

# La geografía escolar en Colombia:

Un balance: 1991-2005

## School Geography in Colombia

Inventory: 1991–2005

**Harold Córdoba Aldana\***

---

### Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en 2005 que tenía como objetivos señalar las orientaciones básicas de las publicaciones sobre geografía escolar de 1991 a 2005, y proponer alternativas desde los avances contemporáneos de la geografía.

Los hallazgos permitieron delinear dos grandes orientaciones, una que fundamenta sus construcciones en la pedagogía (teorías de aprendizaje) y otra que hace énfasis en la geografía como conocimiento social. A su vez, este artículo señala la necesidad apremiante de generar investigación, en la medida en que se observó una carencia importante en este campo del conocimiento, apreciado, en principio, por el número reducido de publicaciones.

En otro sentido, la revisión de los artículos permitió analizar la tendencia pedagógica que recurre a la ciudad como objeto de investigación, permitiendo así incorporar la parte vivencial y la cotidianidad de los estudiantes, desde el escenario escolar, a los elementos teóricos de la geografía.

---

### Palabras clave:

Geografía escolar, orientación pedagógica, orientación disciplinar, investigación.

---

### Abstract

This article is the report of a research carried out in 2005, which main aims were to present the basic orientations of the publications about school Geography since 1991 to 2005, and to propose alternatives from the contemporary improvements of Geography.

The results showed two big orientations: one based on Pedagogy (learning theories), and another which emphasizes on Geography as a social knowledge. Besides, the article points out the urgent necessity of doing research on this issue, because of this reduced number of publications found.

On the other hand, the articles revision allowed an analysis of the pedagogical tendency of thinking the city as a research object, which involves the students's daily life experiences, from the school setting, and relates them to the theoretical elements of Geography.

---

### Key words:

School Geography, pedagogic orientation, discipline orientation, research.

Artículo recibido el 21 de marzo de 2006 y aprobado el 3 de octubre de 2006.

---

\* Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.  
jhaldana@yahoo.com

La geografía debe rendir, además, otro servicio mucho más importante. Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia, que todos somos hermanos, sea cual fuere nuestra nacionalidad.

En una época como la nuestra, de guerras de autopresunción nacional, de celos y odios nacionales hábilmente alimentados por gente que persigue sus propios intereses de clase, egoístas o personales, la geografía debe ser –en la medida en que la escuela pueda hacer algo para contrarrestar las influencias hostiles– un medio para disipar esos perjuicios y para crear otros sentimientos más dignos de la humanidad<sup>1</sup>.

## Presentación

En algunas oportunidades es necesario hacer una pausa y observar las circunstancias en las cuales nos encontramos durante nuestro tránsito por la vida, para poder determinar el estado en que nos hallamos con respecto a temas que son propios de la existencia humana. La afirmación no es solamente válida para un problema existencial, sino que es extensiva al conocimiento científico, en este caso, a una forma de conocimiento social vinculado con la enseñanza de las ciencias sociales en general y la geografía en particular. Lograr interpretar el estado en que se encuentra, en un espacio y un tiempo determinados, una forma de pensamiento social es un ejercicio necesario, en los tiempos de cambio que se han advertido en los últimos años en la enseñanza de las ciencias sociales y sus posteriores consecuencias sobre la geografía.

Así, el siguiente texto hace parte de la investigación elaborada a fin de comprender el estado de la enseñanza de la geografía en Colombia en los últimos 14 años, que se realizó durante 2005 como ejercicio inicial para construir propuestas para el futuro en este campo. Este artículo está dividido en cuatro partes fundamentales. La primera, presenta la delimitación de la investigación y señala los criterios básicos con que se seleccionaron los textos que hacen parte del balance; en la segunda, aparece un breve análisis cuantitativo que tiene en cuenta el número de publicaciones sobre geografía escolar; la

<sup>1</sup> Piotr Kropotkin (1989). Lo que debe ser la geografía. *Anarquismo y geografía*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 54.

tercera, especifica las orientaciones básicas que han seguido las investigaciones sobre geografía escolar, indicando las propuestas realizadas y los resultados de las mismas. He dejado la última parte para señalar de manera simplificada las publicaciones 2005, debido a que inicialmente la investigación estaba delimitada hasta 2004, pero que se considera pertinente actualizar en este artículo.

De la misma manera, la investigación busca superar las críticas que se hacen a los diversos problemas que ya se reconocen sobre la enseñanza de la geografía –memorista, toponímica, sobre la integración, etc.<sup>2</sup>– en tanto se busca, a partir de este ejercicio, continuar con propuestas encaminadas a superarlos de una vez por todas, ya sea incorporando al discurso escolar las nuevas propuestas, reorientando las mismas o planteando otras. En ese sentido, es posible que logremos dar un salto cualitativo para una mejor comprensión del espacio geográfico desde el escenario escolar.

## La geografía escolar en Colombia

### Delimitación de la investigación

Es pertinente hacer referencia explícita sobre los criterios con los cuales se selecciona la muestra de los textos analizados. Se da prioridad a los libros, ya que son ellos el medio adecuado, por su compleja elaboración, para la difusión de las investigaciones de índole académica. El resultado es bastante reducido, tres libros publicados durante el periodo de análisis<sup>3</sup>. También es importante precisar que no se considera el libro *Geografía y ambiente*, publicado por la Universidad de la Sabana, cuyos autores, en

<sup>2</sup> Harold Córdoba Aldana (2005). La escala local y la dimensión del lugar como alternativas para la enseñanza escolar y la formación ciudadana. En Revista *Folios* No. 21. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, p. 85.

<sup>3</sup> Los libros publicados durante el periodo son los siguientes: Ovidio Delgado; Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar. Discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Programa Red; Amanda Rodríguez (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Diego Hernán Arias Gómez (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

su mayoría, están dedicados a la enseñanza de la geografía escolar en pregrado y posgrado, debido a que la totalidad de la obra no corresponde a las reflexiones sobre la enseñanza de la geografía escolar, como sí lo hace el capítulo final.

Por ello es necesario acceder a otro tipo de información, si tenemos en cuenta que la reflexión sobre la enseñanza de la geografía en Colombia apenas está iniciándose en forma sistemática<sup>4</sup>. Se acude a la revisión de artículos en libros y revistas nacionales con una difusión adecuada y que recojan trabajos sobre la enseñanza de la geografía escolar<sup>5</sup>. También las ponencias publicadas en las memorias de eventos o congresos de geógrafos o afines. Quedan excluidas las monografías de pregrado debido a la dificultad en su localización; además, porque se quiere hacer énfasis en trabajos publicados y fruto de ejercicios investigativos en estudios de posgrado. Tampoco las tesis de maestría aparecen en este trabajo, porque ellas son objeto de análisis en la actualidad, por el grupo Geopaideia de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la investigación para lograr un aprendizaje significativo en geografía que está desarrollando el grupo. Por tanto, no es pertinente redoblar esfuerzos en la misma tarea. Con respecto a lo que dicho equipo está realizando, Amanda Rodríguez señala que:

El aprendizaje de la geografía... exige una enseñanza cuyos objetivos y estrategias prioricen el logro de aprendizajes significativos. A partir de esta premisa, el grupo de investigación considera pertinente evaluar las tesis de la maestría en docencia de la geografía, elaboradas con el fin de cualificar la enseñanza de la geografía.

<sup>4</sup> La publicación de sólo tres libros sobre geografía escolar durante un periodo de 15 años es dicente sobre las limitaciones en la investigación acerca del tema y la necesidad apremiante de generar mayores esfuerzos en ese campo.

<sup>5</sup> Las revistas consultadas fueron: *Cuadernos de Geografía*, editada por el Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia. *Folios*, No. 21, revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Y *Educación y Cultura*, de la Federación Colombiana de Educadores. Asimismo, se halló un artículo publicado en el libro *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá: Ediciones Universidad de la Sabana, pp. 211-240.

Se han analizado 31 trabajos de grado desarrollados por los estudiantes de la maestría en educación con énfasis en docencia de la geografía de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales aportan elementos importantes en la enseñanza y la didáctica de la geografía<sup>6</sup>.

Asimismo, se hace una búsqueda de reseñas de libros sobre geografía escolar en Colombia, cuya indagación no permite encontrar ninguna referencia para mencionar en este trabajo inicial. En suma, las publicaciones que el lector encontrará en este escrito son libros, artículos en libros y revistas, y artículos o ponencias presentadas en congresos, seminarios o eventos académicos con amplia difusión. A continuación presentamos un análisis cuantitativo de los hallazgos.

#### Análisis cuantitativo

Durante el periodo de análisis que aborda la investigación (1991–2005) se encuentra un total de treinta publicaciones distribuidas de la siguiente manera: tres libros, el primero publicado en 1999, otro en 2000 y el último en 2005. Es evidente la escasez de la producción académica de esta índole en un periodo considerable de años. Son pocos los resultados de investigaciones sobre enseñanza de la geografía que hayan tenido este medio de difusión, resaltando la importancia que para ello tienen las publicaciones mencionadas, como punto de partida para continuar con la senda trazada.

Así, se convierte en imperativa la difusión más amplia de investigaciones o ensayos relacionados con la enseñanza de la geografía escolar a través de este mecanismo, instrumento propicio para su fortalecimiento. Si observamos con detenimiento el cuadro 1, vemos que dichas publicaciones están concentradas en los últimos años y queda la sensación de que ha existido poca investigación acerca del tema durante la década de 1990.

<sup>6</sup> Amanda Rodríguez y otros (2005). Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica. En *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. São Paulo: Universidad de São Paulo, p. 9823.

El número de artículos en libros y revistas tampoco es alentador. Trece artículos en quince años, es decir, casi un artículo por año. La mayor cantidad de publicaciones se concentra en 1998 y 1999 (cinco artículos en total) y quedan algunos años sin ninguna publicación de este tipo sobre enseñanza de la geografía, ellos son: 1992, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001 y 2004. Una cifra demasiado amplia para la importancia que debería tener la ciencia del espacio y su enseñanza escolar en la investigación académica.

Frente a las ponencias presentadas en congresos, seminarios o encuentros, es importante hacer una mención de orden metodológico, relacionada con la forma de indagación y los resultados hallados. Aunque se han realizado diversos congresos de geografía organizados por la Asociación Colombiana de Geógrafos, Acoge, no fue posible hallar la publicación de las memorias de tales congresos, en las distintas instancias donde era pertinente encontrar la información<sup>7</sup>. Por tanto, los resultados son catorce ponencias presentadas en congresos y seminarios cuyas conclusiones son susceptibles de ser contrastadas.

**Cuadro 1.** Publicaciones sobre geografía escolar 1991-2005.

Años	Libros	Artículos en libros y revistas	Ponencias en encuentros y congresos	Reseñas	Total
1991	0	1	0	0	1
1992	0	0	0	0	0
1993	0	0	1	0	1
1994	0	1	0	0	1
1995	0	0	0	0	0
1996	0	0	5	0	5
1997	0	1	0	0	1
1998	0	3	0	0	3
1999	1	2	0	0	3
2000	1	0	8	0	9

<sup>7</sup> Bibliotecas públicas, como la Luis Ángel Arango, universitarias, o de dedicación exclusiva para investigación y depósito legal de las publicaciones registradas: Biblioteca Nacional.

2001	0	0	0	0	0
2002	0	1	0	0	1
2003	0	2	0	0	2
2004	0	0	0	0	0
2005	1	2	0	0	3
Total	3	13	14	0	30

Cuadro elaborado por el autor.

### **Análisis cualitativo. Orientaciones básicas de las publicaciones en geografía escolar**

El balance que sigue a continuación considera las obras de autores colombianos o extranjeros que tratan el tema en el escenario colombiano. Se tiene en cuenta la totalidad de las ponencias, presentadas en los diversos congresos de geografía, que se articulan en el eje temático de la enseñanza en esta área<sup>8</sup>.

Una de las preocupaciones que aparecen con mayor vigor en las publicaciones sobre geografía escolar, trata las diversas dificultades que encuentra la temática en el escenario de la enseñanza. Esas dificultades son de diversa índole y están directamente articuladas a dos grandes líneas de problemas que surgen en la geografía escolar, y que, como podría pensarse, algunas de ellas ya deberían estar resueltas o por lo menos deberían existir propuestas encaminadas a superarlas. Sin embargo, varias se presentan en forma persistente, en razón de que las propuestas de innovación en la enseñanza de la geografía, su claridad epistemológica o de los problemas que debería abordar, no han logrado influir en los profesores, quienes en sus prácticas reproducen una imagen errada de la geografía.

Las dos orientaciones pueden resumirse así: la primera plantea las dificultades desde una noción disciplinar de la geografía escolar, y la segunda, desde una perspectiva en la cual se hace énfasis en aspectos relacionados con la pedagogía y la psico-

<sup>8</sup> Por esa razón la ponencia de Xosé Manuel Xouto al XVI Congreso Colombiano de Geografía, no se considera al no desarrollar el problema de la enseñanza de la geografía en el contexto nacional. No se aborda en el balance, pero sí debe tenerse en cuenta en la construcción de alternativas más amplias en la enseñanza de la geografía.

logía cognitiva, más que en los aspectos propios de la disciplina geográfica.

Esta forma de exponer las dificultades obedece a la concepción generalizada de señalar una divergencia muy amplia, casi irreconciliable, entre la geografía denominada académica y la geografía escolar. La primera, vinculada con la formación universitaria disciplinar y profesional<sup>9</sup>, en la cual se busca profundizar en algún problema particular haciendo uso de alguna de las tendencias epistemológicas, los métodos y la tradición geográfica. Por el contrario, la geografía escolar busca organizarse y adecuarse a “los contenidos que van a discutirse en el proceso enseñanza aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes”<sup>10</sup>.

Esa relación se muestra contradictoria, en la medida en que la primera hace énfasis en los contenidos disciplinares, las corrientes epistemológicas, los métodos de investigación, etc., mientras que la segunda concentra su atención en aspectos pedagógicos y considera que los contenidos del discurso geográfico están sujetos a las condiciones que impone el contexto escolar. Es de mayor relevancia observar las características culturales del grupo con el que se trabaja que el discurso que se va a desplegar<sup>11</sup>.

Veamos como presentan las problemáticas en esas dos orientaciones de la geografía escolar en Colombia.

#### La orientación disciplinar

Los problemas que enfrenta la geografía escolar son de una gran diversidad. Un número importante de autores señala que el conflicto central se encuentra en la baja formación disciplinar de los profesores

de Ciencias Sociales, cuyos síntomas se expresan de diferentes maneras, que a veces distorsionan o pueden oscurecer el problema real. Empecemos por los síntomas que mencionan los autores para llegar al fondo del tema.

Uno de los aspectos que ha resultado más problemático en la enseñanza de la geografía escolar ha sido la integración con otras ciencias sociales en la escuela, en especial con la historia, donde ésta –la geografía– sólo cumple la función de describir el escenario donde se desenvuelven las relaciones o procesos sociales. La geografía “es considerada únicamente como el escenario estático de los hechos históricos, dando un tratamiento estéril al espacio”<sup>12</sup>; por el contrario, la historia se nos muestra como lo dinámico, lo cambiante, en constante transformación, y llega a los extremos de continuar enseñando una geografía que se limita a buscar la memorización de “una lista interminable de nombres de lugares, sitios y accidentes topográficos”<sup>13</sup> donde se dan los procesos históricos. Cuando se va a observar un contenido particular en ciencias sociales, el Imperio Romano, por ejemplo, la geografía se limita a describir los nombres de sitios y la topografía de los lugares donde se desarrollan los procesos sociales.

La prevalencia de la historia sobre la geografía se explica desde la misma teoría geográfica, la teoría social y la producción en la geografía escolar. Desde la teoría geográfica –relacionada íntimamente con la teoría social– este aspecto puede esclarecerse a partir de la siguiente observación hecha por Marta Herrera:

Desde hace ya varias décadas, en el campo de la geografía, en general, de las ciencias sociales, se ha cuestionado el privilegio que se le ha dado al tiempo sobre el espacio, a la historia sobre la geografía. Se trata de un problema que amerita la mayor atención, ya que puede ser explicado, al menos en parte, por el tipo de relaciones que se

<sup>9</sup> John Williams Montoya (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar. Algunas ideas para una agenda en Colombia. En *Cuadernos de Geografía*. Volumen XII, Nos. 1-2 de 2003. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 4.

<sup>10</sup> Amanda Rodríguez (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, p. 18.

<sup>11</sup> Amanda Rodríguez (1997). Geografía y educación. En *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá: Ediciones Universidad de la Sabana, p. 217.

<sup>12</sup> Julio Enrique Flórez y Adriana Madrid (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. En *Revista Educación y Cultura*. No. 47. Agosto. Bogotá: Fecode. p. 27.

<sup>13</sup> John Williams Montoya (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar. *Op. cit.*, pp. 18-19.

establecen con el espacio. Como varios autores han resaltado, en la cotidianidad hay toda una serie de prácticas que se manejan en forma casi automática y, entre ellas, las prácticas espaciales ocupan un lugar destacado. Precisamente, de esta especie de automatismo deriva buena parte de la importancia de lo espacial...

A diferencia de lo que sucede con el tiempo, el espacio tiende a manejarse en forma "automática". Arriba, abajo, dentro, fuera, delante, atrás, son categorías que se interiorizan en la más tierna infancia y que deben manejarse sin mayores reflexiones o cuestionamientos para facilitar el movimiento"<sup>14</sup>.

Sobre este mismo aspecto Wallerstein indica el privilegio que se la ha entregado a la historia, en detrimento de la geografía, de ser elemento constitutivo que caracteriza a la modernidad como periodo determinado de la historia humana<sup>15</sup>.

Sin embargo, la prevalencia de la historia sobre la geografía en el escenario escolar no obedece a un problema proveniente de la teoría de la geografía o de la teoría social, sino al desconocimiento de esas discusiones en el seno mismo de la geografía y a la falta de proyección, por parte de quienes participan en el proceso de formación docente. Es decir, existe una baja formación disciplinar y teórica en la educación de los profesores que les impide articular un discurso geográfico acorde con los desarrollos de la geografía académica, en el cual se incorporen este tipo de discusiones. Al respecto, Myriam Suavita, relacionando la formación disciplinar y la integración de las ciencias sociales, señala que:

En teoría, esta visión (de la integración) resulta ser muy positiva para el desarrollo de la disciplina; sin embargo, en la práctica tenemos que no hay claridad sobre las tendencias geográficas que le dan solidez teórica y metodológica, dificultando su articulación al quehacer docente; de la misma

forma tenemos que la integración de las ciencias sociales ha desdibujado los objetivos de la geografía, reduciéndola a ser una base cartográfica que sirve de soporte para representar la información de otras ciencias; y finalmente, se deja de lado el aporte de la geografía física.

Y concluye que "de tal forma, la geografía como disciplina indispensable en la formación de los estudiantes casi ha desaparecido, ya ni las descripciones regionales forman parte del conocimiento general"<sup>16</sup>.

Estas observaciones permiten pensar que el problema fundamental de la geografía escolar no es la integración, como se había mencionado, sino que va mucho más allá y está relacionada con otros aspectos de mayor relevancia.

Para Delgado y Murcia la integración resulta un pseudoproblema frente a los contenidos que conforman el discurso de la geografía en la escuela, y que se construyen hoy con información errónea, desactualizada, con temáticas que no despiertan motivación alguna en los estudiantes o distanciadas del desarrollo de la geografía académica. En esa misma dirección, los autores señalan la necesidad de recuperar el espacio perdido por la geografía en la escuela, en el contexto de la integración con la historia que colonizó el campo de las ciencias sociales<sup>17</sup>. La integración de la geografía con otras ciencias sociales, sólo es posible en la medida en que se reconozca la complejidad que contiene la geografía académica en la actualidad, y las posibilidades de dar cuenta de diversos problemas relacionados con su objeto: el espacio.

Y es precisamente el desconocimiento mismo del objeto de estudio de la geografía —el espacio— lo que lleva a distorsionar por completo la enseñanza

<sup>14</sup> Marta Herrera (2004). Tiempo y espacio: Historia y geografía. En *Historia Crítica*, No. 27. Enero-junio. Bogotá, p. 179.

<sup>15</sup> Véase Immanuel Wallerstein (1997). El espacio-tiempo como base del conocimiento. En *Análisis Político*, No. 32. sep/dic. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia—Iepri.

<sup>16</sup> Myriam Suavita Bejarano (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge—Universidad del Valle—Universidad Santiago de Cali—Universidad Autónoma de Occidente—CEID-Sutev—Instituto Geográfico Agustín Codazzi, p. 163.

<sup>17</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia, y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar. Discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa Red, pp. 12-14.

de la geografía<sup>18</sup>. Una observación hecha por dos autoras, que han participado en la formación de varias generaciones de profesores y de numerosas publicaciones sobre enseñanza de la geografía, es dicente sobre el problema:

Las autoras deben confesar que hasta hace poco tiempo, y pese a obtener títulos de maestría en el área específica, no éramos conscientes de haber construido el concepto de espacio geográfico. Fuimos formadas en una concepción educativa tradicional, con énfasis en métodos librescos y memoristas. Se suponía que se interiorizaba un concepto cuando se repetía una definición memorizada, cuando se opinaba sobre el tema o simplemente cuando se incluía el término en el vocabulario académico<sup>19</sup>.

Esta observación, de suma relevancia, permite pensar que desde hace muy pocos años (a partir de 1998) se empieza una revisión más detenida sobre el concepto de espacio geográfico y la claridad sobre el mismo, en la formación de nuevos profesores en el área de las ciencias sociales. Es de esperarse que esta mayor precisión permita un proceso de actualización del discurso de la geografía en la escuela. Discurso que ha estado dominado por una visión

regional –en la cual continúan enseñándose las seis regiones naturales en la geografía de Colombia heredadas del siglo XIX–, cuyo objeto, el “espacio”, es el resultado de las relaciones que se establecen entre los elementos antrópicos y biofísicos que lo constituyen.

Igual mención puede hacerse de la ponencia de María Cristina Franco –“Propuesta para la enseñanza de la geografía en la educación básica”– quien parte de definir la geografía como “la ciencia de las relaciones de todos los elementos biofísicos y antrópicos que constituyen el espacio geográfico”<sup>20</sup>. Luego hace un énfasis en los primeros años de formación escolar en un concepto de espacio geográfico originado en las geografías de la percepción, para terminar con una propuesta de geografía desde las corrientes positivistas. Esta gran diversidad de concepciones invita a pensar en la necesidad de claridad de los conceptos que permita la construcción de un hilo conductor coherente que pueda constituir una propuesta más reflexiva sobre el concepto de espacio geográfico.

En esa dirección, es posible acercarse con mayor precisión al problema medular que señala la orientación disciplinar en la enseñanza de la geografía. Es decir, la baja formación disciplinar de los nuevos profesores de ciencias sociales ha sido profundizada por las diversas reformas que se han dado en los programas de formación de licenciados, las cuales, según Montoya, han sido lideradas por pensadores “posmodernos”, en las cuales aparece con mayor fuerza una reducción importante de asignaturas o espacios académicos referentes al conocimiento geográfico en los programas de las licenciaturas; y ha sido radicalizada por las diversas exigencias en distintas escalas que resultan contradictorias.

No hay congruencia entre lo que aprenden los futuros profesores de ciencias sociales en las universidades, lo que exige se enseñe en la secundaria

<sup>18</sup> Un examen detenido sobre el objeto de estudio de la geografía supera por completo este artículo. Quienes han profundizado con detenimiento en la historia del pensamiento geográfico saben que el espacio no ha sido ni es el único objeto de estudio de la geografía. Dependiendo de la tendencia, en el pensamiento geográfico resultan objetos como el paisaje, la región o el lugar. Para quienes buscan claridad sobre el tema, existe una amplia bibliografía en español. Recomendando: Tim Unwin (1992). *El lugar de la geografía*. Madrid. Ediciones Cátedra; José Ortega Valcárcel (2000). *Los horizontes de la geografía*. Barcelona. Editorial Ariel; Antonio Higuera Arnal (2003). *Teoría y método de la geografía. Introducción al análisis geográfico regional*. Zaragoza. Prensa Universitaria de Zaragoza. Sin embargo, hoy aparece el espacio entre otros, en el desarrollo teórico de la geografía como objeto principal de estudio. Milton Santos (en *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona: Ariel Geografía, 2000, p. 16) señala la necesidad de discutir sobre el objeto de la disciplina, es decir, sobre el espacio y no tanto sobre la geografía, a fin de especificar a la vez el método y el objeto. “Es indispensable una preocupación ontológica, un esfuerzo interpretativo desde dentro, lo cual contribuye tanto a identificar la naturaleza del espacio, como a encontrar las categorías de estudio que permitan analizarlo correctamente”.

<sup>19</sup> Amanda Rodríguez y Rosa Torres (1998). El concepto de espacio geográfico de los maestros. En Revista *Folios*, No 9. Segundo semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 78.

<sup>20</sup> María Cristina Franco Arbeláez (1996). Propuesta de curso de inducción en temas de educación ambiental. En *Diálogo en la Amazonía. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Memorias del XIII Congreso Colombiano de Geografía. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonia, pp. 86-96.

por parte del MEN [Ministerio de Educación Nacional], y lo que evalúan a los bachilleres en los exámenes de estado. Curiosamente, en estos últimos se hace una exigencia de conocimientos disciplinares en geografía e historia que las licenciaturas no enseñan y el ministerio no exige se enseñen<sup>21</sup>.

De la misma manera, Julio Flórez y Adriana Madrid señalan el impacto directo de la baja formación disciplinar de los licenciados, relacionado con las consideraciones del Ministerio de Educación y la duración que se da en la formación de los estudiantes en las instituciones escolares. Ellos advierten su posición de la siguiente manera:

Estos problemas pedagógicos tienen su origen en vacíos de tipo institucional, como la deficiente formación geográfica de los profesores de ciencias sociales, en la ausencia casi total de materiales didácticos actualizados y en la ceguera del Ministerio del ramo, que sigue considerando la geografía como una materia de relleno, que puede ser dictada por cualquiera, y sólo incluyéndola en los cuatro primeros grados de la secundaria (de 6o. a 9o.), a diferencia de países como Brasil, Escocia, Finlandia, Italia, Polonia, Suiza, por ejemplo, donde la geografía se incluye en toda la escuela secundaria<sup>22</sup>.

Y Myriam Suavita especifica que el problema es mucho más agudo cuando en las diferentes instituciones escolares, quienes están encargados de la asignatura de ciencias sociales no tienen una formación en las mismas disciplinas que las constituyen. En muchas circunstancias, es posible que se considere que las ciencias sociales no son importantes en la formación de los estudiantes y, por tanto, que cualquier profesional puede desarrollar la temática<sup>23</sup>, y se profundiza mucho más el problema.

Además, son pocas las contribuciones que están realizando los geógrafos profesionales para fortalecer la enseñanza de la geografía. Un aporte fundamental para consolidar el área disciplinar de los nuevos licenciados en ciencias sociales estará en el manejo conceptual y metodológico de la geografía<sup>24</sup>. Es pertinente hacer un seguimiento a los nuevos egresados de pregrado en geografía, a quienes están obteniendo títulos de posgrado, para observar sus aportes a la construcción de la geografía y sus posibles contribuciones para mejorar la enseñanza de la misma.

Es decir, la salida para esta orientación está en consolidar la formación disciplinar de los futuros profesores de ciencias sociales<sup>25</sup>, con el objeto de suprimir el analfabetismo espacial que continúa reproduciéndose en el escenario escolar y de que trascienda a la práctica cotidiana, donde no se reivindica la dimensión espacial como parte fundamental de nuestra conducta social. Rodolfo Espinoza, citando a Fernando Viviescas, menciona que:

Uno de los mayores obstáculos para la construcción del hábitat, es el analfabetismo espacial que caracteriza a nuestros ciudadanos. El no trascender lo cotidiano, la calle del frente, y el parque del barrio; el tolerar que a cambio de vivienda digna se ofrezcan y admitan lotes con servicios y a veces sin ellos, son, para Viviescas, claras expresiones de la incompetencia de nuestro ciudadano para leer y escribir adecuadamente los espacios que habita<sup>26</sup>.

Una propuesta basada en la geografía académica, que se articule con la investigación en la práctica docente, debe conducir a transformaciones sociales de diversa índole, en las cuales el espacio no sea un factor neutral de la acción como sujetos sociales.

Empero, no sólo se encuentran dificultades en el manejo del concepto de espacio geográfico, sino en otros temas relacionados con la disciplina que

<sup>21</sup> John Williams Montoya (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar. *Op. cit.*, pp. 19-21.

<sup>22</sup> Julio Enrique Flórez y Adriana Madrid (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. *Op. cit.*, pp. 23-28.

<sup>23</sup> Myriam Suavita Bejarano (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. *Op. cit.*, p. 158.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 162-163.

<sup>25</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar. Op. cit.*, p. 12.

<sup>26</sup> Rodolfo Espinoza López (2002). Perspectivas y posibilidades de la geografía en Colombia. En *Entorno Geográfico*, No. 1. Cali. Univalle, pp. 14-15.

han aparecido en distintas investigaciones hechas con estudiantes de secundaria. Por ejemplo, el manejo de los mapas topográficos y temáticos no es el más adecuado; en el aula no se logra explotar todas las posibilidades que ofrece la cartografía para la interpretación del espacio físico, como las pendientes, órdenes de drenaje, dinámicas fluviales, etc.; igualmente, se desconocen las normas mínimas en el manejo de signos, variables visuales, niveles de información, formas y tipos de implantación, etc. La investigación citada ha demostrado que el 90% de los entrevistados, durante los estudios de secundaria, desconoce estos conceptos mencionados, el otro 10% menciona que la geografía es el trabajo con mapas cuya labor se encuentra en calcarlos y localizar algún tipo de información<sup>27</sup>. Por tanto, la cartografía, en este caso particular, debe superar la noción de localización y convertirse en una herramienta fundamental en el aula, recurriendo a un manejo adecuado de la misma y aplicándola a problemas sociales relevantes.

Una alternativa para iniciar la transformación en la enseñanza de la geografía es dar cuenta de la complejidad del pensamiento geográfico y hacer claridad sobre las diversas tendencias epistemológicas. Delgado, citando a Unwin, destaca que:

Una historia del pensamiento geográfico podría ser más aclaradora si reconocemos la existencia de una geografía empírico-analítica desarrollada por el interés técnico, de una geografía histórico-hermenéutica guiada por el interés práctico, y una geografía crítica de interés emancipador, para acomodarnos a la clasificación habermasiana. Esta última, la crítica, empieza a tomar forma y promete tener gran impacto en la docencia, sobre todo cuando se toquen temas como el desarrollo desigual, la pobreza, los desastres naturales, o se busquen los responsables del deterioro ambiental, y más si se imparte una docencia donde no es bienvenido el mundo que nos toca vivir<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Myriam Suavita Bejarano (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. *Op. cit.*, p. 161.

<sup>28</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar. Op. cit.*, p. 27.

En suma, desde una orientación disciplinar la geografía tiene diversos aportes por realizar a su enseñanza en el escenario escolar. Actualizar el discurso que se construye con los jóvenes para erigir, desde nuevas perspectivas, una visión diferente de la disciplina, que permita no sólo su modificación interna, sino la misma transformación de los espacios por donde se mueven, conscientes de ser sujetos en la construcción de esas mismas espacialidades.

#### **La orientación pedagógica**

Esta perspectiva resulta importante en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales ya que es dominante en las publicaciones registradas en esta investigación. Cabe resaltar que la visión pedagógica de la geografía tiene la posibilidad de señalar aspectos que a veces pueden ser ajenos a los geógrafos académicos. Por ejemplo, la reflexión sobre las políticas educativas, los actos administrativos, el proceso cognitivo para la construcción del conocimiento, la formación permanente de licenciados, etc. La pedagogía permite considerar estos aspectos y señalar ciertas dificultades que se encuentran en el proceso de construcción del conocimiento.

La orientación pedagógica califica en forma negativa la influencia de la geografía académica o de las disciplinas en la formación de licenciados en ciencias sociales, y eleva el debate entre estas dos tendencias, en la medida en que no se consideran los aspectos de la pedagogía como relevantes en la formación escolar. Iniciando la década de 1990 se hace una crítica fuerte a las orientaciones disciplinares en la enseñanza de la geografía.

En las facultades de educación, particularmente en las licenciaturas de ciencias sociales, se han vinculado como profesores catedráticos o de tiempo completo, especialistas en diferentes ciencias: sociólogos, economistas, historiadores, ingenieros geógrafos o geógrafos (licenciados con posgrado o dedicados a la investigación), para quienes la historia o la geografía son ciencias en las cuales se debe profundizar y dedicar la mayor parte del tiempo, esfuerzos y recursos. Por ende,

la formación pedagógica NO es importante, sino una costura que debe reducirse al mínimo<sup>29</sup>.

Y continúa diciendo,

Sin embargo, es evidente la influencia de los dedicados a la investigación geográfica en la formación de licenciados. Influencia que, repito, ha sido negativa en la concepción pedagógica, por la perspectiva que guardan desde las disciplinas, y en el caso de los ingenieros geógrafos, por un énfasis en los estudios físicos<sup>30</sup>.

Según esta visión, el profesor de ciencias sociales debe ser un especialista en pedagogía y no un geógrafo o un historiador. Los contenidos de la geografía o la historia deben estar sujetos a las condiciones que imponen los grupos con quienes se construye el conocimiento<sup>31</sup>.

La réplica en el debate no se ha hecho esperar, debido a que en la práctica docente no se logra relacionar en forma funcional los contenidos propios de las disciplinas, con las propuestas y los proyectos pedagógicos, y a que la dimensión de la educación queda desarticulada de la dimensión de la enseñanza. No se reflexiona, en la enseñanza de la geografía, sobre el modelo a seguir, su concepción, su viabilidad y su articulación con las diferentes disciplinas; la dirección a seguir, desde este punto de vista, no es solucionar los problemas educativos desde la pedagogía, sino desde la pedagogía de la disciplina<sup>32</sup>.

Empero, la tensión entre la disciplina y la pedagogía, aunque importante, necesita de investigaciones mucho más profundas que permitan la construcción de una geografía acorde con los contextos educativos, en la cual se logre fusionar las dos dimensiones con propuestas a largo plazo y que logre influenciar la práctica de los profesores de educación básica y media, que exigen de la academia soluciones a estos

<sup>29</sup> Amanda Rodríguez (1991). Educación e investigación geográfica. ¿Dos problemas distintos? En *Trimestre Geográfico*, No 15. Junio de 1991, p. 56.

<sup>30</sup> *Ibid.* p. 57.

<sup>31</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar. Op. cit.*, p. 12.

<sup>32</sup> Myriam Suavita Bejarano (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. *Op. cit.*, 156.

problemas. Cerramos el debate señalando una cita de Delgado y Murcia.

La didáctica alcanzará su importancia cuando pueda aplicarse al menos a contenidos que correspondan a la gramática básica de la disciplina, pues, de lo contrario se seguirán buscando las mejores estrategias para enseñar los peores contenidos<sup>33</sup>.

Consideremos otros problemas que se presentan desde las corrientes con orientación pedagógica en la geografía.

En la actualidad subsisten con fuerza problemas de tipo administrativo tanto en las instituciones como en el Estado, para flexibilizar el currículo en cualquiera de los niveles de educación formal; problemas que se manifiestan en los horarios, planes de trabajo, organización y asignación de aulas y tiempos, pago de profesores por horas dictadas, normas para docentes y alumnos, criterios de evaluación de maestros y estudiantes –exámenes de estado, por ejemplo–. Además, los padres de familia conforman grupos de presión para exigir la enseñanza de contenidos y la imposición de tareas que en su opinión son indicadores de calidad de la educación. En un país como el nuestro, en el cual la educación se maneja como un negocio que debe tener gran rentabilidad, los criterios pedagógicos no son definitivos en la elaboración de un proyecto educativo institucional ni en el diseño de programas acordes con la capacidad, el interés, el ritmo de aprendizaje de los alumnos<sup>34</sup>.

De la misma manera, se hace mención a los inconvenientes derivados de los problemas en las políticas educativas, relacionados con la poca claridad y el poco desarrollo de unas directrices a largo plazo que permitan la construcción de un proyecto educativo nacional, amplio y continuo. Myriam Suavita presenta el problema de la siguiente manera:

Como se observa, las diferentes políticas responden a necesidades socioeconómicas del momento, impuestas o tomadas de procesos llevados a cabo

<sup>33</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar. Op. cit.*, p. 14.

<sup>34</sup> Rodríguez, Amanda (2000). *Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, p. 27.

primero en España, luego en Francia y, hacia mediados del siglo XX, en Estados Unidos. Estos rápidos cambios, sin un proceso de maduración, sin tiempo para entenderlos, adaptarlos a las condiciones nacionales, y sin una evaluación seria sobre los resultados, no permiten la consolidación de una política educativa de largo alcance<sup>35</sup>.

Este aspecto es de suma relevancia, ya que el cambio continuo en la política educativa lleva a que los maestros no tengan la claridad suficiente sobre las actividades que deben desarrollar. Una vez logran interiorizar una política educativa, el gobierno de turno la cambia por otra totalmente diferente.

De igual modo, se hace referencia a la debilidad existente en la relación que establece la universidad con sus egresados.

En una necesidad sentida en el sistema educativo colombiano puesto que no existe la cultura de mantener vigentes y permanentes los vínculos entre el egresado de la licenciatura, docente que ejerce su profesión en el ámbito de la educación preescolar, básica o media, con la universidad.

En las condiciones actuales, corresponde a la universidad la tarea de atraer a sus egresados mediante la proposición y la ejecución de eventos académicos, como programas de formación permanente, conferencias, simposios, coloquios, seminarios, en los cuales se compartan experiencias y necesidades de la escuela, que contribuyan a fortalecer los ejercicios de investigación para que la formadora de formadores y ellos mismos no malgasten esfuerzos, sino que trabajen en equipo para optimizar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de investigación<sup>36</sup>.

Resulta conveniente señalar la necesidad de articular los procesos que se llevan a cabo en la universidad, en cuanto a innovación y propuestas para actualizar el discurso de la geografía escolar.

<sup>35</sup> Myriam Suavita Bejarano (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. *Op. cit.*, p. 155.

<sup>36</sup> Ana Griselda Pérez y Liliana Rodríguez (2000). Significados y significaciones de la geografía disciplinar escolar. *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali. Acoge. Universidad del Valle—Universidad Santiago de Cali—Universidad Autónoma de Occidente—CEIO-SUTEV. Instituto Geográfico Agustín Codazzi, p. 105.

Sobre todo para los escenarios donde no se consigue claridad suficiente, especialmente sobre temas relacionados con los debates frente a lo que debe enseñarse en geografía. La propuesta clara estaría orientada a la construcción de cursos de actualización, de programas de formación permanente en geografía, diplomados, especializaciones, y al fortalecimiento de los programas de maestría en geografía y enseñanza de la geografía, a fin de profundizar en la temática.

Esta orientación tiene en cuenta aspectos que trascienden lo disciplinar, relacionados con el proceso de construcción del conocimiento en el aula. Investigaciones desde esta perspectiva advierten esos problemas, e involucran la dificultad que se encuentra en el momento de realizar descripciones en forma adecuada por parte de los estudiantes. Es importante recordar que una de las pretensiones de la geografía, en particular de la geografía escolar durante el siglo XIX, es fortalecer la capacidad de observación de las personas y, por tanto, aumentar el grado de complejidad en las descripciones del paisaje.

Las investigaciones han permitido observar que, la experiencia pedagógica, específicamente de la relacionada con la enseñanza de la geografía, existe una subvaloración de la disciplina, ya que se quiere apuntar al análisis geográfico empezando por reivindicar la descripción como forma inicial de abordar la realidad biofísica y social para posteriormente analizarla de manera adecuada, de acuerdo con lo propuesto por Rodríguez y Torres<sup>37</sup>. Estas mismas autoras afirman que:

En la experiencia de la enseñanza de la geografía las autoras han observado que es muy difícil para los alumnos de pregrado y de posgrado describir adecuadamente el paisaje sea rural o urbano, e incluir en ella los conceptos, los principios, las relaciones espaciales y las características geomorfológicas que se han estudiado en el aula<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> Amanda Rodríguez y Rosa Torres (1999). La descripción geográfica. En *Revista de Investigación Geográfica*. Año 1, No. 1. Pasto. Universidad de Nariño, p. 331.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 332.

Además de las dificultades que se presentan en la enseñanza de la geografía escolar, las publicaciones también dan cuenta de algunas propuestas que intentan innovar en la temática. Hacia allí es importante que continúe avanzando la investigación, presentando alternativas que superen las dificultades expuestas. A continuación se hace mención de las propuestas halladas durante el proceso de consulta bibliográfica.

**Propuestas para la enseñanza de la geografía escolar**

Entre las publicaciones revisadas se han encontrado diversas propuestas para la enseñanza de la geografía, que es conveniente revisar con el propósito de ver sus logros y posibles alcances en el futuro. Aquí solo se encuentran, en forma aproximada<sup>39</sup>, las propuestas que se han desarrollado o vienen desarrollándose con el objeto de continuar sobre el mismo camino, pensar nuevas alternativas o redirigir otras.

Se han concentrado las propuestas en cinco tendencias. La primera, que ha tenido mayor impacto, busca desarrollar el pensamiento espacial del estudiante a partir de la propuesta de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner. Al respecto Delgado y Murcia destacan:

En otra línea que tiene que ver menos con los contenidos y más con problemas relacionados con aspectos cognitivos, hemos propuesto trabajar en investigaciones de aula con la hipótesis de que uno de los objetos de la educación geográfica debe ser el desarrollo y la educación de la inteligencia espacial del niño. Para esto nos basamos en la teoría de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples, quien define la inteligencia espacial como un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten al individuo resolver problemas de su relación con el espacio en la vida cotidiana, como los relacionados con cómo orientarse en una habitación, en una ciudad o en un océano, o cómo

circular por el vecindario o por una ciudad. Es evidente que la solución de problemas de este tipo requieren el manejo de información espacial tanto almacenada en la mente del individuo como la que se encuentra disponible en mapas y planos<sup>40</sup>.

La propuesta de Gardner de la inteligencia espacial, permite relacionar el objeto de estudio de la geografía, con el lenguaje y los propósitos de la pedagogía, en la medida en que justifica en forma adecuada la construcción de conceptos y categorías fundamentales que deben conocer los estudiantes, a partir del proceso de conocimiento cotidiano que tienen los niños en la escuela en el cual incorporan el manejo de esas mismas categorías. Si es el espacio el objeto de estudio de la geografía, se busca la aprehensión del concepto, proponiendo una metodología específica, estableciendo las “actividades escolares que posibiliten el enriquecimiento y el desarrollo intelectuales en la formación integral de la educación básica<sup>41</sup>.”

Sin embargo, se corre el peligro, desde esta perspectiva, de renunciar a la revisión crítica de la geografía disciplinar en toda su complejidad, por el desarrollo de unos conceptos o categorías específicas que pueden corresponder a una parte restringida del pensamiento geográfico. La propuesta hasta el momento se fundamenta en una sola perspectiva de la geografía disciplinar que se ajusta a las necesidades de índole pedagógica, sin llegar a reflexionar acerca de las demás. Ésta es la geografía de la percepción y del comportamiento, resultado de las geografías de la subjetividad que hunden sus raíces en la fenomenología, el existencialismo, y hacen causa común en la pedagogía con la psicología.

Además, “en el desarrollo del pensamiento geográfico, el paradigma de la geografía de la percepción o del comportamiento aporta unos referentes teóricos en relación con los aspectos cognitivos que tiene

<sup>39</sup> Los resultados de proyectos de innovación aparecen como síntesis en varias publicaciones. Una revisión más profunda sobre sus antecedentes, su estado actual y su proyección, requiere un trabajo más detenido.

<sup>40</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar. Op. cit.*, p. 40.

<sup>41</sup> Amanda Rodríguez, Rosa Torres y María Cristina Franco (1993). La concepción espacial en niños de segundo grado en educación básica primaria. En *Memorias del I Seminario Regional de Investigación y docencia de Geografía*. Tuluá: Universidad del Valle, p. 3.

una población sobre el entorno y la configuración de la imagen ambiental de éste<sup>42</sup>.

Por esto se recurre continuamente a Piaget, Hannoun y otros autores para señalar que la geografía debe permitir la comprensión del espacio vivido, el percibido y el concebido. El espacio, desde esta propuesta, constituye la matriz de la existencia social. El espacio se organiza con una proyección que va desde lo cercano hasta lo más lejano, y desde lo vivido –aquí y ahora– hasta lo concebido –allá y luego–. El niño evoluciona en sus representaciones del espacio topológico al espacio representativo y figurativo, y de éste al espacio de proyección<sup>43</sup>.

En 1994, en las memorias del XIII Congreso Colombiano de Geografía, aparecen propuestas de investigación concretas sobre el tema, con el objetivo de desarrollar, desde un enfoque constructivista, el concepto de espacio geográfico con relación a la ciudad las cuales están basadas en la pedagogía activa, y relacionadas con la psicología genética, de Piaget<sup>44</sup>. Apoyados en la geografía humanista, van a señalar que esta tendencia “es importante porque permite tratar y definir al hombre con una visión amplia de lo que es realmente y del modo de hablar como persona y como ser social, es decir, en una dimensión espacio-temporal”, en la cual se consideran las percepciones y las experiencias subjetivas de los estudiantes con el espacio.

Así mismo, se encuentra otra propuesta para hacer uso de la ciudad como espacio cercano, como objeto de estudio para desarrollar en el aula y para desplegar los diversos conceptos geográficos a partir de su estudio. Para los estudiantes de las

zonas urbanas es importante la comprensión de la estructura y la forma. La ciudad se convierte así en el material didáctico y pedagógico para la geografía en la escuela<sup>45</sup>.

El énfasis de las propuestas consistentes en abordar la ciudad como objeto de estudio, deja de lado la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza en espacios rurales, y las metodologías que deberían utilizarse para abordar esa otra espacialidad, poco pensada pero necesaria, si tenemos en cuenta la existencia de diversos escenarios que invitan a la construcción de una enseñanza adaptada a contextos varios.

Al acoger las corrientes humanistas de la geografía, se determina que a partir del desarrollo psicológico de los estudiantes se plantean los contenidos conceptuales que se van a desarrollarse. Por ejemplo, María Cristina Franco<sup>46</sup> y Amanda Rodríguez de Moreno<sup>47</sup> toman en cuenta el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes en sus obras, para plantear los contenidos de enseñanza en geografía.

De igual modo, las autoras señalan que esta propuesta requiere una actitud diferente del conjunto de profesores frente a la enseñanza de la geografía, al proceso de construcción del conocimiento y a la relación con los estudiantes, en el cual se deben comprenderse diversos aspectos que atañen al proceso educativo, no relacionado directamente con la disciplina, pero que hacen parte de la formación integral de los estudiantes. Amanda Rodríguez, en su propuesta para la enseñanza de la geografía en primaria, menciona que su éxito depende de la actitud y el interés que exprese el profesorado por orientar de manera adecuada a los niños de acuerdo

<sup>42</sup> Ana Griselda Pérez y Liliána Rodríguez (2000). Significados y significaciones de la geografía disciplinar escolar. *Op. cit.*, p. 111.

<sup>43</sup> María Leonor Pardo y Ana Rosalía Ibarra (2000). Comprensión del espacio geográfico a partir del espacio vivido, en los niños de la básica secundaria. *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali. Acoge—Universidad del Valle—Universidad Santiago de Cali—Universidad Autónoma de Occidente—CEID-Sutev—Instituto Geográfico Agustín Codazzi, p. 98.

<sup>44</sup> José Ramón Martínez (1996). Educación y geografía. Una alternativa pedagógica. En *Diálogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Memorias XIII Congreso Colombiano de Geografía. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonia, pp. 75-86.

<sup>45</sup> Liliána Angélica Rodríguez Pizzinato y Amanda Rodríguez (1996). La ciudad: laboratorio geográfico. *Diálogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. En Memorias XIII Congreso Colombiano de Geografía. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia, Caquetá. Universidad de la Amazonia, pp.131-138.

<sup>46</sup> María Cristina Franco Arbeláez y otros (2000). Propuesta para la enseñanza de la geografía en la educación básica. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge—Universidad del Valle—Universidad Santiago de Cali—Universidad Autónoma de Occidente—CEID-Sutev—Instituto Geográfico Agustín Codazzi, pp. 86-96.

<sup>47</sup> Amanda Rodríguez (2000). *Geografía conceptual*. Dp. Cit.

con sus necesidades, sus intereses y adelantos en el desarrollo intelectual, afectivo y psicomotor, que, como se mencionó, es un proceso integral<sup>48</sup>.

Además, señala Rodríguez que es necesaria una interacción entre el profesor y el estudiante, una relación de aceptación, de confianza mutua, de respeto, que posibilite establecer un trato afectuoso<sup>49</sup>.

Más aún, esta perspectiva permite fortalecer otra serie de competencias que hacen parte del mismo proceso de formación integral de los estudiantes, las cuales podrían resultar más importantes que la misma formación disciplinar en geografía. Estas competencias están relacionadas, por un lado, con la dimensión del lenguaje (oral y escrito), que proporciona una mayor eficiencia en el momento de construir conocimiento en las áreas de la geografía o la historia; y, por otro, con la interpretación de datos matemáticos y la elaboración cartográfica<sup>50</sup>. Y como puede desprenderse desde esta perspectiva, la preocupación por las competencias básicas de la observación y la descripción, que son transversales a las ciencias naturales y sociales. En geografía, “mediante la observación dirigida y la descripción se centra la atención en detalles que en condiciones normales no se verían, lo cual permite al observador detectar el gran dinamismo del objeto observado, en este caso, el espacio geográfico, que incluye aspectos biofísicos y sociales”<sup>51</sup>.

Existe también un uso importante de la descripción y la representación gráfica como ejercicios en el aula, asociados a la concepción de espacio geográfico que tienen los niños y los jóvenes. “En la interpretación de los dibujos se parte de la descripción inicial de los elementos constitutivos de la estructura espa-

cial representada”<sup>52</sup>, para llegar a formas de mayor complejidad sobre el plano.

Sin embargo, estas propuestas comprometen el desarrollo de un proyecto geográfico, al no considerar la disciplina en su totalidad (incorporar las distintas tendencias epistemológicas que definen al espacio geográfico), lo cual podría resultar peligroso, debido al distanciamiento en el contexto escolar, que continuaría distorsionando el discurso de la geografía contemporánea. “En el campo educativo, más que hacer énfasis en la teoría geográfica como contenido de trabajo, debe orientarse hacia la formación del pensamiento espacial del estudiante, importante para comprender, explicar y proponer acciones en relación con la dinámica social que se plasma en el entorno”<sup>53</sup>. Es decir, desviar la atención del conocimiento disciplinar.

Siguiendo con las propuestas para la enseñanza de la geografía, resulta una más, que hace énfasis en el conocimiento disciplinar. Esta permite la construcción de un discurso geográfico escolar alternativo en la formación de los maestros, la construcción del currículo, y la evaluación de la pertinencia de los contenidos y las prácticas pedagógicas<sup>54</sup> desde el énfasis disciplinar.

La geografía académica, desde su objeto de estudio, sus categorías de análisis y sus métodos de investigación, facilita la comprensión y el conocimiento de la dinámica del territorio, el patrimonio cultural y natural, con ello se fortalece la ciudadanía a través de la identidad por parte del estudiante, como sujeto consciente de su pertenencia a una comunidad y a una nación<sup>55</sup>. Según Delgado y Murcia, debe permitir la comprensión de “la dinámica espacial del mundo a escalas global, regional y local; formular problemas geográficos, adquirir, organizar y analizar información geográfica, y resolver los problemas

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 13.

<sup>49</sup> Amanda Rodríguez, Rosa Torres y María Cristina Franco (1993). La concepción espacial en niños de segundo grado en educación básica primaria. *Op. Cit.*, p. 12.

<sup>50</sup> Amanda Rodríguez (1991). Educación e investigación geográfica. ¿Dos problemas distintos?. *Op. Cit.*, p. 60.

<sup>51</sup> Amanda Rodríguez, Ana Griselda Pérez y Liliana Rodríguez (2003). Algunas habilidades y procesos de pensamiento para comprender la dinámica espacial. En Revista *Conjeturas*, No. 7. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 78.

<sup>52</sup> Amanda Rodríguez, Rosa Torres y María Cristina Franco (1993). *Ibíd.*, p. 24.

<sup>53</sup> Amanda Rodríguez, Ana Griselda Pérez y Liliana Rodríguez (2003). *Ibíd.*, p. 71.

<sup>54</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). Geografía escolar. *Op. Cit.*, p. 7 y 11.

<sup>55</sup> John Williams Montoya (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar. *Op. Cit.*, p. 19.

geográficos planteados. Una geografía que permita el análisis y la comprensión holística del territorio como base para el ejercicio de la ciudadanía”<sup>56</sup>.

Desde sus categorías de análisis la geografía puede dar cuenta de las estructuras espaciales y los fenómenos que le han dado origen, haciéndonos comprender el mundo cercano en el que vivimos, al recurrir a su objeto de estudio<sup>57</sup>. Para ello se puede acudir a categorías de análisis, por ejemplo, la localización, “es decir, el conocimiento del dónde se encuentran los objetos, tiene un enorme valor para contextualizar y poder comprender los fenómenos espaciales que conforman esas estructuras”<sup>58</sup>. “A lo anterior se suman las posibilidades didácticas que tiene la enseñanza de la geografía en el desarrollo de habilidades o aptitudes propiamente geográficas, como el manejo de la cartografía y el tratamiento numérico de la información geográfica”<sup>59</sup>.

En conclusión, esta orientación hace un llamado a la comunidad geográfica a realizar aportes en la estructuración de ese discurso escolar alternativo que permita la construcción coherente de políticas educativas, que articulen el desarrollo del pensamiento geográfico en las distintas escalas institucionales. Sin embargo, a pesar de que se hacen estas observaciones, no se ha desarrollado aún una propuesta clara que permita tal articulación y que tenga un impacto de mayor profundidad. Las observaciones hacen reflexionar sobre los problemas y las posibilidades que pueden ofrecer la disciplina geográfica, pero ello sólo podrá rendir frutos cuando se desarrollen programas de mayor aliento que articulen la geografía académica con el tema.

Empero, se logró hallar algunos trabajos que pueden formularse como alternativa o ejemplo de esta orientación. El primer trabajo está enmarcado en la temática de los riesgos naturales y busca asumir una nueva cultura frente a los riesgos en la

escuela, en el cual se espera participen profesores, comunidad y estudiantes, ante la vulnerabilidad en que se encuentran muchas instituciones escolares y con respecto a la forma de reaccionar frente a los mismos<sup>60</sup>. Problematicada así, la enseñanza de la geografía permite observar procesos en diversas escalas e incorporar parte del discurso geográfico para solucionar dificultades que hacen parte de la cotidianidad de cientos de comunidades.

Además, las alternativas aparecen en, diversas propuestas sobre educación ambiental, directamente relacionadas con las problemáticas que aparecen en la geografía académica<sup>61</sup>. Sin embargo, en el contexto escolar, este tipo de propuestas adolecen de pertinencia legal en las ciencias sociales, ya que la educación ambiental corresponde a las ciencias naturales, a pesar de que es una preocupación propia de la geografía y, por tanto, de las ciencias sociales. Contradicción que tiene que resolverse en el escenario escolar en algún momento.

Continuando con las propuestas, aparecen los trabajos que hacen énfasis en una enseñanza de la geografía que articule problemáticas a escalas locales, que involucre problemas de la comunidad, y que en últimas busque articular la teoría geográfica con la cotidianidad de los estudiantes. Rodríguez propone “ligar la teoría con la realidad sociogeográfica del medio en el que se vive, por lo cual la enseñanza debe expandirse fuera del aula en la práctica docente; no sólo mediante salidas esporádicas al campo, ya que existe una geografía urbana –donde se halla ubicada

<sup>56</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar*. *Ibid.*, p. 30.

<sup>57</sup> Myriam Suavita Bejarano (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. *Ibid.*, *Op. cit.*, p. 162.

<sup>58</sup> John Williams Montoya (2003). *Ibid.*, p. 22.

<sup>59</sup> Julio Enrique Flórez y Adriana Madrid (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. *Op. cit.*, p. 27.

<sup>60</sup> Jorge Andrés Vélez y Alexandra Vallejo (2000). Hacia una cultura de la prevención del riesgo en la escuela. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge–Universidad del Valle–Universidad Santiago de Cali–Universidad Autónoma de Occidente–CEID–Sutev–Instituto Geográfico Agustín Codazzi, pp. 165 y 167.

<sup>61</sup> El proyecto de investigación “tiene como propósito inducir y motivar a los educadores hacia el conocimiento y el abordaje de dichos temas, abarca: una síntesis histórica, una revisión de estudios sobre este enfoque educativo, una propuesta temática implementada a través de una serie de talleres didácticos, que están siendo validados con educadores, aspectos metodológicos y observaciones registradas sobre tales actividades”. María Cristina Franco Arbeláez, Propuesta de curso de inducción en temas de educación ambiental, *Diálogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Universidad de la Amazonia, Memorias XIII Congreso Colombiano de Geografía, p. 139.

la escuela o la universidad— que es necesario analizar en el contexto, permanentemente<sup>62</sup>, a través de un trabajo objetivado y sistemático en el aula.

Así mismo, se hace una reconsideración sobre el concepto de comunidad que permite incorporar el entorno como objeto de estudio desde la escuela y, por tanto, como aspecto útil para el conocimiento espacial:

A nivel de la educación formal, el nuevo concepto de comunidad educativa trasciende las paredes del establecimiento escolar, para incorporar a las comunidades que sirve y de las que se sirve en su proyecto educativo. Los currículos ahora ya no admiten miradas ensimismadas de la institución y sus maestros; por el contrario, es el entorno y sus conflictos, incluyendo obviamente las necesidades y los requerimientos de los educandos, el punto de partida de la organización y el desarrollo de la propuesta educativa<sup>63</sup>.

El trabajo en geografía desde la escala local, en las comunidades, debe hacerse con trabajos prácticos que los estudiantes puedan oír, tocar, oler, dibujar o medir, pues se trata de su espacio vivido<sup>64</sup>. Por eso las autoras del trabajo señalan que:

La misión de la investigación en geografía, desde la escuela, es comprender y explicar la realidad de acuerdo a los diferentes contextos. Debe basarse en un pensamiento humanista y científico, con análisis de honda reflexión que surja de vivencias territoriales locales, regionales, nacionales e integracionistas internas y externas. El maestro tiene la posibilidad de construir y replantear progresivamente su programa, contando con el conocimiento cotidiano del estudiante, su formación disciplinar y su experiencia profesional. La investigación es la estrategia didáctica más apropiada para desarrollar pensamiento geográfico en la escuela. Partiendo de la observación y el análisis de la realidad circundante el docente im-

plementa diversas metodologías para acercarse a la explicación y la comprensión de los fenómenos espaciales. Desarrollar procesos cognoscitivos, valorativos y comportamentales que permitan establecer otro tipo de relaciones espaciales<sup>65</sup>.

Estas ideas pueden verse con mayor claridad en la aplicación de la enseñanza problémica desde la geografía, planteamiento hecho por Aura Rosa Rosero:

“Se propone una nueva forma en el desarrollo de las labores académicas, a través de proyectos de aula diseñados desde la aplicación de la metodología problémica, a partir de la cual se rechaza la idea de convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en un asunto de transmisión de conocimientos, para convertirlos en una conquista por parte de los actores del proceso<sup>66</sup>.”

A su vez la autora señala la metodología para la formulación de problemas y sus objetivos.

El docente utiliza la exposición problémica donde recrea el tema, generando una situación problémica, que permite la posibilidad de introducirse en la escena del fenómeno objeto de estudio, ya que origina un estado de desequilibrio que lo induce a la manipulación de ideas, conceptos o elementos materiales para encontrar una respuesta que modifique o hace cambiar su marco conceptual<sup>67</sup>.

Aquí la formulación problémica resulta de la proposición de situaciones hipotéticas por parte del profesor, es posible también que él pueda diseñar situaciones de problema con los mismos estudiantes, que hagan parte de su misma cotidianidad.

Por último, se presenta un proyecto de programa multimedia donde se incorporan las nuevas tecnologías para la enseñanza de la geografía. La propuesta se justifica así,

<sup>62</sup> Amanda Rodríguez (1991). Educación e investigación geográfica. ¿Dos problemas distintos?. *Op. cit.*, p. 58.

<sup>63</sup> Rodolfo Espinoza López (2002). Perspectivas y posibilidades de la geografía en Colombia. *Op. cit.*, p. 16.

<sup>64</sup> María Leonor Pardo y Ana Rosalía Ibarra (2000). Comprensión del espacio geográfico a partir del espacio vivido, en los niños de la básica secundaria *Op. cit.*, p. 99.

<sup>65</sup> Ana Griselda Pérez y Liliana Rodríguez (2000). Significados y significaciones de la geografía disciplinar escolar. *Op. cit.*, p. 108.

<sup>66</sup> Aura Rosa Rosero de Cabrera (1999). Aprendizaje y enseñanza de la geografía Proyecto de Aula Metodología problémica. En *Revista de Investigación Geográfica*, Año 1, No. 1. Pasto: Universidad de Nariño, p. 353.

<sup>67</sup> *Ibíd.*, p. 362.

En general el Multimedia Geográfico General de Colombia propende al conocimiento global de la geografía colombiana desde el conocimiento del entorno, entendiendo éste desde el contexto global. Conocimiento que es dirigido por un objetivo: comprender a Colombia como país, nación y Estado con miras a conocerlo para transformarlo, todo ello desde “un proceso consciente” de enseñanza<sup>68</sup>.

Este material se construye desde una visión tradicional de la enseñanza de la geografía, que sólo parece transformada en términos tecnológicos, sin alcanzar a completar una innovación en cuanto a la comprensión del espacio geográfico. “El multimedio está estructurado desde cuatro unidades temáticas: la geografía y su enseñanza, Colombia geofísica; dinámica del pueblo colombiano; y la geopolítica colombiana”<sup>69</sup>.

Un elemento en que todos confluyen con respecto a la enseñanza de la geografía es la importancia de las prácticas de campo. El terreno, como aparece en toda la historia del pensamiento geográfico, es el escenario idóneo de los geógrafos. Los autores señalan que:

El trabajo de campo, la excursión, lleva a un conocimiento más real del mundo en que vive, de las contradicciones permanentes de las dificultades... La escuela tiene la obligación de educar en trabajo de campo y en el reconocimiento de su espacio, sea ciudad, municipio o país, a fin de fortalecer los elementos de identidad y pertinencia<sup>70</sup>.

Y continúan diciendo,

El trabajo de campo o las excursiones son pieza clave en la geografía, no sólo saca a los estudiantes del aula, sino que los pone en contacto con un entorno bien diferente del que normalmente viven,

les abre expectativas y permite que descubran la parte práctica de esta disciplina, implementando además el uso de los mediadores<sup>71</sup>.

Todas las propuestas mencionadas en estas páginas abren la posibilidad de continuar profundizando sobre los temas que ellas esbozan y de continuar en la construcción de una geografía escolar renovada. A continuación aparecen algunos resultados concretos frente a las propuestas para la enseñanza de la geografía.

#### **Resultados de las propuestas**

En esta sección quiero señalar con mayor profundidad las propuestas mencionadas antes y los resultados hallados, así como los procesos metodológicos utilizados por cada uno de los investigadores. De la misma manera, es conveniente indicar los aportes fundamentales que se encuentran en cada una de las perspectivas que han permitido redimensionar la geografía en la enseñanza escolar, a fin de combatir las perspectivas que aun reproducen una geografía tradicional en la escuela. Son los aportes que se señalan en este aparte, los cuales deben seguir su consolidación para la transformación de la enseñanza de la geografía escolar y el enriquecimiento del debate académico.

Las propuestas elevan el carácter de la innovación en la enseñanza de la geografía, a fin de reducir la tendencia regional que ha dominado buena parte de la geografía escolar, haciendo un llamado a observar otros aspectos a los cuales puede vincularse. Estas observaciones se presentan así:

En términos generales en la última década, a nivel mundial, se observa una preocupación por innovar la enseñanza de la geografía con miras a crear en el alumno disposiciones de comportamiento en relación con la emancipación, la participación, la capacidad crítica y la autonomía. La tendencia general es reducir la orientación regional e insistir, por el contrario, en la enseñanza de los conceptos,

<sup>68</sup> Silva Raquel Pulgarín (2000). Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía. *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge—Universidad del Valle—Universidad Santiago de Cali—Universidad Autónoma de Occidente—CEID—Sutev—Instituto Geográfico Agustín Codazzi, p. 127.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>70</sup> John Williams Montoya (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar. *Op. Cit.*, p. 23.

<sup>71</sup> Julio Enrique Flórez y Adriana Madrid (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. *Op. cit.*, p. 28.

modelos y marcos conceptuales, dando prioridad a los procesos de aprendizaje<sup>72</sup>.

Las primeras observaciones positivas de innovación en el campo de la enseñanza de la geografía se mencionan en la investigación respaldada por el programa RED, de la Universidad Nacional, coordinado por Ovidio Delgado, donde se indican las transformaciones de estos proyectos en la práctica de aula, que “trajo como consecuencias el rompimiento con los planes de estudio formales, el redimensionamiento de la geografía en el área de ciencias sociales, unos maestros reaprendiendo [...] y unos alumnos participando activamente en sus clases”<sup>73</sup>.

También, desde las perspectivas que hacen énfasis en el saber pedagógico, se va a mostrar la trascendencia de las teorías contemporáneas que destacan “la importancia del entorno inmediato como base para la construcción y la ampliación del conocimiento” haciendo uso de este argumento para abordar los espacios cercanos para los estudiantes. En el caso de la ciudad:

El estudio de la geografía urbana parte de la percepción, la representación y la afectividad del alumno, se establecen las funciones de la ciudad, concebida como un espacio localizable, dinámico, diferenciado. La aplicación de los nuevos enfoques epistemológicos a la investigación geográfica y las modernas concepciones pedagógicas motivan a los alumnos para incursionar en el conocimiento del mundo, que, por distante que esté, le es familiar, pues la red de comunicaciones introduce los espacios geográficos más alejados en los espacios privados –la alcoba– de cada persona<sup>74</sup>.

En esa misma dirección, en la cual la ciudad aparece como entorno, escenario y objeto de investigación, en búsqueda de la construcción del concepto de espacio geográfico, se hace uso de diversas estrategias metodológicas propuestas por

<sup>72</sup> Amanda Rodríguez (1997). *Geografía y educación*. *Op. cit.*, p. 236.

<sup>73</sup> Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz (1999). *Geografía escolar*. *Op. Cit.*, p. 16.

<sup>74</sup> Amanda Rodríguez (1997). *Geografía y educación*. *Op. cit.*, p. 233.

las investigadoras como “ejercicios de lateralidad, manejo de coordenadas, manejo de planos, lecturas sobre la ciudad, salidas de campo y mapas mentales o cognitivos”<sup>75</sup>.

Como ha podido darse cuenta el lector, durante buena parte del balance que ha tenido en sus manos, existe una fuerte orientación en la enseñanza de la geografía, que se fundamenta en las teorías humanistas para abordar un objeto en particular: la ciudad<sup>76</sup>, el cual se ve materializado en distintas publicaciones. Este énfasis invita a realizar un balance de los aportes y los alcances que ha logrado tal iniciativa a partir de las distintas publicaciones de los programas de pregrado y de posgrado para la comprensión de los procesos socioespaciales que se dan en la ciudad.

Otros aspectos aparecen en las publicaciones revisadas, sin llegar las mismas a profundizar en cada uno de los temas en forma significativa. Es el caso que referencia el cambio de dirección para apreciar los problemas regionales –a pesar de la crítica a este tipo de enfoque en la escuela–, que los profesores están realizando en los procesos de enseñanza en todos los niveles<sup>77</sup>, pero ahora con nuevos métodos, herramientas y técnicas de descripción, retomando, por ejemplo, el pensamiento sistémico. Parece ser una alternativa a la geografía regional y descriptiva del siglo XIX, cuando los estudios regionales florecen desde una perspectiva holística de la dinámica del territorio.

De la misma forma, existen aportes contemporáneos provenientes de la academia que cambian las antiguas concepciones de región natural por otras,

<sup>75</sup> Lilibiana Angélica Rodríguez Pizzinato y Amanda Rodríguez (1996). La ciudad: laboratorio geográfico. *Op. cit.*, p. 134.

<sup>76</sup> La ciudad como laboratorio de investigación para la enseñanza de la geografía escolar aparece a inicios de la década de 1990 y ha venido fortaleciéndose en los últimos años. La ponencia de Lilibiana Angélica Rodríguez Pizzinato y Amanda Rodríguez, “La ciudad: laboratorio geográfico”, centra su atención en la construcción del concepto de ciudad e indaga sobre la concepción que tienen de la misma estudiantes de noveno grado de una institución escolar de la ciudad de Bogotá. En los últimos años viene impulsándose, con el respaldo institucional –Secretaría de Educación de Bogotá– del programa Ciudad Educadora, que continúa planteando retos importantes para la enseñanza de la geografía en tales contextos.

<sup>77</sup> Myriam Suavita Bejarano (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. *Op. cit.*, p. 163.

vinculadas con los modelos de desarrollo territorial y con la profundización de la globalización capitalista. Estas propuestas, que reflexionan acerca de la región, deben discutirse en el escenario de la escuela. Los geógrafos o los economistas vienen hablando en las últimas décadas de regiones pivotales, asociativas o virtuales, como lo propone Boisier<sup>78</sup>, conceptos que podrían actualizar el discurso. Además, viene proponiéndose considerar los modelos de desarrollo que transforman las unidades territoriales. Ideas como flexibilización laboral, biorregiones, nueva geografía económica, etc., son otras temáticas que aportan al propósito de modificar la geografía regional<sup>79</sup>.

También se han venido impulsando varios programas de fortalecimiento en docencia de la geografía para profesores en ejercicio. Se ha mencionado el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, el proyecto RED, de la Universidad Nacional, y se tiene conocimiento de otros planes en la Universidad de Nariño. Igualmente, se han llevado a cabo programas de capacitación docente a través de talleres que buscan fortalecer diversos aspectos de la enseñanza, que trascienden las disciplinas y dejan ver otros aspectos que hacen parte de la reflexión pedagógica, como lo son la formación en valores, las pedagogías visibles o las “invisibles”<sup>80</sup>.

El estado actual de la geografía escolar permite la construcción de ideas que articulen los antecedentes con apuestas a continuar en los procesos de innovación. Es preciso señalar que en este documento se entiende la innovación como un proceso de renovación continua y crítica, en este caso, sobre la enseñanza de la geografía, en la cual las propuestas nunca van ser un discurso absolutamente acabado.

<sup>78</sup> Sergio Boisier (1996). *Modernidad y territorio*. Santiago de Chile. Ilpes.

<sup>79</sup> Véase sobre este tema: Edgar Moncayo Jiménez (2004). *Nuevos enfoques del desarrollo territorial. Colombia en una perspectiva latinoamericana*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. UNDP. Cepal.

<sup>80</sup> José Sydney Sánchez (2000). Educación geográfica: Teoría y práctica para la educación básica. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge—Universidad del Valle—Universidad Santiago de Cali—Universidad Autónoma de Occidente—CEID-Sutev—Instituto Geográfico Agustín Codazzi, p. 134. Estos talleres de capacitación docente se han realizado en la Universidad del Tolima.

## Comentarios finales a las publicaciones de 2005.

### A modo de conclusión

Durante 2005 aparecen tres publicaciones. La primera de ellas es un libro que presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, y en su contenido hace referencia al objeto de la geografía —el espacio— como elemento central para la comprensión de las dinámicas sociales, que es pertinente comentar en forma breve en este balance; el segundo artículo hace referencia a una propuesta conceptual para la enseñanza de la geografía; y el último presenta los resultados de una investigación escolar sobre ciudad educadora realizada con estudiantes de educación básica. A continuación pasamos a comentar cada uno de ellos.

En el libro *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* se encuentra la geografía integrada con la historia, junto a reflexiones alrededor de la ética, como se logra observar en cada una de las propuestas didácticas que el autor plantea durante el texto. Hay una tímida exaltación de la importancia del conocimiento disciplinar, en cuanto permite a los estudiantes adquirir herramientas conceptuales para usarla en su propia cotidianidad<sup>81</sup> entenderla y, si se profundiza en ese mismo camino, transformarla.

El texto tiene una gran debilidad al abordar la categoría de espacio como una de las dimensiones sociales, y su contenido no está acorde con los amplios avances que la geografía social ha hecho en los últimos 30 años. Es tal la carencia que lleva al autor a tratar el espacio como sinónimo de territorio o lugar<sup>82</sup> y que oscurece por completo el camino adecuado para la construcción de una visión de las ciencias sociales en el cual la geografía y su objeto aporten para comprender la complejidad social.

En 2005 yo mismo publiqué un artículo en la revista *Folios*, en él sugiero una propuesta de enseñanza-aprendizaje desde la escala local —en una relación dialéctica con las otras escalas— y planteo el concepto de lugar a partir de la teoría de la estructuración, con el objeto de hallar alternativas para la

<sup>81</sup> Arias Gómez, Diego Hernán (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Op. cit., p. 23.

<sup>82</sup> *Ibíd.*, p. 47.

enseñanza de la geografía y fortalecer los procesos de formación ciudadana<sup>83</sup>. De manera sintética, en el artículo se logra establecer los rasgos principales de los conceptos a desarrollar en el escenario escolar, y señalar los elementos teóricos que parten de la geografía disciplinar para utilizarlos como una herramienta conceptual en la escuela.

Un último artículo, publicado en la revista *Nodos y Nudos*, continúa con la tendencia señalada en este balance, de recurrir a la ciudad como objeto conceptual, vivencial e investigativo para desarrollar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. El texto, titulado “La ciudad: entre la investigación educativa y el reconocimiento del contexto social”,

es el resultado de una investigación realizada con estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico Nacional, con el objetivo de generar identidad de lugar<sup>84</sup> con la ciudad y hacer uso de la misma como objeto de estudio<sup>85</sup>.

Los aportes metodológicos que presenta el artículo son muy importantes para reproducir en forma crítica en distintos escenarios escolares donde la ciudad se convierta en estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales, partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes, de una revisión teórica, de la adquisición de unos elementos investigativos, de un trabajo de campo y de la reelaboración conceptual sobre la ciudad. ■

## Bibliografía

- ARIAS GÓMEZ, Diego Hernán (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BOISIER, Sergio (1996). *Modernidad y territorio*. Santiago de Chile: Ilpes.
- CÓRDOBA ALDANA, Harold (2005). La escala local y la dimensión del lugar como alternativas para la enseñanza escolar y la formación ciudadana. En *Revista Folios*, No. 21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DELGADO, Ovidio, MURCIA, Denisse y DÍAZ, Héctor (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa Red.
- ESPINOZA LÓPEZ, Rodolfo (2002). Perspectivas y posibilidades de la geografía en Colombia. En *Entorno Geográfico*, No. 1. Cali: Univalle.
- FLÓREZ, Julio Enrique y MADRID, Adriana (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. En *Revista Educación y Cultura*, No. 47. Bogotá. Fecode.
- FRANCO ARBELÁEZ, María Cristina (1996). Propuesta de curso de inducción en temas de educación ambiental. En *Diálogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Memorias XIII Congreso Colombiano de Geografía.; 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonia.
- FRANCO ARBELÁEZ, María Cristina y otros (2000). Propuesta para la enseñanza de la geografía en la educación básica. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge–Bogotá–Universidad del Valle–Universidad Santiago de Cali–Universidad Autónoma de Occidente–CEID–Sutev–Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- HERRERA, Marta (2004). Tiempo y espacio: Historia y geografía. En *Historia Crítica*. No. 27. Bogotá.
- HIGUERAS ARNAL, Antonio (2003). *Teoría y método de la geografía. Introducción al análisis geográfico regional*. Zaragoza. Prensa Universitaria de Zaragoza.

<sup>83</sup> Harold Córdoba Aldana (2005). La escala local y la dimensión del lugar como alternativas para la enseñanza escolar y la formación ciudadana. *Op. cit.*, pp. 83-89.

<sup>84</sup> Se considera el *lugar* como concepto espacial, construcción esencial de las geografías humanísticas, por tanto, la investigación tiene un componente geográfico importante.

<sup>85</sup> Noemí Pérez Martínez y María Isabel González (2005). La ciudad: entre la investigación educativa y el reconocimiento del contexto social. En *Nodos y Nudos*, No. 18. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 72-79.

- KROPOTKIN, Piotr (1989). Lo que debe ser la geografía. *Anarquismo y geografía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MARTÍNEZ, José Ramón (1996). Educación y geografía: Una alternativa pedagógica. En *Diálogo en la Amazonia, Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Memorias XIII Congreso Colombiano de Geografía. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia, Caquetá. Universidad de la Amazonia.
- MONCAYO JIMÉNEZ, Édgar (2004). *Nuevos enfoques del desarrollo territorial. Colombia en una perspectiva latinoamericana*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia-UNDP-Cepal.
- MONTOYA, John Williams (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar. Algunas ideas para una agenda en Colombia. En *Cuadernos de Geografía*. Volumen XII. Nos. 1-2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ORTEGA VALCÁRCCEL, José (2000). *Los horizontes de la geografía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PARDO, María Leonor e Ibarra, Ana Rosalía (2000). Comprensión del espacio geográfico a partir del espacio vivido, en los niños de la básica secundaria. *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge-Universidad del Valle-Universidad Santiago de Cali-Universidad Autónoma de Occidente-CEID-SUTEV-Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- PÉREZ, Ana Griselda y RODRÍGUEZ, Liliana (2000). Significados y significaciones de la geografía disciplinar escolar. *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge-Universidad del Valle-Universidad Santiago de Cali-Universidad Autónoma de Occidente-CEID-SUTEV-Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Noemí y GONZÁLEZ, María Isabel (2005). La ciudad: entre la investigación educativa y el reconocimiento del contexto social. En *Nodos y Nudos*, No. 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- PULGARÍN, Silva Raquel (2000). Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía. *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge-Universidad del Valle-Universidad Santiago de Cali-Universidad Autónoma de Occidente-CEID-SUTEV-Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- RODRÍGUEZ, Amanda (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- \_\_\_\_\_ (1997). Geografía y educación. *Geografía y ambiente: Enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- \_\_\_\_\_ (1991). Educación e investigación geográfica. ¿Dos problemas distintos? En *Trimestre Geográfico*, No.15.
- RODRÍGUEZ, Amanda y otros (2005). Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica. En *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. São Paulo: Universidad de São Paulo.
- PÉREZ, Ana Griselda y RODRÍGUEZ, Liliana (2003). Algunas habilidades y procesos de pensamiento para comprender la dinámica espacial. En *Revista Conjeturas*. No. 7. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- TORRES, Rosa (1999). La descripción geográfica. En *Revista de Investigación geográfica*, Año 1 No. 1. Pasto: Universidad de Nariño.
- TORRES, Rosa (1998). El concepto de espacio geográfico de los maestros. En *Revista Folios*, No. 9. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TORRES, Rosa y Franco, María Cristina (1993). La concepción espacial en niños de segundo grado en educación básica primaria. En *Memorias del I Seminario Regional de Investigación y Docencia de Geografía*. Tulúa: Universidad del Valle.
- RODRÍGUEZ Pizzinato, Liliana Angélica y Rodríguez, Amanda (1996). La ciudad: Laboratorio geográfico. *Diálogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. En *Memorias XIII Congreso Colombiano de Geografía*. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonia.
- ROSETO DE CABRERA, Aura Rosa (1999). Aprendizaje y enseñanza de la geografía. Proyecto de Aula Metodología problémica. En *Revista de Investigación geográfica*. Año 1 No. 1. Pasto: Universidad de Nariño.
- SÁNCHEZ, José Sydney (2000). Educación geográfica: Teoría y práctica para la educación básica. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge-Universidad del Valle-Universidad Santiago de Cali-Universidad Autónoma de Occidente-CEID-Sutev-Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- SANTOS, Milton (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel Geografía.

SUAVITA BEJARANO, Myriam (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge-Universidad del Valle-Universidad Santiago de Cali-Universidad Autónoma de Occidente-CEID-Sutev-Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

UNWIN, Tim (1992). *El lugar de la geografía*. Madrid: Cátedra.

VÉLEZ, Jorge Andrés y Vallejo, Alexandra (2000). Hacia una cultura de la prevención del riesgo en la es-

cuela. En *Memorias XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali: Acoge-Universidad del Valle-Universidad Santiago de Cali-Universidad Autónoma de Occidente-CEID-Sutev-Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

WALLERSTEIN, Immanuel (1997). El espacio-tiempo como base del conocimiento. En *Análisis Político*. No. 32. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Iepri.