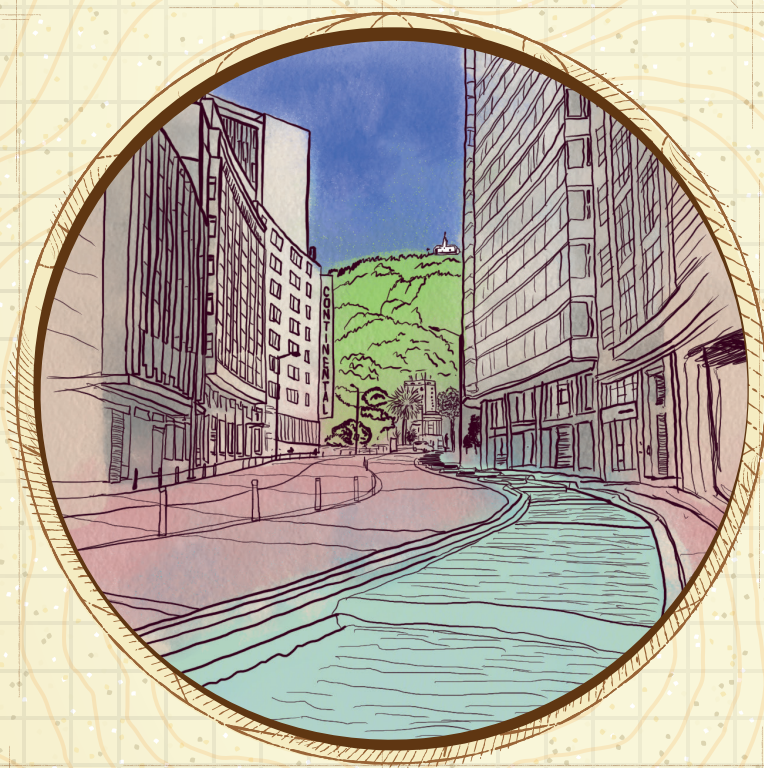


Colección
Ciencias Sociales
y Humanidades

QUÉ GEOGRAFÍA APRENDER

Qué geografía enseñar



Alexánder Cely Rodríguez
Nubia Moreno Lache
Luis Felipe Castellanos Sepúlveda
Óscar Iván Lombana Martínez
Juan Camilo Álvarez Naranjo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Colección Ciencias Sociales y Humanidades

Qué geografía aprender
Qué geografía enseñar

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Qué geografía aprender. Qué geografía enseñar / Alexander Cely Rodríguez y cuatro autores más. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.
144 páginas. —(Colección Ciencias Sociales y Humanidades)

Incluye Referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7760-52-3 (impreso)

ISBN: 978-628-7760-48-6 (PDF)

ISBN: 978-628-7760-49-3 (Epub)

1. Geografía – Enseñanza. 2. Geografía Escolar – Enseñanza – Colombia. 3. Geografía – Planes de Estudio. 4. Formación Profesional de Maestros – Enseñanza Geografía Escolar. 5. Geografía Escolar – Currículo – Colombia. 6. Enseñanza Aprendizaje – Geografía. 7. Métodos de Enseñanza. 8. Educación Geografía – Investigaciones. I. Castellanos Sepúlveda, Luis Felipe. II. Cely Rodríguez, Alexander. III. Moreno Lache, Nubia. IV. Lombana Martínez, Óscar Iván. V. Álvarez Naranjo, Juan Camilo.

372.89 21ed.

Qué geografía aprender Qué geografía enseñar

ALEXÁNDER CELY RODRÍGUEZ

NUBIA MORENO LACHE

LUIS FELIPE CASTELLANOS SEPÚLVEDA

ÓSCAR IVÁN LOMBANA MARTÍNEZ

JUAN CAMILO ÁLVAREZ NARANJO



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Universidad Pedagógica Nacional

Helbert Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Colección Ciencias Sociales y Humanidades

Autores

Alexánder Cely Rodríguez
Nubia Moreno Lache
Luis Felipe Castellanos Sepúlveda
Óscar Iván Lombana Martínez
Juan Camilo Álvarez Naranjo

 **Universidad Pedagógica Nacional**

Primera edición, 2024

ISBN impreso: 978-628-7760-52-3
ISBN PDF: 978-628-7760-48-6
ISBN ePub: 978-628-7760-49-3

Fechas de evaluación: 21-11-2023 / 26-11-2023
Fecha de aprobación: 20-12-2023

Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 12-77
Teléfono: (57 601) 347 1190 - (57 601) 594 1894
editorial.upn.edu.co
Bogotá, Colombia

Preparación editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Juan Camilo Gómez Barrera
Corrección de estilo

Wilson Marulanda Muñoz
Diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera
Diseño de cubierta

Johny Adrián Díaz Espitia
Juan Camilo Corredor
Diseño de la colección

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S./Kimpres
Impresión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Dedicado a la maestra
María Raquel Pulgarín Silva

Tabla de contenido

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1. UN BALANCE BIBLIOMÉTRICO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR	21
Educación geográfica y geografía escolar en el contexto mundial	22
Educación geográfica y geografía escolar en América Latina	28
Algunas propuestas y proyectos de la educación geográfica y la geografía escolar en Iberoamérica, Latinoamérica y Colombia	31
CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES SOBRE ENSEÑANZA, FORMACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR	39
Interpretaciones y hallazgos para la comprensión de la geografía escolar	39
La formación docente para la enseñanza de la geografía	51
Currículo y enseñanza de la geografía	52
CAPÍTULO 3. UNA LECTURA A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA	65
Prácticas y experiencias en la geografía escolar: un balance a partir de la bibliometría	66
Sistematizar entrevistas y grupos focales: una aproximación para reconocer concepciones y prácticas docentes en la enseñanza de la geografía en la ciudad de Bogotá D. C.	84

CAPÍTULO 4.	
FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA	103
La formación docente en el campo de la didáctica de la geografía	104
Algunos retos de la formación docente	108
La razón de ser de la geografía escolar	110
Algunas consideraciones en la formación docente	112
CAPÍTULO 5.	
CONSIDERACIONES FINALES PARA APRENDER Y ENSEÑAR GEOGRAFÍA. BALANCE A MODO DE CONCLUSIONES	119
REFERENCIAS	133
SOBRE LOS AUTORES	141

Lista de tablas

Tabla 1.	Resultados de búsqueda vos sobre educación geográfica	22
Tabla 2.	Información relevante de la colección de datos vos	23
Tabla 3.	Información relevante de la colección de datos Scopus para América Latina	28
Tabla 4.	Información principal de resultados	68
Tabla 5.	Tipos de documentos	68
Tabla 6.	Autores	68
Tabla 7.	Epistemología de la geografía e intereses de aprendizaje	108
Tabla 8.	Algunas categorías analíticas del espacio geográfico	122

Lista de figuras

Figura 1.	Número de publicaciones de artículos científicos sobre educación geográfica y geografía escolar en los últimos 12 años en vos, y promedios de citas por año	24
Figura 2.	Mapa de intensidad en la producción científica de educación geográfica por país en vos	25
Figura 3.	Promedio de consultas y citas sobre educación geográfica y geografía escolar	26
Figura 4.	Red de coocurrencia	27
Figura 5.	Producción educación geográfica en América Latina (Scopus)	29
Figura 6.	Red de coocurrencia temática vos en educación geográfica y geografía escolar	30
Figura 7.	Aspectos relevantes en la geografía escolar	41
Figura 8.	Temas y conceptos en geografía escolar	49

Figura 9. Red de cocitación entre autores	69
Figura 10. Mapa de producción temática en Scopus	72
Figura 11. Mapa de coocurrencia de palabras clave	73
Figura 12. Documentos más citados globalmente	73
Figura 13. Mapa de agrupación de zonas para la ubicación de IE en Bogotá	86
Figura 14. Algunas reflexiones de la didáctica enfocadas en la formación docente	106
Figura 15. La formación docente en la estructura de la didáctica	107
Figura 16. Algunos aspectos fundamentales para la formación docente	115
Figura 17. Algunas posibilidades para la formación docente y la didáctica de la enseñanza geográfica	116
Figura 18. Algunas categorías analíticas para comprender el espacio geográfico	121

Prólogo

Atendiendo a la invitación de los autores de este libro, integrantes del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia UPN-UDFJC, asumo la responsabilidad de hacer este prólogo de una obra de didáctica de la geografía, tema sobre el cual he reflexionado desde hace más de cincuenta años, cuando en Colombia en general y en la Universidad Pedagógica Nacional en particular no era objeto de una reflexión pedagógica, sino desde los contenidos por enseñar, tanto en las aulas de educación básica como en las de educación media y universitaria.

La investigación de los profesores Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda, Óscar Iván Lombana Martínez y Juan Camilo Álvarez Naranjo presentada en este texto resume los conceptos básicos de geografía escolar, espacio geográfico, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía que actualmente caracteriza los programas de geografía en la educación básica, las herramientas metodológicas utilizadas, y las experiencias obtenidas y evaluadas con los estudiantes de diferentes grados de primaria. Se trata realmente de un insumo esencial para los profesores dedicados a la formación de los estudiantes de educación básica del país y fuera de él.

Dado que los autores parten de la revisión bibliográfica sobre el tema, es un recurso básico para quienes están elaborando los trabajos de grado en el área de Educación, específicamente de las Ciencias Sociales por cuanto actualizan hasta la fecha las investigaciones publicadas sobre diversos aspectos del proceso educativo, aplicables también para áreas de estudio diferentes de las Ciencias Sociales. Un ejemplo de ello se encuentra en las Ciencias Naturales, para las cuales es indispensable partir de un concepto preciso, concreto y comprensivo de espacio geográfico.

Es claro que existe diferencia entre la geografía científica y la geografía escolar, no solo en los contenidos de una y otra, sino especialmente porque la geografía escolar tiene o debe tener en cuenta las características de los estudiantes de cada grado escolar para concebir, programar y desarrollar los cursos de la manera más motivadora posible a fin de garantizar un aprendizaje que se

demuestre en el comportamiento diario en la relación entre sujeto, sociedad y espacio geográfico.

Si hay una característica sobresaliente de los estudiantes en el siglo **XXI** es la de vivir pendientes de los celulares, de los computadores, de los televisores, de las imágenes de seres reales e irreales. Por lo tanto, es necesario cambiar los métodos de enseñanza de la geografía en la escuela, partir de la experiencia, analizar en ella lo geográfico, reflexionar sobre la importancia del espacio geográfico, pero sobre todo de la acción humana en ese espacio; formar y cambiar actitudes de acuerdo con el análisis realizado. Por consiguiente, es necesario evaluar en primer lugar las actitudes positivas, más que los conocimientos memorizados.

Por otra parte, la sociedad también es muy diferente a aquella en la cual crecieron los profesores que hoy tienen treinta o cuarenta años. Tales cambios sociales no se refieren al número de personas, pues es significativo que la tasa de natalidad ha descendido rápidamente; se relacionan con las características éticas, de constitución familiar, de condiciones laborales —cada vez más dinámicas y cambiantes—. El “Mundo” cada día se concibe más pequeño y es un espacio complejo y objeto de conocimiento accesible a toda la población. Obviamente, para recorrer el mundo, son necesarias las herramientas y los conocimientos obtenidos en la escuela sobre orientación, distancia, husos horarios, posición latitudinal, idiomas, características económicas, políticas, cambios climáticos y muchos aspectos más, como aquellos relacionados con el uso de información digital para usar y manejar mapas en diferentes escalas, sistemas de información diferentes según los países, regiones o zonas que se visiten. Asimismo, se debe tener una escala de valores para apreciar las huellas dejadas por las civilizaciones antiguas (palimpsesto) no solo desde los puntos de vista artístico, histórico y político, sino también geográfico, en espacios urbanos y rurales, con diferentes criterios de ordenamiento territorial, regional, local, religioso y organización de servicios públicos y funciones de burócratas y trabajadores.

Quiero referirme al grupo de autores del libro que tienen en sus manos, todos con formación de licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con estudios de maestría y de doctorado, lo que garantiza un equipo de la mejor calidad como educadores. Obviamente, motivados por responder a las preguntas de investigación que orientaron durante varios años su labor, con conocimientos pedagógicos y geográficos además de la experiencia docente activa, lo que garantiza la entrega de resultados obtenidos con estricto cumplimiento de normas protocolarias, pero, lo más importante, con la autoridad soportada en el estudio y en la práctica.

Personalmente, admiro su labor investigativa puesto que cumplen su función como investigadores sin dejar de lado su trabajo académico en el aula en las modalidades de cátedra, tiempo ocasional o tiempo completo. Esto aporta mucho a la reflexión y orientación de la investigación, pero también implica cumplir horarios, elaborar documentos, preparar clases y realizar salidas de campo que no necesariamente se enlazan con el problema de investigación cuyos resultados se publican en este texto.

Quienes hemos hecho parte de la nómina de profesores sabemos que las labores educativas no tienen calendario, horario ni vacaciones. Por esta razón, los méritos de los profesores que publican, que investigan, que asisten a seminarios, congresos y encuentros que sirven para contrastar, complementar e iluminar la inquisición en la que estamos interesados son invaluableles.

Ahora bien, acordar horarios, plazos de discusión y entrega de los capítulos escritos es una tarea emocionalmente agotadora cuando se junta con las innumerables labores por desempeñar en cualquier institución educativa, desde las escuelas maternas hasta los programas de posdoctorado.

De tal manera, tanto esfuerzo del grupo de autores merece una recompensa por parte de los lectores, y es la de valorar los aportes y en lo posible aplicarlos para que así los educadores amplíen y complementen sus conocimientos, actitudes y procedimientos para enseñar y cambiar positivamente la mentalidad de profesores que no son educadores: geógrafos, biólogos, ingenieros que se dedican a la docencia, puesto que este libro les aporta teoría, práctica, bibliografía, reflexión y conocimientos sobre el aspecto educativo, indispensable para cumplir con los objetivos de educar más que los de enseñar.

Elsa Amanda Rodríguez de Moreno
Profesora emérita
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

La geografía debe rendir, además, otro servicio mucho más importante. Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia que todos somos hermanos, sea cual sea nuestra nacionalidad. En una época como la nuestra, de guerras, de autopresunción nacional, de celos, de 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.

PIOTR KROPOTKIN, *Lo que debe ser la geografía*

La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, en contextos escolares y en la sociedad en general, continúa percibiéndose en comunidades académicas al igual que en algunos docentes y estudiantes como un conocimiento memorístico, enunciativo y poco relevante para aprender y enseñar en la actualidad. Esta percepción sucede a pesar de los cambios, investigaciones y procesos de formación profesional docente desarrollada en las últimas décadas.

Las concepciones erradas del saber geográfico relegan su campo de estudio, aprendizaje y enseñanza con el agravante de alejar a las personas de la posibilidad de comprender el espacio. Este desplazamiento se vincula con un distanciamiento en la búsqueda de justicia socioespacial, de mejores relaciones en la dupla sociedad-entorno geográfico, con el empoderamiento de los espacios geográficos para las comunidades, en el desconocimiento y comprensión de escalas geográficas (como lugar, paisaje y territorio), en la formación de pensamiento y raciocinio espacial, entre otros. Todo esto lleva a que el estudio espacial sea abordado a partir de diferentes saberes, en algunos casos, de manera equívoca y alejada de la referencia a lo que es y significa la geografía.

Estas lecturas limitadas, así como algunas debilidades en su enseñanza, conducen a un desconocimiento de la geografía y a su marginalidad en currículos y proyectos pedagógicos. Dicho factor se da dado que lo geográfico, a lo sumo, corresponde a referenciar la ubicación de lugares, a calcar mapas o a repetir accidentes biofísicos de manera mecánica, enunciativa, no comprensiva ni relacional. Bajo este panorama, es importante reconocer el estado de algunas

concepciones, prácticas y enseñanzas de la geografía en contextos escolares, así como relacionarlas con el saber geográfico y con la formación de profesores.

La geografía, con el desarrollo de paradigmas y enfoques, logra un diálogo con los cambios y demandas de la disciplina en armonía con transformaciones de las sociedades. Sin embargo, estos aspectos no suelen estar en las concepciones de docentes y, por ende, en la escuela. En geografía se considera el paradigma cuantitativo, se pasa por las geografías radicales y humanísticas, de los campos emergentes, hasta llegar a las tendencias contemporáneas de los posmodernistas y los posestructuralistas. No obstante, estos horizontes geográficos no suelen permear las concepciones escolares de la espacialidad en la escuela, lo que contribuye a que esa visión marginal y convencional de la disciplina se consolide casi como la única forma de entender el campo de la geografía.

Estas ideas se acompañan por algunas hegemonías del saber en la escuela y en los círculos académicos, en particular, de las ciencias sociales. Esta última área, a pesar de abogar por lo integral e interdisciplinar, suele desconocer la importancia de la esfera espacial, lo que contribuye a la desaparición de la geografía, cada vez más recurrente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

En consecuencia, indagar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía se convierte en una posibilidad para interiorizar nuestras propias acciones, considerar las fortalezas, debilidades y posibilidades en relación con la geografía escolar. Asimismo, permite construir una mirada crítico reflexiva que arroje contribuciones para aportar en la consolidación de otras lecturas del saber geográfico. También destaca su necesidad y pertinencia en la escuela y en la formación de nuevas generaciones de sujetos comprometidos con una ciudadanía que reconoce, valora y cuida el espacio geográfico.

Para que se pueda contribuir en este interés, es importante considerar los procesos de formación de docentes en programas de licenciatura y en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en contextos escolares afines con la enseñanza de lo espacial. Alcance que exige indagar y reflexionar sobre cómo se está formando a los futuros profesores en este campo de conocimiento, ya que ellos serán quienes asuman la enseñanza de la geografía en el futuro. Este desafío incidirá en la educación geográfica, la cual busca la formación de personas conocedoras y comprometidas con su espacio y con las comunidades. Dicho proyecto implica aportar en la constitución de ciudadanos y ciudadanías comprometidas con el espacio geográfico.

Bajo estas consideraciones, la presente publicación plasma algunos de los hallazgos, deliberaciones y reflexiones suscitadas en el marco de la investigación “¿Qué geografía aprender, qué geografía enseñar? Una lectura de la geografía escolar en Bogotá”. Trabajo que contó con el aval y financiación

de la DGP-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto DCS 558-21, a quienes agradecemos por el apoyo y confianza depositada en el equipo de investigación.

La publicación refleja la sedimentación del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN UDFJC), el cual se ha interesado en sus 30 años de existencia por la educación geográfica, la geografía escolar, la didáctica de la geografía y la formación de docentes para su aprendizaje y enseñanza. Este bagaje permite acuñar una experticia a partir de las esferas que sustentan esta publicación.

Agradecemos a las instituciones educativas y a los docentes que participaron en esta investigación por el tiempo dedicado para conversar con nosotros, por compartir sus percepciones, concepciones, prácticas, esperanzas, temores, conocimientos y desconocimientos en relación con los temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la geografía. En especial, agradecemos por contribuir en la reflexión de la educación espacial, necesaria para la formación de ciudadanos que reconozcan y valoren sus espacios habitados indistintamente de la escala geográfica situada.

En este tránsito, es importante también agradecer los procesos reflexivos y de formación surgidos en la interacción con colegas y comunidades académicas afines a nivel nacional e internacional, particularmente, a la Redladgeo,¹ a la Red Geoforo² y a la totalidad de integrantes del Grupo Geopaideia.³

La publicación considera cuatro capítulos. El primero acude al análisis bibliométrico en relación con la geografía escolar en el contexto nacional y mundial, con la intención de mostrar algunas tendencias, balances y desafíos. El segundo capítulo plasma trayectorias y reflexiones asociadas a la enseñanza, la formación docente y el currículo en geografía escolar acorde con los aportes de los grupos de investigación, de las redes asociadas con los temas vinculados con la geografía escolar y la educación geográfica, así como los aportes y maduraciones intelectuales que ha alcanzado el grupo Geopaideia.

1 Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía (Redladgeo) con aportes principalmente de Sonia María Vanzella Castellar, Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti en Brasil; Marcelo Esteban Garrido Pereira y Fabián Rodrigo Araya Palacios en Chile; Raquel Gurevich y María Victoria Fernández Caso en Argentina; José Armando Santiago en Venezuela; María Raquel Pulgarín Silva, Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache y el Grupo Geopaideia en Colombia.

2 Principalmente el profesor Xosé Manuel Souto González y la Red Geoforo en Iberoamérica. <https://geoforo.blogspot.com/>

3 Ver: www.geopaideia.org

En el tercer capítulo se presentan los hallazgos para la enseñanza de la geografía escolar, los cuales son el resultado del desarrollo de la investigación que sustenta la publicación. Este capítulo es un aporte significativo en la comprensión de concepciones, prácticas, saberes, tensiones y desafíos de los profesores en las instituciones educativas en la enseñanza de la geografía. De igual manera, dichos resultados permiten vincular sus reflexiones basadas en formas, posibilidades y debilidades del aprendizaje de la geografía.

El cuarto capítulo presenta algunos balances, desafíos y alternativas por considerar en la formación docente para la enseñanza de la geografía. Dichos hallazgos acompañan el interés por realizar una lectura autocrítica del grupo de investigación que, a lo largo de sus 30 años de existencia, se ha interesado por la formación de docentes para la enseñanza de la geografía, en particular, y de la educación geográfica, en general.

Los aportes, las lecturas, los balances y los desafíos plasmados en la presente publicación buscan ser un aporte para las personas y comunidades interesadas en la educación, particularmente, espacial. Asimismo, pretenden alcanzar los procesos de formación de docentes para la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía en particular, de modo que sea constante reconocer y reflexionar tanto la dinámica propia del saber geográfico como su situación y traslado a los contextos escolares. Esto permite alcanzar la construcción de saber espacial acorde con los nuevos desafíos que, como sociedad contemporánea, nos exigen mayores compromisos con nuestros espacios de vida. Buena lectura.

Los autores

Capítulo 1.

Un balance bibliométrico de la geografía escolar

El presente capítulo muestra un balance bibliométrico de la geografía escolar considerando que progresivamente ingresan trabajos de tesis de maestría y doctorado e investigaciones asociadas con procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en escuelas. Por tanto, resulta inacabado establecer dicho balance, lo que lleva a presentar una radiografía del tema de interés.

Basados en la amplitud de los estados del arte y de la temática en la cual se evidencia y se referencian múltiples aportes, se toman como palabras clave para el registro de búsqueda en la base de datos de Web Of Science (wos) los conceptos de *Geographic education* (educación geográfica). Esta búsqueda tiene el objetivo de alcanzar un mayor índice global de información, así como de articular la relación entre la educación como formación y los resultados posibles a partir de las prácticas de enseñanza basadas en experiencias situadas en contextos escolares.

La búsqueda se efectuó en inglés, ya que la mayor productividad y número de revistas indexadas en esa base de datos están escritas en ese idioma. De igual manera, se efectuó un ejercicio significativo a escala global con el fin de medir la producción en países en donde, a pesar de que no son angloparlantes, registran su producción académica en ese idioma, motivados por políticas de visibilidad de las producciones a escala mundial. Por ello, los siguientes subapartados dan cuenta de dicho panorama en contexto situado.

Educación geográfica y geografía escolar en el contexto mundial

La primera búsqueda filtra y arroja como resultado 4748 producciones. Allí se priorizan las investigaciones comprendidas entre el 2004 y el 2020, lo cual indica una gran producción en temas asociados con la educación geográfica y la geografía escolar. La información se organiza de la siguiente forma:

Tabla 1. Resultados de búsqueda vos sobre educación geográfica

AÑOS DE PUBLICACIÓN		CATEGORÍAS (WOS)	TIPOS DE DOCUMENTOS		
2016	424	Public enviromenmental occupational health	908	Article	4453
2017	487	Education educational research	519	Review	215
2018	501	Geography	471	Aerly Acces	79
2019	586			Proceedings papers	92
2020	203			Editorial material	61

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de vos.

Las categorías arrojadas por vos tienen un mayor conjunto de temas afines. No obstante, existe en su conjunto 99 categorías que recogen la totalidad de artículos, los cuales son diseminados en categorías que van desde la política pública hasta la economía. También se incluyen temas como los estudios urbanos, la investigación multidisciplinaria en la educación espacial y la educación espacial en su amplia gama, entre otros.

Para ingresar este volumen de datos al *software* R por medio de la herramienta Bibliotex, fue necesario reducir la búsqueda de bloques de 500 datos. Por tanto, se acotó la información y se excluyeron textos cuya producción fue hecha a la luz de investigaciones en otros campos. Al efectuar este ejercicio, el número de datos se redujo a 1010, de los cuales 519 son de investigación educativa, 471 de geografía y 87 de investigación en ciencias ambientales. Por la naturaleza de la presente publicación, se toman los 519 pertenecientes a la investigación educativa en geografía, los cuales se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 2. Información relevante de la colección de datos wos

TEMA	DESCRIPCIÓN	RESULTADOS
Información principal sobre datos	Periodo de tiempo	2007-2020
	Fuentes (revistas, libros, etc.)	219
	Documentos	478
	Promedio de años desde la publicación	4,37
	Promedio de citas por documento	6,308
	Promedio de citas por año por documento	0,9265
	Referencias	20 018
Tipos de documentos	Artículo	457
	Artículo; capítulo de libro	1
	Artículo; documento de actas	4
	Material editorial	2
	Revisión	14
Autores	Autores	1154
	Apariciones del autor	1212
	Autores de documento de autor único	126
	Autores de documentos de autoría múltiple	1028
	Documentos de autor único	128
	Documentos por autor	0,414
	Autores por documento	2,41
	Coautores por documento	2,54

Nota. Elaboración propia con base de datos wos y Bibliometrix.

Es importante comprender los años de publicación, los cuales hablan del nivel de producción académica a propósito de la reflexión en torno a la educación geográfica y a la geografía escolar por medio de las revistas indexadas por wos. Este indicador de medición da cuenta de la relevancia que va tomando cuantitativamente la producción temática, la cual genera una reflexión que va en aumento y que responde a procesos como consolidación de grupos de investigación y a redes académicas interesadas en la temática de búsqueda.

Otro indicador importante que se puede medir en este aspecto de los datos pertenecientes a la base de datos de wos corresponde al número de artículos científicos y publicaciones citadas. Esto es valioso porque indica el nivel de consumo de las publicaciones, lo cual marca una relevancia no solo en relación con la producción, sino al grado de preeminencia que adquiere la consulta. Con dicha información es posible señalar una evidencia de esta cifra en relación con la educación geográfica (ver figura 1).

Si bien es cierto que el año 2020 muestra una aparente caída en la producción académica, es necesario considerar que los registros van en curso y que probablemente puede acercarse a los niveles del 2019 o 2018. Igualmente, es necesario considerar la situación de pandemia COVID-19, que instauró nuevas formas de interacción, ajuste de rutinas, protocolos sociales y académicos e ingreso de unas nuevas maneras de comprender e interactuar la humanidad (ver figura 2).

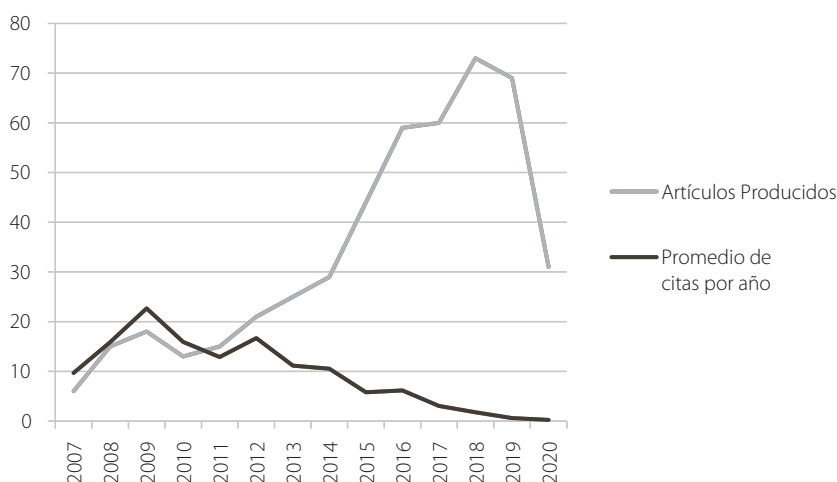


Figura 1. Número de publicaciones de artículos científicos sobre educación geográfica y geografía escolar en los últimos 12 años en wos, y promedios de citas por año

Nota. Elaboración propia con base de datos wos y Bibliometrix.

Otro indicador fundamental para la medición en la escala de impacto es el de la producción por país. Este es relevante de cara al análisis multiescalar porque brinda una idea de qué país lidera las acciones respecto a la producción y difusión académica afín a la educación geográfica y a la geografía escolar, así como a la manera en la que se nutren los debates en los documentos indexados.

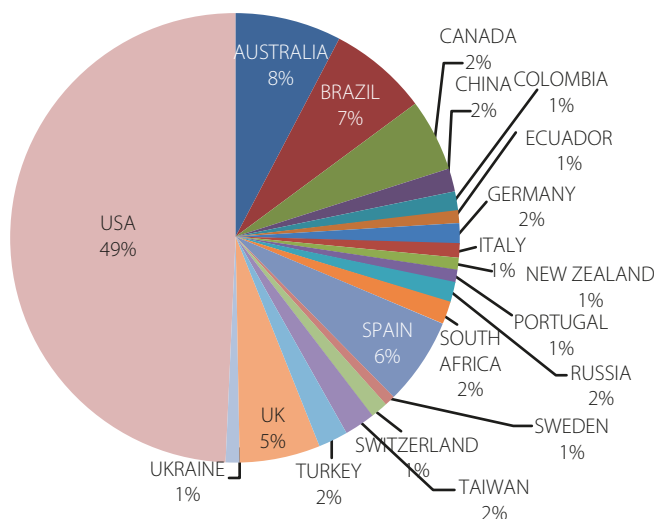
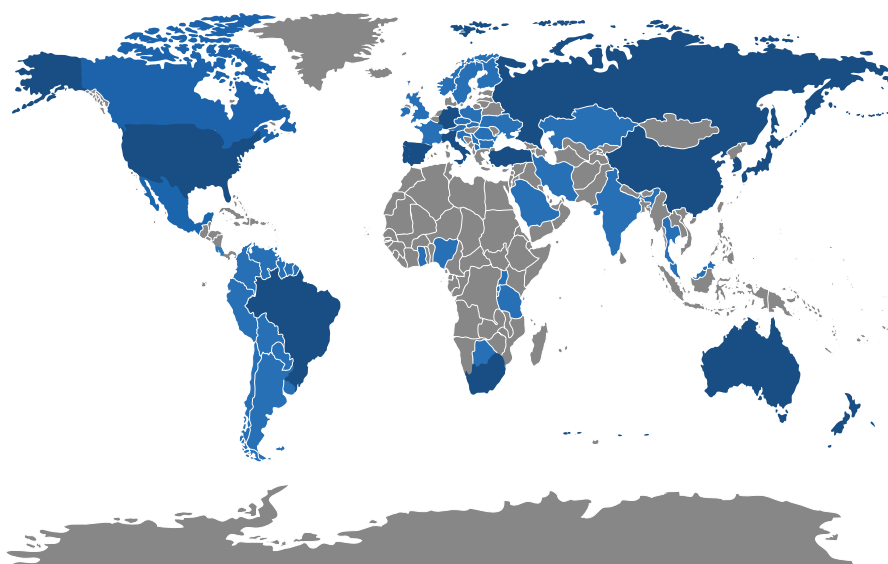


Figura 2. Mapa de intensidad en la producción científica de educación geográfica por país en wos

Nota. Elaboración propia con base de datos wos y Bibliometrix.

En estos hallazgos es importante considerar el número de citas por país, en la medida en que determinan la dinámica de consumo del desarrollo científico en investigaciones de tipo académico para la producción asociada a la educación geográfica y a la geografía escolar. En la siguiente figura se pueden observar dos columnas de datos: a la izquierda se indica el total de citas consultadas por

cada país, mientras que en la derecha aparece el número de citas en promedio de artículos de procedencia de dicho lugar. Esto marca una clara heterogeneidad en la información, ya que se presenta un mayor consumo en citas y consulta en países como Países Bajos y Nueva Zelanda por año. El país que más consume información de este tipo en los 12 años del rastreo es Estados Unidos, lo que indica, de alguna manera, un equilibrio entre la producción y la citación académica de su localización.

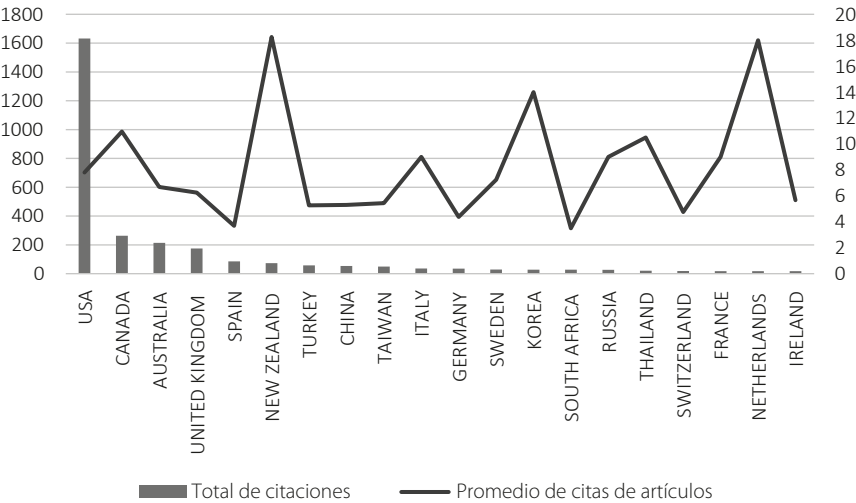


Figura 3. Promedio de consultas y citas sobre educación geográfica y geografía escolar

Nota. Elaboración propia con base de datos wos y Bibliometrix.

Finalmente, al tomar las palabras clave de este volumen de información, se pueden ver los temas más relevantes trabajados por la bibliografía en torno a la educación geográfica y la geografía escolar. Estas aparecen de dos maneras; como red de coocurrencia, la cual da cinco bloques de información con las palabras más repetidas y conforma una red analítica que va desde la educación como forma categorial central hasta elementos como *performance*, percepciones, participación, modelos, sistemas de información geográfica y tecnologías, escuelas públicas, entre otras. También se encuentra información temática disgregada por centralidad y densidad. Todo ello se observa en la figura 4. De cualquier forma, encontrar estas tendencias ratifica los intereses que se han desarrollado por medio de investigaciones, disertaciones y experiencias de aula situadas por comunidades, docentes e interesados en el tema y que contribuyen a la sedimentación de la geografía en la esfera escolar y docente.



En España también existe un gran aporte de Alonso Ruiz en el campo de la comunicación y las tecnologías como formas válidas en la escuela. Tine Bénéker, en Países Bajos, reflexiona sobre el papel del conocimiento geográfico en el currículo integrado de las escuelas holandesas, así como las *geocapacidades* en los currículos, en los que se equilibran las prioridades del pensamiento curricular con base en los objetivos y conocimientos de las escuelas. Estos autores, en torno al consumo y nivel de impacto en wos (asociados a textos de revistas

indexadas), gozan de un alto nivel de consulta en sus elaboraciones científicas. Sin embargo, existe un gran volumen de datos en función de tradiciones científicas en Norteamérica, en los que las discusiones se tornan interesantes respecto a las tecnologías, el uso de los sistemas de información geográfica como forma de representación geográfica, así como elementos vinculados con la identidad, especialmente la del sujeto en el espacio.

Educación geográfica y geografía escolar en América Latina

En relación con la escala de Latinoamérica, se acude a Scopus como fuente temática. Así, la búsqueda se centró en un filtro por las producciones en los países de la región ante las palabras geographic education,¹ el número de títulos que arrojó la búsqueda fue de 257, distribuidos como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Información relevante de la colección de datos Scopus para América Latina

TEMA	DESCRIPCIÓN	RESULTADOS
Información principal sobre datos	Periodo de tiempo	1996-2020
	Fuentes (revistas, libros, etc.)	184
	Documentos	257
	Promedio de años desde la publicación	6,11
	Promedio de citas por documento	4,335
	Promedio de citas por año por documento	0,5658
	Referencias	9624
Tipos de documentos	Artículo	200
	Libro	1
	Capítulo de libro	15
	Documento de actas	23
	Material editorial	2
	Revisión	16

1 Cabe decir que la búsqueda también se hizo en castellano, pero el número de documentos que arrojaba era mínimo, además excluía publicaciones en portugués las cuales son importantes de cara al desarrollo de esta indagación en dicho país.

TEMA	DESCRIPCIÓN	RESULTADOS
Autores	Autores	750
	Apariciones de autor	765
	Autores de documento único	50
	Autores de documentos con autoría múltiple	700

Nota. Elaboración propia con base de datos wos y Bibliometrix.

Es importante situar cuantitativamente la producción por país con el fin de visualizar en la escala analítica cuánto se genera por lugar de enunciación, lo cual se plasma en la figura 5.

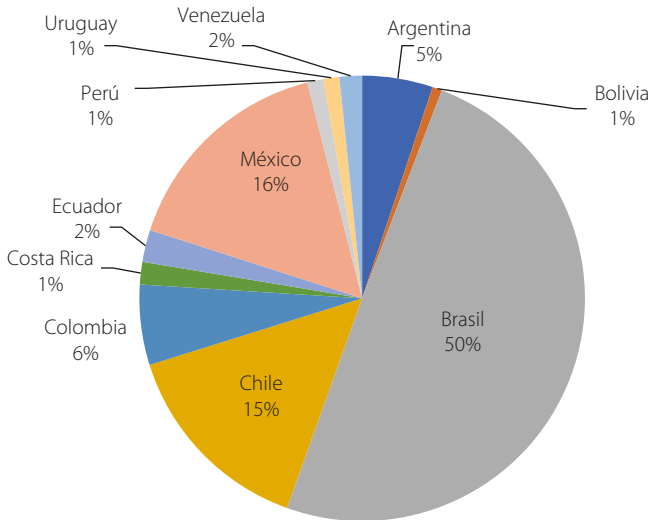


Figura 5. Producción sobre educación geográfica en América Latina (Scopus)

Nota. Elaboración propia con base de datos wos y Bibliometrix.

Con base en esta producción, se puede observar que Brasil es un país que lidera la reflexión sobre la educación geográfica y la geografía escolar, seguido de México, Chile, Colombia y Argentina. Esto es reflejo de la producción académica en relación con las publicaciones indexadas, así como los intereses de las comunidades académicas fundamentadas en la educación geográfica y la geografía escolar. Igualmente, señala los procesos de formación de docentes acompañados por los trabajos de los grupos de investigación y de las redes académicas interesados en la geografía y la educación.

La estructura temática de la producción en América Latina, a diferencia de la demostrada en la escala global, muestra nuevas preocupaciones que, si bien en

algunos casos concuerdan con la tendencia global, son más latentes en ciertas reflexiones fundamentadas en necesidades propias de nuestros territorios y sociedades, como se puede apreciar de alguna manera en la siguiente figura.

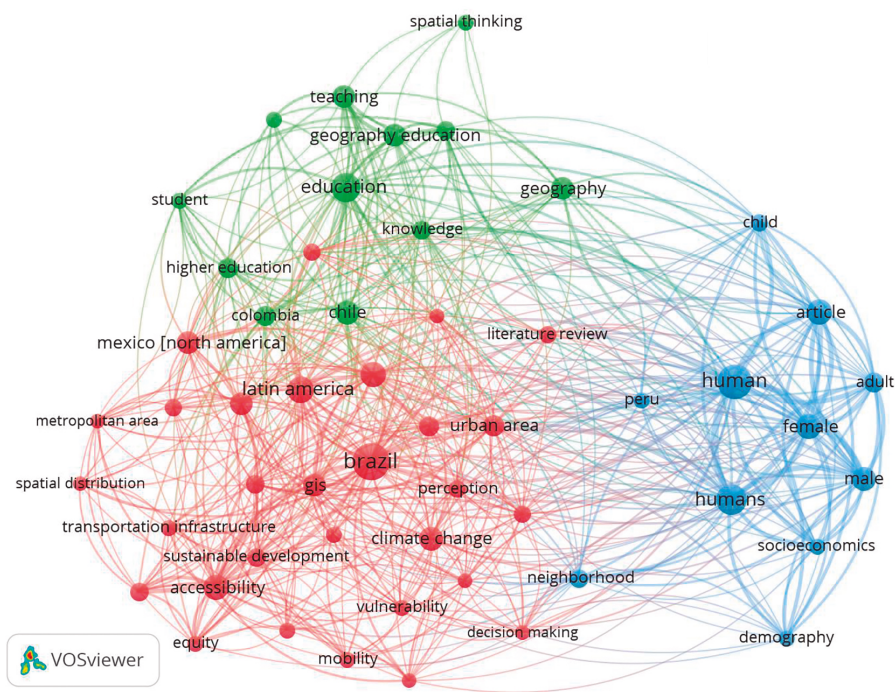


Figura 6. Red de coocurrencia temática wos en educación geográfica y geografía escolar

Nota. Elaboración propia con base de datos wos y Bibliometrix.

En esta gama de horizontes, por ejemplo, en Chile aparecen temas asociados a la red conceptual basados en la importancia de los estudios ambientales y su vínculo con la educación geográfica y la geografía escolar. También se encuentra en el país austral el papel de los estudiantes como actores claves del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, así como los debates asociados al currículo, los cuales son más importantes en las publicaciones recientes.

En Brasil y México existe una frecuente preocupación por la percepción y las investigaciones ambientales. Además, es fuerte la presencia en la escala metropolitana de São Paulo de una mayor preocupación por temas de la enseñanza-aprendizaje del territorio y el ambiente. En México y en otros países de la región se aprecia un interés por reflexionar la escala humana en vínculo con la educación geográfica y la geografía escolar en la deliberación

del espacio geográfico centrado en temas como el feminismo y lo masculino, los estilos de vida, las ciudades desde la cotidianidad y la educación espacial en general. Además, hay una producción abundante sobre los espacios rurales, la ruralidad, la agricultura, la población rural, rodeadas por el entorno geográfico.

Algunas propuestas y proyectos de la educación geográfica y la geografía escolar en Iberoamérica, Latinoamérica y Colombia

Si bien es cierto que la educación geográfica y la geografía escolar aún adolecen del reconocimiento social y curricular que merecen, así como perdura su marginalidad como ciencia del saber espacial en el imaginario de algunos docentes, instituciones educativas e incluso de estudiantes, es importante anotar que la consolidación de redes, grupos de trabajo académicos e interacción con comunidades interesadas con la disciplina han permitido desarrollar no solo diferentes niveles teóricos y conceptuales de la geografía escolar, sino también plantear algunos proyectos que construyen caminos y amplían horizontes para la comprensión de la geografía como ciencia socioespacial. Esta ciencia, a partir de la educación, contribuye en la formación de personas que espacial y temporalmente habitan la Tierra. Al respecto, se destacan las siguientes experiencias y proyectos.

Geoforo: un estado del arte de la geografía Iberoamericana

En cercanía a otro tipo de publicaciones, existe una producción que, si bien no está en el marco de las revistas indexadas en las bases de datos Scopus y WoS, tienen un gran aporte, quizá más relevante, en la educación geográfica y la geografía escolar. En Iberoamérica, buena parte de esta reflexión se encuentra de la mano del trabajo desarrollado por los profesores Horacio Capel, Vicente Casals, Miriam Zaar, entre otros. Ellos, situados en la esfera geografía crítica desde los años setenta, se han ocupado por estudiar la relación entre los desarrollos de la sociedad con las nuevas tendencias geográficas. Así, han consolidado el proyecto Geocrítica, que se convierte en un escenario de interlocución, de saberes y reflexiones por medio de subespacios como *Scripta Nova*. Estos desarrollos permiten un portal web en donde participa una red global de estudios asociados a la geografía crítica, las nuevas tendencias geográficas y la enseñanza de la geografía. Este es un aporte valioso, necesario y pertinente al momento de indagar sobre la formación docente y la enseñanza de la geografía.²

2 Se puede consultar en <https://www.ub.edu/geocrit/revis.htm>

Geocrítica se ha preocupado por una proyección hacia la enseñanza de la geografía en los diferentes niveles educativos, con el fin de comprender los debates académicos y la forma de enseñanza en niveles de educación superior, media y básica. Además, se ocupa de la enseñanza en esos niveles en términos pedagógicos y didácticos, con el fin de establecer los desarrollos y reflexiones en dichos niveles. Así, el Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad, liderado por el profesor Xosé Manuel Souto, es un espacio de comunicación e interacción de los diferentes participantes, entre los que se destacan grupos de investigación en educación y enseñanza de la geografía, investigadores reconocidos de América Latina, España, Portugal y de otras partes del mundo. Estos espacios contribuyen en la discusión y en la socialización de experiencias de docentes universitarios y de educación básica en la práctica escolar. Basados en ello, se producen reflexiones de los avances en la educación geográfica. De acuerdo con los lugares de enunciación se observan tendencias hacia la problematización, producción teórica, metodológica y epistemológica de los problemas sociales, ambientales y espaciales.

Geocrítica ha realizado por más de diez años foros virtuales en los cuales ha sido destacada la participación de docentes e investigaciones en torno a reflexiones relacionadas con diferentes temas en el marco de la educación geográfica y la geografía escolar.³ En 2019, se creó una experiencia de aprendizaje⁴ en la ciudad de Bogotá D. C. Colombia, denominado el Primer Coloquio Internacional de Enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales. Balance de 10 años de reflexión. Foro Iberoamericano Educación, Geografía y Sociedad. Este evento tuvo el apoyo de universidades colombianas como Los Andes, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Geoforo y el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

De este encuentro en Colombia, se produjo el libro editado por Palacios Mena, Rodríguez Pizzinato y Souto González (2020), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales del Geoforo Iberoamericano*, el cual reúne un contexto global de los problemas sociales, los argumentos y participaciones en el foro. Asimismo, este trabajo refuerza concepciones y alternativas de la didáctica, las cuales circulan en las reflexiones del Geoforo, así como las características que reúnen al educador, su quehacer y la enseñanza-aprendizaje de la geografía. En

3 Estos foros van desde una agenda global para el desarrollo de una educación geográfica, pasando por temas de currículo, tecnologías de la información y la comunicación, didáctica en la educación geográfica, hasta la disciplina y el ambiente en el aula en el aprendizaje de la geografía y las ciencias sociales.

4 Foro 26 del año 2020 denominado Coronavirus. Una experiencia de aprendizaje. Para mayor información se recomienda consultar <http://geoforo.blogspot.com/>

dicha publicación, se abordan problemas que se han analizado durante años de producción investigativa locales en las distintas agendas académicas afines al tema escolar iberoamericano. Incluye, además, temas que logran comprender los fenómenos sociales de la educación escolar (Palacios *et al.*, 2020).

Investigación y tiempos educativos: cotidianidad, didáctica y enseñanza-aprendizaje de la geografía en América Latina y Colombia

En este apartado se consideran debates concernientes a la educación geográfica, la cual se ha intensificado en los últimos años con el número de publicaciones y por las redes producto de intercambio de ideas y programas académicos de investigación/formación docente. En este ítem vale la pena destacar que predomina más el interés hacia la apuesta de la educación como formación y no del saber geográfico exclusivamente para su enseñanza. Estas motivaciones dejan ver dos tendencias referidas en las denominaciones de educación geográfica y geografía escolar. No obstante, en cada uno de los países que participan en este escenario el debate ha sido de larga data. Esto se debe a que buscan instaurar una agenda de producción sobre la educación geográfica y la geografía escolar en espacios curriculares, en la institucionalización como espacio en las escuelas o dentro del espectro de las ciencias sociales. Allí también se incluye la educación superior en espacios de formación de docentes. Igualmente, se disputan esferas extra curriculares que desde las escuelas y universidades (comprendiéndose a sí mismas como espacios de incidencia) mantengan un diálogo o impacto en los territorios por medio de vínculos con las comunidades que los habitan. Este interés amplía el espectro de interés de la educación geográfica entendido como una apuesta de formación ciudadana.

En relación con la educación geográfica y escenarios no institucionales existen múltiples experiencias relevantes al considerar el aprendizaje y enseñanza de la geografía. Basados en los niveles de citación, cabe resaltar el trabajo desarrollado por Gallastegui *et al.* (2017) en la ciudad de Valparaíso, Chile. Estos profesores de la Universidad de Playa Ancha cuestionan la vinculación con el medio, con el fin de generar una intervención comunitaria como proceso social y educativo en el que exista una inclusión de la comunidad y sus saberes populares con la universidad y su producción académica. Esto supone una sinergia que invita a transformar el espacio en común que les pertenece a ambas realidades, la universitaria y la barrial.

En esa misma lógica, se destaca el trabajo enmarcado en la cotidianidad y el espacio geográfico presentados en las reflexiones e investigaciones del Grupo

Interinstitucional de Investigación Geopaideia.⁵ Este grupo busca acercarse a propósitos de la enseñanza de la geografía que prepare a los niños, las niñas y los adolescentes para vivir la ciudad y el espacio geográfico de manera reflexiva, participativa y crítica. También se busca el uso de los espacios públicos y privados e incentivar el estudio del lugar cuando se identifican las oportunidades del entorno biofísico y social para posibilitar una agenda de formación para la vida, en la cual los aprendizajes conduzcan a su mejoramiento. Se evidencia en Geopaideia que los docentes en formación y en ejercicio de sus actividades profesionales reflexionen sobre el manejo de las habilidades espaciales, la enseñanza desde la cotidianidad, la comprensión del espacio de la ciudad en distintos ámbitos. Asimismo, se observa que proyectan situaciones comunes que suceden en la cotidianidad de cada espacio geográfico; que piensan de forma constante en la formación, cualificación y reflexión docente; que consideran las salidas de campo como fundamentales para la formación de los licenciados en ciencias sociales, con lo cual ganarían en la comprensión escalar de las diferentes realidades socioespaciales.

En el espacio escolar, algunas de las reflexiones presentes en Argentina, Brasil, Chile y Colombia son importantes en temas asociados a la categoría de paisaje, sus formas, imágenes y tiempos educativos (Garrido, 2013). En ese sentido, la profesora Gurevich (2013) asume el paisaje como una condición que debe ser leída, mirada y viajada, con el fin de comprenderlo para el análisis espacial y en virtud de las experiencias de las personas en este. Así, los estudiantes pueden interpretar el valor del espacio por medio de los símbolos, la materialidad, los desarrollos de los espacios y la fluidez de los flujos y las dinámicas presentes en este.

Copetti (2013) afirma que para aprender geografía se debe estudiar, entre otros, el paisaje. Así, se basa en la enseñanza de la geografía para comprender la importancia del *status* del espacio geográfico en las construcciones humanas y, por ello, el estudio del paisaje permite esta interacción, debido a que esta categoría nos muestra la historia de los lugares. En ese orden de ideas, apuestas como la de Acevedo *et al.* (2013) alcanzan un importante atributo puesto que la discusión sobre el paisaje logra una construcción del espacio escolar a través de las visualidades. En este ejemplo, los liceos de la región metropolitana en Santiago de Chile otorgan una idea por medio de los dispositivos que orientan las distintas concepciones de espacio cotidiano al que se exponen los estudiantes, las cuales van desde el desarrollo de las visualidades hasta la globalización

5 Más información de las publicaciones y producciones del grupo se encuentran en <https://geopaideia.org/publicaciones/>

como testimonio de la materialidad del proceso histórico-espacial y el universo mediático que lo encierra.

En el horizonte de las imágenes y las concepciones espaciales inspiradas en producciones de la enseñanza y aprendizaje de la geografía en la línea de la vida cotidiana, es importante indicar cómo la literatura (al igual que lo visual en el caso anterior) aparece como forma para comprender las relaciones tiempo-espacio-sociedad. En ese sentido, se encuentra el trabajo de los profesores Cely y Moreno (2015; 2016) quienes reflexionan sobre la ciudad, con el fin de observarla desde los ojos de los jóvenes. La finalidad de dicho estudio se sitúa en catapultar el espacio como una posibilidad para aprender y enseñar la ciudad, no sin antes elaborar un ejercicio de comprensión de qué es la ciudad para quien la lee y la vive y cuáles son las concepciones e imágenes que se proyectan. Por otro lado, se busca situar al estudiantado en expresiones como la literatura, en la que la narrativa de la novela expresa una posibilidad para la enseñanza del *lugar*, lo que permite proyectarlo como un medio para reconstruir la experiencia y las percepciones subjetivas de espacio.

En Brasil y Colombia, textos como los de Serra dos Santos (2011), Lombana y Báez (2018), Rodríguez (2010), Pulgarín (2020), plantean reflexiones que debaten temas fundamentales para la educación geográfica y la geografía escolar. También establecen algunos atributos asociados a la investigación para la enseñanza de la geografía, en los cuales se postulan referencias y construcciones teóricas, metodológicas en escenarios escolares que nutren y dinamizan los procesos de formación docente.

En el caso brasileiro, se pone en tensión el método dialéctico en la didáctica de la geografía (Campos, 2011), los imaginarios culturales, la valoración social y la selección de contenidos en geografía en el marco escolar (Fernández, 2011). Además, se hacen referencias a la importancia de la ciudad, la educación y la enseñanza como formas de comprensión de la geografía, así como la educación geográfica de jóvenes y adultos trabajadores en los contextos urbanos (Serra dos Santos, 2011).

En el caso colombiano, se ha explorado la multidimensionalidad en la didáctica por medio de los marcos de la complejidad (Lombana, 2018), en los cuales se ubica en el centro de gravedad la disciplina didáctica con el fin de comprender quién es el estudiante y cuál es el desarrollo que el docente va a motivar en él. Así, se busca establecer el fin y la cotidianidad que se va a recuperar en torno al conocimiento geográfico. Para ello, la dimensión curricular y las prácticas docentes, con el universo de espacialidades que constituyen el círculo enseñanza-aprendizaje, son un escenario complejo. En ese sentido, se piensa la diversidad (Florido, 2018) en el currículo y lo didáctico, la enseñanza y

el aprendizaje en la educación inclusiva (Méndez, 2018), el autismo, la geografía y la cognición (Solano, 2018), la formación docente (Lombana y Báez, 2018), los espacios vividos en la ruralidad (García, 2018), entre otros, e identifican grandes retos para la geografía y su enseñanza actual.

Cabe destacar que en Colombia se evidencia el desarrollo de líneas inscritas en el contexto de la enseñanza de la geografía y su posibilidad para integrar al currículo escolar con el fin de fortalecerlo como categoría para comprender la cotidianidad en el espacio geográfico. Un ejemplo de esto es la línea liderada por la profesora Raquel Pulgarín (2011) en la Universidad de Antioquia, la cual demuestra la potencialidad e intencionalidad pedagógica de los estudios del territorio.

Este debate también se desarrolla en una posibilidad de flexibilizar el currículo. Como se ha citado, son fundamentales las propuestas y deliberaciones expuestas por Rodríguez (1987; 2000; 2010) en la enseñanza de la geografía. Dicha profesora vincula un posicionamiento de la geografía conceptual en la que se busca ubicar al docente como motor de una enseñanza geográfica, también como fundamento esencial en la formación de seres humanos para la vida y la ciudadanía.

Es importante recordar los aportes en el marco de revistas, las cuales, por su trayectoria y desarrollo en el debate de la educación geográfica y su enseñanza-aprendizaje, han ubicado en Latinoamérica y en Colombia un alto grado de impacto. Esto se debe a que en sus publicaciones se comparte y socializa buena parte de las más importantes investigaciones referidas a la temática. La *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, incide en Brasil y América Latina con debates a propósito de la enseñanza-aprendizaje de la disciplina, así como la divulgación de investigaciones inéditas y los resultados de investigación científica en este campo. Asimismo, la revista está indexada y participa en bases de datos relevantes como Latindex y DOAJ, entre otras.

La segunda es la *Revista Espacios*, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile. Esta revista publica artículos sobre educación geográfica y el campo profesional de la geografía, agrupando así ambos marcos de conocimiento. Este hecho la convierte en una revista interesante en la cual son bienvenidas las publicaciones en educación geográfica y las investigaciones en geografía bajo su dimensión física (en análisis de riesgo, temas biofísicos, etc.), así como también humana, donde se pueden encontrar artículos diversos; por ejemplo, se ha publicado al geógrafo y profesor Tuan (2011).

En tercer lugar, son importantes los aportes de la *Revista Anekumene*, perteneciente a la Redladgeo con el aval de revistas científicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Allí participan los debates que emanan de la

Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía y brinda aportes en el campo geográfico y su enseñanza en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela y España, entre otros. Este hecho le otorga a la revista un importante avance en la educación geográfica en estos países en torno a temas asociados al currículo, las teorías pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la geografía. Se destaca que, a pesar de no tener como meta la indexación de la revista, se alcanza esta clasificación en 2023 por Capes, Brasil, lo que muestra, de alguna manera, la calidad de la producción que la acompaña.

Estos balances y rastreos muestran que inquietudes e intereses asociados con la geografía escolar y sus vínculos con la educación geográfica aumentan y gestan comunidades académicas, proyectos de investigación, publicaciones especializadas y redes de conocimiento. Todos estos espacios impactan en la formación de docentes, en concepciones y prácticas pedagógicas, lo que se puede traducir en nuevas inquietudes y posibilidades a la geografía escolar que pueden aprender los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas.

Capítulo 2.

Consideraciones sobre enseñanza, formación docente y currículo en la geografía escolar

La experiencia acumulada por el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia permite dar cuenta de un balance teórico y de estado de la cuestión que sustenta el desarrollo de las investigaciones del grupo. Este hecho, de alguna manera, se retoman en la presente publicación, en particular la obra de Moreno y Cely (2018).

De esta manera, se reconocen aspectos asociados con la formación de los futuros licenciados y reflexiones sobre prácticas y concepciones de los docentes para el aprendizaje y enseñanza de la geografía. El presente capítulo se aborda con la intención de presentar consideraciones y deliberaciones que sustentan el horizonte de reflexión en función con la geografía escolar, su enseñanza y aprendizaje.

Interpretaciones y hallazgos para la comprensión de la geografía escolar

El conocimiento en geografía ha avanzado en diferentes esferas a lo largo de su configuración científica, la cual se sustenta en paradigmas y enfoques que fundamentan los estudios espaciales. Contrario a ello, la geografía en la escuela poco se ha hecho partícipe de este proceso, lo que limita el reconocimiento de su valor, necesidad e importancia en estos escenarios. Esta caracterización no le permite estar a la vanguardia del conocimiento espacial y de los avances de la disciplina, lo que a su vez reafirma la errada concepción de que la geografía escolar es un saber poco relevante de enseñar.

Las potencialidades educativas del conocimiento geográfico se pusieron en duda al ser considerado de forma errónea como una disciplina estática y enunciativa alejada de las acciones humanas. En ocasiones, la geografía como materia escolar en sentido estricto desapareció de planes y programas curriculares, y fue incluida en apariencia dentro de las ciencias sociales, al igual que fue sucumbiendo ante la importancia que se le dio a la historia, la economía o la ciencia política. Estos conocimientos tienen, al parecer, un acercamiento más concreto a los problemas del mundo cotidiano, pero niegan en la esfera escolar la fuerza categorial de la geografía para la comprensión de la relación sociedad-naturaleza.

Dicha situación se vio reflejada, por ejemplo, en la elaboración de algunos textos escolares que integran las llamadas ciencias sociales, en los cuales el conocimiento geográfico era supeditado a datos estadísticos en espacios rurales o urbanos según correspondiera, a la representación de pirámides poblacionales sin contexto y a descripciones físicas de determinados espacios. Aunque la integración de las disciplinas sociales se dio sobre todo en el ámbito de la educación estatal, las instituciones que mantuvieron la división de las disciplinas no mostraron un panorama alentador para fortalecer la enseñanza de la geografía, salvo casos excepcionales en los que el saber geográfico se vincula con programas de bachillerato internacional en donde prima una mirada geopolítica del espacio.

Dicha brecha, las concepciones marginales y fragmentadas del conocimiento geográfico a nivel de la educación básica y media, además de la integración de las disciplinas, lejos de consolidar los contenidos de las ciencias sociales, llevaron a una jerarquización y subordinación de los saberes que la constituyen y a la falta de claridad conceptual sobre los contenidos geográficos en ejercicios docentes así como en algunos contextos de formación de profesores. Todo ello ha generado un desconocimiento de las potencialidades pedagógicas de la geografía y de su pertinencia en la educación geográfica para la formación de sujetos sociales conocedores de sus entornos, de sus realidades y problemáticas. Este conocimiento les permitiría a los estudiantes alcanzar un pensamiento y alfabetización geográfica para promover cambios en diálogo con las demandas y necesidades de cada contexto. A su vez, se podría abogar por alcanzar justicia socioespacial como patrón en la organización de las sociedades en los territorios.

Lo anterior se sustenta en el hecho de que el conocimiento geográfico, como disciplina escolar, permite la formación de sujetos que pueden conocer las realidades que acontecen en diferentes niveles escalares. Esto se debe a que, partiendo del estudio de las categorías espaciales, el estudiante puede identificar, clasificar, analizar, comprender y valorar las dinámicas que ocurren en la relación sociedad-naturaleza. A su vez, el conocimiento del espacio cercano y del mundo en general contribuyen a la formación de sujetos sensibles y

conocedores de la otredad, lo que permite analizar y comprender las relaciones humanas dadas en el espacio y las implicaciones que de ellas se derivan en los ámbitos político, social, cultural, territorial, económico y ambiental.

En consecuencia, al hablar de geografía escolar se apela a un conjunto amplio de discursos, debates y tendencias relacionadas con el espacio geográfico, sus categorías de análisis, estudio y comprensión, así como al estudio de la interacción sociedad-naturaleza. Estas categorías deben converger en relación con su enseñanza en el sistema de educación básica y media. Por tanto, es importante definir unos ejes en torno a los cuales se desarrollan estas reflexiones, presentados en la figura 7. Cabe indicar que su valor descansa también en la interacción que generan, así como en las posibles formas como inciden al momento de enseñar conocimiento espacial.



Figura 7. Aspectos relevantes en la geografía escolar

Nota. Elaboración propia con base en revisiones teóricas y reflexiones investigativas.

La producción bibliográfica de la geografía escolar es robusta, como se ha evidenciado en el capítulo anterior. Existe un gran número de publicaciones en las que se plasman diferentes intereses acordes con enfoques, escuelas y proyectos pedagógicos en diversas latitudes que conservan un interés por su estudio e indagación. Si bien no es exclusiva o definitiva la definición de la geografía escolar, existe un propósito permanente en relación con plantear elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que contribuyen en las prácticas que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que apuntan hacia la construcción de conocimientos y habilidades espaciales. Esto se complementa con el aporte de unas ciudadanías conocedoras y comprometidas con el cuidado, la conservación y el aprovechamiento racional y sostenible de los recursos naturales, así como de la apuesta por una convivencia social armónica en medio de las diferencias.

En relación con la enseñanza de la geografía, Rodríguez (1987), en un ejercicio de caracterización de la enseñanza de la geografía en educación básica, evidenció cómo esta ciencia experimentó, para dicha década, la integración de las asignaturas de historia y geografía en la amplia denominación de área de ciencias sociales. Para la autora, este proceso significaba convertir esta área en una sola asignatura dedicada a la historia, en razón, entre otras, a la negación de la geografía, debido a que:

- No se valora la geografía como ciencia, su método de estudio, sus métodos y aplicaciones.
- Las nuevas generaciones no son conscientes de la importancia de la geografía como área del conocimiento, como ciencia que analiza las interrelaciones del medio natural y el ser humano, con todas las consecuencias que esto acarrea.
- No se forma una actitud positiva desde la infancia en relación con el medio y con la sociedad. (Rodríguez, 1987, p. 13)

Lo anterior refleja la instauración y tradición del conocimiento geográfico en los contextos escolares a partir de miradas reduccionistas, así como por la incidencia del imaginario social y escolar de las personas. Este hecho limita el saber de la geografía a los aspectos que se han citado como mecanización no comprensiva de aspectos biofísicos.

En Colombia, la labor del grupo Geopaideia¹ y de otros grupos de investigación y de docentes² situados en diferentes contextos del territorio nacional

1 Se retoma información presente en la publicación Moreno y Cely (2018).

2 Por ejemplo, el grupo DIDES, liderado por la profesora María Raquel Pulgarín Silva en la UDEA; el grupo liderado por la profesora María Alejandra Taborda

han aportado trabajos, procesos de formación y producciones que ayudan a resignificar el sentido y valor de la geografía. En relación con Geopaideia, se resalta que el grupo indagó sobre la enseñanza de la geografía en educación básica primaria,³ considerando contenidos, prácticas y procesos en el sector urbano y rural con estudiantes y maestros. Sobre esta población, se identificó una serie de falencias en la formación de los docentes y en la manera como enseñan la geografía, por lo que ninguno de los actores mencionados logró construir algunos de los conceptos fundamentales de la disciplina geográfica. La razón central de este hallazgo reside en que predomina la concepción, tanto en docentes como estudiantes, de una geografía y una pedagogía marginal, mecanicista y casi que sin sentido para la vida de las personas.

A raíz de estas realidades de la geografía en las escuelas, sumado a las decisiones que se van tomando acorde con las esferas de incidencia, es importante destacar los procesos que se realizan en las tres últimas décadas a partir de programas de formación docente, investigaciones formativas en profundidad y creación de semilleros de investigación. También cabe mencionar la consolidación de redes nacionales e internacionales que buscan, desde diferentes frentes y acciones, permear la formación de licenciados conocedores y comprometidos con los temas espaciales, así como impactar en diferentes escalas mediante propuestas, lineamientos y posibilidades formativas, temáticas conceptuales y metodológicas para la geografía escolar y la educación geográfica.

En 2005, el grupo Geopaideia indagó a partir de los problemas de aprendizaje que se presentan en la enseñanza de la geografía en estudiantes de educación básica. Dicha investigación llevó a precisar los procesos individuales y sociales necesarios para obtener aprendizaje significativo. Se trata de un tipo de aprendizaje que está ligado a la concepción constructivista de la didáctica. Sin embargo, es poco aplicada en la práctica pedagógica cotidiana, tanto en los niveles de educación básica como en la superior. Como conclusiones de este proyecto de investigación se encontró que:

Caro en la Universidad de Córdoba; así como los programas de formación de licenciados en Ciencias Sociales en la Universidad del Valle y la Universidad del Tolima, entre otras.

- 3 Se refiere al proyecto de investigación "Problemas de aprendizaje en geografía en alumnos de educación básica". Universidad Pedagógica Nacional, DCS-002-04-DGP-CIUP 2004-2005, Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Investigadores: Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Alix Otálora Durán y Alexandra Vón Pharl Ramírez.

- El aprendizaje de geografía que tienen los estudiantes y maestros de educación básica es memorístico, referido a realidades espaciales de hace más de dos décadas; así, aún se identifican nevados, lugares o países que ya no existen.
- La geografía posibilita una gama de aprendizajes como el social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales e históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal.
- Los maestros de geografía deben tener una formación rigurosa y actualizada en la disciplina y en la pedagogía para realizar un proceso sólido de enseñanza y aprendizaje.
- La mayor parte de los maestros encargados de orientar la enseñanza de las ciencias sociales en primaria no tienen una formación específica en el área. Ellos son normalistas o licenciados en educación básica primaria que enfatizan en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, pasando a un segundo plano las aproximaciones al saber espacial.
- Se observa una tendencia a desarrollar poco los temas de ciencias sociales o que no incluyen la geografía dentro del plan de estudios, aunque estos son explícitos en los lineamientos curriculares y en los estándares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y se deberían incorporar en la formación de los niños, niñas y jóvenes.
- La formación pedagógica investigativa de los maestros en educación básica es débil por lo que el aprendizaje significativo no se logra debido a la falta de motivación para indagar sobre las ideas previas de maestros y estudiantes, así como de la generación de pequeños proyectos de aula que encaminan a estos y a los docentes en la investigación formativa. Al respecto, se anota que la investigación realizada en 2005 ha experimentado algunas modificaciones porque algunos programas de formación de licenciados abogan por consolidar la formación del docente reflexivo de su propia práctica, lo que contribuye en la apuesta formativa como profesor investigador. Es necesario adelantar investigaciones que precisen e identifiquen los alcances y las demandas de estas propuestas curriculares en la formación de profesores.
- El concepto de geografía difiere del de geografía escolar debido a que este último tiene en cuenta las especificidades de los fines de la educación y los objetivos de la formación en cada uno de los ciclos, niveles y grados. En ese sentido, no hay claridad en los docentes sobre dicha diferenciación y por ello existe debilidad en los planes, programas y

proyectos de estudio. También hay fragilidad en las políticas curriculares que involucren al saber geográfico.

- En los procesos de cognición y metacognición es importante lograr un aprendizaje significativo en estudiantes y en maestros, por lo que se debe continuar con esa indagación para determinar las estrategias más adecuadas para cada edad y condición.
- El entorno local, regional y nacional debe ser objeto de estudio en la educación básica ya que es factible establecer una integración tangible entre la teoría y la realidad geográfica inmediata; así, se pueden cimentar unas bases de un aprendizaje que exigen reflexión, interiorización y aplicación. De igual forma, la incorporación de este aprendizaje brinda las bases para articular la formación ciudadana vital en el escenario espacial y temporal.
- El desarrollo de habilidades espaciales se logra al practicarlas en el entorno inmediato y a partir de la información cotidiana del espacio y de las necesidades de desplazarse de un lugar a otro. Asimismo, es importante realizar la cartografía de las características espaciales del entorno para obtener una destreza en la comunicación gráfica y visualizar las relaciones espaciales, lo que implica ahondar en los campos de estudio, comprensión y enseñanza de cartografías generales y cognitivas.

En la reflexión sobre la geografía escolar es importante considerar las estrategias metodológicas y los materiales que se desarrollan para la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Estas tácticas, en las dos últimas décadas, han sedimentado articulaciones que congregan tanto recursos didácticos centrados en la fotografía, la música, la literatura, las biografías, la prensa, la radio y los documentales, como el interés por la esfera de la vida cotidiana en tanto escena y escenario para reconocer, estudiar y comprender la complejidad y dinamicidad del espacio geográfico.

Cely y Moreno (2015a) realizan un balance sobre el desarrollo de las reflexiones de la geografía y la educación geográfica colombiana. Ellos reconocen que el desarrollo de la disciplina y de la educación al respecto ha sido tardía, razón por la cual los estudios en este campo son relativamente recientes. Sin embargo, los autores encuentran en la geografía escolar un escenario propicio para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la esfera socioespacial en la educación básica y media que promueva la formación ciudadana, el pensamiento reflexivo, crítico y que logre comprometerse con las diversas realidades de las personas. Los autores efectúan una reflexión basados en el libro de texto como una mediación interesante que puede propender por la comprensión del mundo mediante actividades didácticas que introducen conceptos geográficos

de manera significativa, que exigen la claridad conceptual, pedagógica y educativa del profesorado.

Cely y Moreno (2015a) encuentran en el libro de texto un recurso válido para la geografía escolar ya que puede aportar actividades y contenidos que conduzcan de forma significativa al estudio de las categorías de lugar, ciudad, región, territorio y formación ciudadana, entre otros. Si bien, a lo largo de la historia, los libros escolares se han visto como acumuladores e informadores de contenidos, es importante reconocer su valor y fortaleza para aportar a los estudiantes, junto con el saber de docentes, al momento de aprender la disciplina, de allí que el texto sea un dispositivo de discurso de conocimientos para los estudiantes y no para maestros.

Al respecto, otro estudio adelantado por Geopaideia⁴ permitió reconocer miradas, lecturas e interpretaciones al libro de texto. Los hallazgos son interesantes ya que piensan la enseñanza de las ciencias sociales, con especial énfasis en la geografía de cara a las necesidades, giros, concepciones y dinámicas de las personas en la superficie terrestre. Igualmente, estos libros permiten considerar procesos de formación docente en relación con la proximidad o distanciamiento que los futuros docentes poseen sobre dichos textos, no solo porque de una u otra manera harán parte de sus prácticas pedagógicas, sino porque pueden llegar a ser autores de estos. Adicionalmente, es importante que los saberes, relaciones, conceptos, categorías, enfoques y didácticas que aparecen y aparecerán en los libros escolares gocen de una alta calidad conceptual, metodológica, teórica, pedagógica y didáctica, así como de su actualización y renovación del saber.

Algunos de los hallazgos dejaron ver que:

- Las unidades temáticas que manejan los libros de texto cumplen con los lineamientos y los estándares curriculares,⁵ incluso, en la mayoría de los casos, las unidades llevan por nombre los ejes generadores propuestos por ellos.

4 Se refiere al proyecto "Conceptos de lugar y de ciudad en los libros de texto de la educación básica". Universidad Pedagógica Nacional, DCS-381-14 DGP - CIUP 2014. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Investigadores: Alexander Cely Rodríguez y Nubia Moreno Lache.

5 Estos se refieren, con base en lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, a los criterios claros y públicos que dan a conocer lo que deben aprender los niños, niñas y adolescentes en el país, fomentando la capacidad de aprendizaje entre lo que deben saber y saben hacer como estudiantes. Al respecto, consultar: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

- Varios de los textos escolares muestran una fuerte tendencia hacia la geografía descriptiva basada en la referencia de lugares, departamentos, regiones, etc. En términos generales, el libro de texto da cuenta de los contenidos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, pero se limitan al plano enunciativo. En algunos casos existen aproximaciones hacia el abordaje de asuntos espaciales, ambientales y sociales, los cuales se acercan a la comprensión socioespacial, pero son frágiles de cara a la articulación de estos temas en clave con enfoques epistemológicos como las geografías radical, humanística, fenomenológica, posmodernas, etc.
- En cuanto a lo pedagógico, predomina el enfoque de “aprendizaje significativo”. Este es un punto a favor porque se tiene en cuenta de una u otra manera el entorno de los estudiantes, relacionando los conocimientos previos con los que va a vivir en su experiencia escolar. Sin embargo, no todas las propuestas y actividades responden o guardan correlación con este modelo de aprendizaje.
- En los textos escolares se observa un mayor énfasis en temas de la historia, a pesar de estar cobijados por las ciencias sociales, como se evidencia en los estándares de conocimiento. Este hecho refleja la discusión por las ciencias y su jerarquía en el saber y en su enseñanza.
- La formación ciudadana aparece en los libros de texto y responde a la implementación de las competencias ciudadanas a través de talleres enfocados a su conceptualización y desarrollo. A pesar de ello, no se garantiza la formación ciudadana correspondiente a las demandas del país, menos con la explosión de cátedras para la paz, la diversidad, la afrocolombianidad, etc. Por tanto, no existe una relación de esta formación, por ejemplo, con la dialéctica tiempo/espacio/sociedad.
- El concepto de ciudad se aborda en los libros de texto de una manera frágil y ausente de fundamentación conceptual en temas urbanos. A la ciudad se le asocia como un paisaje cultural, el cual posee una serie de necesidades que debe cumplir la población que en ella reside, que tiene nodos y nudos que permiten a los transeúntes su ubicación y desarrollo de vida, pero se evidencia un vacío en el estudio del origen, morfología, atributos y dinámica urbana. Estos aspectos son centrales para comprender algunas de las tensiones y necesidades que se viven en las ciudades contemporáneas, las cuales deberían ser parte de una agenda escolar que enseñe el sentido y significado de la ciudad y del vivir en ella para aportar en la consolidación de formación ciudadana y en la sostenibilidad de la vida urbana.

- La noción de lugar que aparece en los libros de texto se asocia con el espacio biofísico o con la ciudad, el barrio, la calle, etc. En la mayoría de los casos, este concepto está relacionado con paisajes de los continentes, según las latitudes, páramos, montañas, cordilleras, entre otros. No hay una referencia del lugar como espacio o morada y menos aún aproximaciones al lugar a partir de fundamentos como el de Massey (2012) sobre un sentido global de lugar vinculado con la espacialidad, en donde la experiencia humana es fundamental e indispensable.
- Aparecen temáticas aisladas y fragmentadas como organización del territorio, municipios, departamentos, distritos, trabajo con el concepto de territorio, aldea y civilizaciones. No se encuentra una evidencia del análisis del lugar ni de teóricos que sustenten su significado y relevancia en el estudio del espacio y menos en relación con las categorías espaciales citadas.
- Con referencia a la formación ciudadana, los libros analizados intentan brindar a los estudiantes un acercamiento al tema incentivando el cuidado del cuerpo, del medio ambiente, la democracia y la participación ciudadana, la defensa de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes. Se observa la aceptación de la diferencia entre las culturas que habitan nuestro país y el desarrollo económico, pero se alejan de la formación ciudadana y de su vínculo con los temas espaciales; por ejemplo, ciudadanos y medio ambiente, ciudadanos y cuidado de los espacios públicos, etc.
- En general, existe una preocupación por formar a los estudiantes en generosidad, honradez, amistad, cooperación y respeto, con particular énfasis en la promoción de los derechos humanos.
- Las temáticas que más aparecen son formación de valores, relaciones de comportamiento, familia, escuela y derechos de los niños. Preocupa que se dé más énfasis en el concepto derecho, sin negar su valor y necesidad, y se deje en menor proporción el deber, dado que es necesario que niños, niñas y jóvenes comprendan y reconozcan que hay deberes, derechos y garantías, por lo que es vital conservar una correspondencia entre estos tres aspectos.
- Vale la pena comprender, a pesar de que la investigación en su momento no registraba los momentos que viviría el país, procesos derivados de la firma de los acuerdos de paz, el surgimiento de nuevas espacialidades y territorios como los propuestos por el informe de la Comisión de la

Verdad, Colombia adentro⁶ y en apuestas de formación de sujetos por medio de proyectos como Los niños se piensan la paz.⁷

En consecuencia, se ha ganado campo en el desarrollo de investigaciones en diferentes escalas afines con el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales, lo que permite fortalecer comunidades académicas expertas, diversas e interesadas por la educación geográfica, la geografía escolar y la formación de profesores en geografía. En ellas, se pueden identificar algunos temas y conceptos que motivan justamente sus inquietudes y planteamientos, como se puede evidenciar en la figura 8.

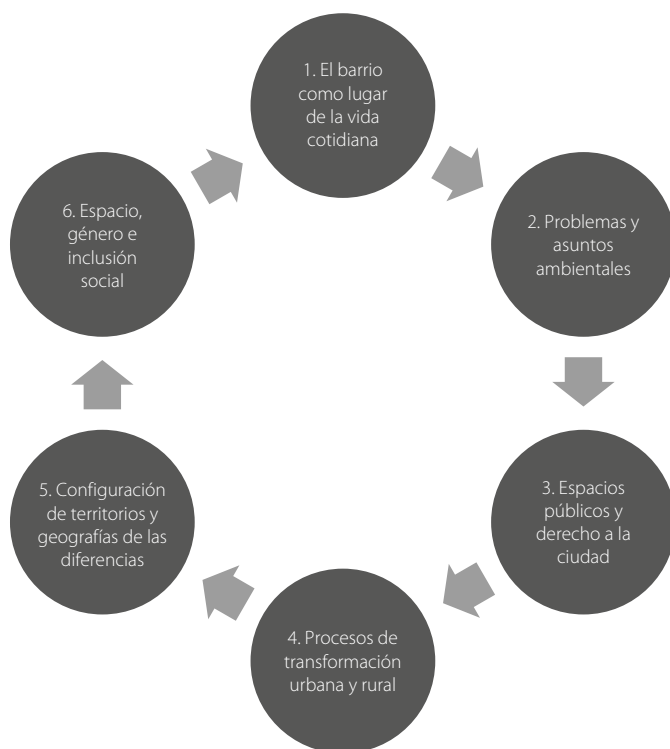


Figura 8. Temas y conceptos en geografía escolar

Nota. Elaboración propia con base en los rastreos y balances identificados en fuentes de información.

- 6 Para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia, se recomienda consultar el informe <https://www.comisiondelaverdad.co/colombia-adentro>
- 7 Estas experiencias son una provocación para pensar alternativas en el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales escolares. Ver: <https://www.ban-repcultural.org/proyectos/la-paz-se-toma-la-palabra/baul-de-herramientas/los-ninos-piensan-la-paz>

Estos temas responden al desarrollo de procesos de investigación e innovación educativa. Souto (2013b) sostiene que este es un trabajo reflexivo que permite narrar las experiencias como docentes en ejercicio con el fin de exponer los elementos que pueden mejorar algunas prácticas en la geografía escolar. El autor articula la práctica de enseñanza de la geografía escolar con la innovación en su enseñanza, la incorporación de la didáctica, el desarrollo de investigación educativa y el ejercicio docente situado en contextos diversos.

Así, Souto (2013b) aborda la investigación educativa como un campo que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, encuentra algunas dificultades en los procesos de investigación educativa, las cuales se pueden mejorar en tres aspectos: el primero es la dispersión de trabajos e intereses, el segundo es la ausencia de perspectivas participativas y el tercero es la falta de conexión entre los problemas de investigación y las necesidades de las comunidades. Esta última, a su juicio, es la situación más importante y en la que la geografía escolar, por medio de la acción docente, tendría un papel relevante.

Para Souto (2013b), la investigación en torno a la geografía escolar puede orientarse al reconocimiento de la complejidad de las relaciones en el aula, las perspectivas de los docentes y también de los estudiantes respecto a las propuestas didácticas que emergen de este campo. Así, se pueden reconocer procesos vitales en el diseño de propuestas de innovación.

Por tanto, la geografía escolar puede considerarse como un campo en el que coinciden diferentes discursos de la enseñanza de la geografía. Estos emergen de intereses variados y se relacionan con categorías y conceptos de los procesos escolares en los que la geografía es un eje fundamental.

En esta perspectiva, son importantes los aportes de las investigaciones realizadas por el grupo Geopaideia alrededor de la construcción de conceptos geográficos, de prácticas de la enseñanza de la geografía y de la formación docente⁸ en contextos escolares y universitarios. El grupo reafirma la importancia de “fortalecer indagaciones que tienen como propósito central incidir en la construcción de propuestas educativas [...] desde una perspectiva geográfica; lo que a su vez aporta elementos para contribuir en la creación de nuevas concepciones sobre el espacio y la geografía” (Cely y Moreno, 2015, p. 26).

8 Avances que se encuentran en la publicación *En busca de conceptos geográficos*, Universidad Pedagógica Nacional y en la segunda parte del libro *Cotidianidad y enseñanza geográfica*, Editorial Grupo Geopaideia. También se puede ampliar la información de publicaciones del Grupo, asociadas con la educación geográfica y la didáctica de la geografía en: <http://www.geopaideia.org>

La formación docente para la enseñanza de la geografía

Los trabajos relacionados con la formación docente en el contexto de la geografía escolar son diversos, resultado de interacciones y aspectos que se han referenciado en la presente publicación. Acorde con los intereses y la naturaleza de Geopaideia, se destaca la interacción con la Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía (Redladgeo),⁹ la cual muestra un trabajo prolífico en los asuntos de la geografía escolar, la didáctica de la geografía y la formación de docentes para su enseñanza. Todo ello evidencia, por una parte, el desarrollo de una comunidad académica de carácter internacional y, por otro lado, el papel y la importancia del saber geográfico y de la formación del profesorado.

Las anteriores son motivaciones que en el marco de nuevas formas de interacción y comunicación suscitadas a raíz de la pandemia por la COVID-19 y combinadas con los desarrollos tecnológicos y de la comunicación han permitido crear encuentros, seminarios, talleres, conferencias y simposios basados mediaciones y plataformas asistidas de tecnología (PAT). Este hecho permite superar las barreras de lo presencial, motiva diálogos de saberes e impacta en intereses e interrogantes sobre el quehacer docente para una geografía escolar situada y contextualizada.

Con el interés de motivar la formación docente, Geopaideia vincula estudiantes de las licenciaturas en las que incide por medio de la estrategia de semilleros de investigación. Así, se busca profundizar en el campo de la geografía escolar a la par que se potencian habilidades investigativas y propias de las comunidades académicas al ser ponentes en distintos escenarios académicos como congresos, coloquios, convenciones y encuentros relacionados con la geografía, en especial en las mesas de educación geográfica.

Es fundamental aportar propuestas que logren transformar esta visión limitada de la geografía en las escuelas y se empodere la importancia de la formación, enseñanza e indagación de lo espacial. Estas propuestas deben empezar por ajustar algunos de los programas de formación docente, como incidir en los currículos y diseños temáticos para la enseñanza de la geografía en la educación básica y media, en la producción de textos escolares y en el desarrollo de investigaciones asociadas con la geografía escolar y la educación geográfica.

Es indispensable que los frentes de trabajo y producción académica sean conocidos, estudiados y reflexionados por los estudiantes de las licenciaturas

9 Mayor información en <http://geopaideia.org/redladgeo/novedades/>

en ciencias sociales, de modo que reconozcan los tránsitos de producciones en investigación educativa e identifiquen mudanzas, tensiones y posibilidades para la geografía escolar. Este hecho implica crear puentes que permitan dialogar a los docentes en ejercicio, a las producciones e investigaciones con aquellos que están en formación.

Currículo y enseñanza de la geografía

El panorama en Iberoamérica en relación con la enseñanza de la geografía se caracteriza por un decidido compromiso con la investigación en diferentes escenarios educativos, lo cual resalta la importancia del conocimiento geográfico, la dimensión espacial y la educación geográfica como campos necesarios para la estructuración de propuestas de transformación social. Sin embargo, el ánimo de la política pública que regula el currículo escolar (los nacionales u orientaciones curriculares a nivel nacional y local) tiende a una reducción paulatina de las posibilidades que tiene la geografía en relación con su presencia en la escuela, con otras áreas del conocimiento y con su lugar en las ciencias sociales o las humanidades. Prueba de esta reducción son los intentos sistemáticos en diferentes países de la región por restar horas de estudio, suprimir del temario escolar o difuminar lo geográfico. Ante ello, movimientos de profesores y estudiantes han suscitado diferentes mecanismos para evidenciar la relevancia del conocimiento espacial y del reposicionamiento de la geografía como asignatura de enseñanza fundamental (Garrido, 2015).

En el ámbito colombiano, la Ley General de Educación permite definir la geografía como asignatura obligatoria, comprendida en el área fundamental de ciencias sociales, en igual condición con la Constitución Política, la democracia y la historia. Estas áreas fundamentales pretenden abordar los objetivos formativos de la educación básica y media por medio de una relación importante entre el currículo y el proyecto educativo institucional. Con esta Ley se pone en juego la autonomía escolar como principio ordenador del currículo en las instituciones educativas, las cuales pueden introducir asignaturas y modificar las áreas fundamentales con el fin de ajustarse a las demandas de los contextos educativos. La regulación del currículo tiene origen en la autonomía escolar, en el proceso de construcción y en la actualización de un proyecto educativo que propone la secuencialidad, temporalidad, evaluación, metodología y objetivos de las asignaturas y áreas (Rodríguez, 2010).

En la vigencia de la Ley General de Educación se han elaborado distintas propuestas para contribuir en la regulación del currículo, como los Lineamientos Curriculares (sobre las áreas fundamentales, incluyendo la cátedra de estudios afrocolombianos y el nivel preescolar), los Estándares Básicos

en Competencias Básicas (que desarrollan las competencias ciudadanas) y los Derechos Básicos de Aprendizaje.¹⁰ Estos fundamentos legales fueron concebidos por un conjunto de actores en el campo de la educación y la pedagogía, como investigadores, especialistas en las áreas de conocimiento, pedagogos y docentes.

Estas propuestas, que podrían corresponder con un desarrollo nacional del currículo, reflejan procesos coyunturales del sector educativo en cuanto a la adaptación y asimilación de la normatividad, el impacto de planes de Gobierno y las acciones derivadas de los resultados del modelo nacional y algunos modelos internacionales regulados por la evaluación por competencias.

Este panorama pretende denotar el interés por el currículo en la presente publicación, la cual es reflejo de la investigación adelantada por Geopaideia. A su vez, dicha situación está fuertemente motivada por la naturaleza de la política pública en educación y su estrecha relación con el desarrollo del currículo, entendido como una conjunción de actores y perspectivas sobre el acontecer educativo y sobre la vida escolar. Por tanto, se asume que el currículo toma forma con la experiencia escolar, es decir, con los saberes y las prácticas escolares que se disponen en una trayectoria formativa e institucional (el horizonte institucional) y que son llevadas a la reflexión pedagógica (se construye el proyecto educativo), lo que pasa por cambios y crisis en relación con las demandas del contexto social, generacional, cultural y tecnológico.

Concepciones alrededor de lo curricular y la enseñanza de la geografía

El pedagogo británico Lawrence Stenhouse refuerza el rol del docente como intelectual de la educación, protagonista de la investigación educativa a la vanguardia de la transformación curricular como producto de la indagación sistemática sobre lo curricular y la autocritica sobre la práctica pedagógica. En su perspectiva, los procesos de formación del docente continúan en la observación del aula, en la actualización de los marcos de interpretación de la enseñanza y en la relación dialógica entre teoría y práctica pedagógica (Stenhouse, 1987).

De la propuesta de Stenhouse (1991) se destaca la categoría de desarrollo curricular, entendida como una consciencia progresiva y rigurosa de los elementos básicos que cualquier iniciativa educativa emprende para organizar la escuela. Estos son asuntos como el diagnóstico del contexto y las necesidades, la descripción, la formulación de objetivos, la selección de contenidos y de experiencias de aprendizaje que adquieren sentido como

10 Al respecto consultar https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/dba_C.Sociales-V2.pdf

momentos específicos de un proyecto educativo. Por tanto, caracteriza al currículo como “un producto de un proceso de síntesis [...] puede ser sometido a pruebas, evaluado y perfeccionado” (Stenhouse, 1991, p. 93).

La construcción de objetivos no solamente como expresión pragmática del método cobra alta relevancia en el desarrollo curricular. Un modelo basado en la formulación, ajuste y evaluación de los objetivos permite la integración de la comunidad educativa, el reconocimiento de sus alcances, la exploración del trabajo cooperativo y la síntesis de sus saberes en una intencionalidad de investigación de la educación.

En la perspectiva de Stenhouse (1991; 1987; 1984) en los elementos que configuran el currículo en relación con un escenario educativo, se identifican tendencias que lo definen como una prescripción soportada en lo escrito. Esta idea generalmente corresponde con lo que escriben los profesores como serie de hechos que deben ocurrirle a los estudiantes al participar en la escuela. Otras tendencias asumen al currículo como aquello que ocurre en la escuela, por tanto, se centran en la valoración de las experiencias de los estudiantes que están orientadas por los profesores.

La visión de Basil Bernstein (1989) permite ingresar en las relaciones entre el discurso pedagógico, la enseñanza y el currículo, orientadas por un conjunto de tradiciones fundadas en las formas de conocer en el entorno escolar. En esta perspectiva crítica, el currículo adquiere dimensiones sociales y culturales que escapan al diseño de una secuencia temática. Se trata de un orden jerarquizado o niveles de aproximación al conocimiento, lo que deja apreciar las relaciones entre contexto sociocultural y desarrollo curricular, que es el entorno de construcción de los elementos del currículo lo que define la relación con campos específicos. Así, la geografía entra en auge o declive si se compara con las propuestas curriculares, con el proceso de formación de maestros y con el tipo de organización escolar que se quiere promover.

Como señala Bernstein, “el currículo define lo que se considera conocimiento válido, la pedagogía define lo que se considera transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que se considera realización válida del conocimiento por parte del educando” (1989, p. 85). Así, su perspectiva del desarrollo curricular y la educación debe ser entendida en relación con los conceptos de clasificación (del conocimiento, de los contenidos, de las intenciones y objetivos sobre la formación), estructura (dimensiones, interacción, relaciones y dinámica de lo curricular) y evaluación (reflexión, autocrítica y valoración), así como su relación con los aspectos estructurales del proyecto social y cultural que emanan las relaciones educativas.

En este sentido, indagar el desarrollo curricular implica fijarse en la naturaleza de los documentos que ha producido la trayectoria pedagógica de una comunidad en busca de los acuerdos, disensos, permanencias y rupturas en el proceso de ordenar la experiencia de aprendizaje y de enseñanza. La diversidad de los registros y su relación con el contexto educativo son insumos para capturar una dimensión del desarrollo curricular, lo que puede entenderse como la objetivación del horizonte educativo.

La percepción de los actores del desarrollo curricular y lo relacionado con la conducta de los profesores como planificadores de lo escolar e investigadores educativos (o la dimensión subjetivada del currículo) permite acceder a las prácticas y a las diferentes visiones del discurso pedagógico (modelos pedagógicos y de evaluación, estrategias y tradiciones de la enseñanza). En este sentido, “el currículo es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p. 29).

Souto (2013c) relaciona el campo de la didáctica de la geografía con el desarrollo curricular y resalta los vínculos y sismas que ha experimentado el conocimiento disciplinar de la geografía y la geografía escolar. Las fluctuaciones en las propuestas curriculares que se diseñan desde los gobiernos, asociaciones científicas o especialistas académicos se tensionan con las visiones curriculares de los maestros que viven el día a día de la escuela. El currículo como objeto jurídico, abocado a la implementación de las directrices por parte de las escuelas, genera resistencias y adaptaciones que motivan procesos de investigación. En un contexto de afirmación del rol del docente-investigador y de proyección del aula como laboratorio pedagógico, cualquier reforma curricular percibida como imposición es asumida como oportunidad para reforzar los avances en el desarrollo de los objetivos formativos. Al respecto Souto (2013c) sostiene que

las decisiones sobre qué enseñar en el aula vienen determinadas por la concepción social del curriculum escolar, donde es posible diferenciar el nivel administrativo o currículo “regulado”, así como el “soñado”, o currículo ideal del profesorado y grupos de innovación, y real o “enseñado”, o sea, el que se desarrolla en las aulas, parte del cual es “retenido” por los alumnos en sus recuerdos escolares, que influyen en su concepción del mundo. (Souto, 2013c, p. 75)

La enseñanza de la geografía, siguiendo a Souto (2013c), debe sortear su constitución como campo de conocimiento y como disciplina escolar en un proceso de desarrollo curricular caracterizado por el trabajo pedagógico desde distintos frentes. El currículo regulado pretende avanzar al ritmo de las necesidades globales y con incursión de ideologías ajenas a la escuela, mientras que el currículo soñado se mantiene abajo del horizonte, apegado y coartado por

la cotidianidad escolar y sus urgencias. Aquí se refuerza el interés por analizar estas intersecciones entre el currículo producto de la norma y el currículo construido en la dinámica del aula.

Existe un importante campo de incertidumbre en relación con el currículo retenido (lo que aprenden los estudiantes) y el currículo enseñado por los profesores, debido a que la geografía escolar reúne características que pueden exponerla a una poca visibilidad o peso en los currículos normados, al tiempo que emerge una disolución en los currículos que diseñan las escuelas. La intención gira en torno a profundizar el conocimiento de lo que se enseña y se aprende en la geografía escolar, por medio de la consulta de la concepción, el saber y la práctica de los docentes en ejercicio.

Es arriesgado asumir la dicotomía entre un currículo impuesto por actores externos a la escuela (políticas gubernamentales y públicas, Ministerio de Educación Nacional, editoriales, etc.) y un currículo emanado de la autonomía escolar porque se materializa una mirada reducida y simplista del desarrollo curricular. Por tanto, la búsqueda se centra en las tensiones que genera la diversidad de actores y factores implicados en el desarrollo curricular. La trayectoria de la organización escolar puede dilucidar distintas formas de entender la educación, el aula y la relación maestro-estudiante. En este sentido, se asume una visión complementaria del currículo, no prescriptiva, fundada en la lectura de los diferentes lenguajes del acontecer escolar y abierta a la valoración de los avances curriculares que los docentes construyen.

En consecuencia, se propone crear un puente entre el desarrollo curricular y las múltiples visiones de la enseñanza de la geografía en la escuela. Para Stenhouse (1987), la investigación permite concentrarse y abordar el problema central del currículo, lo que se traduce como relacionar el currículo concebido (en el papel) con el currículo del aula. Esta relación no puede ser naturalizada ni fundada en prejuicios (que circulan fácilmente en la cotidianidad escolar y en la academia), sino que debe enfrentarse a las cuestiones importantes de lo escolar que Stenhouse (1987) plantea como el mejoramiento de la enseñanza por medio de la indagación y el estudio de casos particulares que den posibilidades de comparación y, eventualmente, de generalización. Se investiga para pensar la experiencia del aprendizaje y modificar racionalmente las prácticas de enseñanza que deben impactar en la formación de los sujetos.

La investigación educativa está directamente implicada en el desarrollo del currículo, en el sentido que el acontecer escolar necesita procesos de observación de sus propias prácticas, exploración de sus saberes afirmados, reconocimiento de la tradición y promoción de cambios. Todo ello no puede garantizarse solo con la mirada cotidiana del aula. Por el contrario, es necesaria

una integración de perspectivas que permita a los actores educativos abrirse a la evaluación constante, lo cual se ratifica si se considera que “el desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución. Y no procurará tener razón, sino ser competente” (Stenhouse, 1991, p. 69).

Contrario a lo que se ha planteado, se avista un énfasis importante en el currículo prescriptivo y en una reducida visión de este: el currículo como suma de contenidos. Este enfoque prospera en contextos en que los profesores no concilian la intensidad de trabajo dedicado a la enseñanza o la investigación, y le dan prioridad a la una o a la otra. Para Stenhouse (1991), un currículo visto en su desarrollo debe tener tiempo para ser reflexionado, cuestionado e indagado y con tiempo para la autocrítica y la observación de casos. No obstante, el privilegio en la copiosidad, precisión y secuencialidad de los contenidos es síntoma del deterioro de la dimensión formativa, reflexiva y sistemática del cambio curricular que se describe como:

La tarea de relacionar las ideas mediante la práctica con la producción —en cualquier forma que sea— de una especificación que expresará una idea o grupo de ideas en términos de práctica con detalles y complejidad suficientes para que las ideas se encuentren sometidas a la crítica de la práctica y sean modificadas por la misma [...] Solo es posible semejantes especificaciones a partir del estudio de las clases. (Stenhouse, 1987, p. 98)

Esto trae al desarrollo curricular la certeza recurrente de la permanencia de las prácticas tradicionales en la escuela, la presencia de lo tradicional como conjunto de atributos de acento memorístico y enumerativo, lo cual define buena parte de las iniciativas en enseñanza de la geografía escolar y que, a pesar de las sucesivas y difundidas reformas curriculares, no evidencia cambios sustanciales en el panorama que trae este diagnóstico (Santiago, 2003). Necesariamente, un nuevo currículo es una respuesta a la tradición en el sentido de develar sus sentidos y efectos en la práctica. Se trata del resultado de un proceso en el que los docentes investigadores (quienes experimentan, prueban, observan y preguntan a sus colegas en sus clases) logran nuevas categorías para criticar la tradición y desarrollan el currículo en su mismo entorno de reproducción, esto es, en la práctica (Stenhouse, 1987).

Esta presentación del desarrollo curricular y algunas acepciones sobre el currículo no pueden dejar de lado las preocupaciones del contexto colombiano sobre la enseñanza de la geografía, la cual retoma en buena medida las visiones afianzadas del currículo como resultado de la pugna entre lo

impuesto y lo espontáneo, entre lo prescrito y lo vivido en las escuelas. Sobre ello Hurtado *et al.* (2018) sostienen que:

Respecto a la enseñanza de la geografía, se evidencia un detrimento tanto en sus contenidos como en su intensidad horaria dentro del currículo escolar, sumado a la prevalencia de los estudios históricos, que relegan a la geografía al estudio del espacio como contenedor y a la descripción de los aspectos morfológicos a nivel físico, sin generar relaciones claras ni un análisis del espacio geográfico desde la apropiación de sus categorías, el desarrollo de habilidades espaciales y la generación de prácticas que permitan mejorar la calidad de vida de las sociedades. (p. 28)

Sin duda, los alcances más cercanos a la realidad de los profesores y estudiantes se abordan en este panorama. Se trata de aspectos que tocan la responsabilidad del docente (algo central para el desarrollo del currículo) y la actividad del estudiantado en la escuela. Sin embargo, también expresa una expectativa recurrente en relación con lo curricular, muy de la mano de una concepción totalizadora de la educación y sus procesos conexos. Todo confluye y todo se evidencia en el currículo. Por tanto, las habilidades de los estudiantes deben ir consignadas allí, así como los valores deseables de transformación social que en muchas circunstancias exceden los objetivos del desarrollo curricular. Esto permite ingresar desde la investigación no solo a la búsqueda de los contenidos de la geografía que se enseñan, sino en el reconocimiento de la importancia del saber pedagógico del profesor de ciencias sociales y geografía para la formación de ciudadanos.

Problemas y desafíos del desarrollo curricular en la enseñanza de la geografía

En la revisión de referentes sobre el currículo y la enseñanza de la geografía se identifican ejes de reflexión pedagógica que desarrollan docentes basados en su ejercicio profesional. Ellos analizan los alcances y retos a partir de su experiencia pedagógica y de investigación, así como la problematización e implementación del currículo para la enseñanza de la geografía; por ejemplo, los aportes de García de la Vega (2011), Fernández (2007) y Rodríguez (2000; 2010), entre otros.

Souto (2013c) plantea que el proyecto curricular es la representación de un espacio para la formación permanente en la cual prevalece la relación constante entre la innovación educativa y las estrategias del docente que pretenden la mejora de la práctica profesional en el aula. En este sentido, el currículo no se limita a delinear un proyecto educativo, sino que es el escenario en el que la investigación curricular da paso al análisis y revisión de las estrategias pedagógicas y didácticas.

No obstante, el currículo de geografía que Souto (2013c) menciona no ha podido ser explorado porque, con la formulación de las leyes generales de educación (década de los 90 en Iberoamérica), la enseñanza de la geografía se vio disminuida en comparación con otras asignaturas (apreciándose un privilegio de la historia o en la integración de las ciencias sociales). Este hecho modificaba el tiempo asignado a los espacios académicos, el conjunto de los contenidos y la pertenencia de la geografía a ciertas áreas del conocimiento escolar.

Ante estas mudanzas, se promueve junto con la integración y transversalidad de las ciencias sociales la visión de un currículo que busque un abordaje integrador, que recurra a los resultados de la reflexión académica (en el caso de Colombia, se evidenció en la fundamentación de los Lineamientos Curriculares y Estándares por competencias) y aproveche la interacción en el aula (relaciones constructivas entre maestro y estudiantes). Todo ello con el fin de orientar la elección de temas y conceptos en la enseñanza. En resumen, se busca poder consolidar un análisis espacial que no descuide su asociación con enfoques epistemológicos contemporáneos y el interés disciplinar del docente (Hurtado *et al.*, 2018).

El reto de generar un currículo que pueda enfrentar las limitaciones que se dan frente a otras disciplinas dan razón a Garrido (2015) cuando plantea que “los cambios en el currículo nunca son azarosos, nunca son casuales. Responden a coyunturas y, en cierta medida, se vislumbran en escenarios políticos de potenciales actuaciones de los sujetos miembros de una sociedad” (2015, p. 3). Frente a la amalgama de contenidos que puede surgir de las dinámicas de integración curricular, se afirma que

el currículo en ciencias sociales se convirtió en una amalgama de contenidos provenientes esencialmente de cierta clase de sociología marxista (aunque hay una geografía marxista y también posmoderna absolutamente descartada allí), sin unos ejes conceptuales claros; más bien en la idea de que cada profesor construya su currículo y que, por lo tanto, no definen unos estándares precisos para el área. (Montoya, 2003, p. 19)

Un problema urgente en el desarrollo curricular es la articulación reciente que el conocimiento geográfico ha planteado con otras disciplinas, lo que ha redundado en una instrumentalización de sus posibilidades de cara a la inter, multi y transdisciplinariedad, así como a la transversalidad y la integralidad. Ni los vínculos complejos con otras disciplinas ni la especialización de los profesores de geografía en los asuntos propios de la disciplina pueden servir como pretexto para la desaparición de la geografía en el currículo.

Sigue en pie la pregunta sobre el qué enseñar y cómo educar espacialmente. Ante esto, docentes investigadores plantean posibles respuestas, teniendo como punto de encuentro los siguientes aspectos: 1) el currículo debe buscar unicidad en el pensamiento espacial por medio de la indagación en las relaciones entre sociedad-naturaleza y ser humano-medio; 2) desarrollar pensamiento y habilidades que permitan el movimiento multiescalar que expanda la visión de un espacio topológico y cartográfico; 3) permitir un tránsito entre diversos enfoques del pensamiento geográfico, y 4) dar lugar al abordaje de problemáticas socioespaciales en el que el enfoque crítico sea articulador de la discusión (Garrido, 2015; Hurtado *et al.*, 2018).

Fernández (2008) aporta en el proceso de reajuste del currículo o el diseño de currículos abiertos a un análisis espacial profundo. Al respecto, propone y resalta que en su fundamentación epistemológica (a partir de la pedagogía, la geografía, la didáctica y la educación) los estudios que exploran el cambio curricular no pueden ignorar la necesidad de un abordaje riguroso del papel de las corrientes epistemológicas que alimentan las concepciones acerca del sentido, origen y organización de los contenidos escolares. ¿Por qué enseñamos lo que enseñamos? ¿Qué saberes y prácticas permanecen en la enseñanza? ¿Cómo el currículo ha cambiado a pesar de las recurrencias (de la tradición, de lo proscrito) y de los cambios (innovaciones y giros en las disciplinas)?

El currículo de la geografía responde a los cambios que ocurren dentro de los distintos paradigmas epistemológicos. El currículo es social e históricamente responsable, lo cual deja una impronta en la planeación y estructuración curricular. Esto puede observarse en los tránsitos entre un enfoque regional proveniente de la geografía tradicional y enfoques más interdisciplinarios que consideran, por ejemplo, los debates de género, los problemas urbanos y el desarrollo desigual (Delgado, 1989; Montoya, 2003; Montañez, 1999; Pulgarín, 2010).

La reflexión profesional del docente necesita revisar cuidadosamente sus planteamientos curriculares, rutinas y prácticas de enseñanza de manera que se vele por la concreción epistemológica de lo planteado en el currículo con los aprendizajes que deja la reflexión docente (Araya y Cavalcanti, 2018; García de La Vega, 2011). De la certeza sobre la actualización de los planes de estudio de la formación docente, avocados a la lectura e interpretación de los debates disciplinarios e interdisciplinarios, se propone una decidida acción sobre la construcción de conceptos geográficos que interpelen los problemas o fenómenos espaciales. Todo ello permite generar relaciones complejas entre las categorías y los procedimientos implicados en la observación del espacio.

El diseño curricular en geografía, para algunos descuidados, ha llevado a la educación geográfica a una relación de intermitencia con lo escolar, camino de poca estabilidad y debilidad frente a otros diseños que obedecen a los estándares o pruebas internacionales (énfasis en lo matemático, lenguaje y bilingüismo). Esta situación, a largo plazo, descuida la reflexión epistemológica y, por esta vía, se puede coartar la investigación educativa en el aula (Carracedo, 2012).

Los distintos paradigmas académicos que han marcado la geografía contemporánea sirven de antecedentes, que a su vez abren inquietudes por el reconocimiento de la actualidad disciplinar en la que se quiera basar algún cambio curricular. La asimilación de las innovaciones en los currículos tanto de la formación docente como en la geografía escolar es lenta. Por tanto, el currículo debe reconstruirse entre la tradición leída por los docentes y las nuevas tendencias que cuestionan las prácticas y saberes. Al respecto Souto (2013c) aclara que “los ámbitos de innovación suelen ser interdisciplinares, mientras que la investigación delimita el problema desde una posición teórica disciplinar, aunque confluye posteriormente con otras, dada la similitud de objetos y metodologías que aparecen en el desarrollo de la misma” (2013, p. 4).

Tanto la reflexión profesional del docente como el reconocimiento del componente epistemológico son aspectos vitales para la enseñanza de la geografía. Un desafío es el análisis que pueda hacer un docente sobre las representaciones sociales de la geografía escolar (las propias y las que circulan en su ámbito), de manera que se pueda tener una visión general que pueda enmarcar propuestas de innovación curricular. No obstante, persisten prejuicios sobre la poca utilidad del conocimiento geográfico en relación con lo cotidiano o con la solución de problemas que interesan a las familias y las comunidades. A dicha percepción se le suma una imagen errónea y difundida de la geografía como cúmulo de datos que amplían la cultura general, pero que no se articulan a la transformación de la realidad social (Souto y Monteagudo, 2016).

Atender estos problemas y desafíos abonaría al contexto de recuperación y difusión de la importancia de la geografía en el desarrollo curricular, ya que las experiencias de innovación han dado lugar a propuestas curriculares preocupadas por la coherencia epistemológica, la descontextualización social de la enseñanza y la lenta incorporación de las innovaciones disciplinares en el aula. Estos factores, en conjunto, redundan en iniciativas de investigación de cara a procesos de innovación pedagógica. Así, la atención que se le brinde a nuevos planteamientos debe contribuir al desarrollo de los estudiantes en lo referente al aprendizaje del espacio (De Miguel, 2016). Es interesante resaltar cómo la disciplina geográfica cuenta con varias décadas de trabajo epistemológico sobre el objeto de estudio, mientras que en el desarrollo curricular persisten las visiones marginales del análisis espacial.

Un desafío central tiene que ver con la conceptualización curricular del espacio geográfico, en estrecha relación con el proceso de formación de las personas, a partir de la experiencia espacial y la vida cotidiana. El trabajo sobre este horizonte impediría la separación del pensamiento y la experiencia espacial de los sujetos. Una amplia estructura de conceptos y teorías pueden acudir para fortalecer estos vínculos; sin embargo, las permanencias en el currículo aún privilegian la desconexión entre las formas de habitar el mundo (ser en el mundo) y las distintas formas de experimentar el mundo.

Por ende, la geografía escolar puede asumirse como una disciplina de lo experiencial y lo experimental. De esa forma, se pueden proponer desarrollos curriculares coherentes con la espacialidad de los sujetos y las comunidades, expresión de la complejidad del mundo social y manifestación en el espacio del cambio (Garrido, 2005). No se puede dejar pasar por alto que la geografía escolar debe asumir su posicionamiento como conocimiento válido, útil y socialmente relevante, reforzando un lugar importante en la formación espacial de las sociedades que, obviamente, influye en el reconocimiento de lo que se enseña y se aprende en las aulas.

En este sentido, el currículo debe estar intervenido por especialistas que puedan ampliar la visión de lo que se pretende enseñar de manera tal que los marcos que estructuran el diseño curricular sean apropiados por las distintas esferas y actores de la educación geográfica. Ante todo, y más allá de los propósitos de enseñanza, el currículo debe ahondar en los fundamentos para la educación de niños, niñas y jóvenes.

Un diseño curricular que se relacione y que cuestione lo planteado en las orientaciones curriculares debe conducir al análisis de problemáticas en diversas escalas espaciales y temporales, correspondientes al momento del desarrollo cognitivo, cualidades del aprendizaje y rasgos del contexto del estudiantado. Así, la búsqueda del desarrollo del pensamiento geográfico debe estar orientada por el currículo, el cual debe satisfacer las necesidades educativas de una población educativa. Es decir, un currículo que esté diseñado para adaptarse a distintos contextos sociales y culturales sin que se descuiden los ejes centrales de la construcción del pensamiento geográfico (García de La Vega, 2018).

Algunas reflexiones de docentes investigadores ponen en discusión las estrategias de aprendizaje que se centran en la instrucción como principal herramienta para enseñar geografía. A esto se le suma la reiterativa transmisión de hechos y fenómenos geográficos en los que la importancia está dada por el nominalismo y localización de accidentes geográficos, paisajes estáticos o enunciación de ciudades. A su vez, se extrañan las posibilidades de la construcción de pensamiento espacial, situado y relacional que le permita al

estudiantado habitar y construir su entorno de manera positiva a partir de su desarrollo cognitivo, social, moral, perceptual, experiencial, físico y afectivo (Gouveia *et al.*, 2005; Hurtado, 2014; Santiago, 2005).

La inquietud puede trascender a la acción si se asume una postura crítica que apueste por estructurar un currículo consciente de las prácticas tradicionales y de las nuevas tendencias. Este hecho implica posicionarse en la enseñanza como campo de desarrollo epistemológico, el cual tiene la posibilidad de reinventar el currículo. Frente a esto, Santiago (2003) propone un reconstruccionismo social del currículo, orientado a un proceso que reelabore el currículo de la geografía con participación de sus actores principales (maestros, comunidad, estudiantes, especialistas). Cada uno de ellos debería estar guiado por sus experiencias en el aula de clase. Es decir, asumir la construcción del currículo con la orientación docente, dando voz a los convocados en la construcción de lo espacial. Es decir, tomar su valoración, su visión de lo teórico-práctico, de la vida cotidiana y de su rol en la enseñanza de la geografía.

Por supuesto, un proceso de reestructuración, reinvención o transformación curricular debe acompañarse por un análisis curricular, bien sea hacia la crítica sobre lo vigente. Así, se puede detener y revisar el proceso que se está adelantando (de renovación curricular) o para ver en retrospectiva y evaluar los avances y retos superados (Sebastià y Tonda, 2015).

En general, los referentes abordados reconocen la importancia que tiene el desarrollo curricular en relación con los recientes avances en el campo de la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. Sobre todo, al resaltar el valor de la búsqueda de nuevas alternativas curriculares que reflexionen la importancia del saber espacial y, así, aboguen por la transformación, reestructuración y promoción de una geografía con sentido para las personas en las cuales el espacio geográfico, su estudio y comprensión son vitales para el desarrollo de la vida social de los seres humanos.

Por último, es importante que las propuestas curriculares no sean ajenas a las transformaciones sociales. Igualmente, desde la organización escolar se debe apostar por un currículo pertinente y consecuente con una formación espacial cotidiana y una educación en geografía consciente de la potencialidad de la dimensión espacial y sus múltiples expresiones en la vida social.

Capítulo 3.

Una lectura a la enseñanza de la geografía en la escuela

Este capítulo se interesa por caracterizar algunas prácticas pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Para ello se generaron mecanismos mediante los cuales las vivencias de las realidades escolares pudieran ser reconocidas y comprendidas en función con el valor de enseñar lo espacial. Uno de estos mecanismos correspondió a las conversaciones con los docentes a cargo de las clases de geografía. Conversar se convirtió en una forma de interactuar a partir de sus concepciones y vivencias, de sus temores, vacíos, incertidumbres y aciertos, situados con sus estudiantes al momento de enseñar geografía.

Realizar una interpretación de concepciones y saberes en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá articula dicha enseñanza con los proyectos pedagógicos, los Lineamientos curriculares, los Estándares en ciencias y los Derechos básicos de aprendizaje e institucionales de los colegios en la ciudad de Bogotá. Sin embargo, no fue posible acceder a los programas oficiales e institucionales, como planeaciones curriculares y de integración de área para la enseñanza de la geografía, debido a que el desarrollo del año lectivo escolar 2021 fue en modalidad alternancia como efecto de la pandemia por la COVID-19. A esto se le sumó la falta de autorización de las rectorías de las instituciones educativas para que el equipo a cargo de la indagación pudiera acceder a los colegios y a estos documentos e información. A su vez, el cuerpo docente de los colegios manifestó sobrecarga laboral por trabajo tecnológico, ya que no se trataba solo de la planeación, organización y desarrollo de las clases, sino se sumó la alfabetización para manejar múltiples plataformas y recursos digitales, así como los informes y acompañamientos que exigió una educación mediada por las tecnologías PAT.

Las circunstancias mencionadas produjeron ajustes en el desarrollo metodológico de la presente investigación, sobre todo por la situación de alternancia y confinamiento en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá,

que obligó al aislamiento social y no presencialidad de la totalidad de docentes y estudiantes, lo cual modificó el desarrollo académico cotidiano de las escuelas. Por ello, no fue posible realizar reuniones presenciales con los profesores ni se pudieron llevar a cabo visitas a las instituciones para reconocer prácticas y experiencias asociadas *in situ* con la enseñanza de la geografía. A pesar de estas limitaciones, la investigación se desarrolló a partir de las conversaciones con los docentes. Por tanto, se agradece y resaltan los espacios virtuales, lo que en diferentes escalas generó caminos para reflexionar sobre la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. A su vez, se identificaron las principales estrategias de enseñanza de la geografía en los escenarios escolares de la ciudad con el ánimo de reconocer teorías, metodologías y debates desarrollados por docentes e investigadores en torno a las prácticas en geografía escolar, didáctica y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la geografía.

En ese orden de ideas, se contempla un balance bibliométrico de prácticas y experiencias en la geografía escolar para develar lecturas derivadas a partir de la sistematización de las conversaciones con docentes en torno a realidades, tensiones y posibilidades en la geografía escolar. A su vez, se buscó establecer la relación con la formación de docentes en ciencias sociales, lo que permite construir balances en relación con lo que se aprende y se enseña en geografía.

Prácticas y experiencias en la geografía escolar: un balance a partir de la bibliometría

Metodológicamente, se adoptó el rastreo bibliográfico y el análisis de contenido. En un primer momento, la indagación se concentró en el rastreo bibliográfico a partir de algunas herramientas de la bibliometría. En un segundo momento se analizaron aquellos artículos que, asociados con algunos indicadores derivados del análisis bibliométrico, permitieron establecer criterios de actividad y de impacto, con el fin de observar las principales prácticas en escenarios escolares en geografía. Finalmente, se plantearon algunas conclusiones con respecto a los diferentes escenarios de la práctica de la geografía escolar, las experiencias de enseñanza de la geografía y sus aportes a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la geografía escolar, de modo que sean un insumo en la comprensión de las prácticas docentes en aula.

La investigación en didáctica de la geografía viene creciendo en el mundo y América Latina. De acuerdo con De Miguel (2016), la educación geográfica ha desarrollado a lo largo del mundo investigaciones que contribuyen a la producción, análisis y socialización del conocimiento científico. En ese sentido, se destaca el papel de las distintas asociaciones geográficas, entre las

que se encuentran la American Association of Geographers (AAG), la European Association of Geographers (Eurogeo), la Geographical Association (GIA). En el mundo de habla hispana, cabe mencionar la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE). En América Latina existen iniciativas como la Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía (Redladgeo), el Foro Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad (Geoforo), la Red de Educación Geográfica del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH) y otras redes que, a lo largo del mundo, han planteado debates en torno a la práctica pedagógica y didáctica en geografía.

Cada una de estas agrupaciones han partido del principio de socialización del conocimiento producido por las redes académicas. Por tanto, ha sido necesario que cuenten con revistas especializadas en las que se plasme la producción y socialización de sus investigaciones. La AAG cuenta con *Annals of the Association of American Geographers*, como principal plataforma de divulgación de su conocimiento e investigaciones en el campo de la geografía y de la educación geográfica.

Eurogeo cuenta con la *European Journal of Geography*, el grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles con *Didáctica Geográfica* y la Redladgeo, con *Anekumene*. La mayoría de estas revistas están indexadas por alguna base de datos en la escala mundial o regional. También existen bases de datos como Google Académico (*Google Scholar*) que indexan contenido bibliográfico especializado que las grandes bases de datos (como Scopus) no recogen. En la de Google se puede encontrar contenido de gran calidad, el cual, debido a los costos operacionales de otras bases de datos, no se encuentran en sus listas. Asimismo, es importante afirmar que algunas de estas bases de datos (Scopus y wos) tienen sesgos idiomáticos en las revistas que ingresan, lo que dificulta la adhesión de investigaciones distintas al inglés como idioma de referencia. Con base en estos indicadores de medición se establecieron los siguientes niveles de comprensión y clasificación de la información registrada.

Prácticas de enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar latinoamericana. Un análisis desde Scopus

La búsqueda en Scopus inicia con las palabras clave “geografía escolar” and¹ “práctica”. Como resultado, encontramos 17 trabajos que se han desarrollado y tienen el siguiente comportamiento.

1 Usado como operador booleano, permite intensificar la búsqueda a través de códigos como “o” or, “y” and, “como” like, entre otros. Con ello se filtran las palabras clave con el fin de incrementar las posibilidades de análisis.

Tabla 4. Información principal de resultados

INFORMACIÓN PRINCIPAL DE RESULTADOS	
DESCRIPCIÓN	RESULTADO
Periodo de tiempo	1992-2021
Fuentes (revistas, libros, etc.)	13
Documentos	17
Promedio de años desde la publicación	9,65
Media de citas por documentos	10
Promedio de citas al año por documento	1,274
Citas (referencias)	530

Nota. Información propia con base en Scopus.

Tabla 5. Tipos de documentos

TIPOS DE DOCUMENTOS	
DESCRIPCIÓN	RESULTADO
Artículos	15
Reseñas	2

Nota. Información propia con base en Scopus.

Tabla 6. Autores

AUTORES	
DESCRIPCIÓN	RESULTADO
Autores	38
Autores de documentos de autoría única	9
Autores de documentos con varios autores	29
CONTENIDOS DEL DOCUMENTO	
DESCRIPCIÓN	RESULTADO
Palabras claves PLUS	42
Palabras claves autores	52

Nota. Información propia con base en Scopus.

Si bien, no existe una gran cantidad de publicaciones en la base de datos de Scopus, esto no es necesariamente negativo ya que los códigos boléanos permiten una búsqueda acotada y precisa de la bibliografía producida en dichos años. Asimismo, un primer resultado de análisis es la gran cantidad de autores que reflexionan sobre la práctica en el aula en educación geográfica. Este comportamiento se produce a partir de investigaciones en red. Es decir, existe un elevado número de autores que escriben juntos, así como un número alto de autores que citan, de manera relevante, a otros investigadores que han generado indagaciones pioneras en la enseñanza de la geografía. Este hecho suscita una red conceptual de trabajos investigativos y reflexiones en función con los ejes de búsqueda. Como resultado de lo citado se puede observar la figura 9.

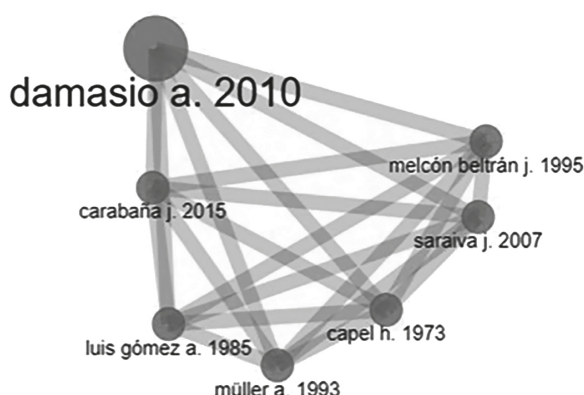


Figura 9. Red de cocitación entre autores

Nota. Elaboración propia con base en Scopus.

La lectura teórica de Damasio (2010) cobra importancia debido al papel que juega en la práctica pedagógica de la geografía escolar y la reflexión neurocientífica en contextos anglosajones. Para Damasio (2010), como para buena parte de las reflexiones en el contexto de la geografía escolar, es importante observar el rol del cerebro en la generación de emociones, sentimientos e ideas que permiten un aprendizaje significativo de la espacialidad.

Por otro lado, Carabaña (2015) analiza en España, a partir de la sociología de la educación, la poca eficiencia de las pruebas PISA sobre el papel del *saber* en la cotidianidad de los estudiantes inserto en una sociedad. En esta postura crítica de las pruebas estandarizadas, identifica que las pruebas PISA miden la comprensión de procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente desde la estandarización del conocimiento, sin permitir resolver problemas a partir del contexto propio de las condiciones del estudiantado, por lo cual no serían los mejores métodos en la enseñanza de la disciplina.

En el ámbito disciplinar de la geografía y su enseñanza, se observa la importancia que han dado los aportes de Capel (1973) sobre la percepción del medio y el comportamiento geográfico. Para este autor, en la investigación en geografía escolar toma relevancia la relación del ser humano con el medio. En ese sentido, se presta atención al asunto del modelo integrado de percepción y comportamiento que expone Capel, ya que allí observa la sistematicidad del espacio geográfico con énfasis en las actividades y productos humanos, en los cuales existe una red de integración entre el medio percibido, el medio real y el comportamiento.

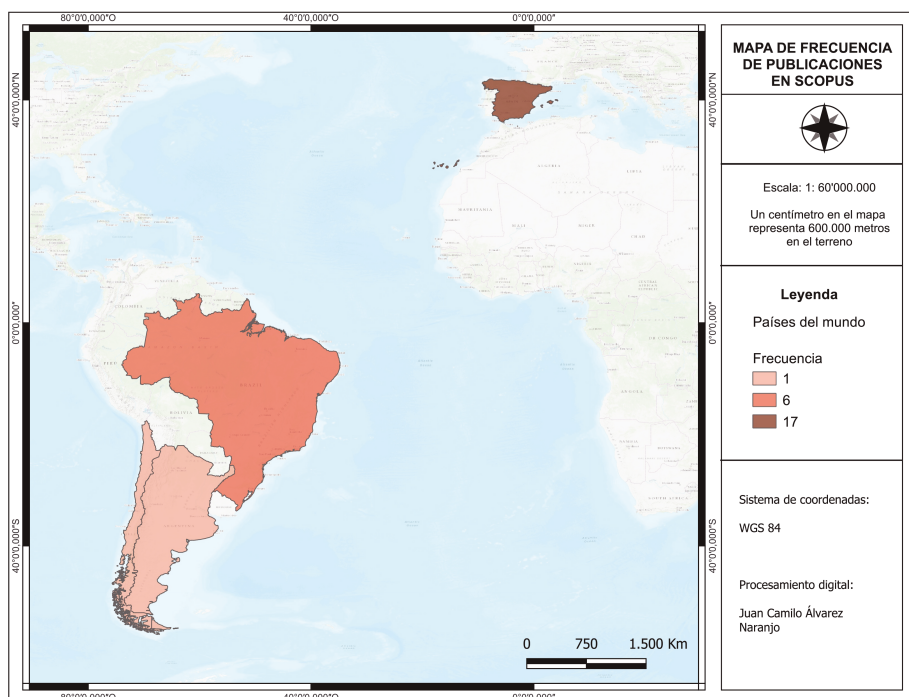
Al incursionar en los principales temas desarrollados por los autores de esta búsqueda y en sus marcos de comprensión conceptual, es importante indicar que en el universo de palabras clave existe una serie de desarrollos de actividades ligadas a la práctica en el aula de la geografía escolar. Una de las más importantes se sitúa en función del desarrollo de didácticas para la comprensión de las cartografías digitales. En ese sentido, la investigación de Rizzatti *et al.* (2020) explora, por medio de la cartografía escolar, las posibilidades para encontrar recursos vinculados al espacio vivido por medio de la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples. El trabajo de los autores se centra en identificar una contribución de dicha teoría en los conocimientos geográficos y cartográficos. Para ello, la investigación realiza una revisión bibliográfica que busca aplicar un cuestionario y evaluar el conocimiento previo de los estudiantes. Al tener las evaluaciones, los investigadores diseñaron y aplicaron un taller pedagógico en el que se presentaron nociones de interpretación de mapas o documentos cartográficos. Con ello, los estudiantes pudieron desarrollar una cartografía temática digital mediante la cual lograron movilizar procesos de inteligencia asociada con pensamiento espacial. Finalmente, se aplicó de nuevo el cuestionario y, como conclusión, se destaca el desarrollo de actividades centradas en el estudiante, contribuyendo a una mayor eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje del espacio (Rizzatti *et al.*, 2020).

En otras experiencias, y a modo de ejemplo, existe un cúmulo interesante y valioso de prácticas docentes en escala nacional, regional y mundial. Monteiro de Oliveira y Soussa de Assis (2008) acotan que la enseñanza de la geografía se relaciona con el *aula em campo*. Es decir, la salida de campo como una estrategia que puede ser un desafío para las instituciones, las localidades y las regiones, con la que se logra establecer relaciones o interrelaciones y su aporte con la didáctica de la geografía. Estos docentes-investigadores vuelven al *aula em*

*campo*² en una estrategia que permite abordar, a partir de la didáctica, algunos problemas de la enseñanza-aprendizaje de la geografía. Sin embargo, uno de los problemas es que la geografía escolar usa poco esta estrategia por múltiples razones que van desde lo logístico hasta los niveles de dedicación y trabajo en terreno, con lo cual sus planeamientos se centran en los límites y en las potencialidades que ofrece. Finalmente, se observa que la fuerza pedagógica del *aula em campo* se encuentra en la capacidad de mejorar la interacción profesor-estudiante, en aprender con y desde el lugar y planear de manera colectiva. Todo ello potencializa la experiencia, los métodos, los contenidos y las finalidades de aprendizaje y de educación, puesto que la salida potencia el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, de convivencia, respeto, valoración por el trabajo en colectivo y por las comunidades y espacios visitados. Con respecto a esta lógica, existe otra preocupación abordada en las aulas como práctica escolar para la enseñanza de la geografía que deviene de la educación ambiental. En ese sentido, la educación en clave con lo sostenible tiene un importante debate en la geografía ambiental contemporánea.

Para Huckle (1993), la geografía ambiental en las escuelas cumple un papel emancipatorio y crítico, ya que busca lograr, con la teoría y práctica adecuadas, una geografía escolar que permita reproducir los valores de sostenibilidad, democracia y justicia. Así, este autor explora el desarrollo reciente de la educación ambiental y geográfica en Gran Bretaña. Indica que existe una producción global rica en temas que se llevan a la práctica de la geografía y que desarrollan estrategias didácticas diversas. En ese sentido, el análisis bibliométrico caracteriza, de acuerdo con la búsqueda en Scopus, los principales centros de producción sobre la temática, plasmados en el siguiente mapa.

2 Los autores citados establecen una diferencia de la salida de campo, ya que esta implica un límite conceptual, fijada como una actividad de otras dimensiones, mientras que el *aula em campo* se asume como la vivencia de una espacialidad. Así, al entender que las excursiones, salidas, visitas, estudios del medio, turismo son actividades, la verdadera espacialidad escolar —fuera de la escuela— se recoge, en lo que llaman el *aula em campo*.



REGIÓN	FRECUENCIA
Brasil	17
España	6
Argentina	1
Chile	1

Figura 10. Mapa de producción temática en Scopus

Nota. Elaboración propia con base en Scopus.

Como se puede observar, Brasil tiene un importante avance sobre investigaciones acerca de la temática referida. España, que sigue en la lista, también se afirma como un centro de producción de conocimiento sobre la práctica en geografía escolar. Esto se debe a preocupaciones generales y temáticas y a una tradición geográfica fuerte de estos países en relación con sus instituciones y sociedades geográficas. Esta situación impacta en la formación de docentes que se interesan y conocen la relevancia de la formación geográfica, así como en sus demandas y rigurosidad teórica y conceptual abordada en los contextos escolares al enseñar geografía. Lamentablemente, este no es el panorama que generaliza el contexto colombiano, donde, a pesar de los avances de los programas y grupos de investigación que actúan en redes en torno a la

geografía escolar y la enseñanza de la geografía, aún sigue siendo una producción investigativa limitada, la cual no siempre conversa con las realidades situadas de instituciones escolares y viceversa.

Las palabras clave de la búsqueda, por medio de un análisis de asociación temática (también conocido como clúster), permiten observar, a partir de un número de veinte asociaciones aplicadas, dos interacciones recurrentes en toda la búsqueda en la base de datos. Los resultados se presentan en la figura 11.

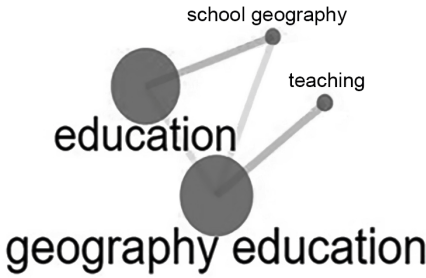


Figura 11. Mapa de coocurrencia de palabras clave

Nota. Elaboración propia con base en Scopus.

Finalmente, con respecto al análisis bibliométrico, un último medidor de impacto que permite observar el desarrollo de las investigaciones en torno a la cantidad de citas alcanzadas da como resultado el artículo de Malta (2010), el cual busca observar los procesos educativos y la salud. A este le siguen, con un menor impacto en los indicadores, los artículos de Oliveira (2017) y Souto (2013), entre otros, los cuales tratan temas asociados al currículo. También cabe mencionar la política de educación en geografía abordada por Straforini (2018). Todas estas son reflexiones y aportes que pueden identificarse en la figura 12.

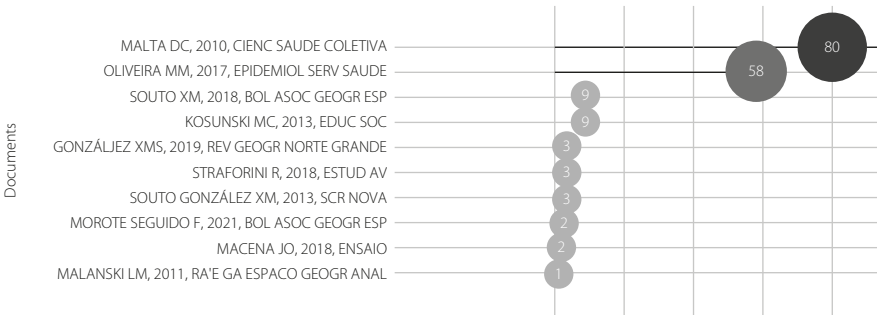


Figura 12. Documentos más citados globalmente

Nota. Elaboración propia con base en Scopus.

En síntesis, son amplias las indagaciones y deliberaciones que se han suscitado en relación con la geografía escolar. Si bien estos trabajos son un valioso aporte, no significa que el campo esté finalizado para la indagación. Por tanto, es vital que los docentes en ejercicio y en formación reconozcan la reflexión de sus propias prácticas como caminos para investigar procesos y demandas en la enseñanza de la geografía. Asimismo, es importante que estos trabajos académicos sean mucho más conocidos y divulgados, de modo que se amplíe el espectro que permita reconocer la producción en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Prácticas de enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar en Colombia. Un análisis en Google Scholar

Retomando a Hurtado *et al.*, (2018), la geografía escolar adolece de un currículo y una política que implemente un programa del conocimiento científico en esta disciplina. De acuerdo con los autores, hasta 1994, la geografía tenía un espacio en el plan curricular de estudios. Sin embargo, la integración con las disciplinas de historia y política hizo que, en la práctica, no hubiese un currículo particular sobre qué enseñar en geografía. Así, la historia se fue apoderando del espacio curricular destinado para las tres disciplinas de las ciencias sociales escolares.

Con ese antecedente, la geografía escolar en el país ha venido desarrollando un proceso de declive con respecto a otras áreas de la educación para niveles básicos y medios. De acuerdo con Hurtado *et al.* (2018), la principal consecuencia podría ser la desaparición de la geografía en los currículos escolares. Este pronóstico implicaría la ausencia del estudio, reflexión y formación de las nuevas generaciones capaces de transitar del pensamiento espacial al pensamiento geográfico con todas las implicaciones que ello tiene para el uso, aprovechamiento, empoderamiento y conservación de los espacios geográficos. No obstante, existen esfuerzos ubicados en algunas universidades y en grupos de investigación por posicionar a la geografía como una ciencia social con un gran potencial para las sociedades, precisamente por su valor en las relaciones e interrelaciones espaciales que ella suscita. Esto último exige un saber a ser trasladado a los contextos escolares.

Se evidencian trabajos de algunos grupos de investigación, como se ha citado en el caso de Geopaideia, el grupo DIDES y MASO, los que, desde las facultades de educación y ciencias sociales, aportan a la geografía escolar. A estos grupos se les suman investigaciones afines en universidades como la del Tolima, la de Córdoba, la del Valle y la de Antioquia. Asimismo, se encuentran semilleros de investigación en las universidades del Tolima, la de Antioquia, la Tecnológica de Pereira, la de Córdoba, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco

José de Caldas. A su vez, se cuenta con líneas que reflexionan el espacio, como la línea Construcción social del espacio, de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional o la Maestría en Estudios Socioespaciales en la Universidad de Antioquia.

Estos trabajos insisten en la necesidad de posicionar los estudios espaciales y reconocer el estudio de la geografía como indispensable para alcanzar el tránsito conceptual y reflexivo de pensamiento espacial a pensamiento geográfico. A la par, se busca desarrollar habilidades geográficas que las personas necesitan en su vida cotidiana y en el empoderamiento y la conservación del espacio habitado.

Acudir a la “práctica” en los escenarios escolares para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía

Los intereses en las aulas están representados por las dinámicas de contexto y ajuste en los currículos escolares para la enseñanza de cualquier disciplina científica (Garrido, 2021). Por tanto, los intereses epistemológicos y de la filosofía de las ciencias deben tener una declaración tanto en la forma de hacer ciencia como en la manera en que se enseña, con el objetivo de establecer una simetría entre la declaratoria y la forma-contenido.

Esto es justamente lo que hace la investigación de García (2018), quien propone una geografía crítica para la geografía escolar, al asumir un contexto espacial que está en el marco de los procesos territoriales con los estudiantes.³ Así, este investigador busca, por medio de sus prácticas de enseñanza, establecer elementos teóricos y metodológicos para la geografía crítica en el aula. En ese sentido, introduce la lectura de los procesos territoriales en los contextos escolares y los avances contemporáneos de la geografía crítica. Desarrolla, mediante la investigación-acción educativa, una práctica pedagógica con 22 estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno del Colegio San Cristóbal de la Localidad de Usaquén en Bogotá, un análisis de manera colectiva de procesos y demandas territoriales del barrio Soratoma.

García (2018) asume una perspectiva de la práctica pedagógica en geografía en la cual se enseña geografía haciendo geografía; es decir, se cumple con una serie de pasos en los cuales se ofrece una sistematicidad en la dimensión teórica de la geografía crítica, que pueda ser trasladada a la escuela. En términos de la práctica, el autor reconoce un problema territorial por medio de una ciencia educativa crítica que apunte a comprender a los enseñantes, padres, estudiantes

3 En este caso del Centro de interés “Nuestro territorio” en los Cerros Orientales de la Localidad de Usaquén.

y comunidad en general algunas formas de analizar dicha problemática para poder reconocer y contribuir en posibles transformaciones de esas situaciones.

En consecuencia, la investigación de García (2018) determina unos momentos vitales: planificación, acción, observación y reflexión. Al fijarse como objeto los centros de interés, que son espacios académicos abiertos que se ofertan a los estudiantes fuera de los espacios obligatorios, se proyecta una propuesta curricular que pretende aproximarse a la enseñanza a partir de la geografía crítica. Allí, se plantea como hoja de ruta una exploración y problematización, una elección de un proceso y una acción en el territorio, con lo cual se derivan diferentes reflexiones sobre el valor y la intención al enseñar espacios cercanos, en este caso la unidad espacial del barrio.

En la primera fase, el docente explora por medio de salidas de campo el territorio barrial. Allí, además de los recorridos, se aproximan y reconocen algunos procesos socioterritoriales mediante diálogos de actores sociales clave con estudiantes y el docente. Así, se llevan a cabo entrevistas, recolección de material de prensa, conversaciones con los habitantes del barrio, etc. Luego, se desarrolla un análisis colectivo para identificar problemas y contradicciones en los espacios recorridos por los estudiantes. Finalmente, se analiza a profundidad las características y problemas ambientales, sociales y culturales de los lugares.

Después, en otras salidas de campo, se reconocen acciones lideradas y realizadas por la comunidad, las cuales se manifiestan por medio de huertas y comedores comunitarios. Se visitan estos escenarios para identificar con mayor precisión problemas en la comunidad. A la par, los estudiantes efectúan lecturas y reconocimiento de procesos geográficos a partir de la teoría crítica, como la segregación socioterritorial, la cartografía social y la justicia espacial. Estas lecturas pasan por medio de una trasposición didáctica, puesto que no se trata de trasladar a los estudiantes autores como Milton Santos o David Harvey. En esa fase, para poder integrar una mirada didáctica, se usaron herramientas como la fotografía, la entrevista y los diálogos con la comunidad.

En la fase de acción territorial se interviene en el territorio con madres y padres de familia y se concretan formas de inserción de los estudiantes en el ejercicio de análisis y comprensión de problemáticas; por ejemplo, en jornadas de limpieza barrial o en ejercicios de sensibilización sobre el problema de las basuras. También se propuso, en compañía de la Junta de Acción Comunal del barrio, la elaboración de un mural donde se expresan las posibilidades de un proceso de intervención conjunta para mejorar y apropiar el barrio como espacio de vida colectiva.

Esta práctica genera espacios de reflexión con el fin de sistematizar el proceso. En ellos se les enseña a los estudiantes técnicas de investigación

cualitativa así como de análisis de información con el fin de desarrollar herramientas que permitan transitar hacia la construcción de documentos que reflejen la práctica realizada, entre los cuales se destaca el de la cartografía social del territorio.

La práctica pedagógica basada en la geografía con énfasis en el paradigma crítico permite tejer una red comunitaria barrial entre la institución y otras que hacen presencia en el barrio. También exige que los estudiantes tengan un desarrollo de pensamiento más abstracto, gusten del saber que están aprendiendo y cuenten con la orientación de un docente que comprenda el horizonte epistemológico que aporta por medio de la enseñanza. Asimismo, la enseñanza de la geografía brinda la posibilidad de reconocer problemas regionales y territoriales, por lo que si se logran tejer en la red escolar y en una geografía procesos con sus actores, es capaz de comprender e intervenir en ellos.

A modo de otro ejemplo, el trabajo de Hernández y Blanco (2013) en el contexto rural pone su foco en los análisis territoriales para desarrollar en el aula estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan comprender problemas como el minero-energético. En ese sentido, la práctica se asume desde un colegio en la Localidad de Bosa, en el sur de Bogotá, donde se pone en práctica el método de casos, el cual, según Serrano (citado por Moreira, 2002):

Es utilizado como herramienta didáctica, en la cual se presenta una serie de problemáticas o asuntos de forma ilustrativa y sin la pretensión de dar una visión completa de los hechos a los estudiantes, fomentando así el debate y la discusión, permitiéndoles formar su propio criterio, particularmente ante la problemática minera del municipio de Marmato, Caldas. (p. 55)

A partir de ello, se usan dos categorías de la geografía que sirven como conductores conceptuales para analizar en la geografía escolar, que en este caso corresponde al problema minero-energético en el municipio de Marmato. Dichas categorías son espacio geográfico y usos territoriales. La propuesta pedagógica se centra en los criterios de enseñanza para la comprensión, que plantea unos tópicos generativos, unas metas para la comprensión, unos desempeños de comprensión y una evaluación diagnóstica. Así, la categoría uso territorial cobra protagonismo ya que pertenece a una propuesta didáctica para la identificación de actores del conflicto minero en la región.

A partir de esto, los estudiantes debaten sobre fuentes encontradas, con el fin de establecer actores de dicho conflicto. El primer actor identificado es el Comité Prodefensa de Marmato, el cual se opone a la incursión de compañías canadienses que generarán un cambio de uso del suelo para la explotación de oro en la zona. Un segundo actor identificado es la compañía Gran Colombia

Gold, empresa multinacional que solicita permisos para la actividad minera, la cual administra contratos mineros con otras compañías locales. Un tercer actor identificado es la población, la cual es la más afectada por la problemática. A esta síntesis se llega por la cantidad de actividades que se reúnen en el municipio y de las cuales dependen las familias moradoras de la zona. De acuerdo con las fuentes, existen 1441 familias, las cuales, con la introducción de la compañía y el grado de tecnificación, perderían sus empleos.

La aplicación de la propuesta en el colegio con estudiantes de grado once establece una relación entre el conflicto interno frente al contexto de crecimiento de explotación minera en la región. En materia de la práctica pedagógica, se trata de una reflexión espacial de la actividad minera que permite comprender el espacio geográfico y los usos territoriales a partir de una lectura en la escuela. Asimismo, este tema puede constituir una posibilidad para la geografía escolar ya que involucra al estudiantado en sus contextos, contribuyendo a generar una geografía escolar más allá de lo memorístico en la medida que lo vincula con la vida cotidiana de las personas y con las vicisitudes que deben afrontar. Finalmente, la investigación contribuye a considerar debates contemporáneos en geografía y llevarlos a la escuela, a partir de la caracterización, identificación, comprensión y análisis de problemas generales como las inequidades históricas de los campesinos, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, problemas de tenencia de la tierra. Así, la enseñanza de lo rural es fundamental y supera la convencional distinción entre lo rural y lo urbano como opuestos y alejados.

En otro horizonte, el trabajo adelantado por Baraceta y Ruíz (2020) conlleva una lógica distinta de la práctica pedagógica para la enseñanza de la geografía, ya que incursiona en lógicas y expresiones culturales de una región (como la música vallenata para el Caribe colombiano) en la enseñanza de la geografía, a partir de la forma categorial de paisaje. Este ejercicio analiza el paisaje y el proceso de construcción sociocultural del Caribe colombiano con base en la historia tradicional del vallenato y en el uso de sus canciones como fuente de información y análisis. Así, se presenta una propuesta didáctica basada en los marcos de la geografía cultural y el enfoque didáctico de la enseñanza para la comprensión, aplicada en una práctica docente en un colegio del sector oficial en la ciudad de Bogotá. Soportados en la comprensión teórica de la geografía cultural, en la que la forma categorial del paisaje en geografía se torna relevante, se interpreta que este es el contenido arrojado de la sociedad sobre el entorno y su representación. Allí cabe afirmar que el paisaje se convierte en la forma representativa de la cultura y la estética que se vinculan de manera espacial con las formas de representación simbólica que tienen los seres humanos con ese espacio geográfico.

Baraceta y Ruíz (2020) representan las identidades construidas socialmente por los miembros de un espacio que, para este caso, va de la mano con la regionalización (otra categoría geográfica) de los elementos musicales, las prácticas de construcción de identidad, el sentido de pertenencia y el fortalecimiento de la imaginación colectiva. Todo ello está relacionado con la promoción y estructuración de la música en el territorio (Baraceta y Ruíz, 2020). Se tensiona la tradición histórica del vallenato con los constructos culturales de la región Caribe colombiana, en donde existen características espaciales como el calor (temperatura y humedad), los flujos de movilidad (relevancia del río Magdalena), y el litoral Caribe (donde la cuenca no solo es mar y playa, sino organizador de la estructura social).

De esta manera, se caracteriza el nacimiento del vallenato, que comparte la Sierra Nevada de Santa Marta, la Ciénaga, la Alta Guajira y las provincias de Padilla y Valledupar. Todo este territorio, rico en diferencias físicas y culturales, de una región como el Caribe se funden en la descripción e interpretación de este paisaje desde los lenguajes de la música.

La experiencia educativa buscó identificar, a partir de la escuela y el trabajo didáctico, los topónimos basados en distintas canciones como *El Verano*, de Alejo Durán y *El cantor de Fonseca*, de Carlos Huertas. Además de los nombres de los lugares, se propuso como temas generadores varios lugares icónicos de la región Caribe colombiana asociados a los relatos de los cantores y a la vida cotidiana de sus moradores en diferentes momentos históricos. Posterior a ello, se trabajó en tres fases: La primera fue identificar y analizar las nociones geográficas que había en el estudiantado. Por medio de trabajos en grupo referentes geográficos (principalmente topónimos) allí se reconocieron y se fortalecieron las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. En segundo lugar, se trabajó en la expresión oral y escrita asociada a las canciones del folklore vallenato con el fin de comprender algunos conceptos básicos en geografía que no se explicitan en el texto y su relación con la historia. Además, en esa segunda fase, se organizó un espacio de reconocimiento de prácticas históricas que han sido referenciadas en la música vallenata, como la conquista española o la masacre de las bananeras. De esta manera, se buscó darle contexto geográfico e histórico por medio de categorías como frontera y dinámica del mercado en el marco de los temas ambientales, geopolíticos y de conflicto. Todo ello va en sincronía con la conexión y continuidad del currículo previsto por la institución para esos grados.

En tercer lugar, se propuso construir nociones de los conceptos ciudad y cultura como términos interrelacionados con la cotidianidad (Baraceta y Ruíz, 2020). En este panorama, los estudiantes identificaron distintas ciudades gracias a los relatos de las letras de las canciones vallenatas. A su vez, las

composiciones resguardan los valores proyectados sobre las ideas de ciudad, asimilando la diversidad cultural que ellas aglomeran y el crecimiento urbano y los impactos sobre el medio.

Como conclusiones del trabajo de Baraceta y Ruíz (2020), se reconoce a la geografía como una ciencia que, en la enseñanza escolar, estudia la relación de los seres humanos en sociedad y su interrelación con el ambiente. Asimismo, el vallenato es un agente dinamizador que permite, entre otras cosas, narrar las geografías y brindar oportunidades de localización, espacialidades y temporalidades. Como aporte, se propone una estrategia didáctica que no necesariamente es exclusiva para el vallenato, sino que puede ser útil para cualquier otro género musical y contexto espacial.

Otro tópico importante, trabajado por Pulgarín y Vélez (2019), es el del uso del suelo como un concepto potencial en la enseñanza de la geografía y de la formación ciudadana. Para las autoras, existen discusiones pendientes sobre cómo este concepto, generalmente visto como parte central de la geografía profesional, es a veces desperdiciado por la geografía escolar por su complejidad y necesidad técnica. Por tanto, el concepto tiene un potencial no solo por su poca introducción en los escenarios escolares, sino porque el concepto puede ser aplicado para la dimensión humana de la geografía (geografía humana) y en la dimensión física de la geografía (geografía física y ciencias de la tierra). Es decir, podría ser al tiempo innovador y potencial.

Para entender ello, Pulgarín y Vélez (2019) afirman que el concepto de suelo tiene un valor interdisciplinar, ya que la edafología lo estudia en tanto componente orgánico de los procesos vegetativos y como componente basal de los procesos de producción que se asocian con la agricultura y las actividades agropecuarias. Sin embargo, en la geografía se puede estudiar a partir de la definición del uso que las personas le dan a la superficie terrestre y que su axiología se encuentra en la interrelación entre lo físico, lo biológico, lo político, lo social, lo económico, lo histórico, lo cultural y las necesidades que emergen según las demandas de los momentos históricos. Al comprender esto, el uso del suelo es estudiado por la geografía en su amplio campo relacional con base en la integración de actividades que se realizan en la tierra. Por ello, se trabaja el ordenamiento territorial, la planeación urbano-territorial, las actividades industriales, pecuarias, agropecuarias, usos especializados, vivienda, comercio, etc., en las que la cualificación del suelo y su nominación es fundamental.

En la secuencia didáctica, el uso del suelo como objeto de enseñanza mediado por los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (2004) propone algunas acciones que podrían potenciar el concepto a partir del reconocimiento de fenómenos de ubicación geográfica, tránsito histórico, aspectos económicos,

la clasificación de diferentes actividades económicas, seguido por la localización espacial de culturas y sus principales características físicas del entorno. A su vez, es necesario ahondar en la descripción relacional de características físicas y diversos ecosistemas en clave con las acciones humanas; cabe indicar que este aspecto poco se presenta en la enseñanza geográfica.

En ese marco, la práctica puede aprovechar el concepto uso del suelo, el cual puede brindar contenidos didácticos para abordar esta serie de competencias en las ciencias sociales. En ese orden de ideas, las autoras exponen una posibilidad de desarrollo de un proyecto de aula que aborde y comprenda dicho concepto. Para esto, se propone un objetivo que determina la comprensión de contenidos posibles asociados al uso del suelo de modo que sea posible visibilizar su transformación en el entorno escolar.

El trabajo de Pulgarín y Vélez (2019) necesita de la aplicación de pedagogías activas que lleven a observaciones y cuestionamientos asociados con la pregunta: ¿por qué el suelo tiene ese color? ¿Cuáles son las principales bondades y debilidades del suelo en una región? Con estos interrogantes, se pone en práctica un laboratorio de tipos de suelo, el cual puede arrojar localizaciones y distribuciones por medio de la explicación (del docente) y la comprensión (de los estudiantes), en relación con los usos y propiedades del suelo. En el proceso también se genera una interpretación del suelo como espacio humanizado, transformado y apropiado por pobladores y grupos sociales mediante actividades que permitan la asimilación de su complejidad. Por otro lado, la observación permite un proceso empírico mediante el cual se fijan objetivos que serán analizados desde la experiencia y los sentidos con el fin de reconocer habilidades espaciales como la orientación espacial y temporal, el análisis de información y de imágenes, cartografías así como la elaboración de mapas mentales. Para ello, las autoras describen tres momentos de la práctica:

- Primero: presentación del concepto, en el cual se desarrollan actividades con imágenes que relacionen el concepto con su uso, con la necesidad de entender, referenciar y explicar efectos positivos y negativos del uso del suelo y dónde se pueden encontrar.
- Segundo: socializar las respuestas desde comentarios analíticos hechos en la primera fase. Allí se debe dar respuesta a preguntas relacionadas con el concepto.
- Tercero: el educador retroalimenta las respuestas y los análisis logrados por el estudiantado.

Las reflexiones generadas por Pulgarín y Vélez (2019) se sustentan en el reconocimiento del concepto y su importancia en la geografía, específicamente,

en la geografía escolar. Esta aceptación tiene en cuenta las urgencias de la respuesta contemporánea a los grandes desafíos globales, como el cambio climático, la seguridad alimentaria, la pobreza, la distribución de tierras, el uso intensivo de actividades agrícolas, etc. Además, puede orientar acciones locales, individuales y colectivas en torno a la comprensión del concepto desde la escuela.

Estas reflexiones pueden ayudar a entender el concepto, la apropiación y racionalización desde el estudio de los planes de ordenamiento territorial (pot). En ese sentido, la escuela y la geografía escolar impregnan a los estudiantes de conocimientos relevantes como la organización político-administrativa del espacio. Todos estos son saberes relevantes a la hora de asumir compromisos políticos, éticos y ciudadanos, al igual que fomentar el sentido de apropiación y pertenencia por el espacio geográfico, en especial, el habitado.

Las experiencias presentadas como ejemplos son una forma de ilustrar el mundo de posibilidades para la enseñanza de la geografía. Estas actividades son prácticas situadas en diferentes lugares que se cohesionan gracias al interés por motivar una comprensión de la geografía escolar alejada de lo convencional y enunciativo, para abogar por una geografía que vincula realidades y situaciones de las comunidades con los potenciales y exigencias que el espacio demanda.

Socializar estas experiencias es una forma de invitar a posicionar la enseñanza geográfica a partir de la complejidad y la diversidad. Se trata de apostar por una geografía escolar no como un cúmulo de saberes que se transmiten sin sentido y significancia, sino con la intención de empoderar el pensamiento geográfico a partir de la cualidad relacional de la geografía, lo que le permitirá a niños, niñas y adolescentes fortalecer su formación ciudadana en vínculo con el horizonte espacial; es decir, contribuir con fundamentos conceptuales, metodológicos y vivenciales por una educación espacial.

Consideraciones generales a partir de prácticas docentes para la enseñanza de la geografía

Los anteriores balances y aportes son solo un ejemplo, ya que existe un número importante de experiencias situadas a nivel de formación docente (trabajos monográficos), formación continua (investigaciones de maestría), investigación avanzada (tesis doctorales) e investigación continua (proyectos de investigación en redes y grupos especializados). Por tanto, el uso de diversas técnicas de recolección de información, que si bien son disímiles, aportan a la recolección de la multiplicidad del trabajo desarrollado tanto en Colombia, como en América Latina e Iberoamérica, basados en algunas de las experiencias y desarrollos de docentes en instituciones educativas en el marco de la práctica pedagógica para la enseñanza de la geografía.

Son muchos los trabajos a nivel monográfico de pregrado y posgrado maestría y doctorado que ahondan en las maneras como se enseña y se puede llegar a enseñar la geografía en los contextos escolares; por lo tanto, constituyen un horizonte amplio de consulta. Lo que se ratifica es que el espacio geográfico como objeto de estudio, indagación, aprendizaje y enseñanza, está permeando, en diferentes escalas y alcances, por los desarrollos de las prácticas, particularmente, de docentes en formación, lo que exige interpelar y reflexionar las maneras como esta disciplina se asume en los contextos escolares. Asimismo, se puede reconocer que:

- Las estrategias para la geografía escolar y su reflexión e investigación tienen un avance poco conocido en la producción académica de la disciplina en contextos educativos y en las comunidades de profesores y licenciados en formación.
- Las principales contribuciones a la investigación de la enseñanza de la geografía parten de escenarios de práctica universitaria. En ese sentido, en la búsqueda en la escala colombiana, el 70 % de las investigaciones devienen de docentes en formación, los cuales, por lo general, socializan su experiencia de innovación pedagógica en las escuelas, y solo un 30 % proviene de docentes-profesionales en el aula. Por tanto, no existe un esfuerzo contundente por analizar la experiencia pedagógica en la investigación sobre las prácticas educativas (al menos en geografía).
- La desincentivación de la investigación sobre la práctica docente en Colombia pone en entredicho las propuestas de desarrollo de la investigación e innovación en el campo de la pedagogía, la didáctica y la educación, ya que existen pocas reflexiones de docentes sobre su propia práctica y su función del deber formativo de la educación.
- Las innovaciones de las prácticas pedagógicas en las investigaciones consultadas tienen un variopinto temático y analítico. Sin embargo, en Colombia priman las apuestas de una pedagogía alternativa con metodologías como las IAP, el modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión, la pedagogía conceptual y las apuestas por el constructivismo en sus diversas acepciones.
- La temática en geografía retoma contenidos de varias apuestas epistemológicas, teóricas e incluso ontológicas. De ello se desprenden propuestas por la enseñanza de la geografía crítica y las derivadas del giro espacial y para la enseñanza-aprendizaje de la geografía cultural y ciudadana.

- Al ser ejercicios desarrollados por docentes en formación, existe un desbalance entre la apuesta didáctica y la del campo disciplinar. Esto se manifiesta cuando en los resultados existe un enfoque por comprender el fenómeno (por ejemplo la minería en sectores cordilleranos de Caldas), y no sobre las estrategias de su enseñanza.
- La mayoría (80 %) de las experiencias revisadas que abogan por la enseñanza de la geografía corresponden con lo que Delgado (2002) denomina problemas geográficos contemporáneos. En ese sentido, existen fecundas prácticas pedagógicas y diversas estrategias para la innovación en el aula.
- En casi todos los artículos y monografías analizadas se evidencia una consistencia entre el sistema de creencias (Garrido, 2021), el contexto y los criterios de inserción. Es decir, lo que piensa el docente sobre la geografía (desde la filosofía de la disciplina), el contexto escolar (estudiantes, docentes, comunidad educativa) y las posibilidades de inserción en realidades situadas, lo que corresponde a instituciones que permitan realizar estos trabajos.
- Es importante fortalecer o crear, según corresponda, mecanismos de conocimiento, divulgación e interlocución entre los docentes en formación, los recién licenciados, los docentes con trayectoria en las instituciones escolares, los investigadores interesados por la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y los programas de formación de licenciados. En ese sentido, construir y consolidar este tipo de redes es una demanda y una posibilidad para articular y cohesionar a los actores citados, que incluye a estudiantes y comunidades situadas en diferentes contextos.

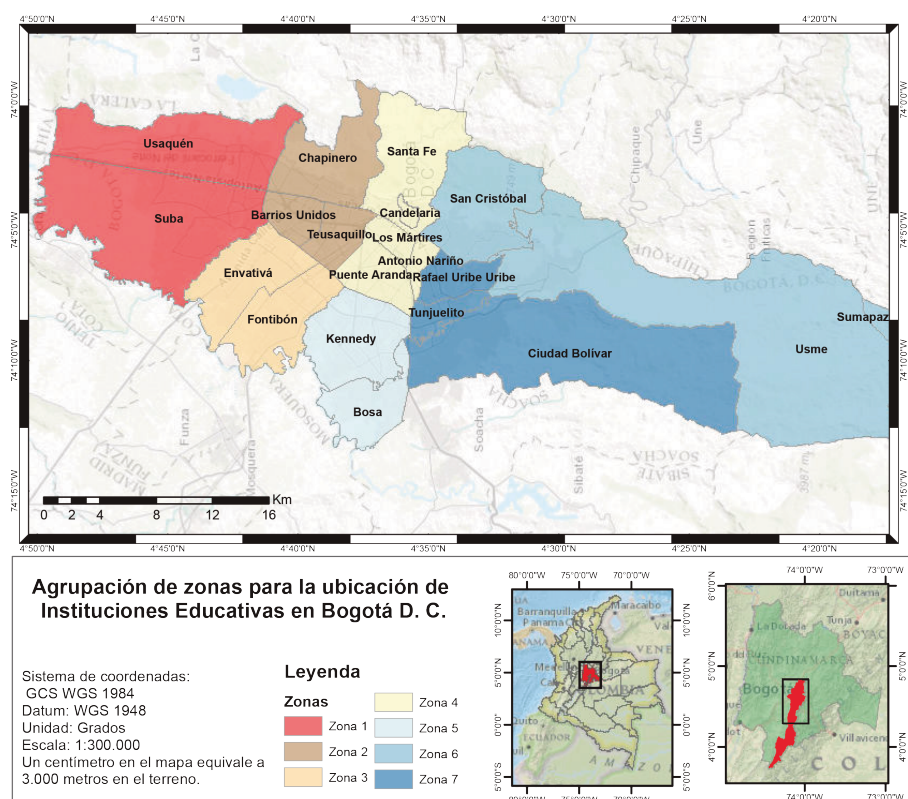
Sistematizar entrevistas y grupos focales: una aproximación para reconocer concepciones y prácticas docentes en la enseñanza de la geografía en la ciudad de Bogotá D. C.

El interés por indagar y comprender qué geografía aprender y qué geografía enseñar en el escenario de la escuela en la ciudad de Bogotá estuvo acompañado por el propósito de pensar y reflexionar sobre cómo se forma a los profesores de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para ello, las principales fuentes utilizadas fueron entrevistas individuales y grupales a docentes en ejercicio de instituciones educativas (IE), con base en un instrumento a modo de cuestionario elaborado y validado por el equipo de investigación.

La población correspondió a docentes en ejercicio de distintas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, quienes fueron contactados a partir de los acuerdos de cooperación académica con la Secretaría de Educación del Distrito para el desarrollo de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, así como a docentes de diferentes instituciones de la ciudad de Bogotá, en particular egresados de la Licenciatura y con los cuales se conservan contactos de cooperación académica. Algunos de estos profesores son o han sido estudiantes de la Maestría en Estudios Sociales, ofertada por el Departamento de Ciencias Sociales de la UPN, en el que el Grupo Geopaideia coordina la línea Construcción Social del Espacio.

De forma simultánea se abordaron aspectos, inquietudes y reflexiones suscitadas a partir de los hallazgos de la investigación con los estudiantes de la línea de investigación pedagógica Educación Geográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN. También se consideraron los integrantes del semillero en Educación Geográfica avalado por el grupo Geopaideia y adscrito a la misma Universidad.

Para ubicar las IE en la ciudad de Bogotá, se organizó una distribución georreferenciada en las localidades de la ciudad de Bogotá, bajo el parámetro de distribución en siete zonas, las cuales se cobijaron en los principios geográficos de ubicación y proximidad (Dollfus, 1976) y vecindad (Montañez, 1997). Estas se relacionan a continuación y se espacializan cartográficamente en el siguiente mapa.



ZONA	LOCALIDADES
1	Usaquén y Suba
2	Chapinero, Barrios Unidos y Teusaquillo
3	Engativá y Fontibón
4	La Candelaria, Santa Fe, Los Mártires, Antonio Nariño y Puente Aranda
5	Kennedy y Bosa
6	San Cristóbal, Usme y Sumapaz
7	Rafael Uribe Uribe, Tunjuelito y Ciudad Bolívar

Figura 13. Mapa de agrupación de zonas para la ubicación de IE en Bogotá

Nota. Elaboración propia con base en la Infraestructura de Datos Espaciales de Bogotá (Ideca) (2019).

El eje analítico está centrado en indagar concepciones y prácticas para la enseñanza de la geografía en contextos escolares de la ciudad de Bogotá. Para ello se trabajó con veinte docentes en ejercicio con una organización de muestra que correspondió a trece docentes en colegios distritales, un docente

en colegio nacional y seis docentes en colegios privados de nivel socioeconómico medio y alto. Los profesores son licenciados en ciencias sociales y han cursado estudios posgraduales en ciencias de la educación o afines a las ciencias humanas y sociales. También cuentan con experiencia en práctica docente, puesto que el margen de desempeño como profesores en ejercicio va desde los cuatro años hasta más de dos décadas.

Esta diversidad de edades, experiencias, formaciones y recorridos es una ventaja sustancial al momento de indagar sobre la importancia de la geografía escolar, ya que permite observar, en la multiplicidad de concepciones, incluso generacionales, el lugar de la geografía en el currículo, en sus propias concepciones y en la práctica de los profesores de ciencias sociales en la ciudad de Bogotá. Los veinte docentes se ubicaron, contactaron y accedieron a conversar basados en la organización creada para espacializar las IE acorde con las zonas en la ciudad, como lo muestra en el mapa (figura 13). Si bien es una muestra y no permite ni busca generalizar, deja plasmar, basados en la experiencia de vida como acto de reflexión desde la labor docente, algunas de las concepciones y prácticas de los docentes en la enseñanza de la geografía para niños, niñas y adolescentes en Bogotá.

Las conversaciones sostenidas con los profesores se realizaron a partir de las preguntas diseñadas y validadas por el equipo de investigación en las cuales se buscó señalar los puntos comunes, diferencias y debates que suscitan cada uno de los ítems abordados en relación con las concepciones y las prácticas para la enseñanza de la geografía escolar. Estas preguntas tienen el propósito de auscultar la pluralidad de perspectivas que se encuentran por medio de tres grandes ejes problematizadores:

- Concepciones asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.
- Prácticas asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.
- Incidencia de la formación docente en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Además, las conversaciones fueron guiadas por un conjunto de preguntas que buscaban capturar testimonios en cuatro aspectos: a) el contexto de los profesores y su experiencia; b) la valoración de los docentes hacia la geografía escolar; c) las preguntas de reflexión y argumentación sobre la enseñanza de la geografía en la escuela, y d) las propuestas sobre la formación docente para la enseñanza de la geografía.

En suma, esta interacción permitió entablar conversaciones con expertos. Así, más que ser un proceso indagatorio, los profesores pudieron expresar sus ideas, presentar sus experiencias, contar anécdotas y traer a la memoria sus

caminos recorridos como docentes. El ejercicio permitió un diálogo fraterno entre pares, motivados por la búsqueda de pensar alternativas para el aprendizaje y enseñanza de la geografía en el ámbito escolar, así como su vínculo con la formación de licenciados.

Sistematizar las voces de los profesores a partir de las vivencias, posibilitó ahondar en la experiencia de vida y auscultar concepciones, expectativas, evocaciones, intereses y deseos que piensan desde sus saberes para aportar en la enseñanza de la geografía. Especialmente, se pudo indagar por la posibilidad de educar niños, niñas y adolescentes como ciudadanos del futuro que empieza a construirse. A continuación, se presentan hallazgos y balances derivados de dichas conversaciones, plasmados en los siguientes niveles de reflexión.

¿Qué es la geografía en la escuela?

Todos los entrevistados afirman que la geografía es un campo de conocimiento muy importante en la escuela. La definición varía en matices, pero se observa una línea compartida por la mayoría en torno a la importancia que adquiere el espacio geográfico como un concepto que incluye la interacción entre el ser humano, la naturaleza, la cultura y el territorio. Adicional a ello, sostienen que la geografía está inmersa en las ciencias sociales, de ahí su importancia para comprender el mundo actual. Asimismo, es fundamental al momento de enseñar y aprender habilidades, destrezas y conceptos propios de la geografía. La geografía es una ciencia social importante tanto a nivel académico como a nivel escolar, debido a que aporta elementos y habilidades para la comprensión espacial en la articulación con las actividades humanas, al tiempo que ofrece conocimientos necesarios para plantear estrategias didácticas y pedagógicas que vinculen sus contenidos en el ámbito escolar.

El debate que se evidencia corresponde al lugar de la geografía en el escenario escolar, ya que en las clases de ciencias sociales algunos profesores sostienen que tiene más presencia la historia, sin negar que la geografía está presente en la educación básica. Los docentes coinciden en que más allá de definirla, se debe repotenciar su enseñanza y posicionarla como un conocimiento vital para los estudiantes y que, por lo mismo, ocupe el lugar que merece en los currículos y en los documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. Sobre ello, recuerdan que la Ley General de Educación establece la historia, la geografía y la formación política y ciudadana como base de las ciencias sociales escolares. Sin embargo, esto se pierde en las realidades por múltiples razones, entre las que figuran pocas horas para el espacio académico, integración con cátedras como la de paz, formación ciudadana, afrocolombianidad y diversidad.

Percepciones docentes de la geografía en la escuela

Para el 90 % de los entrevistados, la percepción sobre la geografía como disciplina está desdibujada en los planes de estudio y en los currículos de los colegios, particularmente de los oficiales. La excepción se presenta en los colegios privados que están asociados con los currículos de Bachillerato Internacional (IB) o con el programa del modelo de Naciones Unidas (ONU) en los que la geografía se acerca desde los temas de geopolítica, la geografía urbana y los asuntos territoriales. Solo el 10 % de docentes afirman que los contenidos y conceptos geográficos son el eje central sobre el que se construyen las unidades didácticas y de planeación de las clases en ciencias sociales.

Los motivos de que la geografía escolar se encuentra invisibilizada (relegada, perdida, inmersa, implícita, desvinculada, entre otras) son varios; por ejemplo, se aduce que, dependiendo de la formación inicial del docente, puede tener mayor o menor acogida a las temáticas de la geografía escolar. A su vez, se sostiene que en los Lineamientos Curriculares y los Estándares, el saber espacial se ubica en problemáticas que tienen que ver más con los fenómenos sociales en el tiempo y en el espacio, pero en la realidad escolar hay mayor énfasis en lo histórico que en lo geográfico. Igualmente, la relación de la geografía con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) aún es tímida o muy genérica, lo cual, al no especificar el campo de formación geográfica, supedita su enseñanza a las decisiones y mayor conocimiento de los docentes en las IE, así como de las planeaciones y de lo que definan, incluso los departamentos de ciencias sociales, sobre qué enseñar en ciencias sociales.

Esta reducción se evidencia en algunos de los libros de texto, en los cuales se privilegian contenidos históricos que reafirman la errónea limitación del saber espacial para contribuir en procesos de formación de pensamiento y habilidades espaciales. Además, esto acota que en los colegios oficiales los libros de texto, como manifiestan los docentes, han desaparecido por decisiones externas reguladas por el Ministerio, lo que en ocasiones posibilita trabajar con diferentes materiales y recursos, pero a veces es una debilidad para el trabajo de los estudiantes.

Por último, sostienen los docentes que asumir que la geografía escolar está implícita en las ciencias sociales les hace perder su lugar en la vida cotidiana de la escuela. Asimismo, se ha disminuido su enseñanza al carácter descriptivo y al uso de los mapas como elementos didácticos, lo que en realidad no es geografía. Esto se realiza así porque también existe un desconocimiento, ya que varios docentes no recibieron los conocimientos fundamentales y necesarios para aprender geografía en el desarrollo de los programas de licenciatura.

El debate que está inmerso en las respuestas tiene que ver en cómo restablecer el lugar que debería tener la geografía dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, toda vez que ninguno niega su potencial formativo en niños, niñas y jóvenes, particularmente en ejes como la formación ciudadana, en los asuntos espaciales y ambientales, en el conocimiento de los territorios. Todo ello se acentúa en un país que espera avanzar en procesos de paz, lo que exige entender nuevas realidades socioespaciales.

Relaciones entre la geografía aprendida en la universidad y la enseñanza de la geografía en la escuela

Todos los profesores afirman que existen diferencias significativas entre la geografía que aprendieron en la universidad y la escolar. Además, pese a que la mayoría (78 %) sostiene que las bases teóricas, conceptuales, metodológicas, incluso de los talleres y salidas de campo realizadas en la formación profesional fueron importantes para adquirir conocimientos y experiencias, recalcan que el escenario de escuela es distinto porque las realidades escolares difieren mucho de lo abordado en la universidad.

Entre otras cosas, las personas entrevistadas sostienen que en los programas de licenciatura se debe desarrollar mayor práctica pedagógica. A pesar de que existe una mayor implementación de seminarios asociados con la didáctica de la geografía y de las ciencias sociales, esto no logra vincularse al momento de enfrentar el trabajo en la escuela. Afirman los docentes que es necesario abrir más espacios escolares para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de modo que estas experiencias les permitan a los futuros licenciados entender las escuelas y sus dinámicas. Indican que también es vital que en los programas de formación docente se vaya más allá de los contenidos disciplinares, de modo que se pueda acoger este saber con los conocimientos de la geografía escolar, la didáctica y las estrategias de enseñanza en las instituciones educativas. Todo esto, afirman, debe estar en diálogo con las demandas de los barrios, las comunidades y los entornos en los que viven niños, niñas y adolescentes.

No obstante, un aspecto común entre los testimonios es que manifiestan que una estrategia positiva es la realización de las salidas de campo, dado que mediante ellas se pueden articular conceptos, nociones, percepciones, interpretaciones y demás habilidades necesarias para comprender el espacio geográfico. Las experiencias que los docentes vivieron en las salidas de campo adelantadas en su formación profesional, de alguna manera, buscan (acorde con la escala y contexto) trasladar a los colegios en salidas en la ciudad porque no resulta muy fácil llevar a cabo salidas a espacios alejados. Sin embargo, alrededor

del 80 % de los docentes manifiestan que llevar a cabo las salidas de campo es difícil dado los obstáculos administrativos, académicos, familiares y sociales.

La excepción vuelven a ser los colegios de IB, dado que la salida de campo la hacen a departamentos y regiones del país como Boyacá, el Caribe colombiano, el Eje Cafetero, el Amazonas e incluso a contextos internacionales como el Sureste Asiático. A pesar de ello, en estas prácticas la geografía no es la protagonista, porque son salidas integrales e interdisciplinarias en las que convergen diversas asignaturas e intenciones en la formación ciudadana de los estudiantes. Sin embargo, el traslado a otro contexto potencia la cualidad relacional de la geografía y contribuye en la capacidad de identificar, valorar, contrastar y empoderar el saber espacial.

Así, los docentes en ejercicio insisten en que no se trata de criticar a los programas de formación de licenciados porque logran muchos de sus propósitos formativos. A pesar de ello, lo común en sus percepciones es que resulta importante que puedan reflexionar sobre cómo articular los conocimientos disciplinares y conceptuales que se abordan en la universidad con los conocimientos y metodologías de las ciencias sociales en general y de la geografía en particular en las escuelas. Insisten en que muchas veces estas dos visiones se ven como dos mundos que no dialogan y, por tanto, programas, currículos, libros de textos y materiales de apoyo se distancian del saber geográfico y centran unos temas de manera limitada para su enseñanza.

Fortalezas en los procesos de formación docente en el ámbito de la geografía escolar

Los profesores expresan que una fortaleza en los contenidos de la geografía escolar es la noción de espacio geográfico. Este concepto es clave porque permite llevar a las aulas habilidades propias de la geografía como la localización, la orientación, la ubicación, la situación y el emplazamiento, el reconocimiento espacial, la percepción del espacio, las dinámicas entre el campo y la ciudad, las escalas geográficas, los territorios y los lugares, entre otras.

Al respecto, las experiencias narradas por los docentes en las conversaciones fueron múltiples y nutridas en los intereses y motivaciones para enseñar geografía; por ejemplo, se discurre sobre la interpretación de las dinámicas de la ciudad en diferentes esferas y matices. También se ponderan los proyectos en el aula como los “geojuegos”, que aprovechan recursos tecnológicos que son cada día más comunes para las personas. Estos se usan en aplicaciones como Google Maps o Waze. Las salidas de campo y su potencial formativo en la escuela, como se ha citado, ocupan un lugar que los docentes enuncian es incomparable y necesario.

De esta manera se evidencia en los profesores el interés por motivar el reconocimiento de los espacios vitales de niñas, niños y jóvenes a partir de espacios como la habitación, la calle, el barrio, hasta llegar a escalas más amplias en la ciudad y en la región. De igual forma, se encuentra expresión en los profesores por los énfasis en la geografía ambiental; por ejemplo en el cuidado de los páramos y la conservación de agua en clave con las acciones humanas agresivas con estos recursos. Analizar el recorrido casa-colegio o narrar experiencias socioespaciales de sus viajes son algunas de las prácticas que los docentes más referencian. Estos aspectos son acompañados por ejercicios motrices de ubicación y algunas aproximaciones en el vínculo vida cotidiana y espacialidad.

A pesar de este abanico no es claro en los docentes los posicionamientos epistemológicos de la geografía en clave con su trasposición a las clases con los niños, niñas y adolescentes. La totalidad de los entrevistados expresan no pensar sus clases con base en paradigmas y ontología en geografía. Esto último es una limitante porque no se trata de enseñar el paradigma geográfico ni el saber ontológico, sino que es necesario que el docente reconozca que entre los paradigmas y la ontología; las concepciones, fundamentaciones, interpretaciones y metodologías para estudiar y enseñar el espacio geográfico son diferentes. Por tanto, la intencionalidad de lo que se debe o quiere enseñar atraviesa la pertinencia y los desarrollos de aprendizaje del estudiantado. De esta manera, los profesores no evidencian, por ejemplo, claridad epistémica al hablar de producción y construcción social del espacio.

El llamado de los profesores es a seguir ampliando el crisol de opciones que ofrece la formación docente en el ámbito de la didáctica y del saber de la disciplina geográfica para que puedan ser muchas las estrategias en el quehacer docente de las ciencias sociales y la geografía. Esto último debe estar acompañado por una frecuente conversación entre la universidad, las licenciaturas, los docentes en formación y en ejercicio y los grupos de investigación interesados en la geografía escolar. Los profesores manifiestan en sus conversaciones que evidencian una fractura entre el saber disciplinar y la didáctica que necesita construir un futuro profesor en geografía.

Saberes necesarios y relevantes para el desarrollo de la geografía escolar

Los docentes manifiestan que son múltiples los saberes necesarios en cuyo caso dependen de la experiencia que han tenido, sus intereses personales, la institución donde hacen parte de la planta docente y las percepciones individuales que han ido emergiendo durante el desarrollo de su carrera profesional. Entre las más recurrentes se resalta la ubicación, orientación y localización; la geografía

de género, la geopolítica; la didáctica y la pedagogía de la geografía; la identidad y el territorio; relacionar el proyecto de vida con el espacio, y articular las ciencias sociales con los contenidos de la geografía.

Los profesores manifiestan la necesidad de tener claridad sobre los conceptos, procesos, teorías y métodos de la disciplina para implementarlos de manera adecuada en la escolaridad. Es necesario integrar la cartografía como didáctica que permite la reflexión espacial y política; la geografía urbana que abarque muchas de las dinámicas de la ciudad y la ciudadanía; la diferenciación urbana en estratos socioeconómicos, y los contenidos con los estudiantes, sus percepciones, intereses, incluso, discapacidades y limitaciones para que la geografía escolar sea más cercana a las vivencias y realidades de los estudiantes. Estos son algunos de los aspectos, saberes y contenidos que manifiestan los profesores y sobre los cuales expresaron sus temores por desconocimientos, falta de apoyos institucionales y vacíos en su formación disciplinar. Estos temores radican en que, con la llegada de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) y el resurgimiento de la Licenciatura en Ciencias Sociales en los marcos de lo inter, trans e indisciplinar, en algunos casos, el saber disciplinar se difuminó o incluso se eliminó de soslayo.

Esta pluralidad de saberes es evidencia de que la didáctica de la geografía es un camino abierto a la innovación e investigación y a generar distintas metodologías para enseñar geografía. Se observa que los profesores buscan, basados en sus propias experiencias, proyectar lo que consideran como los saberes más importantes que deben orientarse en la geografía escolarizada.

Por unanimidad, los docentes entrevistados le otorgan un alto valor a la geografía en la planeación y desarrollo de sus clases. La diferencia estriba en los énfasis que señalan en sus prácticas; por ejemplo, resaltan la necesidad de comprender el espacio geográfico como concepto clave. Otros profesores (25 %) comentan que la orientación y localización tanto a nivel cercano como a otras dimensiones es vital al enseñar geografía. Asimismo, el 25 % resalta la necesidad de orientar a los estudiantes a comprender la percepción sobre el espacio, la organización, la ubicación, la orientación y la representación por medio de la cartografía. En esa línea, el 50 % indica que es importante lograr el desarrollo de habilidades y destrezas para reconocer diferencias en el espacio geográfico y buscar (según afirman los docentes) una justicia en el espacio.

Un aspecto en el que convergen los profesores descansa en las dificultades a las que se enfrentan cuando quieren enfatizar o privilegiar los conocimientos geográficos desde sus clases. Esta dificultad se da porque pese a que tengan algunas iniciativas, en ocasiones las ven truncadas por orientaciones institucionales o decisiones individuales. Como se ha citado en las salidas de campo

existen compromisos y no es tan fácil realizarlas a pesar de todo lo que pueden aportar en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Esta reflexión está acompañada por el hecho de que no es fácil integrarse como equipo docente, lo que no permite el trabajo conjunto, lo cual daría mayor importancia a los temas y conceptos para la geografía escolar. Por tanto, el 80 % de los profesores sostiene que es importante formar a los nuevos licenciados con herramientas y habilidades para integrar equipos, escuchar y aceptar, innovar y compartir conocimientos no solo con los profesores de su misma área de conocimiento, sino con las otras presentes en las escuelas.

Valoración de la geografía en relación con otras asignaturas de las ciencias sociales escolares

Con base en las concepciones y percepciones expresadas por los profesores se afirma que la geografía tiene un lugar importante para las ciencias sociales escolarizadas. En las respuestas se observan argumentos que señalan que toda actividad humana se ubica en el espacio. Además, indican que en esta ciencia se desarrollan procesos sociales, económicos, culturales, políticos, comunitarios que permiten establecer relaciones con otras asignaturas escolares.

La geografía se interrelaciona con otras áreas por medio de proyectos de aula en los cuales predominan conceptos como territorio y ambiente. En dichas nociones existe una apuesta por conectar saberes espaciales propios de la geografía con temas de la biología o de las ciencias naturales. A pesar de estas experiencias, los docentes expresan que una de las grandes dificultades para realizar integración disciplinar radica más en barreras actitudinales y de disposición de trabajo en equipo, que en la debilidad del saber en los campos de conocimiento, puesto que estos siempre deben ser un reto para la enseñanza.

A su vez, existen vínculos fuertes con asignaturas como lenguaje, sobre todo, en la comprensión de textos. Así, leer ayuda a que mediante los relatos los estudiantes puedan imaginar otros espacios y describir aquellos que conocen. En pocas palabras, la geografía, para todos entrevistados, permite, por su amplio espectro como ciencia de relaciones, la integración con la mayoría de las asignaturas escolares, de ahí que la valoración en este aspecto sea unánimemente positiva.

Paradigmas epistemológicos y perspectivas teóricas en la enseñanza de la geografía en las escuelas

En la geografía, como ciencia del conocimiento espacial, existe una trayectoria epistemológica y ontológica que los docentes reciben en su formación profesional en diversos niveles de profundización y actualización. A pesar de

ello, este conocimiento no suele estar presente en la planeación de sus clases ni como fundamento en la concepción del espacio geográfico al interior de los contextos educativos. En líneas generales, lo que se evidencia a partir de las conversaciones es que existen algunas aproximaciones a enfoques geográficos, principalmente en la geografía física y humana. Se resalta la referencia de algunos aportes teóricos de la geografía urbana, de la percepción, en especial del medio urbano, la inclusión de dinámicas espaciales en relación con la ciudad, sus transformaciones, la desigualdad, la estratificación, la densificación y la migración. También se destaca el interés por incluir temas de lo ecológico y la conservación de los recursos naturales como el agua y su importancia en las comunidades.

Si bien estos temas son relevantes, no se desarrollan a partir de claridades epistemológicas ni ontológicas, lo que pone en riesgo la claridad en la complejidad de la geografía. También es una invitación para que en los programas de formación de las licenciaturas sea estudiada a profundidad la trayectoria epistemológica y ontológica de la geografía, de modo que con mayor contundencia y rigor se logre una cohesión con los procesos de reflexión y trasposición para la geografía escolar.

Por su parte, se rescata que los docentes de una u otra manera se interrogan por el papel de la geografía en los currículos escolares. Esta pregunta, en gran medida, se da porque están buscando alejarse de la enseñanza reduccionista de la geografía, la cual hacía énfasis en los contenidos no comprensivos, en los mapas para la repetición, en la descripción sin sentido y en las definiciones simples. Contrario a ello, se evidencia motivación para reconocer una geografía que sea posible enseñar a partir de problemáticas sociales, ambientales, espaciales, urbanas, económicas, culturales, de contexto, entre otras.

Aun así, preocupa que alrededor del 60 % de los profesores expresan una inclinación por enseñar a partir de las geografías críticas. Este enfoque no es negativo, pero al momento de ahondar en sus bases, principios, fundamentos, metodologías y giros no se observa claridad ni actualización de este paradigma. En dirección similar, el 40 % de los profesores expresan que quieren posicionar en la enseñanza el paradigma de la geografía de la percepción, pero no tienen claridad sobre los giros recientes de este paradigma y lo ubican en sus orígenes como una geografía comportamental de la mano de la psicología conductual.

Estos casos reflejan la necesidad de actualizar epistemológicamente a los docentes en el saber geográfico. Así, se pueden reconocer los giros que ha dado la geografía de cara con las demandas sociales, políticas, culturales y que se expresan en sus niveles de desarrollo científico como campo de conocimiento.

Metodologías y recursos para la enseñanza de la geografía

Al conversar sobre metodologías para la enseñanza de la geografía, vuelven a aparecer múltiples alternativas y prácticas que los docentes llevan al aula. Se observan métodos como la utilización de la elaboración cartográfica, que corresponde a calcar mapas y no a construir ni interpretar mapas. Esta reducción lleva a que aún no se logre acercar a los estudiantes a aprender a leer ni a comprender mapas, menos a crearlos. Tímidamente el 25 % de los docentes se apoyan en el uso de herramientas como Google Earth, Google Maps, Street View o Avenza Maps.

Otra metodología se asocia con el uso actualizado de información por medio de prensa y redes de comunicación e información en donde se encuentran datos sobre efectos políticos, sociales y ambientales de lugares y hechos importantes en el mundo. El 100 % de los profesores coinciden en que es necesario acudir a múltiples metodologías para lograr que los estudiantes reconozcan la geografía como una ciencia viva y útil para sus vidas. Por tanto, todos expresan que no existe una metodología única, sino que prima la necesidad de innovar la enseñanza espacial, por lo cual es clave apoyarse en internet y temas motivantes.

Al ahondar por la metodología, los profesores establecieron una asociación con los criterios de evaluación y el plan de estudios y citan que es necesario establecer con claridad el proceso y los tiempos para alcanzar los objetivos de cada tema y clase. Por ello, se evidencia una tendencia a planearlas por etapas ordenadas y secuenciadas. Así, primero está la etapa de recuperación de información y conocimiento, seguida por la de comprensión y aplicación de conceptos para llegar a la metacognición que, acorde con lo citado por los profesores, se logra y evidencia mediante los diversos trabajos, proyectos y entregables que los estudiantes producen como parte de las evaluaciones efectuadas. Asimismo, rescatan cómo a partir de una pregunta es posible motivar una clase. Basados en ese interrogante, se debe involucrar espacio y contexto y se puedan reconocer las vivencias, los intereses, y las experiencias propias de los estudiantes en el aula de clase. De igual forma, la literatura y la fábula sirven para incitar a la imaginación y para ubicarlos en el espacio; es decir, se trata de una estrategia para relacionar lo social con la naturaleza y el espacio.

Por último, se observan métodos que parten del análisis de problemáticas y de caso, así como proyectos que fueron iniciativas de docentes en sus respectivos colegios. Entre ellos, se resalta *El proyecto de las moscas*, el cual responde a la problemática territorial que se manifestaba en ámbitos sociales y económicos por el problema del botadero de Doña Juana en los alrededores del sector en

donde está la institución educativa y que afecta en el diario vivir a estudiantes, a sus familias y a la comunidad en general.

Por su parte, el proyecto, *Bogotá de parche* se torna en una experiencia significativa. Su objetivo consistió en hacer salidas pedagógicas con el interés de formar conceptos básicos de ciudad y de geografía. Un proyecto de aula que maduró al nivel de propuesta institucional, avalado por la Secretaría de Educación Distrital, en la que primaron tres ejes: la ciudad, lo ambiental y lo social. Estos ejes se basaron en el interés por enseñar y aprender la ciudad. Las experiencias citadas son solo una muestra de las que compartieron los profesores y que evidencian cómo las iniciativas, la innovación y la apuesta por una enseñanza situada de lo espacial pueden generar una geografía viva en los contextos escolares.

Relaciones entre la geografía, otras asignaturas de las ciencias sociales y otras áreas escolares: integraciones o distanciamientos

En esta pregunta se observan dos posturas: la primera es la de aquellos profesores (43 %) que aseguran que las relaciones entre la geografía y otras asignaturas del plan curricular de las instituciones es muy complicada y no permite que se desarrollen transversalmente procesos de integración duraderos y que impliquen una construcción fundamentada en didáctica, contenidos y criterios de evaluación. La segunda es la de aquellos docentes (57 %) que consideran que pese a las dificultades han logrado establecer contactos con otros colegas de diversas áreas bajo el propósito de integrar contenidos y proyectos que permitan una mirada interdisciplinar en la formación de los estudiantes.

Entre los ejemplos, se observan con reiteración las temáticas y conceptos geográficos con las áreas de humanidades, matemáticas, tecnología y, por supuesto, con las ciencias sociales en general, por medio de propuestas de trabajo colaborativo y desde perspectivas que abarquen otras nociones propias de cada área del conocimiento. Se destaca la llegada de las universidades por medio de los docentes en formación que realizan sus procesos de mediación pedagógica, lo que motiva formas de integración, actualización e innovación.

Basados en lo que expresan los docentes, se observan relaciones con la asignatura de ciencia y robótica debido a que plantear una propuesta de programación permite estar en contacto con lo que los rodea y motiva los desarrollos tecnológicos, digitales y de inteligencia artificial que nos abocan a considerar y relacionar en la enseñanza. Por otro lado, la asignatura de biología ha sido de gran ayuda, ya que se ha trabajado con herramientas como las huertas comunitarias. A partir de allí, se puede enfatizar en torno al problema de la

tenencia de la tierra en Colombia, la soberanía alimentaria, asuntos territoriales, nuevas ruralidades, etc.

Asimismo, la literatura ofrece que los protagonistas sean los estudiantes en la medida que los vincula con su cultura, las características del territorio y el lugar de los sujetos. Existen puntos de encuentro entre los profesores y las áreas, como proyectos de articulación curricular por cada grado. En suma, se ha logrado de manera interesante articulaciones con la historia, las artes, la literatura, el inglés y las matemáticas. Esta integración permite que la representación del espacio pueda expresar diversos saberes, por lo que es importante que estas experiencias puedan socializarse y divulgarse a mayor escala para tener un alcance mayor.

Las dificultades pasan a ser las mismas que se presentaron anteriormente: la poca disposición para la integración, las limitaciones institucionales en apoyos y presupuestos, la falta de compromiso y deseo de participar en estas integraciones por parte de algunos miembros de la planta docente, otros proyectos transversales en vigencia, jerarquía de los saberes en la escuela, falta de autorizaciones y de rubros para realizar actividades innovadoras que así lo exigen, temores frente a un saber desconocido en el que se puede sentir desactualizado, entre otras. A pesar de ello, motiva reconocer en las conversaciones de los profesores el deseo por actualizarse y llevar a cabo estas experiencias que nutrirían su labor con los estudiantes.

Temáticas privilegiadas por los docentes en las clases de geografía

Son múltiples las temáticas que eligen los profesores en sus clases y que consideran fundamentales para la geografía escolar. Entre ellas aparece un listado que resalta la geografía física, en el aspecto en el que relaciona el sistema humano con el natural. También aparece la geografía urbana, bajo la comprensión de la noción de ciudad, conocerla y entenderla, explicar algunas de las tensiones y dinámicas existentes en la cotidianidad, las cuales se asocian con densificación, inseguridad, expansión urbana, servicios. La geografía económica también se observa, ya que resalta la importancia de los recursos naturales para el desarrollo social, por ejemplo, como materia prima en la elaboración de aparatos electrónicos y su relación con la geopolítica y la economía a nivel mundial, regional y local.

Sobresale también la relación entre el campo y la ciudad. En la educación básica primaria se habla del territorio colombiano de manera general, lo que abre la posibilidad de profundizar sobre la soberanía territorial. Así, en los cambios de la ciudad desde la historia, a partir de la fundación de las ciudades

en la conquista y la colonización, se da una articulación entre el espacio, el tiempo y la sociedad.

Otros intereses docentes se centran en los problemas y en la enseñanza de conceptos, como comprender qué es el espacio geográfico en diferentes manifestaciones. Acompaña este interés la motivación porque niños, niñas y adolescentes comprendan qué son las coordenadas geográficas, la localización, la relevancia de la latitud y la longitud y su efecto en las sociedades. Sostienen los profesores que estos temas suelen ser de agrado en sus estudiantes, pero que son fácilmente olvidados, quizás porque no se vuelven significativos.

Acompañan estos intereses temas del clima, las estaciones en Europa, los pisos bioclimáticos y en una esfera mayor la globalización. De igual forma, para los grados de educación media es más común abordar algunas problemáticas urbanas en función con la organización de la ciudad, las clases sociales en la zona, la escisión entre el sur y el norte, así como los efectos de estos atributos en el paisaje urbano. El concepto de territorio, propio de la geografía, también aparece citado por los profesores en la enseñanza, en especial, vinculado con los entornos cercanos a los estudiantes en donde prima un interés en reconocer y dar algunas soluciones desde acciones humanas a algunos de los problemas presentes, como manejo de basuras, contaminación de humedales, cuidado de espacios públicos, en particular parques de los barrios.

Existen propuestas planteadas por los profesores a manera de unidades didácticas que convergen en la denominación *La escuela hacia el territorio*. Seguido, aparecen caminatas o trabajo de campo cercano al colegio a partir de interrogantes en las que los profesores buscan desarrollar habilidades de observación, descripción y comparación, así como de sensibilización con la acción y el compromiso ciudadano. En últimas, como citan los docentes, lo que interesa es lograr el reconocimiento del territorio para poder transmitir la identidad y conservación de su lugar habitado.

Por último, basados en el pensamiento social, se entiende la importancia del espacio, la interpretación y el análisis de perspectivas espaciales para que los estudiantes sean capaces de entender un mapa o una representación y lo que este representa. Este interés se acompaña por la motivación por desarrollar un pensamiento reflexivo y sistémico para que sean capaces de entender conceptos geográficos y sociales como un sistema que relaciona todas las estructuras y complejidades del espacio geográfico.

Algunas propuestas para la formación docente en la enseñanza de la geografía

Los docentes en ejercicio consideran, con base en sus experiencias de aula, que en su formación existen muchos aspectos por resaltar, y por actualizar y mejorar. En general, manifiestan optimismo frente a la labor del docente de ciencias sociales, rescatan su importancia, sus aportes a la sociedad y que en su trabajo puedan aportar insumos para que sus estudiantes comprendan el mundo en el que habitamos desde diversas escalas de análisis.

Los aspectos fundamentales que refieren los docentes en relación con su función se relacionan con la aproximación científica a la realidad social, la cual se expresa en la apuesta porque se desarrolle un pensamiento crítico-argumentativo, se pregunte e investigue para lograr respuestas a sus interrogantes. Se aduce que es fundamental tener claridad conceptual por la responsabilidad ética que tiene la función de educar y enseñar.

Asimismo, los docentes manifiestan que no hay que dejar de soñar y apostar por transformar la vida por medio de la educación. También se refieren a que ser profesor requiere de construcción de valores, de dar ejemplo con las acciones, los compromisos y las responsabilidades. Esa labor no solo se limita a su rama de conocimiento para reflexionar, sino aprender de otros campos para que las ciencias sociales y la formación ética ciudadana sean un puente con otras asignaturas.

Los profesores convergen en que es fundamental lograr que se ame lo que enseña, construir empatía por el conocimiento y sus posibilidades, lo que se refleja en su quehacer docente. Se debe asumir una posición teórica, política, intelectual sobre su propuesta de docente; nunca dejarse de asumir como aprendiz, puesto que se aprende enseñando. Acompañan a estas reflexiones el no perder la curiosidad para así seguir aprendiendo; esto es, adoptar el sentido de humanidad que evidencia la empatía hacia los otros. En suma, lograr ser el profesor que siempre se quiso ser.

A pesar de lo anterior, el 80 % de los profesores en ejercicio coinciden en que la universidad está aún alejada del mundo escolar, por lo que es necesario que en las facultades de educación y en las licenciaturas las prácticas pedagógicas sean mucho más que aproximar a los futuros licenciados a la vida de la escuela. En ello, es vital construir una alianza universidad/escuela/docentes en ejercicio y en formación-conocimiento, para reconstruir nuevas miradas, metodologías, prácticas y saberes. En el caso de la geografía, se trata de llevarla a la luz de demandas contemporáneas de los saberes, de las personas, de los estudiantes y de la comunidad en general.

Conversar con los profesores en ejercicio fue un aspecto central de la investigación en la medida en que no se trató de auscultar sus prácticas para clasificarlas en acertadas o equívocas, sino compartir a partir de la experiencia de vida lo que ha sido transitar en la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la geografía.

La tranquilidad de las conversaciones permitió un diálogo de experiencias y expectativas, en las cuales, además de lo expuesto, se pondera el interés por vincular con fuerza la universidad y los programas de formación de docentes con las realidades situadas, contextualizadas y diversas de las escuelas. Con ello, se puede incidir de forma positiva en la formación espacial de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos del lugar y del mundo. Esto último se entiende como educar espacialmente para la vida en sociedad.

Capítulo 4.

Formación de docentes para la enseñanza de la geografía

La formación docente como campo de reflexión en el ámbito de la didáctica y en general de la educación presenta consideraciones que van desde la política educativa hasta las ciencias de la educación, acompañadas por diversos propósitos educativos, análisis curriculares, didácticos, técnicos y filosóficos. Este campo cobra importancia dada la relevancia de los procesos de formación docente en vínculo con saberes y prácticas para el desarrollo de ejercicio de aprendizaje en el aula.

La didáctica de la geografía puede ser considerada como una disciplina. Así lo señala Pulgarín (2013) quien, retomando la idea de Vasco (1989), cita que las comunidades académicas en general encuentran preocupaciones que los motivan a investigar. Como resultado de ello se plasman planes de área y aula, trabajos de pregrado e investigaciones de posgrado, artículos científicos, libros, ponencias, conferencias, materiales multimedia y otros productos que dan cuenta de ideas, conceptos, categorías y prácticas que emergen desde la disciplina posicionada en contextos escolares y educativos.

Este argumento también lo aborda Brovelli (2011), para quien, tanto la didáctica general como las específicas se construyen de forma permanente en un diálogo sobre las dimensiones históricas, políticas, sociales, epistemológicas, metodológicas e institucionales. Este hecho significa que el trabajo acerca de las didácticas no es una acción desarticulada, sino que pertenece a procesos, reflexiones e interpelaciones que los docentes y académicos suscitan para la disciplina, así como para sus procesos de aprendizaje y enseñanza.

En el caso de la didáctica de la geografía, una de las preocupaciones es el desarrollo de procesos educativos frente a lo que puede permitir la superación entre el saber enclavado en miradas reduccionistas de la geografía con lecturas epistemológicamente novedosas y recientes, en las que el saber geográfico apunta hacia la comprensión del espacio en la polifonía que él ofrece. Las preocupaciones de esta disciplina son múltiples y han girado en torno a las

transformaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que se dan acerca de los componentes que le dan forma a la *didáctica de la geografía*,¹ en este caso, la geografía en el amplio marco de las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

A propósito de esta disciplina, a lo largo de las últimas tres décadas se ha conformado un amplio número de grupos dedicados a reflexionar en torno a la didáctica de la geografía con particular énfasis en la geografía escolar, la didáctica y la enseñanza de la geografía y la educación geográfica. Este hecho refleja la relevancia de la disciplina y las posibilidades que esta permite, dado que la enseñanza cobija procesos de aprendizaje, que en la educación se amplía a consideraciones sobre la formación de sujetos en relación con el espacio y la acción ciudadana. Estos aspectos se han referenciado en los capítulos anteriores en el campo de la bibliometría y son una oportunidad para considerar el valor de la formación docente en cohesión con la didáctica que debe alcanzar y potenciar para el desarrollo de su vida profesional.

La formación docente en el campo de la didáctica de la geografía

Los balances adelantados y liderados por los grupos de investigación se relacionan con el currículo en asocio con el diseño e implementación de mediaciones. Entiéndase materiales o herramientas como se les llama habitualmente: perspectivas teóricas y metodológicas de cada disciplina y por supuesto la formación docente. Este último aspecto es uno de los más destacados dado que es, en los procesos de formación de profesores, en el que se trabaja para que los futuros licenciados desarrollen competencias, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones para la labor docente.

Para Pagès y Santisteban (2014) la relevancia de las reflexiones en torno a la formación docente es el eje central de la didáctica. Así, “La didáctica como campo de conocimiento focaliza su acción en la formación del profesorado que ha de enseñar en los centros educativos, para lograr aprendizajes relevantes y útiles para la ciudadanía” (p. 19).

1 No se habla aquí de forma indistinta de la didáctica de la geografía, la geografía escolar, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía; en el caso de la investigación que le da forma a esta publicación, el grupo Geopaideia se ha interesado en la geografía escolar en la medida en la que las prácticas de la geografía escolar son todas aquellas que se desarrollan en la instituciones educativas de educación básica y media con el fin de desarrollar conceptos, habilidades, competencias y formación en torno a la dimensión geográfica.

La de Pagès y Santisteban (2014) es una lectura interesante en la medida en que da relevancia a los procesos de formación de habilidades de los docentes en áreas curriculares y de diseño de mediaciones para el aprendizaje. También lo es porque considera que se deben adelantar indagaciones en relación con temas neurálgicos como la transformación de las prácticas docentes y lo relacionado con la formación docente. Es decir, no entendida como una acción técnica, sino vinculada con los procesos de reflexión crítica que debe fundamentar la formación del maestro para generar clases en las que sus estudiantes puedan construir procesos de pensamiento acorde a las circunstancias en las que vive.

Existen tres grandes temas del trabajo acerca de la formación docente; el primero es el curricular y la enseñanza de las ciencias sociales; el segundo es la investigación, una necesidad para el cambio de las prácticas y de la formación del profesorado, y el tercero son las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Frente al primero, Pagès y Santisteban (2014) consideran que existen dos procesos: “La selección de los contenidos y los usos sociales del conocimiento social, geográfico e histórico escolar: de la socialización a la formación de personas que piensen, sientan y actúen” (p. 19) y “La urgencia de adecuar los contenidos a los propósitos de formar una ciudadanía democrática que piense, sienta y actúe en un siglo *xxi* complejo e incierto” (p. 21). Estos temas se refieren a las capacidades que debe fomentar el docente para hacer un análisis de contexto con el fin de poner en juego los contenidos en función de la formación del estudiante con una perspectiva crítica.

Respecto al segundo tema, Pagès y Santisteban (2014) encuentran cinco ámbitos sobre los cuales se debe producir investigación: “sobre el aprendizaje de conceptos sociales, del aprendizaje conceptual y de las representaciones sociales” (p. 25); “sobre la formación del pensamiento histórico-social y la solución de problemas sociales [...], sobre la interpretación de las fuentes, la narración de los hechos del pasado y los relatos sobre las actitudes humanas” (p. 24); “sobre la conciencia histórica y la conciencia ciudadana con la mirada puesta en la construcción del futuro” (p. 27), y “sobre la influencia de los contextos de aprendizaje y de los materiales curriculares: cambios y continuidades” (p. 28). Estos cinco ámbitos son fundamentales en la medida en que suele hablarse de la importancia de desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes. Sin embargo, acorde con estos autores, los docentes e investigadores afines con el tema no logran tener claro cómo pueden lograrse estos ámbitos. Por tanto, reflexionar de la mano de los docentes situados en contextos escolares y converger con las deliberaciones conceptuales y teóricas puede ser una posibilidad para ahondar en las maneras como aportarían para la consecución de dichos ámbitos por medio de la enseñanza de la geografía.

Al respecto, la siguiente figura plantea algunas reflexiones y posibilidades que, en la dirección situada, contribuyen a reconocer relaciones entre algunas de las esferas que se deben abordar en la formación de los profesores.

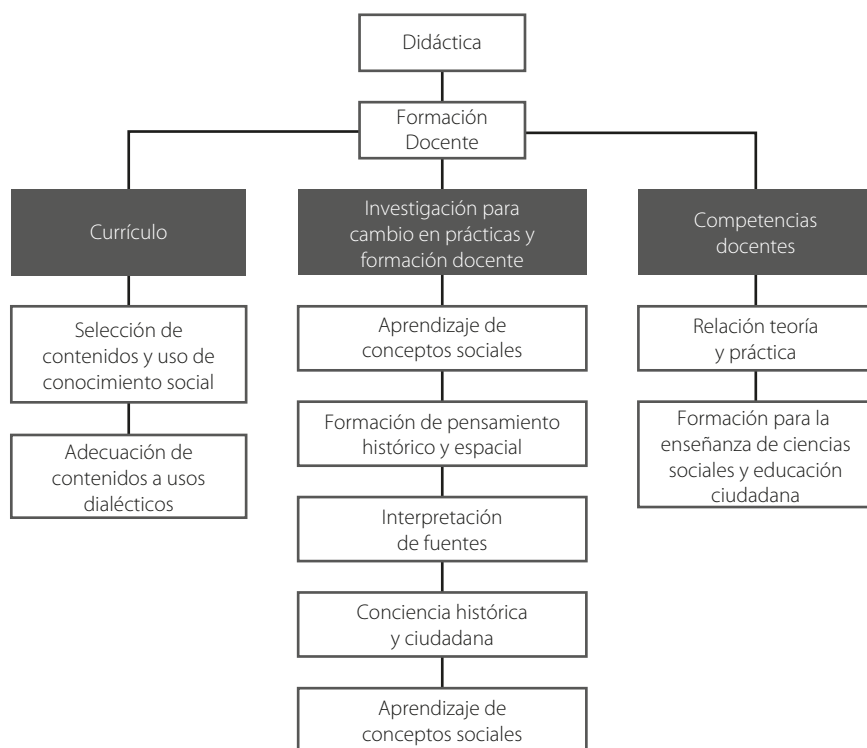


Figura 14. Algunas reflexiones de la didáctica enfocadas en la formación docente

Nota. Elaboración propia con base en Pagès y Santisteban (2014).

En el tercer aspecto, los profesores rescatan la demanda por investigar, puesto que es vital “la necesidad de una formación que relacione teoría-práctica y que valore las propias clases universitarias como espacio de socialización” (Pagès y Santisteban, 2014, p. 29). La formación del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía es uno de los temas recurrentes en las indagaciones en el marco de la didáctica, no solo porque los contextos son dinámicos y exigen prácticas que se ajusten a sus realidades, sino porque es claro que al interior de la comunidades no siempre los docentes tienen los conocimientos o habilidades para asociar sus propias prácticas con los ejes de interés y los propósitos que, en este caso, la formación geográfica potenciaría.

Al respecto, la figura 15 muestra a la didáctica de la geografía como una disciplina en la que se desarrollan un conjunto de procesos de reflexión vinculados con intereses que existen en su interior y con vínculos a partir de la investigación. Esta condición, para su enseñanza, evidencia una motivación acerca de los procesos de enseñabilidad de contenidos, dimensiones y habilidades inherentes a la disciplina geográfica. La figura 15 también muestra la formación docente como un proceso fundamental producido por las reflexiones de quienes se encuentran al interior de la disciplina.

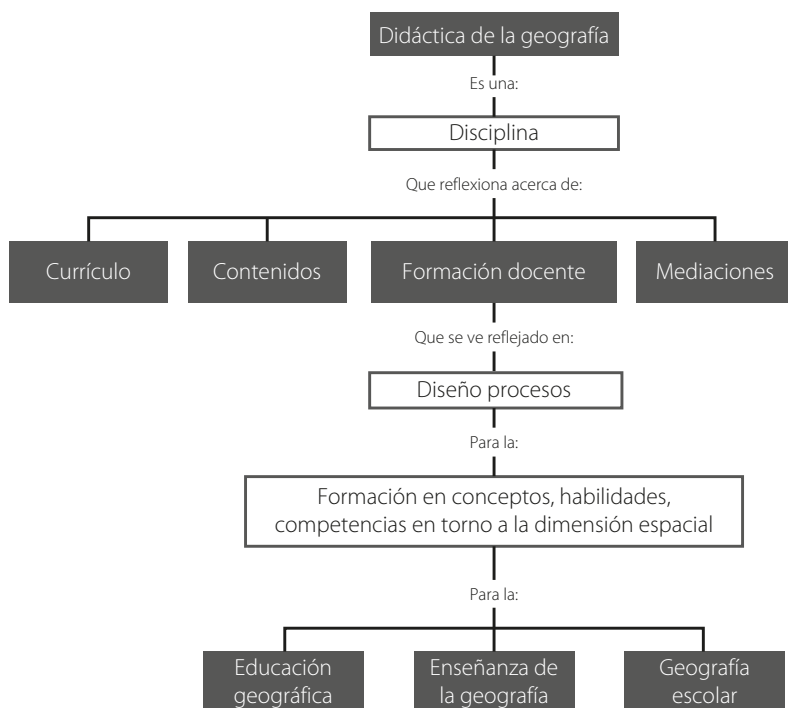


Figura 15. La formación docente en la estructura de la didáctica

Nota. Elaboración propia con base en Pulgarín (2013).

En la didáctica de la geografía se dan reflexiones asociadas con la enseñanza de la geografía y vinculadas con un conjunto de procesos acerca de la enseñabilidad de la disciplina geográfica en contextos escolares. A su vez, existen deliberaciones sobre la educación geográfica, es decir, la geografía con dimensión amplia de la vida humana en la que confluyen ámbitos políticos, teóricos, prácticos que derivan procesos de formación de un ciudadano, el cual se espera sea conocedor y comprometido con el espacio que habita.

A pesar de lo anterior, basados en la intención y la fundamentación a lo que se presenta y acontece en la práctica, existen diversas manifestaciones, riesgos y realidades que no responden a lo esperado en la educación geográfica ni en la geografía escolar. Por ello, se convierte en tarea fiscalizar y reflexionar permanentemente los procesos académicos, de contexto y de práctica que nutren la formación de los licenciados.

Algunos retos de la formación docente

En la formación docente y su relación con la geografía escolar existe un amplio conjunto de publicaciones que dan cuenta de la multiplicidad de perspectivas que se desarrollan actualmente. De igual manera, se evidencian transformaciones que se han generado en torno a este ámbito de la reflexión.

Copetti (2013a) considera que este tipo de análisis brinda relevancia a la educación geográfica y permite que las reflexiones al respecto ofrezcan a los maestros oportunidades para el mejoramiento de sus quehaceres al interior del aula. La tabla 7 muestra la distancia entre los intereses epistemológicos de los procesos de reflexión al interior de la geografía y sus implicaciones a la hora de desarrollar procesos de aprendizaje a propósito de esta.

Tabla 7. Epistemología de la geografía e intereses de aprendizaje

PARADIGMAS	INTERESES DE APRENDIZAJE	INTERESES DE APRENDIZAJES ESPECÍFICOS
Geografía cuantitativa	Observación del espacio	Definición de conceptos desde fenómenos físicos.
	Descripción del espacio	Medición y cuantificación de fenómenos en el espacio geográfico.
		Comparación de procesos espaciales.
	Interpretación del espacio	Representación de procesos espaciales.
	Representación del espacio	Análisis estadísticos y cuantitativos en el espacio.
		Generación de modelos para explicar realidades y fenómenos en el espacio geográfico.

PARADIGMAS	INTERESES DE APRENDIZAJE	INTERESES DE APRENDIZAJES ESPECÍFICOS
Geografía humanística	Observación del espacio	Interpretación del sujeto en el espacio.
		Interpretación de lo social en el espacio.
		Reconocimiento de la experiencia del sujeto en el espacio.
		Apuesta por alcanzar una hermenéutica del espacio.
		Comprensión de la construcción social del espacio.
Geografía crítico-social	Descripción del espacio	Validación de la percepción subjetiva en la experiencia del espacio.
		Incorporación de una fenomenología en el espacio.
		Análisis histórico del espacio.
		Lectura dialéctica de la realidad.
		Análisis de los procesos de especulación financiera en el espacio geográfico.
Geografías emergentes	Interpretación del espacio	Incorporación de procesos de exclusión, marginación, pobreza, desigualdad, en el espacio geográfico.
		Análisis de las relaciones de poder en el espacio geográfico.
		Estudio crítico de injusticias en el espacio y búsqueda de algunas soluciones para su transformación.
		Procesos de autorreconocimiento y autodeterminación de los pueblos en el espacio.
		Empoderamiento de nuevas subjetividades en el espacio.
Geografías emergentes	Representación del espacio	Lectura posestructuralista del espacio geográfico.
		Culturas - sociedades - diversidades y espacio.

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, las implicaciones epistemológicas de la disciplina geográfica y su correspondiente transposición al aprendizaje en la geografía escolar requieren de un conjunto de procesos. Si bien puede relacionarse con otras áreas del conocimiento como la física, la matemática, la filosofía, la historia, la economía, la química, entre otras, es importante que los docentes cuenten con la claridad del sentido y propósito de cada paradigma geográfico, como se ha insistido en capítulos anteriores. Igualmente, es relevante que puedan trasladar estos fundamentos epistemológicos a acciones de enseñanza situada en las instituciones educativas.

En consecuencia de lo anterior, no es interés ver cuál de los escenarios de reflexión es más relevante, sino demostrar que cada uno de los paradigmas y de los intereses exige el planteamiento y desarrollo de un conjunto de procesos de aprendizaje y de traslado conceptual en el aula. Si bien desde una perspectiva de la didáctica general puede abordarse este aprendizaje, lo cierto es que los grupos de investigación y las movilizaciones en función de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía que se han dado en las últimas décadas han hallado procesos, conceptos, elementos teórico y metodológicos, con mucha riqueza y potencial. Estos hallazgos permiten que, en la formación de los licenciados, el abordaje de la epistemología de la geografía no sea como un espacio más de formación, sino un fundamento para que en la geografía escolar sea posible reconocer y formar el potencial, complejidad y diversidad del pensamiento espacial.

Profundizar en estas reflexiones dota de claridad epistémica a los docentes en formación, de modo que pueden trasladar estos horizontes a situaciones y contextos reales que viven los niños, niñas y adolescentes. Así, la geografía contará con una posibilidad para alejarse de la mirada reduccionista y marginal. De este modo, esta área pueda empoderarse en la esencia de lo que implica y aporta a los sujetos en cuanto al reconocimiento, comprensión e interpretación del espacio geográfico, lo que representa desarrollar habilidades como las de pensamiento espacial y geográfico al igual que raciocinio espacial. Este aprendizaje permite que, con el interés de todos, estos conocimientos aporten en la generación de ciudadanos conocedores, empoderados y movilizados de los espacios geográficos que habitan. Dicho horizonte es abogar por alcanzar una educación geográfica y no solo una enseñanza de saberes geográficos.

La razón de ser de la geografía escolar

De acuerdo con Marrón (2011) la educación geográfica es fundamental en la medida en que permite desarrollar capacidades básicas imprescindibles para la comprensión y la valoración de las múltiples interacciones que se producen en el ámbito socioespacial y en las sociedades humanas. Igualmente, se relaciona con los orígenes de los procesos que se desarrollan en el espacio, lo que implica que la educación geográfica se fomenta a lo largo de la vida.

Para Álvarez *et al.* (2015), la formación docente y su vínculo con la educación geográfica ha sido coherente con los giros paradigmáticos que ha tenido la misma disciplina geográfica. Para estos investigadores, existe una pluralidad en crecimiento en torno a posicionamientos teóricos y metodológicos en el estudio del espacio geográfico que también se ven reflejados en los procesos de formación docente. Pese a ello, de forma más tímida han tenido impacto a

partir de la pluralidad de perspectivas en la disciplina geográfica y también en las disciplinas pedagógicas.

La formación docente en el área de geografía se ha visto influenciada por momentos de giros paradigmáticos y epistemológicos en las ciencias sociales. Desde los años cincuenta del siglo xx ha tenido influencias del pensamiento positivista hasta la década del sesenta. Sin embargo, este enfoque no se ha abandonado. De hecho, en las décadas de los setenta y los ochenta se tuvieron perspectivas de corte interpretativo. En la ciencia aplicada, en la década de los noventa se vio de forma más clara una perspectiva crítica y humanística, mientras que en las dos décadas del siglo xxi se han presenciado múltiples perspectivas iluminadas no solo por éstas dos últimas, sino por los denominados campos emergentes de la geografía y por la institucionalización de las geografías posmodernas.

Para Álvarez *et al.* (2015), este recorrido epistemológico muestra la necesidad de trabajar en procesos de especialización y de profesionalización de los docentes que desarrollan la geografía escolar. Estas necesidades buscan alcanzar una formación cada vez más contextualizada y orientada al reconocimiento de las necesidades socioculturales, que a juicio de los autores, es una de sus grandes debilidades. Además, se tiene el reto de relacionar estos contextos con los sentidos epistemológicos de la disciplina geográfica

De acuerdo con Copetti (2013b), la educación geográfica permite construir las bases de la inserción de cada sujeto en el mundo. Es decir, esta área aporta insumos fundamentales para comprender la dinámica del medio y de su espacialidad, lo que se relaciona con entender la sociedad y la especialización de los fenómenos presentes en el espacio geográfico. Por tanto, considerar estos aspectos es una contribución para la formación de ciudadanos, puesto que son ellos quienes seguirán en defensa y apropiación de los espacios geográficos en los que desarrollan sus vidas.

Copetti (2013b) sostiene que se debe pensar cuál es el sentido de la educación geográfica, ya que el trabajo del profesorado es desarrollar procesos de transposición que permitan que el conocimiento científico que viene desde la geografía vaya de forma clara y constructiva a las aulas escolares. Esto es, que se dirija a los futuros ciudadanos.

Algunas consideraciones en la formación docente

Para Cajiao (2004), la formación docente debería centrarse en la producción de conocimiento, que debe darse principalmente en tres dimensiones: ética, política y pedagógica. Esta división se da porque los procesos de acompañamiento que desarrollan los docentes no son disciplinares o técnicos, sino que son sociales, personales y de conocimientos propios de las disciplinas. Este hecho implica bases epistemológicas, teóricas, y metodológicas que permitan el desarrollo de procesos de enseñanza, aprendizaje y formación para la vida.

Para Kearcher (2007), los docentes deben prepararse para tomar decisiones, el cual es uno de los retos más complejos en su labor. Las decisiones son curriculares, didácticas y del cuidado de su grupo de estudiantes, lo que ingresa en la esfera de la formación de ciudadanos y en la ética del docente. Copetti (2013b) argumenta que los procesos de formación docente deben comprender al menos tres escenarios: el primero, de procesos disciplinares; el segundo, de procesos pedagógicos, y el tercero, de procesos de las creencias propias del docente. Esta distribución se da porque no se puede suponer que el trabajo del docente sea nada más que un proceso teórico y práctico, sino que se relaciona con dimensiones del horizonte de vida del propio profesor, a lo que sumamos el de sus estudiantes y de la comunidad en donde se lleva a cabo la vida escolar.

Para Pulgarín (2002), los procesos de formación docente en la geografía escolar implican esferas multidisciplinares que le exigen al menos dos tipos de conocimiento, uno frente a la disciplina y otro frente a lo didáctico. Sostiene la autora que:

La enseñanza del espacio geográfico requiere para su comprensión las múltiples explicaciones construidas a la luz de las diversas disciplinas sociales. Es casi obligado el diálogo de saberes, la combinación de métodos y técnicas para alcanzar explicaciones complejas, como de hecho lo es su objeto de conocimiento. (Pulgarín, 2002, p. 193)

Para Álvarez *et al.* (2015), los profesores que se dedican a la geografía escolar deben profundizar en la espacialidad de esta didáctica. Esto implica el reconocimiento de los diferentes niveles de enseñanza al respecto, así como el manejo de la complejidad de los estudios geográficos y las competencias para afrontar retos como los que existen en las escuelas contemporáneas en donde migraciones, diversidades, subjetividades, efectos de pandemia, entre otros, repercuten en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes deben abordar formas de enseñanza reflexiva, lo que implica acciones y propuestas complejas. Según Brovelli (2011), los procesos de formación docente deben permitir que el profesorado reconozca los contenidos de las disciplinas científicas, los asuntos epistemológicos de estas, su estructura sintáctica y semántica y así como su construcción y su devenir histórico. Para esta autora, solo este conocimiento permite al docente una adecuada selección, organización y desarrollo de los contenidos en el sentido curricular y didáctico.

De acuerdo con los planteamientos de Brovelli (2011), los docentes deben alcanzar competencias, conocimientos, destrezas, actitudes, disposiciones pedagógicas para el desarrollo de conocimientos. A la par, deben lograr procesos como el de transposición didáctica y así como el conocimiento didáctico del contenido, entendido como el “análisis específico del conocimiento que tienen los docentes acerca de los contenidos que componen sus programas y la forma como median entre ese conocimiento científico y los procesos de enseñanza que requieren sus estudiantes” (Brovelli, 2011, p. 109).

Al respecto, Copetti (2013b) se enfoca en la formación docente para la educación geográfica a partir de una perspectiva constructivista específicamente basada en la teoría del aprendizaje significativo. Esto se explica por la relación que puede encontrar el estudiante con su contexto inmediato y porque guarda relación con la importancia de reconocer los intereses del estudiantado y una aplicación permanente de los conocimientos que están en el diseño curricular. En este sentido, Marrón (2011) afirma que los estudiantes y los ciudadanos deben desarrollar, a propósito de la educación geográfica, cinco tipos de saberes:

- Comprensión del espacio geográfico como un espacio social que tiene su soporte en el medio físico.
- Desarrollo de habilidades para la orientación, sistematización y comprensión de los fenómenos en el espacio.
- Desarrollo de las capacidades personales de percepción, orientación, sistematización y comprensión del espacio.
- Desarrollo de valores éticos, de compromiso social y medioambientales.
- Atención al conocimiento y utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de cómo estas han modificado radicalmente las relaciones espaciales.

Para lograr este tipo de desempeños por parte de los estudiantes, es necesario que los docentes desarrollen tres procesos:

- Potenciación de lecturas multidisciplinarias y multicausales de los procesos espaciales.
- Desarrollo de aprendizajes de la geografía de forma global e integradora.
- Relación de sus aprendizajes con la vida real (basadas en la motivación intrínseca), que sea autónomo y orientado al alcance de aprendizajes significativos.

Como puede preverse, estos son principios del aprendizaje significativo. Por tanto, los docentes deben formarse para ser motivadores del aprendizaje en busca de:

- Impulsar aprendizajes significativos.
- Propiciar aprendizajes por descubrimiento.
- Fomentar motivación intrínseca.
- Generar trabajo en equipo.
- Favorecer la autonomía del estudiante.
- Establecer un clima de confianza en el aula.
- Enseñar a aprender a aprender.

En este sentido, Marrón (2011) propone algunos elementos fundamentales en los procesos de formación docente en el área de geografía. Estas características las contrastamos con la experiencia que, como grupo de investigación, hemos identificado en casi 30 años de reflexión sobre la formación docente para la enseñanza de la geografía.

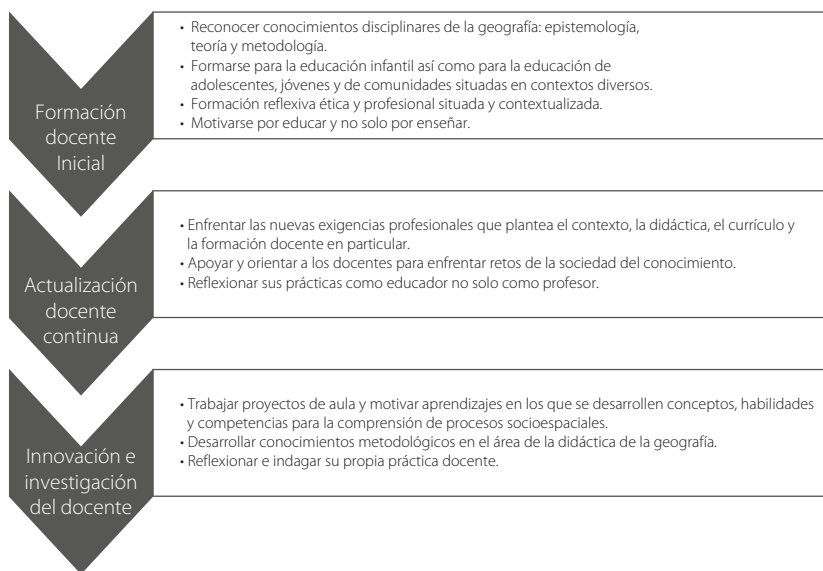


Figura 16. Algunos aspectos fundamentales para la formación docente

Nota. Elaboración propia con base en Copetti (2013b), Marrón (2011) y Grupo Geopaideia.

Como sostiene Rodríguez (2000):

La importancia de la orientación científica de todo proceso de enseñanza-aprendizaje exige un profesor con formación especializada. En tal formación, la didáctica especializada no se encarga únicamente de la transmisión de capacidades prácticas, sino también de la importante función de determinar cuáles son los conocimientos, formas de pensar y métodos de la disciplina específica —en este caso de la geografía— que deben convertirse en objetivos de aprendizaje de la enseñanza. Se crea entonces una didáctica especializada que enfatiza la coordinación entre estudios o saberes específicos y la práctica pedagógica. La didáctica, dentro de un enfoque de teoría de formación, insiste en la necesidad de seleccionar a partir de un gran número de contenidos específicos, especializados, aquellos que pueden ser asimilados por los niños de acuerdo con su desarrollo de pensamiento, emocional, psicomotor, social y su concepción de mundo. (Rodríguez, 2000, p. 24)

De acuerdo con los aspectos citados, la formación de docentes para la geografía escolar tiene varios retos articulados, sumados a la reflexión didáctica para la enseñanza de la geografía, los cuales se presentan en la figura 17.



Figura 17. Algunas posibilidades para la formación docente y la didáctica de la enseñanza geográfica

Nota. Elaboración propia con base en investigaciones del grupo Geopaideia.

Es importante reconocer las dimensiones y escenarios en los que se lleva a cabo la formación docente. Esto implica que las habilidades, conocimientos y saberes de los profesores no solo se forman en la academia, sino que se sedimentan a lo largo de la vida y se relacionan con sus intereses y anhelos; es decir, con sus mundos.

La didáctica de la geografía como disciplina aporta reflexiones de corte epistemológico, teórico y metodológico en el mejoramiento de los procesos de formación docente. Este hecho repercute tanto en la reflexión y actualización constante del profesor como en el diseño curricular y en la indagación de las prácticas situadas en contextos escolares educativos complejos, diversos y posibles.

Todas estas posibilidades, a pesar de la situación descrita en marcos de alternancia por la pandemia, fueron asumidas en la investigación que respalda la presente publicación, lo que permitió reconocer el potencial de la geografía escolar, la urgencia de la educación geográfica, las demandas contemporáneas de la formación docente y la necesidad de autoevaluar nuestras propias prácticas y concepciones. Dichos procesos estuvieron relacionados con la educación espacial con el fin de fiscalizar nuestras acciones y aportar a nuestras actuales sociedades.

Capítulo 5.

Consideraciones finales para aprender y enseñar geografía.

Balance a modo de conclusiones

Indagar y reflexionar a partir de los hallazgos y las trayectorias teóricas y conceptuales en la educación geográfica y la geografía escolar es una oportunidad para considerar las fortalezas, las debilidades y las oportunidades para la formación de licenciados que enseñen ciencias sociales, en especial geografía. Todo ello, en diálogo con los desafíos de la educación y la sociedad actual. Así, este capítulo es una manera de plasmar algunas conclusiones y suscitar provocaciones para continuar con la labor de aprender y enseñar el espacio geográfico. Los aspectos y niveles que acompañan este apartado buscan instaurar el interés y la motivación de docentes en ejercicio, docentes en formación y docentes investigadores afines con el estudio de la dimensión espacial y su relevancia en el mundo actual. Cabe indicar que son solo provocaciones para reconsiderar y resignificar. Por tanto, se considera relevante aprender y enseñar geografía a partir de la fundamentación categorial.

La geografía basa su objeto de estudio en el espacio geográfico, el cual se comprende a partir de la articulación e interacción de los seres humanos con el espacio biofísico. Esto posiciona a esta área como una ciencia de relaciones, dado que posee una amplia gama de categorías y conceptos mediante los cuales se realizan análisis, interpretaciones, comprensiones y explicaciones de la diversidad del espacio, considerando las diferentes escalas y latitudes de la Tierra. Así, las categorías geográficas son fundamentales para estudiar y reconocer las relaciones presentes y posibles en el espacio geográfico. Igualmente, permite tomar decisiones a partir de las esferas de gestión y administración y desde las personas que habitan los espacios geográficos. Por tanto, su aprendizaje y enseñanza se vuelven esenciales en la formación de docentes para su desarrollo profesional.

Como se ha citado en esta publicación, la fundamentación epistemológica, en la pedagogía y en la geografía, que necesitan alcanzar los docentes en formación y por ende en ejercicio, son desafíos que se presentan en las facultades de educación y en las licenciaturas en ciencias sociales. No se trata de trasladar a los contextos escolares los paradigmas ni de las ontologías, en este caso de la geografía, sino que el profesor utilice los diferentes lentes para comprender

los horizontes epistémicos y así aportar bases conceptuales en relación con qué, cómo, por qué y para quién enseñar categorías y conceptos de la geografía. Esta enseñanza debe basarse en las propuestas y lineamientos curriculares en diálogo con las prácticas de enseñanza en los contextos escolares situados social y culturalmente.

En ese orden de ideas y con base en las deliberaciones y balances alcanzados a modo de hallazgos en el desarrollo de la investigación, se considera que las categorías analíticas del espacio geográfico son una necesidad y una posibilidad para estudiar, enseñar, aprender y significar la educación geográfica y la geografía escolar. Estas categorías poseen trayectorias y disertaciones basadas en diferentes autores y escuelas de pensamiento geográfico. Por ello, lo que se expone a continuación no es un compilado a modo de tratado de estas disertaciones, sino una provocación para que todas las personas interesadas en estas perspectivas ahonden en su estudio y comprensión en pro de la educación como apuesta formativa a partir de la esfera espacial. Las categorías reflejan la conversación con dinámicas, tensiones, demandas y coyunturas que viven las sociedades. Esto motiva e impulsa plantear lecturas e interpretaciones ancladas con su papel en la enseñanza geográfica y el valor de su presencia en los contextos escolares. También, estas categorías se relacionan con varias de las manifestaciones de los docentes basados en sus experticias, intereses y demandas.

En efecto, pueden considerarse otras categorías de la geografía, pero se insiste en las anteriores dado que responden a varias de las enunciaciones que los docentes en ejercicio que contribuyeron en la investigación citaron como categorías centrales en sus prácticas de enseñanza o porque sobre ellas tenían dudas y preocupaciones que no les permitían aproximar a los estudiantes hacia el valor e importancia del saber espacial. A continuación, se realiza una disertación general de cada una de las categorías en clave con su sentido e importancia basados en una identificación general de su transitar ontológico, pero con mayor interés en su valor para la enseñanza de la geografía en contextos educativos y escolares. Las categorías que se privilegian en esta reflexión se observan en la figura 18:

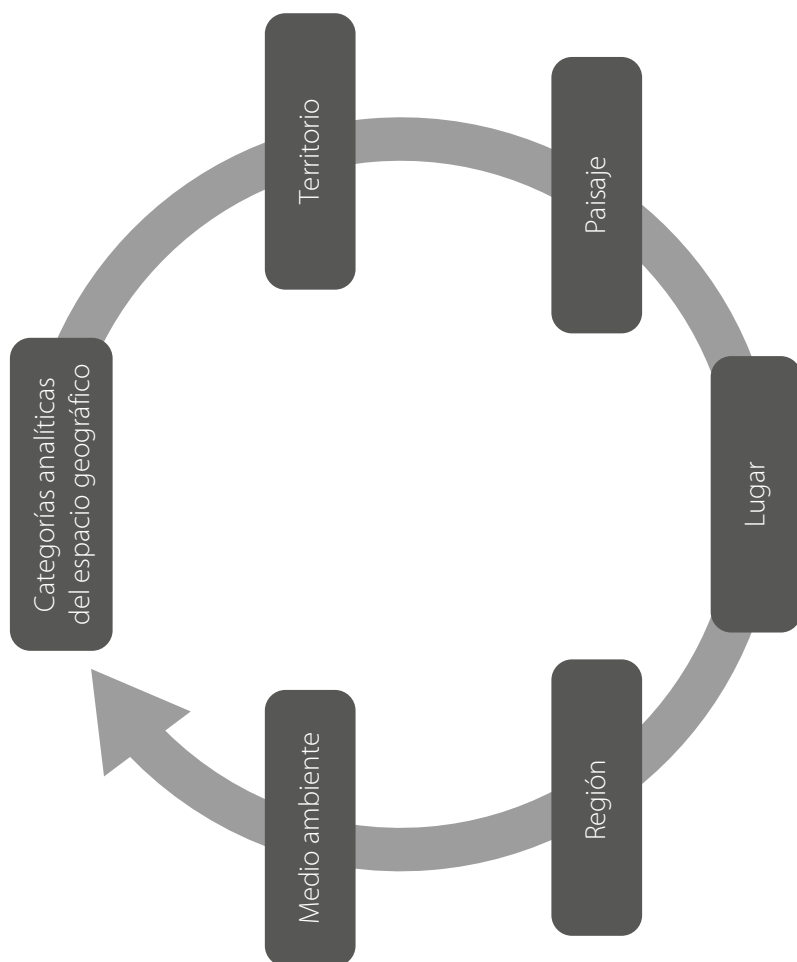


Figura 18. Algunas categorías analíticas para comprender el espacio geográfico
Nota. Elaboración propia.

Tabla 8. Algunas categorías analíticas del espacio geográfico

ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA
	TERRITORIO
Énfasis y relaciones posibles de abordar, enseñar y aprender	• Poder • Dominio • Totalidad • Perspectiva de organización • Relación sujeción / actuación

Es una de las categorías que, a pesar de la trayectoria de su desarrollo y del uso que se le ha dado, más se está utilizando en la actualidad, generando casi que una novedad en varios campos del conocimiento de lo social e incluso natural, y muchas veces se le utiliza de manera arbitraria como sinónimo con otras categorías de la geografía o como una aparente invención contemporánea en el estudio de lo espacial. No obstante, el recorrido que ella tiene y las implicaciones a nivel político, económico, social y cultural, la convierten en una categoría fundamental en la geografía.

Uno de los aspectos de mayor convergencia en las múltiples definiciones que existen descansa en la concepción del territorio como poder y a la vez división que muestra la influencia de la acción política en él.

Sustentos
ontológicos

Geopolíticamente, es una categoría central y necesaria, la cual puede comprenderse desde relaciones de verticalidad en la articulación *estado, sociedad civil y actividades sociales, económicas* y por supuesto *políticas*. También en relación con los espacios vecinos desde un afuera que puede ser horizontal de acuerdo con las interacciones posibles mediadas bien sea por límites o por las fronteras, estos comprendidos como territorios vivos de constante interacción.

En la verticalidad, se suelen generar relaciones de territorialidad puesto que como sostiene Sack (1986), citado por Solana (2016) “[...] los animales utilizan la territorialidad como instintiva, para la sociedad tiene una finalidad geopolítica con un claro objetivo de controlar a la población que vive en un área” (p. 37).

ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA
	TERRITORIO
Sustentos ontológicos	Así, territorio y territorialidad se correlacionan desde cuatro funciones centrales que corresponden a: 1) control en el territorio, 2) vínculos en el territorio, 3) contenedor de las actuaciones sociales y 4) fortalecimiento de la dominación en el territorio; por tanto “Los límites de la territorialidad están relacionados con el hecho de pertenecer a una u otra comunidad” (Solana, 2016, p. 37). De esta manera, la categoría se torna indispensable en los estudios del espacio geográfico y fundamental para el estudio, aprendizaje y enseñanza de lo espacial. Accede a su vez a la posibilidad de generar interacciones desde campos interdisciplinarios lo que potencia su valor y relevancia para la comprensión del espacio geográfico.
ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA
	LUGAR
Énfasis y relaciones posibles de abordar, enseñar y aprender	• Vecindad • Proximidad • Cotidianidad • Filiación • Sentido de pertenencia • Arraigo Si bien las categorías no corresponden a paradigmas en geografía, al reflexionar sobre el lugar emerge una conexión muy fuerte con el interés que desarrolló la geografía humanística en función de posicionar al lugar con la experiencia de las personas en los espacios geográficos, por ello la referencia a esta categoría involucra a la subjetividad y a las vivencias. En este horizonte es innegable la contribución y empeño del geógrafo Yi-Fu Tuan por posicionar en el estudio y comprensión del espacio geográfico, en este caso anclado desde la categoría de lugar, la impronta de las relaciones emotivas, afectivas y vivenciales de las personas en él, lo que suma a la larga la cultura y la subjetividad como fundamentos para esta categoría.
Sustentos ontológicos	

ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA
	LUGAR

Esta articulación ha posibilitado en el lugar un amplio horizonte de estudio y desarrollo porque así como se ancla a la evocación, la vivencia y las experiencias, bien puede ser considerada desde el sentido, el significado, la apropiación, el empoderamiento, la lucha y la resignificación. Al respecto, una de las amplitudes desde esta perspectiva es aportada por Massey (2012) cuando argumenta que el valor progresista del lugar permite que en este se considere que: “a) los lugares son procesos que ya son definidos por las interacciones sociales que se producen en ellos y estas, por definición son cambiantes, fluidas en el tiempo; b) los lugares no tienen fronteras en el sentido de límites que enmarcan espacios cerrados; c) los lugares no tienen una identidad única y específica; al igual que entendemos que una persona puede tener múltiples identidades, un lugar también y por eso mismo puede ser centro de conflictos; d) los lugares son sitios únicos” (Massey, citada por Solana, 2016, p. 45).

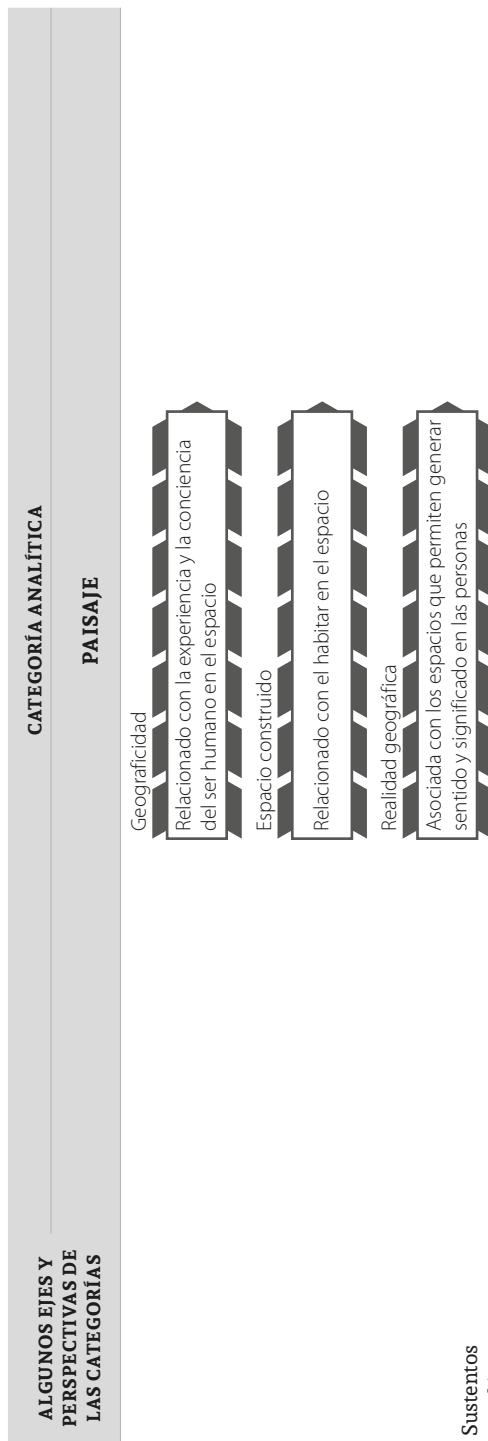
Sustentos
ontológicos

A su vez, los lugares pueden manifestarse también como espacios de exclusión, de opresión e incluso de invisibilización; lo que puede corresponder frente a dinámicas de segregación y marginalidad a una concepción reaccionaria del lugar (Solana, 2016) y que puede negar justamente la posibilidad del otro, de otro, de uno más en un mismo lugar.

En consecuencia, esta categoría no es únicamente la expresión del sujeto en el espacio mediado por sus vivencias, sino también una categoría compleja que en las dinámicas y tensiones sociales actuales, genera varias alternativas y caminos para su estudio, comprensión y posterior enseñanza, lo que posiciona y eleva su valor y necesidad en la enseñanza y el aprendizaje geográfico que los estudiantes deben conocer.

ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA	
	PAISAJE	
Énfasis y relaciones posibles de abordar, enseñar y aprender	•	Cambio
	•	Continuidad
	•	Transformación
	•	Signos y señales
	•	Estética
	•	Trans-temporalidad
Sustentos ontológicos	•	Patrones perceptuales
	La categoría de paisaje es una de las más diversas pero también más arbitrariamente trabajada tanto en los contextos escolares como en la vida cotidiana, puesto que muchos escenarios de la superficie terrestre los asociamos o denominamos como paisajes. Esto se debe posiblemente a que es fácil articular, desde atributos biofísicos así como de contemplación, dicho concepto y que suele responder a la acepción paisajística y estética. A pesar de lo expuesto, esta categoría en armonía con el cambio y la continuidad del espacio geográfico es mucho más compleja y exige una reflexión profunda sobre las posibilidades que ofrece. Como sostiene Solana, “Es tan amplio que hablamos de paisajes estéticos, del miedo, banales, a la deriva, invisibles, territoriales, híbridos, tangibles e intangibles, residuales, efímeros y fugaces, del abismo, sensoriales, de la memoria, mediocres y muchos otros más términos de abjetivación [...] En todos ellos hay la necesidad de explicar las interrelaciones que se observan en el paisaje y en todos ellos hay la percepción subjetiva de quien lo observa o quién lo vive” (2016, p. 47).	

De esta manera la categoría de paisaje en la enseñanza de la geografía permite considerar además de lo expuesto algunos aspectos, sobre los cuales es importante que los docentes reflexionen y construyan mediaciones necesarias con base tanto en su experiencia y conocimiento como en la vivencia de los estudiantes.



Esta categoría ha contado con fuertes desarrollos desde paradigmas como el de las geografías radicales, en la cual los espacios urbanos mayoritariamente y, de manera más reciente, los espacios rurales aparecen como respuesta a nuevas resignificaciones del paisaje. Así, cambios y transformaciones en las ciudades asociados con procesos de renovación o gentrificación urbana generan formas de representación de los paisajes, lo que es un dispositivo valioso para enseñar y reflexionar en geografía.

En consecuencia, “los valores estéticos, la historia vivida, la identidad, el sentido de lugar como elementos explicativos del paisaje contrastan con la banalización y homogeneización que generalmente acompañan los procesos de globalización. Seguramente que la patrimonialización del paisaje por parte de la población se convierte en aquel elemento identitario necesario para arraigar un sentimiento del lugar” (Solana, 2016, p. 49). Lo anterior lleva a relacionar paisajes con atributos como dispersión, *outlets*, *resorts*, neoruralidades, espacios artificializados, entre otros, y que exigen su estudio, comprensión y enseñanza para poder validar la importancia de las personas en el espacio, lo que se puede enseñar en clave con la educación en el espacio y que permite generar empoderamiento, apropiación, valoración y conservación de los paisajes.

ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA
	REGIÓN
• Homogeneidad • Heterogeneidad • Expansión • Intensidad • Límites • Patrones diferenciales • Límites	

Énfasis y relaciones posibles de abordar, enseñar y aprender

Sustentos ontológicos

Corresponde quizás a una de las categorías con mayor tradición en la geografía, así como una de las más recientemente cuestionadas como efecto del despliegue de otras categorías como lugar o territorio, en tanto se ha planteado que estas pudieran superarla o incluso eliminarla. Contrario a ello, vale la pena resaltar que esta categoría abordada con mayor énfasis en sus orígenes desde la escuela francesa y sus diversos desarrollos, ha permitido estudiar y comprender unidades espaciales en la superficie terrestre articulados por la relación atributos biofísicos y acciones humanas, lo que no debe entenderse como un determinismo geográfico, sino como efecto de dicha interacción.

Así, se puede comprender como un sistema con funcionalidades y subsistemas complejos que permiten considerar subregiones al interior de una región, lo que a la larga denota aspectos complejos para su estudio y comprensión. Por otra parte, acorde con varias de las trayectorias en su desarrollo, la región también puede congregar algunas funciones en espacios continuos y contiguos lo que definiría un subespacio relativamente homogéneo. Esta es quizás una de sus cualidades pero a la vez de sus debilidades en tanto que, desde los cuestionamientos, se podría leer que es una manera de unificar y estandarizar el espacio geográfico en este caso de la región. A pesar de ello, esta perspectiva, mediada por el análisis y reflexión de los atributos presentes, permite reconocer la cualidad relacional de la geografía desde esferas biofísicas, culturales, económicas, sociales, políticas, ambientales, etc.

Vale la pena insistir que en su enseñanza se recuerde, que “La cuestión regional resulta de una parte ineludible de la geografía ya que una de las principales tareas de esta disciplina ha sido tradicionalmente identificar, dividir, delimitar, clasificar y singularizar las regiones, concebidas como entidades donde se interrelacionaban la naturaleza y la sociedad, con el fin de entender la diversidad de la superficie terrestre” (Solana, 2016, p. 39).

En consecuencia, la región es una posibilidad y un reto para que en su enseñanza se superen concepciones limitadas del saber espacial y se apueste por una comprensión de la región como una unidad categorial más, presente e importante, en los estudios del espacio geográfico.

ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA
	MEDIO AMBIENTE
Énfasis y relaciones posibles de abordar, enseñar y aprender	• Hábitat
	• Desarrollo de la vida
	• Posibilidades para la vida
	• Fragilidad
	• Estabilidad
	• Vitalidad
Sustentos ontológicos	• Circunstancia
	• Soporte

El estudio medioambiental ampliamente desarrollado en diversos campos naturales y sociales se torna en los momentos actuales en una categoría fundamental para la enseñanza de la geografía. Si bien uno de los sustentos de la disciplina es la relación sociedad naturaleza, su reciente auge, como sostiene Montañez (1997), se debe, por una parte, a los giros suscitados en las ciencias sociales y que afincaron disertaciones espaciales a partir del giro espacial y, por otra, a la consolidación de los movimientos ambientalistas generados con mayor presencia desde la segunda mitad del siglo xx y hoy más difundidos pero quizás también ignorados, interesados en interpelar no solo el saber y la reflexión científica en función con el ambiente, sino también en la esfera social y política de lo ambiental, a ello se agrega la esfera cultural más recientemente insertada en donde la ciudadanía y sus libretos culturales son también indispensables en los temas ambientales.

ALGUNOS EJES Y PERSPECTIVAS DE LAS CATEGORÍAS	CATEGORÍA ANALÍTICA
	MEDIO AMBIENTE

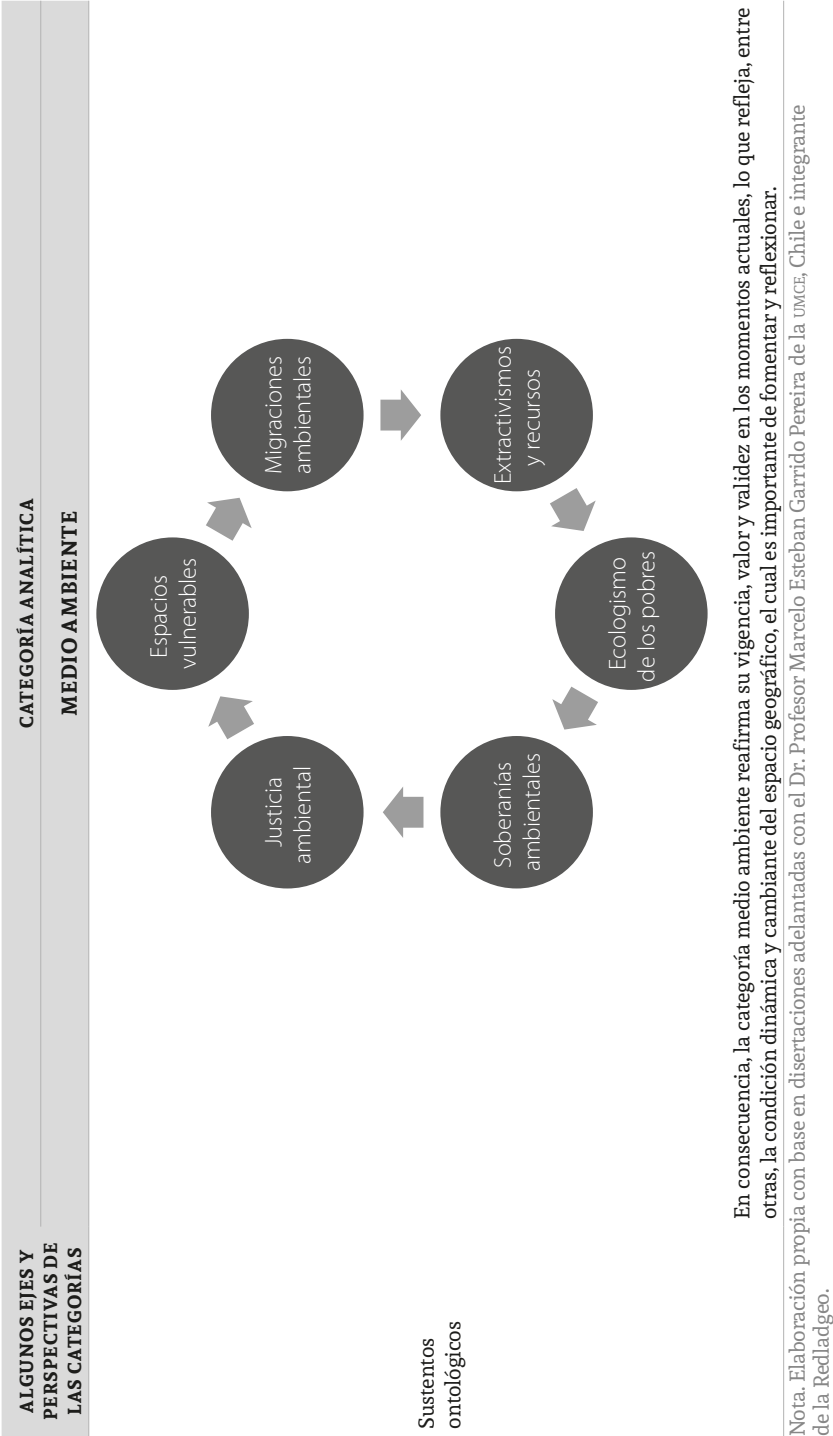
Por su parte, el creciente y acelerado deterioro del ambiente en relación con las tensiones y alternativas entre *sustentabilidad* —capacidad de las sociedades para aprovechar los recursos que ofrece el medio ambiente de manera respetuosa y racional en el presente buscando no agotarlos— correlacionado con la *sostenibilidad* asumida como el desarrollo social que busca que estos recursos sean aprovechados en el hoy pero sin afectar las necesidades de las futuras generaciones por lo cual su conservación para el futuro es indispensable en clave con bienestar social, crecimiento económico y protección y cuidado del medio ambiente, ofrecen una amplia posibilidad y desafío para que esta categoría supere la acepción de enunciar y listar atributos biofísicos y se eleve a la amplia capacidad que tiene y ofrece en clave con el desarrollo desde la educación, de ciudadanías comprometidas ampliamente con el medio ambiente que ocupan, logrando pasar de un estar ahí a un ser ahí es decir a un habitar el ambiente.

Fenómenos asociados con inundaciones, sequías, deshielos, cambios climáticos, deforestaciones, hambrunas, huracanes, tsunamis, entre otros, son agendas que deben ocupar un espacio central en la enseñanza de esta categoría justamente por la relevancia política y ciudadana que ella encarna puesto que desde el desconocimiento y marginación del medio ambiente hemos avanzado significativamente hacia la vulnerabilidad social en la escala global.

Sustentos
ontológicos

Al respecto, “las intensas transformaciones socio territoriales acontecidas desde la segunda mitad del siglo xx han convertido este concepto en clave para la comprensión de los impactos socioambientales actuales. Por un lado, el mundo de hoy es socialmente muy desigual y con ello la distribución de los recursos económicos, naturales, formativos y tecnológico. Por el otro, la población mundial vive cada día más en grandes áreas urbanas, y una parte significativa sin acceso a los servicios necesarios y con vidas marcadas por una gran precariedad. Estos procesos de migración, consecuencia del éxodo masivo de población rural hacia las ciudades, comportan una pérdida de saberes tradicionales transmitidos oralmente de generación en generación, de comprensión de las dinámicas naturales y de conocimiento de un uso sostenible de los recursos” (Solana, 2016, p. 265), lo que correspondería a un equilibrio racional entre el medio y sus habitantes.

Así, la enseñanza de esta categoría puede suscitar unos niveles escalares que potencien no solo la comprensión y la relevancia de lo ambiental, sino que motiven y promuevan ciudadanías educadas en clave con la relación medio ambiente-sociedad. Algunas de estas pueden ser:



Las conclusiones que se establecen a la luz de la investigación que sustenta esta publicación son retos y alternativas en la formación docente y en la praxis pedagógica en ejercicio, los cuales están situados en diferentes contextos y espacios geográficos. No se pretende dar un recetario de lo que se debe o no enseñar en geografía, ya que no tendría mayor relevancia. Las manifestaciones de los docentes que colaboraron en la investigación son múltiples, pero en todas ellas acompaña el interés por pensar una geografía viva y relacional con las cotidianidades y demandas que afrontan los seres humanos, como sostiene Rodríguez (2000):

En relación con el nexo teoría-práctica se requiere, en primera instancia, que el profesor se apropie de los aspectos teóricos y prácticos que configuran la actividad en la que se ocupa y en consecuencia lo que procede es buscar los instrumentos adecuados para establecer ese nexo en la enseñanza de la geografía. Respecto a valorar lo social, es indispensable que el niño aprenda a comportarse y actuar buscando obtener el bienestar del grupo: familiar, escolar, incluso a costa de su propio bienestar. A través del estudio geográfico, especialmente en la humana y en el análisis del espacio construido por la sociedad se valora el esfuerzo, el trabajo y la cooperación necesarios para transformar el medio. (2000, pp. 14-15)

En consecuencia, más que un cúmulo de conocimientos necesarios en la enseñanza geográfica, la invitación central descansa en la reflexión y apuesta por aportar en la educación espacial de los niños, niñas y jóvenes. Esta formación busca que los estudiantes, como ciudadanos en construcción, sean sujetos que reconozcan el valor del espacio geográfico que habitan, construyan conciencia espacial. Estas finalidades corresponden a lo que Murphy (2020) afirma:

El valor de la geografía va más allá de sus sustanciales contribuciones analíticas a la investigación, la política y la planificación. También es fundamental su papel en la educación de una población informada, comprometida, cultivada [...] Pero sea cualquiera el modo en el que se la adquiriera, la educación geográfica es esencial pues la familiaridad con la geografía —y con las maneras de pensar en ella asociadas— puede abrir los ojos a la riqueza y la diversidad del mundo, contribuir al desarrollo de una ciudadanía informada y proporcionar agudas percepciones y visiones del presente y de posibles futuros. (2020, pp. 119-120)

Las reflexiones avizoradas que tensionan esta publicación son la evidencia y manifestación del valor y necesidad de articular los contextos de las vidas escolares en las diferentes instituciones escolares formales o no convencionales. Esto se articula con el contexto de la formación profesional de los futuros licenciados en el ámbito de la universidad, de modo tal que sea viable orquestrar horizontes teóricos, conceptuales, metodológicos y pedagógicos sincronizados en múltiples proyectos que permitan construir y fortalecer una educación geográfica contemporánea.

Referencias

- Acevedo, P., Lozano, P. y Rojas, C. (2013). La construcción del espacio escolar a través de las visualidades: estudio de casos de Liceos de la Región Metropolitana-Chile. En M. Garrido (Ed.) *La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos* (pp. 57-73). Impresa Livre.
- Álvarez, P., Cetina, E. y Recio, P. (2015). La formación del profesor de geografía en Cuba ante la pluralidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica: retos y perspectivas actuales. *Revista Varona*, 61, 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422010.pdf>
- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), 51-69.
- Baraceta, J. y Ruiz, R. (2020). La enseñanza de la geografía a partir de la música vallenata tradicional: una propuesta didáctica. *Anekumene* (19), 20-28 DOI: <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2020.num19.13595>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Ediciones Akal.
- Béneker, T. (2018). *Powerful knowledge in geography education*. [at the acceptance of the position of professor of Geography & Education, at the Faculty of Geosciences, Utrecht University, at October 16th 2018]. chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uu.nl/sites/default/files/20190319-inaugural_lecture-tine_beneker.pdf
- Brovelli, M. (2011). Las Didácticas Específicas: Entre las Epistemologías Disciplinarias y la Enseñanza. Algunas notas sobre formación del profesorado. *Revista de la Escuela de las Ciencias de la Educación*. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR_3d8ac3514937ad278db27dd7b8304b7c
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Campos, M. (2011). Método dialético na didática da geografia. En M. Aparecida, C. De Souza, y L. De Souza Cavalcanti (Ed.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia* (pp. 27-45). PUC Goiás.

- Capel, H. (1973) Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista De Geografía*, 7(1), 58-150. <https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873>
- Carabaña, J. (2015): La inutilidad de PISA para las escuelas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-5.
- Carracedo, M. (2012). *La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales*. Universidad de Valladolid. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>
- Cavalcanti, L., Bueno, M., De Souza, V. (Ed). (2011). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*. PUC Goiás.
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía. *Revista de Geografía Espacios*, 5(9), 11-31. https://www.researchgate.net/publication/323099224_Ciudad_formation_ciudadana_y_texto_escolar_deliberacion_para_la_ensenanza_de_la_geografia
- Cely, A. y Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Copetti, H. (2013a). Estudiar a paisagem para aprender geografia. En M. Garrido (Ed.). *La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos* (pp. 37-56). Imprensa Livre.
- Copetti, H. (2013b). *A Formação do profissional da geografia o professor*. Editora Unijuí.
- Damasio, A. (2010). *Y el Cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y El Yo?* Destino.
- Delgado, O. (1989). Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 18. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5156/4227>
- De Miguel, R. (2016). Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la Lomce: Historia de un desencuentro. En R. Alcaraz y E. Tonda. *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*. Universidad de Alicante.
- Dollfus, O. (1976). *El espacio geográfico*. Oikos-tau.
- Fernández, M. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía, En M. Fernández Caso y R. Gurevich, *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas* (pp. 17-36). Biblos.
- Fernández, M. (2008). Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la geografía. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 99-107.

- Fernández, M. (2011). Imaginarios culturales, valoración social y selección de contenidos en geografía. En M. Aparecida, C. De Souza y L. De Souza Cavalcanti (Eds.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia* (pp. 27-45). PUC Goiás.
- Florido, H. (2018). Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial. En O. Lombana y C. Báez. *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 49-68). Universidad Pedagógica Nacional.
- García, D. (2018). *Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés "Nuestro Territorio" en los Cerros Orientales de Usaquéen*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/items/9115530a-46a1-4014-9e0e-f030f58d0245>
- García, N. (2018). Ruralidad: un espacio vivido, construido y percibido por los niños. En O. Lombana y C. Báez (Eds.), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp.127-151). Universidad Pedagógica Nacional.
- García de la Vega, A. (2011). Revisión epistemológica en la didáctica de la geografía. Contribución curricular y metodológica. *Anekumene*, 1(2), 22-36. <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/25/24>
- García de la Vega, A. G. (2018). Análisis del currículo español: perspectiva desde la geografía y su didáctica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 8(15), 05-38.
- Garrido, M. (2021) (Comp.). *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de espacios educativos*. Academia de Humanismo Cristiano-PIIT; Gedep: Universidad de Sao Paulo. <http://geopaideia.org/libros-digitales/>
- Garrido, M. (2015). *El currículo como espacio político: la batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. Currículo, políticas públicas e ensino de geografia*. Ed. Da PUC Goiás.
- Garrido, M. (Ed.). (2013). *La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos*. Compasso.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cuadernos Cedes*, 25(66), 137-163.
- Gouveia, E., Montiel, K. y Bejas, M. (2005). Uso y abuso de los libros de texto en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 173-186.
- Gurevich, R. (2013). Geografías para leer, mirar y viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias. En M. Garrido (Ed.) *La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos* (pp. 25-35). Imprensa Livre.

- Hukcle, J. (1993). Environmental education and sustainability: A view from critical theory. Chapter 3. En J. Fien (Ed.), *Environmental Education: a pathway to sustainability* (pp. 43-68). Deakin University.
- Hurtado, M. (2014). Retomar la enseñanza de la geografía y de la historia en la escuela: los textos escolares en función de la formación conceptual. En: J. Prats, I. Barca y R. López (Comp.). (2014). *Historia e identidades culturales* (pp. 578-589). Universidade do Minho.
- Hurtado, M., Romero, O. y Torres, L. (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la geografía en Colombia, *Anekumene*, 15, 18-29.
- Kearcher, N., Rego, N. y Castrogiovanni, A. (2007). *Práticas pedagógicas para o ensino medio*. Editorial ARTMED.
- Kropotkin, P. (2023). *Lo que debe ser la geografía*. Eleuterio.
- Hernández, A. y Blanco, L. (2013). *La Loco-motora minera en la conformación del Territorio y su enseñanza en la geografía escolar*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3025>
- Kidman, G. y Chang, C. H. (2020). What does “crisis” education look like? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 107-111. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1730095>
- Lombana, O. y Báez, C. (Ed.) (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lombana, O. (2018). La multidimensionalidad de la didáctica: nociones para una lectura de la didáctica a partir de la complejidad. En O. Lombana y C. Báez (Eds.). (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 25-47). Universidad Pedagógica Nacional.
- Malta, D., Vasconcelos, L., Mendes, I., Barreto, S., Giatti, L., Ribeiro, I., Moura, L., Ribeiro, A. y Crespo, C. (2009). Prevalência de fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2) 3009-3019. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800002>.
- Marrón, M. (2011) Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1386>

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Paidós.
- Méndez, A. (2018). Enseñar y aprender el espacio geográfico en la educación inclusiva. Aportes desde una experiencia de aula de inclusión para sordos. En O. Lombana y C. Báez (Eds.) *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 69-90). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Ediciones Fecode.
- Montañez, G. (1999). Elementos de historiografía de la geografía colombiana. *Revista de estudios sociales*, 3, 09-28.
- Montañez, G. (1997). Geografía y ambiente. En M. Franco, A. Flórez, R. Torres, G. Montañez y E. Rodríguez. *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas* (pp. 164- 210). Universidad de la Sabana.
- Montoya, J. (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 12, 3-27. Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, N. y Cely, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Murphy, A. (2020). *Geografía. Por qué importa*. Alianza.
- Oliveira, C. (2017). *Currículo e prática docente: um diálogo necessário*. Appris Editora.
- Oliveira, C. y Assis, R. (2009). Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 195-209. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100013>.
- Palacios, N., Rodríguez, L. y Souto, X. (2020) *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales del Geoforo Iberoamericano*. Nau Libres.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB.
- Pulgarín, R. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseña? *Revista de Educación y Pedagogía*, XIV(34), 181-194.
- Pulgarín, R. (2010). La didáctica de la geografía una preocupación reciente en el contexto de la enseñanza de la geografía colombiana. *Boletín Paulista de Geografía*, 90, 77-96.

- Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2798>
- Pulgarín, R. (2013). La didáctica de la geografía una disciplina en construcción. *Memorias del XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina EGAL*. Colegio de Geógrafos del Perú (CGP) y Comité Nacional Perú de la Unión Geográfica Internacional Reencuentro de saberes territoriales latinoamericanos. Lima del 8 al 12 de abril del 2013.
- Rodríguez, E. A. (1987). Problemas y características de la enseñanza de la geografía en educación básica. En *Memorias X Congreso Colombiano de Geografía* (pp. 163-177). Icfes.
- Rodríguez, E. (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica primaria*. Tercer Mundo.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Geopaideia Editores.
- Rizzatti, M., Cassol, R. y Spode, E. (2020). A Cartografia Escolar e a Teoria das Inteligências Múltiplas no ensino de Geografia: contribuições das geotecnologias no Ensino Fundamental. *Ateliê Geográfico*, 14(3), 239-267. <https://doi.org/10.5216/ag.v14i3.65949>
- Santiago, J. (2005). Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educere*, 9(30), 323-328.
- Santiago, J. A. (2003). Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional. *Geoenseñanza*, 8(2), 5-23.
- Sebastià, R. y Tonda, E. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 68, 429-448.
- Serra dos Santos, E. (2011). A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano. En M. Aparecida, C. De Souza, L. De Souza Cavalcanti (Eds.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia* (pp. 27-45). PUC Goiás.
- Solana, M. (2016). *Espacios globales y lugares próximos. Setenta conceptos para entender la organización del capitalismo global*. Icaria.
- Solano, L. (2018). Autismo, geografía y cognición. En O. Lombana y C. Báez (Eds.). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 91-113). Universidad Pedagógica Nacional.

- Souto, X. (2013a) Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VII(459). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>.
- Souto, X. (2013b). Didáctica de la geografía y currículo escolar. En M. González, L. De Lázaro y J. M. Marrón (Coords.). *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-147). Diputación Provincial de Zaragoza. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/07souto.pdf>
- Souto, X. (2013c). Didáctica de la geografía y currículo escolar. En R. González (coord.) *La Educación geográfica digital* (pp. 73-92). Asociación Española de Geografía.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 15, 9-15.
- Straforini, R. (2018). O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos avançados*, 32(93), 175-195.
- Tuan, Yi-Fu. (2011). Los buenos heredarán la tierra. *Espacios*, 1(2), 99-118.
- Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).
- Zaar, M., Arroyo, M. y Capel, H. (2008). La revista Biblio 3W en 2008. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. XIII(807). <http://www.ub.es/geocrit/b3w-807.htm>

Sobre los autores

Alexánder Cely Rodríguez

Profesor titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN). Magíster en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Sus campos de investigación se relacionan con la educación geográfica, la formación docente, la ciudad y la literatura y la didáctica de la geografía. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC), de la Redladgeo, de la Red Geoforo y de la Red de Educación Geográfica del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH).

Nubia Moreno Lache

Profesora titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN). Magíster en educación con énfasis en Docencia de la Geografía, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Participa como docente hora cátedra en la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de Maestría en Estudios Sociales. Sus campos de investigación se relacionan con la educación geográfica, la formación docente, la ciudad y la literatura. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC), de la Redladgeo, de la Red Geoforo y de la Red de Educación Geográfica del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH).

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda

Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Educación de la misma universidad. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC). Docente e investigador en el campo de la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. Indaga sobre el espacio público, la enseñanza de la ciudad y la salida de campo como estrategia pedagógica en la formación de docentes de ciencias sociales.

Óscar Iván Lombana Martínez

Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Estudios Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional y doctorando en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC). Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional y de la Escuela de Educación e Innovación de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Investigador y diseñador de contenidos para procesos educativos con diferentes poblaciones.

Juan Camilo Álvarez Naranjo

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Geografía Mención Ambiental y Territorial por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Candidato a doctor en Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Integrante del Grupo de Investigación Interinstitucional Geopaideia (UPN-UDFJC). Sus investigaciones giran en torno a la geografía de la vivienda, la geografía urbana y el análisis socioespacial de las actuaciones en política habitacional. Asimismo, sus principales contribuciones a la educación geográfica se vinculan con el uso del lenguaje cartográfico en la formación docente.



Editorial Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en el año 2024, mientras el mundo se informa sobre la muerte de más de 50 000 personas asesinadas por Israel en la Franja de Gaza después de una arremetida del grupo Hamas, en donde también murieron más de 1200 personas en octubre de 2023. Así mismo, fallece un número indeterminado de personas en Ucrania (se habla de una cifra entre 200 000 y 400 000 víctimas) debido a la invasión rusa a su territorio desde febrero de 2022. En Sudán el conflicto lleva al desplazamiento de millones de personas unidas por el hambre y la desolación. Al mismo tiempo, en Colombia persiste el sueño de la Paz Total que, por ahora, es solo eso, un sueño. A pesar de los avatares expuestos, las ilusiones sostienen la esperanza de la humanidad por construir un mundo y una sociedad más justa.

La enseñanza de la geografía sigue enfrentando desafíos significativos en contextos escolares y sociales, siendo percibida como un conocimiento mecánico y memorístico, lo que limita su relevancia en la educación actual. Este libro reflexiona sobre las concepciones incorrectas que marginan a la geografía en los currículos y sobre su impacto en el desconocimiento del espacio y la justicia socioespacial. Se plantea la necesidad de integrar paradigmas contemporáneos en la enseñanza geográfica, superando enfoques tradicionales y fortaleciendo el pensamiento crítico y espacial en estudiantes.

La publicación surge de la investigación “¿Qué geografía aprender, qué geografía enseñar? Una lectura de la geografía escolar en Bogotá”, estructurada en cuatro capítulos, aborda análisis bibliométricos, reflexiones curriculares, hallazgos sobre prácticas docentes y propuestas para mejorar la formación de profesores.

Con el respaldo del grupo Geopaideia y redes académicas nacionales e internacionales, esta obra busca consolidar una geografía escolar crítica y pertinente, promoviendo una ciudadanía comprometida con la comprensión y cuidado del espacio geográfico. Es un recurso esencial para educadores y comunidades interesadas en fortalecer la enseñanza de esta disciplina en las aulas.

ISBN: 978-628-7760-52-3

