



E

Ane
ku
mene

Enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio en licenciados de ciencias sociales

Teaching and Learning the Concept of Territory in Social Sciences Teachers

Ensino e aprendizagem do conceito de território em professores de ciências sociais

Olga Lucía Romero Castro¹

Resumen

El presente artículo busca reconocer tres elementos básicos en los docentes en formación que fortalecen el concepto de territorio en las prácticas de la escuela actual: 1. El manejo que se tiene del concepto de territorio. 2. La importancia de enseñar el territorio en la práctica docente. 3. El interés investigativo generado desde la comprensión del concepto de territorio aplicado en algunas escuelas rurales y periurbanas. Más allá de discutir posturas fragmentarias y lineales, se reconoce que en los espacios universitarios el manejo conceptual y pedagógico es vital, pues la enseñanza es no solo un oficio, sino un proceso transformador y formativo. Además, se busca reflexionar sobre la enseñanza del territorio a partir de la práctica docente. Se utilizó la metodología de revisión documental de trabajos de estudiantes de ciencias sociales en dos universidades públicas colombianas: Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Tolima.

Palabras clave

territorio, enseñanza, aprendizaje, práctica docente

¹ Docente, Universidad del Tolima.

Palavras chave

território, ensino, aprendizagem,
prática de ensino.

Resumo

Este artigo tem reconhecer três elementos básicos em alunos-professores que reforçam o conceito de território nas práticas escolares atuais: 1. A gestão conceitual que tem o conceito de território; 2. A importância de ensinar o território na prática docente; e 3. O interesse investigativo gerada a partir de entender o conceito aplicado em algumas escolas território rural e peri-urbano. Além de discutir posições fragmentadas e lineares, reconhece-se que os espaços universitários gestão conceitual e pedagógico é vital, uma vez que o ensino não é apenas um trabalho, mas um processo transformador e treinamento também visa refletir sobre o ensino do território de prática de ensino. A revisão documental de obras de papel de Ciências Sociais alunos de duas universidades estaduais da Colômbia: (U. Pedagógica Nacional e U. del Tolima), foi utilizado como uma metodologia.

Keywords

territory, teaching, learning,
teaching practice

Abstract

This article aims to recognize three basic elements in training teachers which reinforce the concept of territory in real school practice. 1. Management of the territory concept. 2. The importance of teaching territory in the teaching practice. 3. The searching interest which emerges from the understanding of the territory concept applied to some rural and peri urban schools. Beyond having arguments about divided and lineal positions, it is recognized that among university scenarios, conceptual and pedagogical management is vital, since teaching is not only a job, but also a changing and formative process. Moreover, it is intended to reflect on teaching territory from the teaching practice. A documental revision of social sciences students' paper works from two state universities of Colombia, Universidad Pedagógica Nacional and Universidad del Tolima, was used as methodology.

Introducción

El presente análisis se desarrolla a partir de procesos de enseñanza en escenarios universitarios para fortalecer el concepto de territorio entre los futuros licenciados en ciencias sociales y la forma como apropian y trabajan dicho concepto, para que, a su vez, ello se materialice en las prácticas pedagógicas. Las indagaciones se han hecho a lo largo de los últimos dos años en las licenciaturas en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, y la Universidad del Tolima, en Ibagué².

Una de las particularidades de la intervención es que ha sido implementada en los últimos semestres de las licenciaturas en ciencias sociales; para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha llevado a cabo desde séptimo hasta noveno semestres en el Seminario de Territorio, propio de la línea de investigación Interculturalidad, Territorio y Educación.

El seminario es un espacio de formación teórica que cada estudiante debe tomar de acuerdo con el nivel de práctica en el que se encuentra; en séptimo semestre, los estudiantes están en el nivel uno y abordan las dos categorías centrales de la línea, en concordancia con su escenario de práctica y con su interés investigativo; el Seminario de Territorio empieza su desarrollo a partir de las nociones previas que los estudiantes tienen de la categoría, desde una postura socio-crítica, lo cual, unido al interés investigativo personal o colectivo aplicado a un contexto rural, busca discutir y fundamentar la categoría de análisis.

En el Seminario de Formación Disciplinar, el territorio es abordado desde múltiples enfoques y perspectivas, donde los autores (en su mayoría, geógrafos) asumen posturas socio-críticas; por su parte, los estudiantes, con perspectiva analítica, se centran en el estudio de las tensiones que se generan entre los diversos actores con presencia en el territorio, en identificar las relaciones de poder que determinan las territorialidades, las des-territorialidades y las re-territorialidades; todo ello se materializa en una investigación en el aula o con la comunidad que permita una mayor apropiación del concepto de territorio en la escuela.

Para el caso de la Universidad del Tolima, se ha realizado la intervención en los seminarios de Didáctica de la Geografía I y II en octavo y noveno semestres; ambos seminarios tienen un carácter teórico-práctico, con el cual se busca una contrastación conceptual con las prácticas pedagógicas desarrolladas en escenarios educativos periurbanos con estudiantes de educación básica primaria y secundaria. Para estos seminarios, epistemológicamente hablando, se hace una interrelación geográfica y pedagógica.

Así mismo, se hace necesario que el estudiante sea mucho más activo, pues debe formular propuestas pedagógicas y didácticas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el concepto de territorio. En el caso específico, no se desarrolla investigación en aula, sino aplicación de una propuesta pedagógica enfocada a la enseñabilidad³ del concepto de territorio.

El concepto polisémico de territorio ha sido estudiado y analizado dentro del marco de las ciencias sociales. Para el caso específico, se trabaja desde seminarios de geografía; esto, debido a que cuando un estudiante realiza estudios para ser docente en ciencias sociales, fortalecerá dos áreas en específico: la geografía y la historia. Ello no se debe a que las universidades no estén en capacidad de profundizar otras áreas, sino porque la Ley General de Educación en Colombia establece que en la educación básica y media las ciencias sociales son un área fundamental y obligatoria, compuesta por geografía, historia, constitución política y democracia (artículo 23, p. 8).

Así las cosas, se realizará una breve discusión sobre tres elementos fundamentales que fortalecen las prácticas y las concepciones de los estudiantes universitarios: la primera es el manejo conceptual no solo en el ámbito disciplinar, sino también en el pedagógico, razón por la cual se hace un análisis sobre las principales confusiones en los conceptos básicos que se desarrollaron durante los seminarios y en las propuestas de intervención en el aula. El segundo elemento por tratar en el documento es la enseñabilidad del concepto de territorio en la práctica docente en espacios rurales y periurbanos, práctica mediada por la acción ética y reflexiva. Por último, se trabajará en la importancia de la investigación en el ámbito del aula, con dos casos específicos, para así evidenciar que la enseñanza del concepto de territorio no se estanca en una estructura magistral, sino se extiende a nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Confusiones generales

Respecto a las nociones previas enunciadas, el diagnóstico realizado permite afirmar que en los estudiantes de las licenciaturas en ciencias sociales sujetos de estudio hay poca claridad categorial y confusión recurrente entre las categorías de espacio geográfico (EG), lugar y territorio, pues algunas propiedades del EG son aplicables al estudio del territorio y algunas condiciones del lugar pueden ser usadas en la interpretación del territorio con una perspectiva subjetiva.

En varias investigaciones se reafirma la importancia del manejo teórico por parte de los docentes y los docentes en formación, para así llevar a

2 Para el presente artículo, la población con la que se analizó la primera y la segunda parte fue de 35 docentes en formación, con quienes se realizaron los seminarios, pero para la tercera parte del artículo se especifica en dos trabajos.

3 Se concibe la enseñabilidad como la particularidad que tiene cada ciencia para ser enseñada, y en la cual se articula epistemológica, teórica y prácticamente. Se refiere no solo al acto de socializar el conocimiento, sino al pensar cómo se hace. Para el caso específico, la enseñabilidad del territorio se estructura desde la geografía.

cabo procesos de enseñanza. Una de estas es la realizada por Delgado y Murcia (2003), en su texto *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*, en el cual se hace un llamado a manejar conceptos propios de la disciplina geográfica, pues de esa forma la didáctica cobrará importancia. Delgado reconoce que en las escuelas se imparten conceptos errados, desactualizados y temáticas poco relevantes.

En su texto, *Una geografía escolar in(visible). Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos*, Rodríguez (2007) le dedica un apartado a la definición del concepto de “concepto” y su importancia en la formación de conceptos geográficos. Es muy importante el llamado de la autora, porque la falencia en la apropiación conceptual es latente en las prácticas escolares.

Por otra parte, en su libro *Geografía conceptual*, Rodríguez de Moreno (2010), además de reconocer la importancia de la diferenciación conceptual en la enseñanza, señala que uno de los problemas generados de confusión es considerar sinónimos ciertos conceptos; además, resalta el interés epistemológico de quien define un concepto. Además, es importante hacer un llamado no solo a la apropiación conceptual, sino también a la renovación conceptual: los conceptos cambian con el desarrollo de las dinámicas de la sociedad, así que los docentes de ciencias sociales deben tener la capacidad de hacer permanente una renovación conceptual.

Cabe señalar que ni el reconocimiento de un concepto ni su enseñanza son exclusividad del enfoque constructivista, sino que son una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Independientemente del enfoque pedagógico que se maneje, los docentes en ejercicio y en formación deben tener una diferenciación conceptual clara, no solo como ejercicio de profesionalización, sino también como una posibilidad para establecer un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje

Sumado a lo anterior, la confusión conceptual dentro del marco de la enseñanza de las ciencias sociales, existe también confusión en cuanto al conocimiento y el manejo de enfoques epistemológicos. Hay un error muy frecuente a la hora de diferenciar la geografía humana y la geografía humanística: no se distingue entre cuál es la rama de estudio y cuál es el enfoque epistemológico. Ahora bien, si cada enfoque epistemológico corresponde a una tradición académica, los diferentes autores evidencian su intencionalidad, aspecto que se puede leer entre líneas; pese a ello, esta relación no se presenta, y, en parte, la dificultad al respecto se centra en la falta de conocimiento de enfoques epistemológicos o en su negación por parte de algunos de los estudiantes; en especial, los de tendencia positivista y posmoderna.

Diferencia entre espacio geográfico y territorio

Oliver Dollfus (1982) propone concebir el espacio geográfico como un soporte de sistemas de relaciones que se determinan unas a otras a partir de elementos del medio físico, y otras procedentes de las sociedades humanas que ordenan el espacio en función de la densidad de poblamiento y de la organización social y económica. Adicionalmente, el autor define que el EG tiene las siguientes características: es cambiante, es localizable, es diferenciado y es homogéneo. Una confusión posible es que los estudiantes, al analizar el territorio, lo conciben como una extensión del EG, pues aplican esas cuatro características en sus estudios territoriales. Cabe resaltar que estas características tienen un componente físico, que son viables en la comprensión del EG y del territorio; pero al analizar el territorio a la luz de estas características, queda inconclusa la acción humana en el espacio.

Lo anterior no significa que no hay relación entre los dos conceptos: el territorio se encuentra siempre en un EG determinado; sin embargo, los estudiantes no incluyen eso en sus análisis. Mercier Guy (2009) establece que existe una escala analítica que va de lo macro a lo micro, y donde está primero el EG, y después, la región, seguidos del territorio, para finalizar con el lugar. Lo que hacen por lo regular los estudiantes es centrar su estudio obviando las escalas y reduciendo su trabajo a estudios del territorio; invisibilizan la región, el EG y el lugar.

Otro error frecuente tiene que ver con la interpretación y la posterior aplicación de la propuesta de Gustavo Montañez (1997), quien define unos principios del espacio geográfico: soporte de actividad, área mínima, área máxima, condición de vecindad, importancia de la distancia, fuente de información, simbolismo, generador de flujos, contenedor de atributos y, por último, como palimpsesto. En la realización de la propuesta teórica, los estudiantes toman los principios del EG como si fueran principios tan solo del territorio, y no del espacio; esto, debido a que ellos comprenden el EG como un escenario exclusivamente físico, sin acción humana. Entonces, al ver y analizar que el territorio sí tiene acción humana, aplican algunos principios que no generan claridad conceptual, como en el caso del espacio geográfico como simbolismo, al cual se refieren no desde un análisis semiótico en el espacio, sino desde símbolos de poder ligados a dinámicas capitalistas, para lo cual, cualquier acción de oferta-demanda puede ser interpretada como un símbolo de poder.

Cuando los estudiantes leen a autores de tendencias marxistas o radicales (por ejemplo, David Harvey, Edward Soja o Milton Santos, por mencionar solo a algunos), quienes plantean que el EG es producto de una relación determinada en la esfera económica, que, a su vez, se determina en la esfera espacial, y se orientan a estudiar el territorio como una consecuencia de las relaciones de dominación capitalistas, lo cual es un

reduccionismo —que el mismo Santos critica—, frente a la geografía que en un momento dado se permeó de economicismos que la redujeron a flujos. Delgado (2003), citando a Santos (1997), nos recuerda que:

la esencia del espacio es social, histórica y política (...) éste debe considerarse como una instancia constitutiva de la sociedad, en los mismos términos que las instancias económica y cultural-ideológica y no como una simple superestructura o producto reflejo del modo de producción. (p. 99)

En ese aspecto coincide totalmente Bernardo Mançano Fernandes (2009), al reconocer que el estudio serio del territorio necesita y exige múltiples dimensiones —una de ellas, la económica, acompañada de las dimensiones política, social y cultural—, sumado ello, claro está, al contexto y a las escalas a las que se realice el estudio. Lo anterior no se desliga de las dinámicas económicas modernas en las que se encuentran inmersas las comunidades, pero no por ello se puede justificar solo desde una dimensión.

Entre lugar y territorio

El lugar, como categoría geográfica, está ampliamente desarrollado desde enfoques hermenéuticos y fenomenológicos, como la geografía humanística y la geografía de la percepción; la primera, liderada por Yi Fu Tuan, quien concibe el lugar como una experiencia directa en el espacio. Delgado y Murcia (2003), citando a Tuan (1977), señala que el lugar es una clase especial de objeto cargado de significados que existe en diversas escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares donde se materializa el acto de vivir en el mundo. (p. 111)

El lugar es un espacio de confluencia; no hay dos personas o dos grupos sociales que hagan la misma valoración del medio que habitan (Tuan, 1977); por tanto, el lugar permite diferenciaciones internas en grupos que tienen la misma identidad territorial y acciones conjuntas en la apropiación del territorio. Como depende de la experiencia individual, el lugar permite que, de manera conjunta, quienes comparten ese tipo de experiencia construyan imaginarios colectivos que llegan a ser referentes del espacio, convertidos en hitos, nodos y sendas, entre otros. El lugar es, entonces, una identificación con el espacio; pueden existir múltiples referentes subjetivos que generan esta identificación, pero no necesariamente crean procesos de identidad, lo cual permite señalar que no toda apropiación de lugar termina construyendo identidades territoriales, mientras que todo proceso de territorialización sí permite subjetivar los lugares.

Ahora bien, el proceso de apropiación se complejiza más cuando se debe diferenciar territorialidad y territorialización; para los estudiantes son sinónimos, pero es importante señalar que la *territorialidad* es la acción inmaterial mediada por la identidad y la *territorialización* es la acción material de ejercicio de soberanía.

Como ejemplo de lo anterior, se puede decir que en comunidades afrocolombianas residentes en el Chocó, las percepciones del espacio y las apropiaciones de lugar difieren por género, edad o contexto⁴ u otra variable, sin afectar el conjunto de la identidad territorial y las expresiones de territorialidad; en el caso de espacios rurales y periurbanos (en los que se encuentran las escuelas), podemos encontrar significados de lugar diferenciados por veredas, por cercanías, etc., que no afectan la territorialidad campesina, lo cual explica que haya ejercicios de poder sobre el espacio donde, a una sola voz, se oponen a ciertas dinámicas que afectan las apropiaciones territoriales.

El reconocimiento oficial de los territorios negros e indígenas ha dado lugar ahora a la aprobación legal de una territorialidad diferencial a nivel sub nacional que ha creado autoridades territoriales diferentes del gobierno nacional en el espacio del Estado-nación. Las territorialidades estatales e indígenas se superponen de manera muy literal en estas áreas y han creado espacios de soberanía impugnados. (Oslander, 2010, p. 108)

Cuando analizan el territorio, los estudiantes no reconocen la experiencia subjetiva de lugar, que, a su vez, genera la presencia de múltiples lugares en el territorio, sino que reconocen el lugar como totalidad del territorio, lo cual hace que se pierdan en los análisis las diversas dinámicas que se presentan en el territorio. Entonces se origina un problema: considerar que la experiencia en el espacio es sinónimo de territorialización, lo cual no necesariamente sucede, pues no toda experiencia ejerce poder, principio fundante de la categoría de territorio; además, como ya se señaló, la territorialización es una acción material que, generalmente, culmina con una delimitación física del espacio.

Entre pedagogía y didáctica

Para iniciar, es necesario diferenciar los conceptos de pedagogía y didáctica, pues en los ámbitos de enseñanza suelen concebirse como un mismo elemento que, simplemente, dinamiza la acción en el aula.

La pedagogía se puede definir como una ciencia o un arte de la educación, pero no debe ser confundida como el acto mismo de la educación. Pese a los cambios teóricos y epistemológicos que se han gestado desde diferentes escuelas, el concepto más simplista y poco reflexionado de pedagogía como la disciplina que tiene que ver por objeto la educación sigue vigente, esta se puede clasificar dentro el campo de las ciencias humanas, sus principios son sensibles a los cambios. En la pedagogía, confluyen el conjunto de ciencias del comportamiento humano, como la psicología, la sociología, la economía y la antropología, entre otras,

4 Se hace necesario identificar el contexto porque el Pacífico colombiano no solamente se refiere a la zona costera, sino que también incluye zonas montañosas.

para informar el acto educativo. Ávila (1991) concibe la pedagogía como un proceso intencional, intermitente y reflexivo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

El significado de pedagogía ha suscitado diferentes debates en las comunidades académicas, y estos son constructos teóricos que se encuentran enmarcados dentro de variados contextos culturales, políticos y sociales. De hecho, gran parte de las acciones de enseñanza han llevado a concebir la pedagogía como la magistralidad de la clase, y a dejar de lado el papel activo del estudiante. La pedagogía no es el simple acto de la enseñanza: implica también reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

Lo anterior indica que las características de magistrales que siempre han tenido los ámbitos académicos necesitan una revalidación para comprender que hay otros saberes que les aportan a los escenarios educativos (saberes extraescolares), y los cuales no son rígidos, pero son inmediatos, y otros que no se pueden desligar de la base teórica y académica (saberes escolares).

Puesto que la sociedad depende cada vez más de la cultura académica para su reproducción cultural y material, los saberes escolares y extraescolares integrados surgen como opción al desconocimiento de una sociedad dinámica que se enmarca dentro de nuevas concepciones educativas. Por lo tanto, dichos saberes se estructuran mediante la interrelación práctica y entre sus actores; además, las interacciones rompen la delimitación clásica del saber escolar con la concepción moderna de saber extraescolar, y, a la luz de la enseñanza del concepto de territorio, permiten una mayor comprensión de las escalas y las dimensiones que este posee.

Otro de los conceptos indispensables de manejo para los estudiantes universitarios es el de la didáctica. Rodríguez de Moreno (2000) reconoce que el concepto de didáctica

viene de la palabra griega didaskein que significa: enseñar e instruir y la acción del alumno de aprender. Se entiende como el campo específico de la pedagogía que analiza la teoría de la enseñanza y el aprendizaje como una ciencia que se dedica a estudiar todos los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje y trata de explicar todos los procesos y factores de esta área, incluyendo todas las condiciones que influyen sobre ella y todos los efectos que de ella emanan. (p.22)

Es importante señalar que la didáctica no es un brazo instrumental de la pedagogía, y, a su vez, la pedagogía no es un acumulado de conceptos ni de principios teóricos. Muy al contrario, la didáctica es una disciplina pedagógica, práctica y normativa; maneja teoría y se retroalimenta de la pedagogía, y así, la didáctica es una disciplina viva y en constante evolución.

Desde los procesos de enseñabilidad del territorio se tienen muy en cuenta las estrategias didácticas ligadas a cotidianidades de los estu-

diantes por la realidad compleja que en ellas se presentan. En parte esto se ha suscitado por la poca apropiación conceptual y teórica de los docentes que buscan la ejemplificación para dar cuenta de un concepto.

En los ámbitos universitarios, es evidente la fragmentación en la concepción de los saberes derivados de la educación, que, para muchos, carecen de seriedad y de sentido, al priorizar saberes propios de las ciencias, pero en el momento de tener que desarrollar la práctica docente o ejercer la carrera docente, se comete el error de transmitir los conceptos de manera magistral, imitando las clases tomadas en la universidad, aspecto que conlleva la falta de interés por conceptos como el de territorio.

Y, muy al contrario, reconociendo la importancia de la interdisciplinariedad, se debe abrir paso a la integración de saberes, pues la educación no solo es acción comunicativa, sino que también es estratégica. El manejo de conceptos y procesos educativos, pedagógicos y didácticos no significa que no sean válidos, sino que se deben consolidar como una estructura integrada y dinámica de toda área del conocimiento.

Por otro lado, está la aplicabilidad de los saberes pedagógicos y didácticos, articulados con los disciplinares; se debe reconocer que no solo en el aula se enseña y se aprende: los espacios por fuera del claustro universitario, como las salidas de campo, permiten que el estudiante pueda interactuar no solo con el medio, sino también, con la comunidad, en la cual, a su vez, hay espacio no solo para el crecimiento cognitivo y afectivo del estudiante, sino también, para el del profesor.

De esta forma, se han enunciado parte de las dificultades encontradas en el desarrollo de los seminarios frente a las categorías de EG, territorio, lugar, pedagogía y didáctica. A continuación, el lector encuentra una discusión base sobre diversas posturas que durante el desarrollo de los seminarios se abordan para dar cuenta de la categoría de territorio. Vale la pena aclarar que no se dejan de lado las otras categorías, sino que es la de territorio la que se sustenta como el objeto de estudio.

El territorio

Si bien es cierto que el territorio es un espacio en el cual confluyen poderes, en él no necesariamente se estructuran relaciones contrarias y conflictivas: en ocasiones, las relaciones pueden llegar a ser complementarias, como ejercicio de práctica pedagógica; se busca reconocer los escenarios de complementariedad, los procesos conflictivos que generan fracturas, las formas como estas rupturas desterritorializan y las maneras como las comunidades presentes en las escuelas rurales y periurbanas reterritorializan.

El territorio se concibe como un espacio de poder dentro del marco de las relaciones sociales, que con el paso del tiempo han generado transformaciones en la identidad de quienes lo habitan. Dicha identidad se configura

a partir de las tensiones territoriales generando procesos de intervención en el territorio, “enraizando-se” a este, en oposición a las dinámicas propias de la modernidad y transformándose así en territorialidad.

El territorio está compuesto por múltiples lugares que desagregados no generan identidad territorial. La unión de estos lugares a través de ejercicios de poder que generan tensiones hace surgir unos significados colectivos frente al espacio, soportados en procesos identitarios y de diferenciación social que fortalecen procesos de territorialización. Ello significa que el territorio es un conjunto superior de múltiples lugares agregados que en el colectivo han generado una significación de identidad y de diferenciación social.

Los territorios rurales, comprendidos como los espacios en los que se disputan relaciones de poder por el uso y el acceso a la tierra, van fuertemente ligados a la adopción de identidades, pero los territorios periurbanos tienen la particularidad de ser territorios de poca apropiación; una de las causas es la población flotante que acude a dichas escuelas, además de la falta de intervención de políticas de desarrollo territorial, pues se genera un abandono de la ciudad frente a las veredas.

En los seminarios en los que se indagó y se trabajó la categoría de territorio, se abordaron unos mínimos teóricos, sustentados en algunos autores, tales como:

Gustavo Montañez-Ovidio Delgado

A partir de la conformación de la Red de estudios del Espacio y Territorios (RET), y citando a Geiger (1996) [p.123], afirman que el territorio se refiere a una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o de posesión por parte de un individuo o un grupo social; han avanzado en planteamientos teóricos que son importantes como soporte conceptual inicial para los estudiantes de práctica I. Los autores, conciben el territorio como un concepto que, con una perspectiva geográfica, implica no solo el reconocimiento espacial, sino también, el establecimiento de características que permitan su mayor comprensión; para completar eso, es necesario señalar los elementos caracterizantes del territorio, según Montañez y Delgado (1998):

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
3. El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.

4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse territorio es desigual.
5. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geo social es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades. (pp.122-123)

La importancia de lo anterior radica en comprender que el territorio es multiescalar, lo cual implica que permanece en constante cambio; además, en distintos grados de complejidad, el territorio se constituye a través de la actividad espacial de agentes que operan en diferentes escalas (Montañez y Delgado, 1998).

Complementando la discusión anterior, se retoma a Montañez *et al* (2001), en el sentido de reconocer el territorio como un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual o colectivo; de ahí que cuando se designa un territorio se asume, aun de manera implícita, la existencia de un espacio geográfico y de un sujeto que ejerce sobre él cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación. La relación de pertenencia o apropiación no se refiere sólo a vínculos de propiedad sino también aquellos lazos subjetivos de identidad y afecto existentes entre el sujeto y su territorio. Ese sujeto individual o colectivo contiene generalmente una porción de poder suficiente para incidir en la transformación de ese territorio. El territorio es, pues, el espacio geográfico revestido de las dimensiones política, identitaria y afectiva, o de todas ellas. (p.20)

Bernardo Mançano Fernandes

Desde su experiencia de trabajo con comunidades rurales del Brasil, identifica dos tipos de territorios: los materiales y los inmateriales; “el territorio material, se forma en el espacio físico y el inmaterial en el espacio social, relacionado con el pensamiento, los conceptos, las teorías y las ideologías” (Lozano, 2009, p. 16) En el territorio material se reconoce que “El sentido de la disputa está en la esencia del concepto de territorio, que contiene como principios: soberanía, totalidad, multidimensionalidad,

pluriescalaridad, intencionalidad y conflictualidad (p. 5)". Por su parte, los territorios inmateriales son los que pertenecen al mundo de las ideas; son una construcción intangible que se van relacionando con las formas materiales, y así, sustentándolo ideológicamente.

En este sentido, siguiendo a Manzano (2009), el territorio rural no se concibe desde la diferenciación entre espacios rurales-urbanos, sino desde las intencionalidades en cuanto al control, el dominio y la soberanía que tienen los colectivos y los individuos sobre los territorios dentro del marco de las relaciones rurales, permeadas por las formas de producción agraria. Dichas intencionalidades generan un conflicto y tensión constante entre agentes por la propiedad y el control sobre esta; es importante en el trabajo pedagógico que se relacionen las tipologías del territorio propuestas por Manzano dentro del marco de los territorios rurales y periurbanos.

La necesidad de reconfigurar los territorios rurales se hace evidente desde el reconocimiento por parte de las comunidades que lo complejizan. Se tiende a pensar que los territorios rurales no son sino espacios geográficos diferentes de los urbanos; pero más allá de eso, es importante reconocer los contextos en los que se desarrolla el territorio; más aún, en un espacio rural, donde hay mayor identidad, pues se ha construido con mayor solidez a través del tiempo, gracias al contacto, y, por tanto, al conocimiento de la tierra. La complejidad aumenta en los espacios periurbanos, que carecen de apropiación territorial, por falta de políticas de ordenamiento territorial; dicho aspecto genera confusión en la práctica pedagógica, pues pese a que el colegio esté en una zona periurbana, los estudiantes lo conciben como rural, aspecto que permea las apropiaciones hechas por los estudiantes, y, así mismo, la enseñanza del concepto de territorio.

En Colombia, se han reconocido administrativamente los territorios rurales a partir de las reformas que buscan organizar la tierra, o, más bien, su tenencia, aspecto que incentiva el conflicto, por cuanto se presenta un choque de poderes entre el Estado, la empresa privada y las comunidades. Dicha concepción de la administración del espacio, en la que no se toman en cuenta los contextos rurales, ha generado, a su vez, una apropiación de las comunidades por su territorio, las cuales se han identificado aún más por sus espacios colectivos. En las zonas periurbanas, sucede el fenómeno contrario: la población flotante y la falta de intervención en la administración de los territorios, así como las necesidades de las zonas urbanas llevan a que estos territorios sean usados como zonas francas o de cultivo, y a que aumente así la concentración de la tierra en pocas manos.

De esta forma se presenta uno de los mayores conflictos del territorio: su privatización, la noción de acumulación y privatización de la tierra, frente a las cosmogonías de protección y territorios comunitarios. Esta

disputa se concentra en la frontera, por ser la que delimita la soberanía del territorio. Las fronteras se materializan en linderos, mojones y sendas, pero se simboliza en identidades, ideologías y apegos a la tierra.

Para este autor, existen tres tipos de territorio (Manzano, 2009):

- 1. Espacios de gobernanza:** son territorios de la nación en los que se aplican políticas públicas y privadas promovidas por las transnacionales, los gobiernos y los movimientos socio-territoriales que garantizan la subordinación (relación entre territorios dominados y territorios dominantes). Se organiza a partir de la multiescalaridad.
- 2. Propiedades no capitalistas y capitalistas:** pueden ser individuales o colectivas, y se configuran en el espacio de la vida. Este territorio se compone de fracciones, y, por tanto, no puede ser confundido con un espacio de gobernanza.
- 3. Espacio relacional:** determinado por las formas de uso del territorio (territorialidades). En este se encuentra la conflictualidad causada por las políticas neoliberales y las disputas territoriales. En el análisis de este tipo de territorio se deben tener en cuenta los atributos, tales como la multidimensionalidad, la multiescalaridad, la soberanía y la totalidad.

Raquel Gurevich

Se la asume en la indagación como la autora que le aporta con más fuerza al proceso de enseñanza y aprendizaje⁵ del territorio, en el texto *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos* (una introducción a la enseñanza de la geografía), en el cual se fortalecen los procesos de conceptualización en la enseñanza de las ciencias sociales, y, en específico, de la geografía. A su vez, hace la diferenciación conceptual entre EG, territorio y paisaje, pero aclara que no solo se encuentran diferencias, sino también correlaciones, entre estos.

Similar a Montañez y Delgado⁶ (1998), Gurevich (2005) identifica algunos atributos de las sociedades y los territorios contemporáneos, entre los que se encuentran:

- 1. Complejidad:** concebido por Gurevich como "(...) cantidad y diversidad de elementos en juego, a la dinámica de funcionamiento, a la velocidad de los cambios y transformaciones y a las nuevas relaciones globales que marcan la producción de lo coti-

5 Se aclara que Gurevich se refiere en su texto a la enseñanza de la geografía, pero para la presente indagación se asume que la enseñanza va de la mano del aprendizaje; además, el proceso articulado se realiza en espacios universitarios y escolares.

6 Es importante destacar que, aunque se nombren en ambos textos como atributos, no son una continuidad el uno del otro, pero sí generan una mejor comprensión del territorio en relación con las dinámicas de la sociedad.

diano". Cabe señalar que dentro del marco de la complejidad se encuentran la multidimensionalidad y la multiescalaridad del territorio, sumadas a una lógica de diversidad y flexibilidad.

2. **Fragmentación, desigualdad y diferencia:** estos tres elementos no son una suma entre sí; cada uno guarda su diferencia con los demás, dentro del marco de las dinámicas territoriales que se ven influenciadas por las dimensiones económicas y políticas, dentro del marco, a su vez, de la globalización y poco analizadas en las escuelas.
3. **Desterritorialización-reterritorialización:** conceptos que permiten evidenciar las dinámicas del mundo actual, en las que los territorios se fragmentan y se reconstruyen, pero no solo desde un actuar directo de las personas: también se deben reconocer las influencias mediáticas como uno de los mayores flujos que permiten comprender esta deconstrucción y reconstrucción del territorio.

Además de estas aclaraciones, el texto aporta a los procesos de enseñanza partiendo desde una didáctica crítica, sin dar recetas o pasos específicos para su enseñanza, pero sí aclarando elementos de análisis y comprensión del territorio en los que las actividades de la sociedad contemporánea inciden de forma directa. Este texto permite a los estudiantes universitarios una mayor comprensión del territorio desde una dimensión social, económica, política y cultural; rompe las ideas del territorio como un espacio delimitado sobre el cual se ejerce soberanía y poder, pues, muy al contrario, evidencia la plasticidad del concepto de territorio con una perspectiva geográfica.

Estudio del territorio en la práctica

Los estilos pedagógicos aplicados a la práctica docente⁷, mediados por la reflexión constante, permiten la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; más aún, cuando el aprendizaje es concebido como un proceso. Si bien no siempre es evidente el estilo pedagógico que tiene el profesor, dicho estilo, expresado en la praxis y el discurso pedagógico, se visibiliza en la forma de enseñar. Este apartado busca resaltar algunos elementos que los docentes en formación utilizan en la práctica pedagógica para enseñar el concepto de territorio; permite, además, reflexionar sobre la interiorización conceptual de los estudiantes universitarios. De esa forma, se pueden reconocer cinco grandes elementos:

1. **De carácter cognitivo:** el objetivo de las prácticas pedagógicas buscaba incluir el concepto de territorio en el proceso de

enseñanza de las ciencias sociales; así pues, lo que se buscó fue potencializar en la multiescalaridad, la multidimensionalidad y los principios del territorio, sustentados en los autores ya nombrados; cabe aclarar que la complejidad conceptual y la profundización dependen del grado de los escolares⁸. De esta forma, en la práctica docente se pueden desarrollar los siguientes ejercicios:

- Hacer jerarquías y esquemas mentales que permitan reforzar las relaciones multidimensionales y multiescalares en el entorno escolar.
 - Comparación (establecimiento de contrastes y diferencias) entre las dinámicas del concepto del territorio en espacios rurales.
 - Depurar conceptualmente los atributos del territorio, para comprender su dinamismo y su complejidad.
 - Desarrollar procesos de metacognición entre los estudiantes.
2. **De carácter pedagógico:** como ya se explicó, la pedagogía es entendida como la ciencia que tiene por objeto el estudio de la formación, mediante un proceso social (enseñanza) y un proceso individual (aprendizaje). Entre los aportes que pueden potencializar los docentes en formación en su práctica se encuentran:
 - Aplicación de modelos pedagógicos basados en el reconocimiento de su estructura, su dinámica, su metodología, su evaluación y sus roles.
 - Desarrollar el interés de los procesos de aprendizaje mediante las interacciones entre compañeros.
 - Realizar procesos evaluativos desde distintos ámbitos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).
 - Importancia de resaltar la expresión oral, corporal, gráfica y escrita para resaltar las interrelaciones entre estudiantes y docentes.
 - Reconocimiento de las edades y los procesos cognitivos de los estudiantes según su desarrollo y su grado de escolaridad, para poder potenciar el aprendizaje y la enseñanza del territorio.
 3. **De carácter didáctico:** para el caso de la enseñanza del territorio, tiene gran importancia, por cuanto esta disciplina, la cual

7 La presente reflexión en este apartado del documento surge de los capítulos de análisis y sistematización de las propuestas desarrolladas en los trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional en escuelas rurales, y de la intervención de los docentes en formación de la Universidad del Tolima en escuelas periurbanas.

8 Se trabajó en escuelas rurales con multigrado (varias edades y grados escolares en un mismo espacio), y en escuelas periurbanas con grados 4, 5, 6, 9 y 10.

involucra la teoría y se alimenta constantemente de la pedagogía, claramente se aprecia en el desarrollo de las clases. Entre sus elementos más destacados se encuentran:

- Es una estrategia de aprendizaje que permite integrar saberes y disciplinas.
 - Permite el establecimiento de objetivos claros de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal, para así desarrollar procesos evaluativos.
 - Implica metodologías, recursos y roles específicos.
- 4. De carácter actitudinal:** las actitudes son tan importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo son los contenidos conceptuales; de esta forma, es importante señalar que el desarrollo de actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje, por parte del docente y de los estudiantes, fortalece los procesos de la práctica pedagógica, así:
- Escuchar y evaluar a los compañeros permite una retroalimentación constante y una mejora en el proceso de aprendizaje.
 - La sensibilización como proceso permite apropiarse del entorno y, de esta forma, comprender mejor las relaciones que en él se presentan.
 - La observación del espacio y de los seres que lo habitan, sus culturas y formas de vida, permiten formar actitudes.
 - La socialización como forma de generar una construcción social del aprendizaje.
 - El trabajo en grupo no solo permite desarrollar interacciones, sino que genera roles en los trabajos, propiciando así el aprendizaje autónomo flexible y eficaz.
- 5. De carácter procedimental:** al igual que el desarrollo de las actitudes, los procedimientos son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, se toman en cuenta los siguientes:
- Desarrollo de procesos de observación, descripción, escucha, argumentación y contraargumentación⁹.
 - Propiciar cuestionamientos o preguntas en los que se relacionen la cotidianidad y la conceptualización en diferentes momentos de la intervención pedagógica.

- Aplicar y tener claras las metodologías en los trabajos que se presentan, pues de esa forma es más fácil comprender y aplicar cualquier actividad.
- Realizar trabajos individuales, en binas y grupales.
- Desarrollar momentos de socialización.

Lo anterior influye de forma directa en las interacciones que son la base estructural de los actos discursivos y argumentativos en diferentes escenarios educativos, pues mediante dichas interacciones se socializa y se adquiere una reflexión constante de la práctica docente.

Es importante reconocer que lo anterior se identificó como producto de intervención de los docentes en formación en escenarios escolares, con el fin de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del concepto de territorio.

Sumado a lo anterior, se destaca el hecho de que la implementación en el aula para fortalecer el concepto de territorio es de carácter no solo cognitivo, sino también pedagógico, didáctico, actitudinal y procedimental, y que para tener un buen desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes en formación, debían tener una claridad conceptual estructurada desde escenarios universitarios.

Estudio del territorio en la investigación

Se reconoce que el acto investigativo y el educativo implican una metodología de trabajo referida a los procesos utilizados para llevar a cabo una actividad y al conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en el desarrollo de una actividad o un quehacer específico. Definida por Carlos A. Sabino (1996), la metodología es el terreno específicamente instrumental de la investigación, en donde sus relaciones se dan de modo directo con elementos como el método y el objeto de estudio, la metodología debe traducir las orientaciones generales que define el método. Por otra parte, la metodología, como recurso instrumental está destinada a rescatar los datos adaptándose al objeto. (p. 21)

La investigación docente o en el aula permite desarrollar un proceso constante de actualización, de realización de material propio y contextualizado, implica acciones de sistematización y análisis no solo de la información, sino del trabajo llevado a cabo para enseñarles a otros. Este tipo de investigación puede generar una relación directa entre el investigador y lo investigado, y, además, ser de orden teórico y práctico.

Es importante que se reconozca que en el ámbito educativo existen modelos de investigación derivados de la investigación cualitativa, tales como la etnografía, la investigación-acción educativa y la investigación en el aula, entre otros. Además de eso, se pueden utilizar estrategias de investigación como la observación participante, los grupos focales, la cartografía social y las entrevistas abiertas, entre otros.

⁹ Para este caso, es fundamental que se realice un contraste conceptual, que se tenga un pleno manejo del concepto de territorio por parte del docente y que los estudiantes pasen de la noción al concepto de territorio, sustentado no solo en su cotidianidad, sino en el proceso de reestructuración cognitiva.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio, se pudo desarrollar investigación en el aula en las escuelas rurales. Dichas investigaciones tuvieron en cuenta los contextos escolares para poder desarrollar propuestas pedagógicas; ambas se trabajaron en multigrado, y aunque tienen dinámicas diferentes, buscaban incluir la enseñanza del territorio en el currículo de la escuela, y de esa forma se desarrolló lo siguiente:

- **Construcción de territorio a partir de la cotidianidad en el CED**

rural Los Andes: propuesta desarrollada por Maribel Bautista, en la cual, desde una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico, se busca la comprensión del concepto de territorio a partir de la geografía de la vida cotidiana. Esta investigación tenía como objetivo fundamental diferenciar conceptualmente el territorio y la territorialidad, además de aplicarlo a las prácticas de cotidianidad mediada por los patrones y la rutinización de las prácticas, los desplazamientos, las prácticas ancladas a un lugar y los escenarios. La propuesta pedagógica desarrollada se enfocó en la diferenciación conceptual entre espacio geográfico, territorio y territorialidad; sumado a lo anterior, busca la comprensión de las escalas y las dimensiones del territorio desde las prácticas cotidianas. Como conclusión de la investigación, se destaca la importancia de la cotidianidad para la apropiación del concepto de territorio; los estudiantes tienen dificultad para diferenciar entre territorio y territorialidad, pues el primero lo conciben como un aspecto físico del espacio, y la segunda, como una actividad propia de diferentes especies de animales, para reestructurar la noción de territorialidad. Bautista (2014) utiliza el concepto de redes territoriales, propuesto por Alicia Lindón (2006), y las cuales se hallan entrelazadas en torno a un estilo de vida, y en los niños facilita la comprensión del concepto de territorio.

- **Territorialidad y ruralidad y saberes otros:** enseñanza de los principios de territorialidad en el contexto rural. Propuesta desarrollada por Carolina Ariza y Luisa Yara, con un fuerte componente en educación intercultural, plantea que para comprender el concepto de territorio, se hace necesario hacer una depuración de los procesos de identidad hacia él; en este caso, las autoras hacen una propuesta de enseñanza del territorio y la territorialidad desde los saberes otros y ancestrales, pero hacen hincapié en la territorialidad proponiendo unos principios básicos para la comprensión de dicho concepto, tales como: identidad, colectividad, pertenencia y territorialidad reescribible. Para Ariza y Yara (2015), el territorio se aprende y se siente a partir de las relaciones de territorialidad que se establezcan en este; para su enseñanza se debe partir de los cuatro principios ya señalados, y para fortalecer la enseñanza del territorio hacen un llamado a la implementación de didácticas con sentido crítico, porque conciben a la escuela como parte del territorio.

En las propuestas señaladas, se evidencia la importancia del reconocimiento y la apropiación del concepto de territorio, así como la posibilidad de trans-

formar las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y la de demostrar que la enseñanza de la geografía no está centrada solo en aspectos físicos, sino mostrar su trascendencia social, económica, política y cultural.

De la forma descrita, es posible vigorizar aún más el trabajo de investigación resaltando el proceso de enseñanza en el cual se encuentra inmersa la comunidad, pues si el docente no forma parte activa del proceso, no podrá ser agente generador de cambios en pro del aprendizaje y la enseñanza.

Algunas conclusiones

El desarrollo y la diferenciación conceptuales deben ser temas obligatorios en cada uno de los seminarios que atañen a la enseñanza de la geografía en los escenarios universitarios; se debe evitar que en los últimos semestres haya ambigüedad conceptual y epistemológica; no se puede dejar en manos de una lectura sin discutir o de un tema por desarrollar en una clase. Específicamente, el concepto de territorio, por su característica polisémica, requiere trabajo interdisciplinario.

Si el docente en formación tiene un manejo diferenciado de los conceptos que atañen a su práctica pedagógica, y, además, reconoce el contexto (bien sea urbano o rural) en el cual trabaja, será posible establecer apuestas y propuestas que busquen la transformación de las ciencias sociales, de la enseñanza de la geografía, y, en específico, de la enseñanza del concepto de territorio.

El desarrollo de la práctica pedagógica, en diferentes contextos, no solo es un escenario de validación de estrategias pedagógicas o didácticas, sino que también necesita con urgencia que quienes asuman dichas prácticas tengan un manejo conceptual y epistemológico claro. De esta forma, es posible hacer la ruptura de los discursos que sustentan que la enseñanza es un proceso de reproducción y no tiene relevancia social.

Como ya se evidenció, el territorio es un concepto muy importante para establecer relaciones en el espacio; por tal razón, es necesario que se haga una revisión a su enseñanza. En los espacios universitarios, se debe fortalecer la enseñabilidad¹⁰ del territorio; la educación geográfica pretende que los alumnos y alumnas comprendan la organización del espacio o sus equivalentes conceptuales: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico – ambientales, económicos, sociales y culturales y desde la definición de sus estructuras, para así comprender e insertarse en la dinámica de los cambios de los adelantos de la ciencia, la tecnología y la globalización exigen en las distintas escalas territoriales (Araya, 2009, p. 341).

10 Se concibe la enseñabilidad como la particularidad que tiene cada ciencia para ser enseñada, y en la cual se articula epistemológica, teórica y prácticamente. No solo se refiere al acto de socializar el conocimiento, sino también, a pensar cómo se hace. Para el caso específico, la enseñabilidad del territorio se estructura desde la geografía.

Específicamente, la enseñanza de las ciencias sociales requiere cambios para que se amplíen otras dimensiones de su saber, como la dimensión social, la cultural, la política y la económica dentro del marco del territorio. Ahora bien, las escuelas han permanecido distantes de la enseñanza del territorio, por cuanto este no es un concepto fundamental: además de ser de reciente incorporación en la reflexión pedagógica, las escuelas rurales y periurbanas donde los docentes no necesariamente son licenciados en ciencias sociales, ni tampoco existen docentes de apoyo del área, quienes dirigen el proceso lo hacen en áreas que no son de su especialidad, guiados por textos de aula convencionales que tampoco le dan relevancia al concepto de territorio. Pero una de las formas de acercarlas es fomentar la investigación en aula a cargo de los docentes en formación; de esta forma, se posibilita una relación más directa entre la universidad y las escuelas.

Podría decirse entonces, que se crece personalmente con los otros. Un proyecto personal, una identidad personal se consigue, no sin dificultades, junto a otros. Estos otros que muestran caminos posibles, que acompañan, al mismo tiempo que permite que los jóvenes puedan elegir, decidir y hacerse responsables de sus palabras y acciones. (Gurevich, 2005, p. 36)

Se corrobora que es necesario estructurar, desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas en los contextos de la práctica docente, que requieren nuevos diseños didácticos y pedagógicos, así como facilitarles al estudiante y al docente las herramientas para la apropiación de conceptos y cambios actitudinales favorables al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que aplicados a un contexto generan mejores actitudes frente al territorio, y, por ende, más apropiación e identificación con este.

Referencias

- Araya F. (2009). Perspectivas en la enseñanza de la geografía escolar y universitaria. En O. Delgado y H. Cristancho (Eds.) *Globalización y territorio: reflexiones geográficas en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ariza, C. y Yara, L. (2015). *Territorialidad y ruralidad y saberes otros: enseñanza de los principios de territorialidad en el contexto rural*. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ávila, R. (1991). *Pedagogía y auto-regulación cultural*. Bogotá: Antropos.
- Bautista, M. (2014). *Construcción de territorio a partir de la cotidianidad*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, O. y Murcia, D. (2003). *Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dollfus, O. (1982). *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gurevich, R. (2005). *Coordenadas de época y complejidad para una geografía contemporánea*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. USP, Departamento de Geografia, 20-26 de março de 2005, Universidade de São Paulo.
- Lindón, A. (2006). *Geografías de la vida cotidiana*. En A. Lindón y D. Hiernaux (Comp.) *Tratado de geografía humana*. Barcelona: Anthropos.
- Mançano, B. Compiladores (Lozano, F. y Ferro, J.) (2009). *Territorio, teoría y Política*. Pags 35- 62 En *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Mercier, G. (Editor Montoya J. Williams) (2009). *Hacia una teoría del lugar*. Págs. 21–40 En *Lecturas en teoría de la geografía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). *Espacio, Territorio y Región: conceptos básicos para un proyecto nacional*. Cuadernos de Geografía. Revista del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia (7), 1-2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez, G. (1997). *Geografía y medio ambiente*. En: *geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana
- Montañez et al. (2001). *Espacios y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Oslender, U. (2010). *La búsqueda de un contra-espacio: ¿hacia territorialidades alternativas o cooptación por el poder dominante? Geopolítica(s)*. Revista de Estudios sobre Espacio y Poder (1), 1. Pags 95–114
- República de Colombia. *Ley General de Educación 115 de 2004*.
- Rodríguez, L. (2007). *Una geografía escolar in (visible)*. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos. Bogotá: Fondo de publicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá: Geopaideia.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Bogotá: Panamericana.
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Tuan, Y. (1977). *Topofilia*. Traducción de Flor Durán de Zapata. Madrid: Melusina.