Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar

Compiladoras
María Alejandra Taborda Caro
María Raquel Pulgarín Silva



Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar

Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar

María Alejandra Taborda Caro
María Raquel Pulgarín Silva
Compiladoras

LOS ESTUDIOS DEL TERRITORIO EN PERSPECTIVA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Copyright ©
María Alejandra Taborda Caro
María Raquel Pulgarín Silva

Copyright ©
Universidad de Córdoba

Copyright ©
De cada título, su utor(es)

CRÉDITOS

Jairo Torres Oviedo, Rector
Universidad de Córdoba

Manuel Jesús Cortina Nuñez, Decano
Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Oscar Del Cristo Arizmendi Martínez, Vicerrector
Vicerrectoría Académica

Elkin Lorenzo Rojas Mestra, Vicerrector
Vicerrectoría Administrativa

Gilmar Santafé Patigño, Vicerrector
Vicerretoria de Investigación y Extensión

Miguel Fernando Gonzalez Muñoz, Jefe de Oficina
División de Postgrado

Leonor Cristina Restrepo Arango
División de Bibliotecas y Recursos Educativos

ORGANIZÓ
Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales y Educación

CON EL APOYO DE
Universidad de Antioquia

REVISIÓN DE ESTILO
Jorge Isaac Ramirez Acosta, Mgtr.

FOTOGRAFÍA PORTADA
Jorge Isaac Ramírez Acosta, 2018

DISEÑO E IMPRESIÓN
Alpha Editores
Bosque, Tv. 51 # 20-109
Tels.: 57-5 672 2518
E-mail: comercial@alpha.co
www.alpha.co
Cartagena de Indias,
Bolívar, Colombia

ISBN: 978-958-5104-23-5
Primera edición: noviembre de 2020.

Taborda Caro, María Alejandra y Pulgarín Silva, María Raquel. (2020). Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar. 1ra ed. – Cartagena, Comunicación Innovacion Alpha Group SAS. 320 pp. Color.

CC BY NC ND

Los artículos publicados en esta obra fueron sometidos a evaluación a través del sistema doble par ciego.

Los autores son los titulares de los derechos morales de sus capítulos y pueden archivar y divulgar citando la fuente. La *Universidad de Córdoba* asume los derechos de reproducción.

Las opiniones, comentarios, interpretaciones y conclusiones expresadas en los capítulos de este libro son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Universidad de Córdoba.

La Universidad de Córdoba autoriza la copia de textos con fines académicos, siempre que se cite la fuente. Para la reproducción total o parcial del libro con otros fines, se debe contar con la autorización explícita de la Universidad de Córdoba.

Tabla de contenido

Presentación 15

PARTE I: REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Capítulo 1. Territorialidades educativas y educaciones geográficas 23
Andoni Arenas Martija
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso - Chile

Capítulo 2. Desarrollos recientes de las didácticas críticas para una geografía escolar comprometida socialmente: reflexiones desde una práctica pedagógica. 43
Alejandra Taborda Caro
Rubby Cecilia Castro Puche
Universidad de Córdoba

Capítulo 3. El espacio de la educación: cuatro proposiciones desde el pensamiento clásico 67
Marcelo Garrido Pereira
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Capítulo 4: El enfoque cualitativo en la innovación de la didáctica de la geografía 91
José Armando Santiago Rivera
Universidad de Los Andes, Venezuela

PARTE II. LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y EL ESTUDIO DEL TERRITORIO

Capítulo 5: Resistência, território e ensino de Geografia: um debate sobre práticas e saberes escolares fundamentados no engajamento social 115
Daniel Luiz Stefenon
Marcelo Barreto
Unicentro. Campus Irati. Brasil

Capítulo 6: Lectura del territorio con líderes comunitarios. Oportunidades de una ciudadanía territorial 139
Jorge Isaac Ramírez Acosta
Raquel Pulgarín Silva
Universidad de Antioquia

Capítulo 7. Imágenes mentales del territorio en la formación docente de ciencias sociales 161
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Capítulo 8. Perspectivas dialécticas sobre: territorio usado, lugar y espacio público – privado; categorías de análisis indispensables en la enseñanza de la geografía escolar 185
Juan Camilo Ochoa Céspedes
Universidad de Antioquia

Capítulo 9. Educación geográfica para los futuros profesionales en Planeación y Desarrollo Social y su quehacer desde la perspectiva territorial 205
Carolina Espinal Patiño
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia

Capítulo 10. Implicaciones del discurso de la paz territorial para la educación 227
Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales

Capítulo 11. Del necesario abordaje ético del territorio en el trabajo con comunidades víctimas del conflicto armado 245
Olga Lucía Quintero Sierra
Luis Carlos Jiménez Reyes
Universidad Nacional de Colombia

PARTE III. LA LECTURA DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN

Capítulo 12. Otra mirada al paisaje en la educación rural 277
Ever Yony Sánchez Pérez
Universidad de Antioquia

Capítulo 13. Percepciones de las transformaciones paisajísticas dadas en las ciénagas del municipio de San Carlos a partir de la cartografía social. 295
Sigilfredo Arroyo Polo
Universidad de Córdoba

Capítulo 14. El paisaje, más allá de la imagen: apuestas para generar valores éticos y estéticos en la enseñanza de la geografía 319
Mateo Felipe Henao Ramírez
Universidad de Antioquia

Capítulo 15. La imagen en la enseñanza de la geografía escolar y la construcción del pensamiento crítico 345
Jessica Tatiana Guerra Olascoaga
Javier Arturo Gorrostola Nadad
Universidad de Córdoba

Capítulo 16. La metamorfosis del paisaje desde un barrio mirador. Posibilidad de aprender y enseñar la ciudad en lo cotidiano 359
John Greyson Mojica Quijano
Angélica María Padilla
Universidad Pedagógica Nacional

Capítulo 17. Estudio del paisaje en La Mojana desde la percepción de las comunidades. Aportes para la enseñanza de la geografía. 379
Jaime Andrés Muñoz Berrio
Carmen Ortega Otero
Universidad de Córdoba

PARTE IV. INNOVACIONES DIDÁCTICAS Y GEOGRAFÍA ESCOLAR

Capítulo 18. Las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del área de Geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México 393
Alejandro Ramos Trejo
Germán Carrasco Anaya
Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo 19. Los aportes de la cartografía social a la educación para la paz en las instituciones educativas. 421
Jaime Andrés Parra Ospina
Universidad de Antioquia
Luz Mary Uribe Balbín
Institución Educativa Fe y Alegría La Cima

Capítulo 20. Formar pensamiento crítico desde la enseñanza de la geografía mediante el estudio del medio geográfico rural. 441
Ana Isabel Monsalve Zapata
Universidad de Antioquia

Capítulo 21. Formación en didáctica de la geografía desde el semillero de investigación 463
Olga Lucia Romero Castro
Daniel Clemente Ávila Reyes
Lauren Sofía Molina Prado
Daniel Ferney Jiménez Uribe
Universidad del Tolima

Capítulo 22. Geografía escolar una pedagogía de la memoria 483
José Sidney Sanchez Vargas
Emi Sofía González Vera
Luz Karime Morales Castañeda
Universidad del Tolima

PARTE V. LA SALIDA DE CAMPO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Capítulo 23. Monumentos con pies: la interacción en el Centro de la ciudad 505
Estefanía Antolinez Amador
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Capítulo 24. La ciudad y su ambiente. Un abordaje a partir de la salida de campo 525
Lucero Lozano Culma
Cristian David Ladino Hernández
Karen Tatiana Sánchez Sánchez
Claudia Liliana Mora Suaza
Universidad del Tolima

Presentación

"*Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar*", título del presente libro donde se recogen algunos de los textos presentados en la IV Convención Nacional de Educación Geográfica, organizada por la Universidad de Córdoba y la Universidad de Antioquia. Evento académico en el cual se dio el encuentro de docentes de geografía y ciencias sociales para conversar sobre los retos de la educación geográfica en el país y en particular acerca de las reflexiones y experiencias dadas en los procesos de enseñanza de esta disciplina escolar.

Los objetivos del evento se vincularon con el debate sobre los desafíos de la educación geográfica en la formación de ciudadanos comprometidos con el conocimiento del territorio colombiano, en un momento histórico donde se requiere comprender el espacio que habitamos y apostarle desde la educación, al desarrollo de habilidades individuales y colectivas para la creatividad, la acción y la transformación social. Igualmente, enfatizar la presencia de la geografía en el currículo colombiano, su carácter integrador en la enseñanza de las ciencias sociales y destacar el valor de la geografía escolar en la formación de los estudiantes a través de la socialización de reflexiones teóricas, resultados de investigaciones y experiencias didácticas construidas en pro de la educación geográfica.

La enseñanza de la geografía es un proceso dinámico, por ello no es de extrañar que los docentes e investigadores en la Didáctica de esta disciplina se den a la tarea de pensar innovaciones en el abordaje de nuevos y viejos problemas espaciales que ayudan a las nuevas generaciones en la comprensión de las realidades de las que hacen parte, mediante herramientas y conocimientos propios de la geografía. Lo cual ha conllevado al desarrollo de investigaciones que permiten a los docentes identificar y comprender múltiples formas de pensar la enseñanza de esta disciplina con miras a obtener mejores resultados en términos de aprendizaje y en el uso del conocimiento geográfico por parte de los estudiantes, para la toma de decisiones en su cotidianidad.

La Unión Geográfica Internacional –UGI– (2016), considera esencial la educación geográfica en la formación de jóvenes y niños responsables y activos en un mundo presente y futuro. Piensa que desde la geografía escolar se facilita el desarrollo de habilidades como organizar, analizar e interpretar información espacial, así como reconocer características y problemas sociales específicos de diversos territorios y culturas. Por lo anterior, resulta ser un conocimiento estimulante en todos los niveles educativos y puede contribuir a la constante observación, admiración y comprensión del mundo que habitamos. Dado que la geografía se preocupa por las relaciones existentes entre la sociedad y la naturaleza en lugares concretos, su enseñanza invita a incluir diversidad de temas de estudio, a tener en cuenta la amplitud metodológica y el uso de aportes teóricos procedentes tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

En la pregunta por la educación geográfica confluyen académicos con una amplia trayectoria docente e investigativa, así como estudiantes que se inician desde su formación académica en la investigación sobre la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. En los trabajos presentados se observan investigaciones cuyos principales aportes son del orden teórico, otros se centran en el análisis de problemas empíricos concretos que encuentran los docentes en el aula de clase.

De las conferencias impartidas por pares académicos del contexto nacional e internacional, así como de las ponencias realizadas sobre resultados de investigación obtenidos en los programas de Doctorado y Maestría en Educación, desde las líneas Didáctica de la Geografía y enseñanza de las Ciencias Sociales; así como de los trabajos de grado en Geografía y en las Licenciaturas en Educación Ciencias Sociales del país; se eligieron veinticuatro textos luego de un proceso de evaluación a través del sistema doble par ciego. Estos se presentan agrupados en cuatro apartados de acuerdo a la afinidad temática. Vale aclarar que no todos los que expusieron sus trabajos en la IV Convención Nacional de Educación Geográfica, enviaron sus textos.

En la primera parte, nombrada bajo el título: *Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la geografía*, se recogen cuatro textos con los aportes de Arenas, Garrido, Taborda y Castro, y Santiago, todos ellos integrantes de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía

–Redladgeo-; en los cuales se identifican argumentaciones sobre los conceptos territorio, educación, geografía, enseñanza y aprendizaje, entre otros. En estos escritos se pone a discusión conceptos como Territorialidades educativas y educaciones geográficas, los nuevos sentidos de la espacialidad como campo relacional en la que tienen ocurrencia todos los procesos humanos, entre ellos los procesos educativos desde la relación Pedagogía – Geografía. Asimismo, se analiza la inclusión de las teorías críticas en la didáctica de la geografía y en los procesos de formación docente, además se presentan las posibilidades del enfoque cualitativo en la innovación de la enseñanza de la disciplina geográfica. Son textos en los que se asume la reflexión teórica como un instrumento de acción que amerita establecerse en pro de la renovación de la geografía escolar. Una enseñanza que no esté ajena a los cambios de la época, a las perspectivas teóricas emergentes que le apuestan a fundamentar una educación para la vida y donde las comunidades en sus contextos territoriales, son a la vez recurso didáctico que aporta a una enseñanza más activa.

En el segundo apartado denominado *La educación geográfica y el estudio del territorio,* se ofrecen siete capítulos en los que se aborda la pregunta por el aporte específico de los Estudios del Territorio a la Educación Geográfica y a la Formación Ciudadana. Análisis que se inicia con el texto de Stefenon y Barreto donde se problematiza el papel de la escuela y del conocimiento disciplinario geográfico frente al desarrollo de estrategias de resistencia y expresión del conocimiento local, desde el análisis de las tensiones existentes entre los currículos escolares y las prácticas pedagógicas, especialmente desde las convergencias y divergencias entre los llamados currículos oficiales y el conocimiento local. Seguidamente, Ramírez y Pulgarín evidencian las posibilidades de trabajar la educación geográfica en contextos educativos no formales, en este caso con líderes comunitarios, como una forma de llevar los procesos de enseñanza de la geografía más allá de las fronteras de la escuela.

Luego, Rodríguez presenta un análisis de las imágenes mentales del territorio en estudiantes de licenciatura en ciencias sociales y con docentes normalistas, obtenidas desde la estrategia la salida de campo y a través de la construcción de esbozos de mapa y mapas narrados; en ellos destaca que las imágenes mentales se forman como producto del reconocimiento directo del territorio y a partir de fuentes secundarias.

Seguidamente, Ochoa propone algunas perspectivas dialécticas de las categorías de territorio usado, lugar y espacio público – privado, a la luz de pensadores como Milton Santos y Pierre Bourdieu; conceptos que dialogan y los propone para su comprensión e inclusión en la enseñanza de la geografía escolar. Por su parte el texto de Espinal aborda el análisis de la Educación geográfica para los futuros profesionales en Planeación y Desarrollo Social y su quehacer desde la perspectiva territorial, exaltando la educación geográfica como un componente fundamental en los programas de formación universitaria distintos a la formación de docentes o de geógrafos propiamente dichos.

En los dos siguientes textos, se aborda el estudio del territorio en perspectiva de la paz. Pimienta, reflexiona sobre las implicaciones del discurso sobre la paz en la enseñanza de las ciencias sociales y en especial en la formación ciudadana para el caso de Colombia, pone en cuestión la paz territorial y sus implicaciones para el campo educativo y enfatiza cómo el territorio, no es solo una categoría analítica sino una categoría de la práctica. Y Quintero y Jiménez cierran el apartado, con su reflexión y propuesta sobre los aspectos metodológicos y éticos a considerar en el trabajo con comunidades que han vivido situaciones límite en el conflicto armado en Bahía Solano –Chocó–. Resaltan la necesidad de una memoria del conflicto como parte de la construcción de futuro en los territorios afectados.

La tercera parte del libro llamada *La lectura del paisaje en la educación*, incluye seis textos donde se asumen reflexiones sobre el paisaje como contenido de enseñanza y como recurso didáctico. Sánchez inicia el análisis y señala cómo esta acepción del espacio geográfico considerada con intencionalidad formativa, permite el desarrollo de contenidos geográficos, habilidades y actitudes en los estudiantes a partir de la lectura de sus experiencias, ideas y formas de actuar en el espacio que habitan y enfatiza el valor de la lectura del paisaje en la educación rural. Luego, Arroyo, en su texto da cuenta de un estudio de caso sobre las percepciones generadas acerca de las transformaciones paisajísticas dadas en las ciénagas del municipio de San Carlos, Córdoba, a partir de la cartografía social. En este, problematiza la construcción del territorio dada a partir de la desecación de las ciénagas, geosistema que se ha disminuido ampliamente en la región. Seguidamente, Berrío, presenta el concepto paisaje, entendido más allá de la imagen en perspectiva de la

enseñanza de la geografía con miras a generar valores éticos y estéticos en los estudiantes. Luego, Guerra y Gorrostola ofrecen en su capítulo reflexiones sobre el papel de las imágenes geográficas como el mapa y de las fotografías, en la enseñanza de la geografía escolar, pensadas en la búsqueda de desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.

Seguidamente, Mojica y Padilla presentan el paisaje como herramienta conceptual para la enseñanza y el aprendizaje de lo social en la perspectiva de la geografía cultural, a través del análisis de los cambios observados en el paisaje, en la Institución Educativa Paraíso Mirador, desde las experiencias cotidianas de los estudiantes. Cierra este apartado, el texto de Muñoz y Ortega; en el cual ofrecen el análisis del paisaje de La Mojana, territorio en el departamento de Córdoba, con la intencionalidad de lograr la rehabilitación de los humedales en la región, mediante el trabajo participativo de las comunidades y la percepción que ellos tienen de dichos paisajes y así apostarle a la sostenibilidad ambiental en el Caribe colombiano.

En la cuarta parte, *Innovaciones didácticas y geografía escolar*, se presenta una compilación de reflexiones y experiencias que abordan diferentes áreas del quehacer pedagógico en la educación geográfica. Se asume en este acápite, la innovación como un elemento definitorio que revela cambios internos y cualidades en procesos dirigidos a la solución de problemas de la práctica pedagógica y su comprensión en contextos inmediatos. Se evidencian cinco ámbitos de innovación: en el primero sus autores Ramos y Carrasco, ofrecen un análisis sobre la organización y los resultados de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento en el área de Geografía, que realizan desde el año 2011 como actividad extracurricular en la Universidad Nacional Autónoma de México y de amplio reconocimiento en el país. Por otro lado, está el trabajo de Parra y Uribe que responde a la necesidad de buscar de manera innovadora estrategias de educación para la paz. En el tercer capítulo Monsalve analiza la formación del pensamiento crítico desde la enseñanza de la geografía mediante el estudio del medio geográfico rural. Posteriormente, el escrito de Romero, Ávila, Molina, y Jiménez muestra el resultado de una la reflexión sobre el ejercicio formativo en la implementación del Semillero de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales. En el último texto, Sánchez, González, y Morales, presentan una visión sistémica del territorio, para comprender que los espacios son una construcción de lo real, y que hacen parte del mundo de la vida.

Finalmente, el quinto apartado denominado *La salida de campo en la enseñanza de la geografía,* exalta está estrategia didáctica, también reconocida como salida pedagógica, clases abiertas, o excursión escolar, entendida como una metodología activa que permite la aprehensión de la realidad natural-social y que ha estado presente en los estudios geográficos desde los orígenes de esta disciplina. La salida de campo facilita el estudio del espacio geográfico en sus diferentes acepciones: paisaje, territorio, lugar, región, medio, geosistema. El potencial de esta estrategia ha estado siempre en la posibilidad de reunir la teoría y la práctica, reflexionar sobre el espacio social, sistematizar el conocimiento y formular conceptos. Los dos trabajos de este apartado presentan el mismo interés, indagar por los espacios urbanos desde diferentes propuestas didácticas. Antolínez desde el paradigma de la geografía humanística, presenta una propuesta interactiva como una apuesta didáctica en el conocimiento de la ciudad a través de diversas piezas de arte y las TIC. En esta misma línea, Culma, Ladino, Sánchez y Mora realizan recorridos en la comuna sexta de la ciudad de Ibagué, con estudiantes de los grados décimo y once de la Institución Educativa Santiago Vila Escobar, con el objetivo de promover la comprensión de los problemas críticos y estructurales observados en los alrededores de la institución; texto en el que destacan la pertinencia e importancia de la salida de campo en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. En este sentido, en la IV Convención se realizó una la salida de campo a la desembocadura del río Sinú, como una manera de mostrar el valor de dicha estrategia en el conocimiento del territorio.

Como puede observarse, este libro además de hacer memoria de la IV Convención Nacional de Educación Geográfica, busca constituirse en un medio para la reflexión y la construcción de nuevas propuestas sobre la enseñanza de la Geografía en los diferentes niveles del sistema educativo, en la perspectiva de formar ciudadanos conocedores de sus territorios y de impulsar la investigación como método de enseñanza. Es igualmente una invitación a los docentes de ciencias sociales y a los geógrafos, a continuar investigando sobre este campo de conocimiento en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Alejandra Taborda Caro
Raquel Pulgarín Silva
(Compiladoras)

PARTE I
REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Capítulo 1.
Territorialidades educativas y educaciones geográficas

Chapter 1.
Educational territorialities and geographical educations

Andoni Arenas Martija[1]
andoni.arenas@pucv.cl
Laboratorio de Geografía, Educación y Actores Sociales del Espacio.
Instituto de Geografía.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso - Chile

Resumen: El presente texto transcribe, casi de forma literal, la presentación inaugural de la IV Convención de Educación Geográfica que trató de abordar de modo general la pregunta central de este evento: *¿Cuáles son los desafíos de la educación geográfica en la formación de ciudadanos comprometidos con el conocimiento y la transformación territorial colombiana?* Repasa la conceptualización básica de Territorio y Territorialidades al tiempo que se pone en cuestión que las Territorialidades Educativas solo sean las disposiciones espaciales de los servicios y acciones educativas, así como argumenta la posibilidad que los conocimientos geográficos admisibles y educables en la escuela también provengan de los propios estudiantes, profesores, actores sociales y de la comunidad. Se propone, a través de la estrategia de Mapeo Curricular buscar las relaciones entre el currículo escolar y el contexto socio ambiental en que se educa, ambos entendidos como Territorios en Acción. Se proporcionan unas orientaciones básicas para su realización como ejemplos de su implementación. Esta es una posibilidad de ver al Territorio como Currículo y a este como aquel, hecho

1 Doctor en Educación, Universidad de Alcalá, España. Magíster en Programas de Innovaciones Educativas, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile y Profesor de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

que permite superar la dicotomía estudiante/maestros/escuela – habitante/poblador/comunidad lo que da la oportunidad de formar en una ciudadanía más consistente y de una profundización de la democracia.

Palabras clave: Territorio, Territorialidades, Territorialidades Educativas, mapeo curricular, contexto socio ambiental, Territorio en Acción, Territorio como Currículo

Abstract: This text transcribes, almost literally, the inaugural presentation of the IV Convention on Geographical Education, which attempted to address in a general way the central question of this event: *What are the challenges of geographic education in the formation of citizens committed to knowledge and Colombian territorial transformation?* He reviews the basic conceptualization of Territory and Territoriality while questioning that Educational Territoriality are only the spatial provisions of educational services and actions, as well as arguing the possibility that the admissible and educable geographic knowledge in the school also comes from the students themselves, teachers, social actors and from the community. It is proposed, through the Curricular Mapping strategy, to look for the relationships between the school curriculum and the socio-environmental context in which it is educated, both understood as Territories in Action. Basic guidelines for its implementation are provided as examples of its implementation. This is an opportunity to see the Territory as a Curriculum and this as that, a fact that allows us to overcome the student/ teacher/school - inhabitant/community dichotomy, which gives us the opportunity to train in a more consistent citizenship and a deepening of the democracy.

Keywords: Territory, Territorialities, Educational Territorialities, Curriculum Mapping, socio-environmental context, Territory in Action, Territory as Curriculum

Introducción

El Tema que convocó a la IV Convención Nacional de Educación Geográfica, Estudios del Territorio y Educación Geográfica se formuló como pregunta orientadora: *¿Cuáles son los desafíos de la educación geográfica en la formación de ciudadanos comprometidos con el conocimiento y la transformación territorial colombiana?*

Este texto quiere ser un aporte a la discusión que suscita la pregunta planteada que proviene desde otro contexto, aunque compartimos símiles e intereses comunes.

En un inicio se puede responder que "Sí". Que todos los estudios geográficos aportan al conocimiento y a la formación ciudadana o para ser más exactos "podrían", ya que tienen la potencia para hacerlo. Puesto que toda Educación Geográfica debería basarse en el "conocimiento" geográfico, ya sea en términos de saberes (cotidianos, populares, ancestrales) o en términos académicos (investigaciones, estudios, evidencias). Sin embargo, los estudios e investigaciones académicas en general, y las geográficas, en particular, no tienen siempre o más bien casi nunca como destino la difusión, la formación o alimentar la educación geográfica. Valdría la pena que nos preguntáramos de dónde viene y de qué tipo es el "conocimiento" geográfico que enseñamos y que aprendemos.

El aporte que se quiere compartir se guía por la respuesta a una pregunta más específica derivada de la pregunta general: ¿Cuál es el aporte específico de los Estudios del Territorio a la Educación Geográfica y a la Formación Ciudadana? Se plantea entonces que la categoría analítica Territorio y nuestras Territoriales son claves para responder estas preguntas de modo que se conviertan en una guía para nuestra labor.

1. Territorialidades Educativas y Educaciones Geográficas

Una de las primeras cosas que habría que apuntar es que no existe una única Territorialidad. Hay varias, diferentes, superpuestas, opuestas, complementarias y algunas, en definitiva, contradictorias; también son históricas, otras espontáneas y unas innovadoras; incluso inmateriales y fuertemente permanentes. Entonces es presumible que al haber una pluralidad de Territorialidades estas tengan diversas expresiones educativas e influyen en diversas educaciones geográficas. Se puede plantear, también, la pregunta ¿Cómo, las diversa Educación Geográfica valoran las diversas Territorialidades?

Dicho esto, entonces la pluralidad es *complejidad*. Por lo tanto, una parte del ejercicio de responder las preguntas planteadas es un ejercicio *comprensivo*, es desarrollar la comprensión sobre la territorialidad y sobre la educación geográfica que realizamos.

1.1. Territorio

Territorio es un concepto clave en Geografía. La dimensión Territorial ha sido recientemente "descubierta" por otras ciencias y está en muchas partes del lenguaje común. Sin embargo, no se puede dejar que se vacíe de sus contenidos fundamentales y a lo menos, desde la Geografía se debería tener siempre claros, así como en su clave operativa: la Territorialidad, así como la diversas Territorialidades posibles y existentes.

Marcelo Garrido (2005) propuso una serie de relaciones de significado, no meros sinónimos, para cada uno de los conceptos claves de la Geografía. De este modo se convierten en categorías analíticas, instrumentos teóricos de la Geografía que operan como dimensiones del Espacio Geográfico (Ver Figura N. 1).

Categoría	Relación Significada	Categoría	Relación Significada
Paisaje	-Transtemporalidad -Acumulación desigual de los tiempos -Morfología Perceptiva -Belleza constitutiva	Región	-Unicidad -Particularidad -Límite -Integración
Territorio	-Política -Gestión -Poder -Ideología -Ordenamiento	Medio Ambiente	-Soporte -Circunstancias -Entorno-Contorno -Hábitat -Ethos
Lugar	-Arraigo -Pertenencia -Filiación -Simbolismos -Identidad	Geosistema	Estructura Funcionamiento Complejidad Homeostasia Retroalimentación

Figura 1. Relaciones de Significado que permiten la síntesis de la experiencia espacial

Fuente: Garrido, 2005

También es necesario comprender que las categorías geográficas se organizan en al menos dos gradientes (Ver Figura 2), la Gradiente Histórica y la Gradiente Analítica. Juntas constituyen un Sistema Analítico poderoso de la Geografía para el Mundo. La Gradiente Histórica recoge más o menos la sucesión en que las categorías fueron desarrolladas por la Geografía y/o incorporadas al Pensamiento Geográfico a partir de principio del siglo XIX. Por su parte, la Gradiente Analítica representa la tensión entre las dimensiones más "naturales" y las más "humanas" de las categorías analíticas de la Geografía. Sin las mutuas interrelaciones entre estas dimensiones estaríamos fuera de la Geografía.

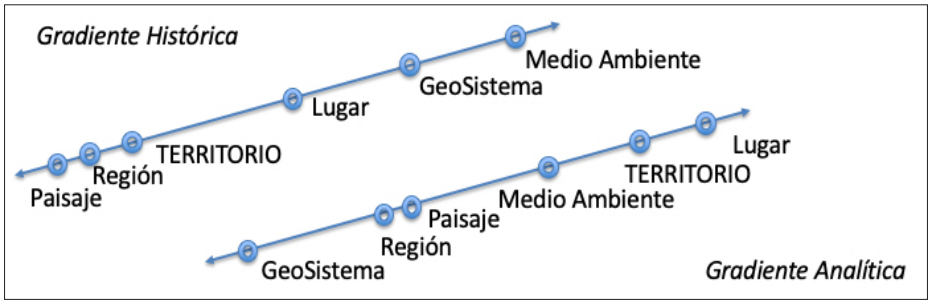


Figura 2. Gradiente Histórica y Gradiente A
nalítica de las Categorías de Espacio Geográfico

Fuente: Andoni Arenas Martija, para el Cursos de Pensamiento Geográfico, Instituto de Geografía, PUCV -Chile, agosto 2017

De esta manera Territorio **no es** cualquier espacio, **no es** un sinónimo del Espacio Geográfico, **ni menos** su reemplazo, **como tampoco** coaptador de las otras categorías analíticas.

En el Territorio conceptualizamos las relaciones espaciales relativas a las políticas, de gestión, poder, las ideologías y ordenamiento que expresar, por ejemplo, como indicaba Foucault (2003), a través del conflicto y/o la cooperación.

Entonces parte de la respuesta a las preguntas planteadas, al ser Territorio una categoría *analítica*, este ejercicio, es también una cuestión *teórica*.

1.2. Territorialidad

La Territorialidad la podemos entender como una Condición que es a la vez un Proceso que también es un Producto de la capacidad-acción de las personas y grupo de estar, tener, hacer, disputar, negociar, definir, significar, perder, dialogar espacios de poder en el espacio, es decir Territorio.

1.3. Territorialidades Educativas

¿Entonces qué serían las territorialidades educativas? ¿Serían la mera ubicación de las escuelas por alguna unidad administrativa como los municipios? (Ver Figura 3), ¿Una suerte de divisiones administrativas de los "**Servicios Educativos"** que conformarían territorios educativos?

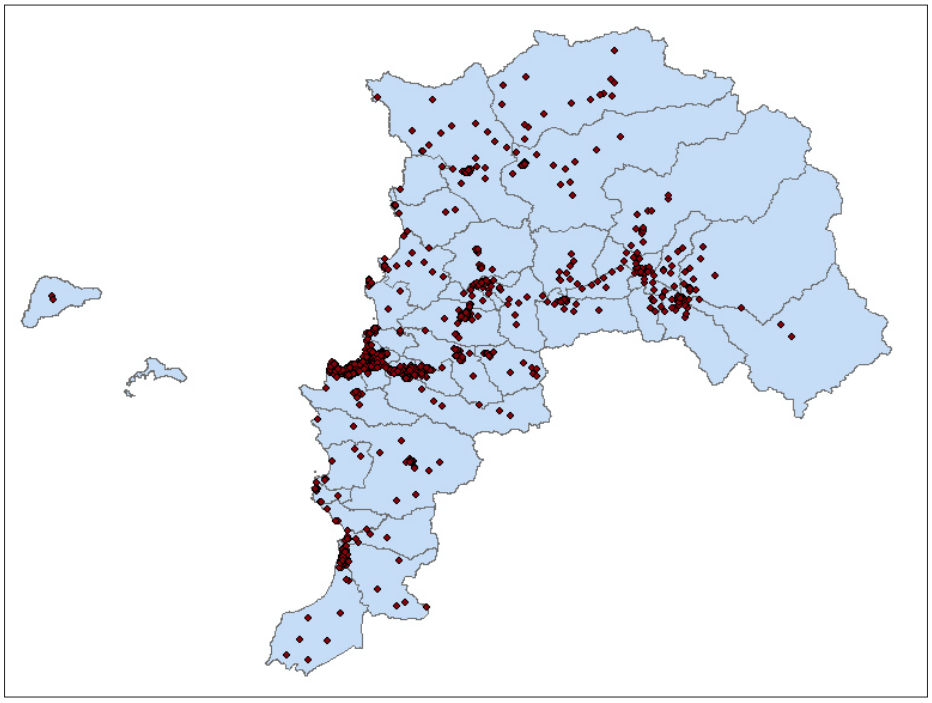


Figura 3. La ubicación de los "Servicios Educativos"
Fuente: B. Ampuero, LabEGASE-PUCV a partir de datos KMZ MINEDUC-Chile, 2018.

¿Será la espacialización de la Acción Educativa (Ver Figura 4) la que permite distinguir acciones específicas de grupos concretos en el espacio? Si bien esto permite ver acciones de índole territorial esto no supone la conformación de territorios educativos.

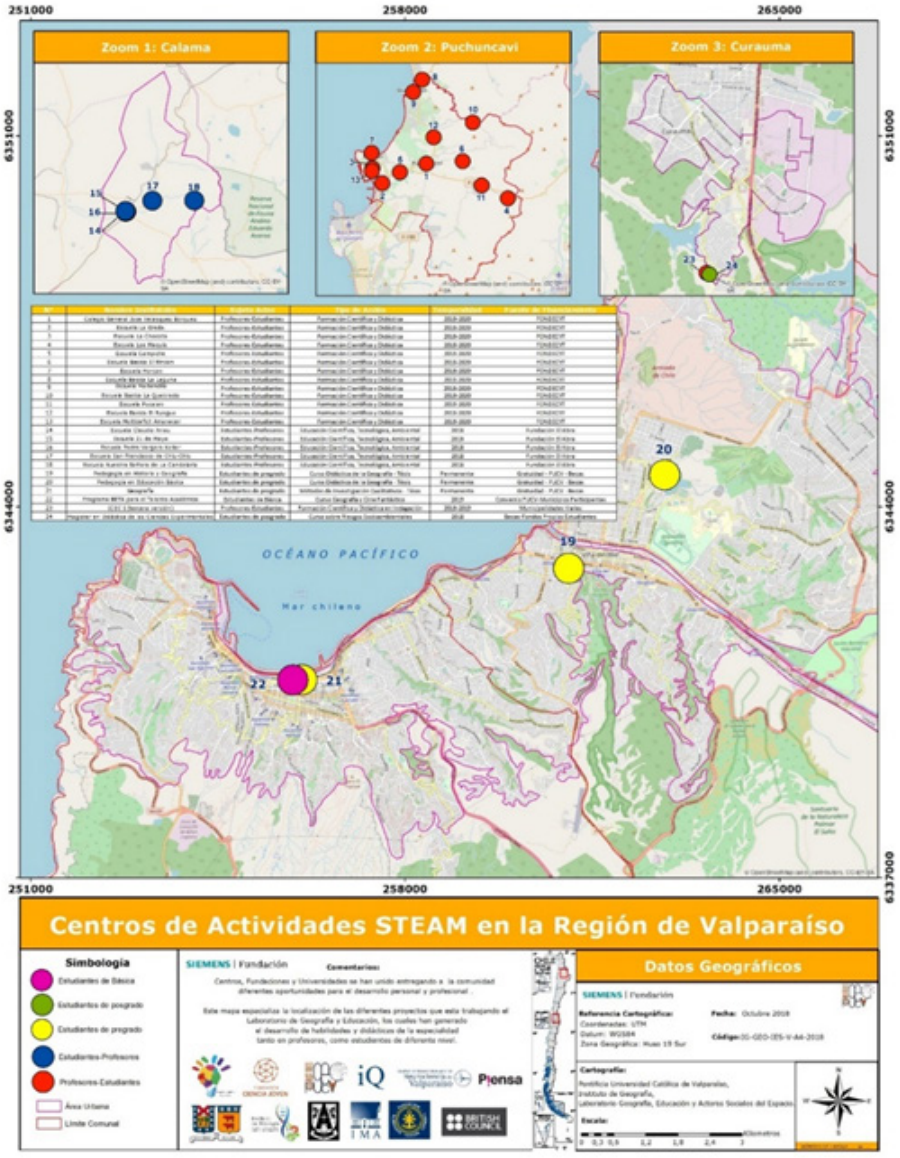


Figura 4. La espacialización de la Acción Educativa

Fuente: B. Ampuero y A. Arenas, LabEGASE-PUCV para Territorio STEAM-Valparaíso, 2018

No solo hay que superar las simplificaciones del Territorio como unidades administrativas que enmarcan hacia adentro y excluyen hacia afuera. Es aquí donde las Territorialidades nos deberían ayudar a definir los Territorios.

1.4. Educaciones Geográficas

Por otra parte, hay que abordar, disolver las que yo llamo, "las dicotomías malditas" de la Geografía y la Educación. Que siempre se han planteado como auto excluyentes: Geografías Física **o** Geografía Humana; como en disputa: Enseñanza Tradicional **vs** Enseñanza Renovada. Entre otras de estas dicotomías malditas están: Geografía Nomotética-Corológica-Ideográfica; Educación Memorística-Educación sin Memoria; Educación Contenidista-Educación sin Contenidos.

Dado que nos hemos planteado sí ¿Aportan los Estudios del Territorio para la Educación Geográfica? Si es que pensamos en el ejemplo anterior (Ver Figura 5) la respuesta sería que **Sí**. En este ejemplo se superan de cierta forma alguna de las dicotomías, puesto que la información contenida en los mapas está organizada por las grandes unidades geomorfológicas de Chile (Cordillera de La Costa, Cordillera de Los Andes y Depresión Intermedia) como por las unidades administrativas llamadas regiones en una perspectiva temporal que muestra la evolución y ocupación de los elementos humanos como naturales.

Estudios como el anterior que muestran la configuración del Territorio alimentan el "*contenido*" geográfico de la enseñanza de la Geografía, contribuye a la formación permanente de los/as maestros si se usan para fundamentar lo que hace y dice la Geografía; a la difusión del saber experto más allá de la academia y las consultorías; por la actualización de los currículos y para la formación de los/as ciudadanos/as.

!!!Sin embargo!!!, no lo asegura, porque el conocimiento es poder, y de cierta manera también es Territorial. En sí mismo los estudios no son neutros ni neutrales como tampoco son los canales, medios, agencias que hacen de puente entre el conocimiento científico, académico con la escuela, los profesores, los estudiantes y las comunidades. Por lo tanto, no se asegura ni la difusión del conocimiento, ni la actualización de los currículos.

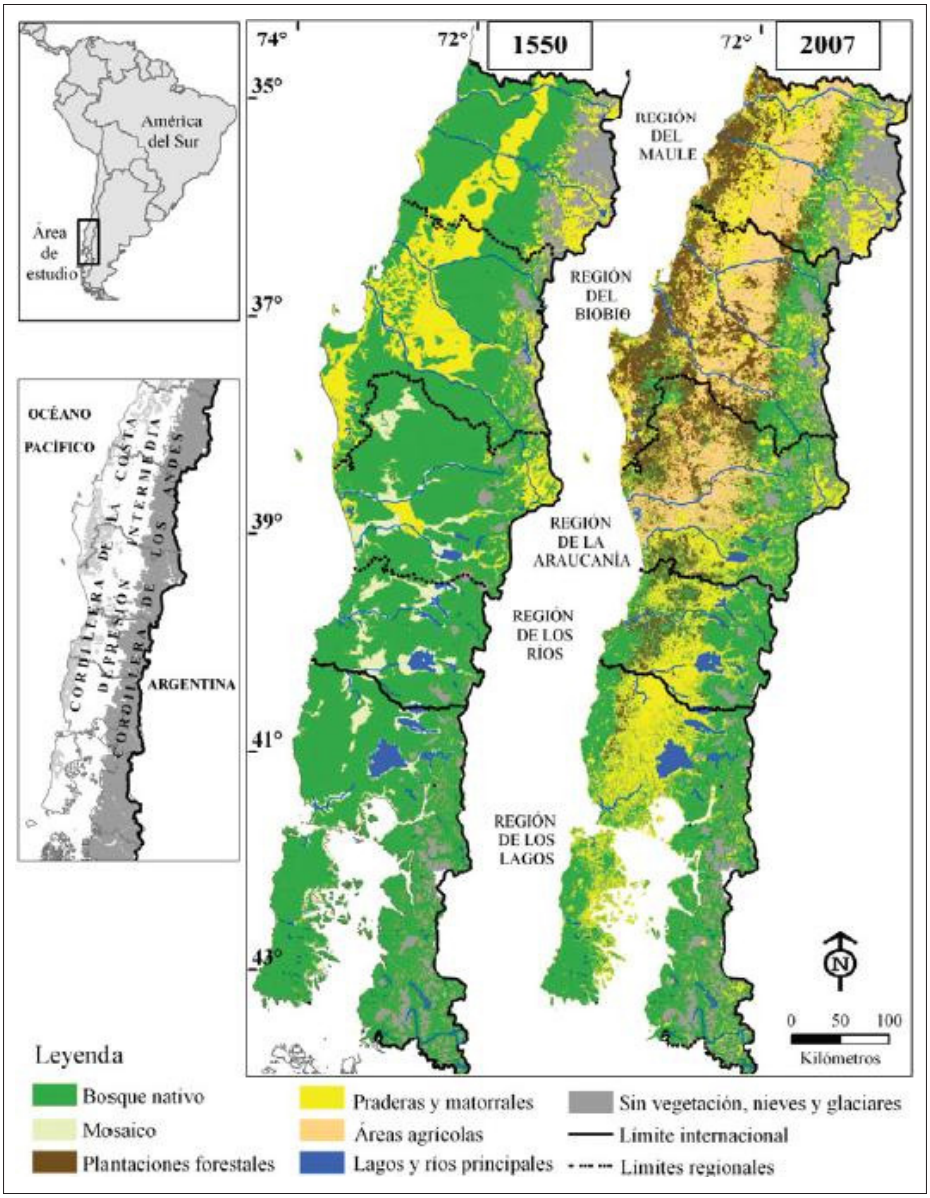


Figura 5. Evolución del Bosque Nativo en Chile Central 1550-2007

Fuente: Antonio Lara, María Eugenia Solari, María Del Rosario Prieto, María Paz Peña (2012)

Las Figuras 6 y 7 muestran un tipo de contradicción habitual entre el conocimiento experto y académico que está en nuestras bibliotecas o en las escuelas (Figura 7) y la realidad práctica en la que habitan estudiantes

y profesores. Textos sobre Geografía de Chile, desastres, la prevención en Terremotos y Tsunamis, entre otros en una biblioteca escolar y a pocos kilómetros un complejo industrial con episodios de contaminación extrema permanentes (Figura 6).

Este punto requiere de mucha atención, más aún en una época donde las *fake news* y la *post-verdad* es el camino más recurrente.

Ya hemos afirmado que los estudios e investigaciones del Territorio aportan para la Educación Geográfica; pero habría que añadir que todo método aplicado, usado en los estudios del Territorio por los investigadores para las investigaciones y proyectos territoriales pueden ser usado para aprender Geografía. Los enfoques metodológicos, los métodos, procedimientos y técnicas específicas permiten el desarrollo de habilidades. Lo que algunos llaman los "contenidos procedimentales", un saber hacer Geográfico que permite conocer y hacer consciente Geografía en perspectiva Territorial. Permite el desarrollo de un pensamiento más sistemático basado en procesos y reflexión, en una ampliación y profundización del mundo vivido y no solo de un conocimiento formal.

Sin embargo, los estudios territoriales no solo los pueden llevar adelante los científicos, académicos o profesionales. También los puede hacer los estudiantes y los profesores, la escuela, la comunidad desde el contexto propio, desde la territorialidades propias – colectivas, incluso desde las territorialidades impuestas o en transición, como las que permanentemente vivimos en América Latina. Es decir, desde la *experiencia*, desde la *construcción* o la *producción* espacial de las Territorialidades. La Cartografía Social-Participativa y Trabajo de Campo, herramientas fundamentales para ello (ver El poder de los mapas: https://www.youtube.com/watch?v=TIVDPP9IJPo y Figura 8).

Esto significa que muchas veces, sino casi todas, que no solo los estudios, las investigaciones, también la enseñanza y aprendizaje de la Geografía se hacen desde el territorio de los otros, lo que significa que es con los otros. Esto por supuesto en una perspectiva democrática y de sustentabilidad socio ambiental de largo plazo, porque está visto que se puede construir territorio y educación con los otros y sin los otros.



Figura 6. Noticia Sobre la Emergencia Ambiental en las localidades de Quintero y Puchuncaví, Región de Valparaíso.

Fuente:https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/10/08/923259/Mala-calidad-del-aire-obliga-a-decretar-nueva-alerta-temprana-en-Quintero-y-Puchuncavi.html



Figura 7. Centro de Recursos para el Aprendizaje, Colegio General José Velázquez, Puchuncaví, Región de Valparaíso.

Fuente: Andoni Arenas Martija, octubre, 2018.



Figura 8. Cartografía Sonora del Cerro Las Cañas, Valparaíso, Chile

Fuente: Ronima Astudillo, Manuel Becerra, Daniel Ríos, estudiantes de Geografía para los Cursos Geografía Social y Métodos de Investigación Cualitativa 2, octubre 2018.

Parte de la propuesta sería entonces, investigar-trabajar **sobre** la práctica, **en** la práctica, **desde** la práctica y **con** los prácticos (Shön, 1993), puesto que ellas y ellos tienen un conocimiento valioso y **válido** de los/as prácticas y sus circunstancias (Doyle, 1981). Y ¿Quiénes son los otros?... *Los otros que no son Nosotros.*

2. ¿Entonces dónde se encuentra el cruce que nos permita en la Escuela buscar un camino para esto que se ha plantado?

El Mapeo Curricular, una estrategia posibilitadora para la escuela, la comunidad, los maestros, los niños/as y sus Territorialidades y de los Territorios como dimensión de trabajo.

El Mapeo Curricular es una estrategia "paraguas" de trabajo, de planificación y análisis. Un mapa curricular, producto del mapeo, es una presentación gráfica de una o más disciplinas curriculares, temas, proyectos en determinados contextos que permite que se organicen, distinga y relacionen sus contenidos y aprendizajes para potenciar la enseñanza (González, Merino, Ahumada, Arenas, Salinas, Bravo; 2014). Los mapas curriculares muestran la estructura general de estas relaciones, lo que

permite una visión general de la distribución de los elementos de los que está compuesta y las relaciones entre ellos, como estos son elementos más allá del currículo prescrito (Ver Figura 9). Se crean al utilizar una variedad de fuentes, con varios instrumentos curriculares que se comparan y analizan, perspectivas didácticas específicas y fuentes de información de alta calidad sobre el contexto social, ambiental, cultural (Ver Figura 9).

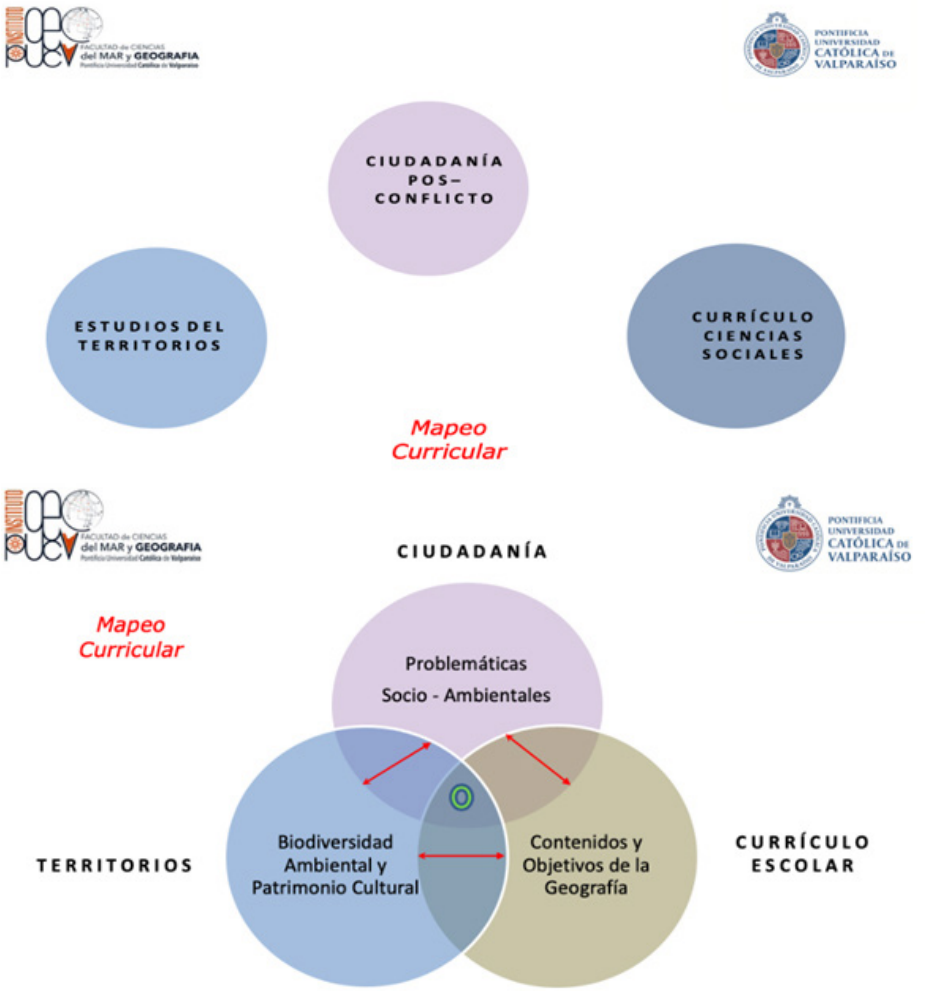


Figura 9. Elementos posibles para el desarrollo de Mapeos Curriculares en Colombia

Fuente: Andoni Arenas Martija para presentación IV Convención Nacional de Educación Geográfica. Noviembre 2018.

Veamos un ejemplo. La construcción que aquí se presenta para 5to grado de enseñanza primaria (Ver Figura 10 y 11) tuvo en cuenta el currículo oficial chileno, el Proyecto Alto Loa y características relevantes del contexto socio ambiental a través de los Problemas Socialmente Relevantes (Enseñanza de la Historia y la Geografía) o Cuestiones Socio Científicas (Enseñanza de las Ciencias) (https://www.keica.cl/en-terreno).

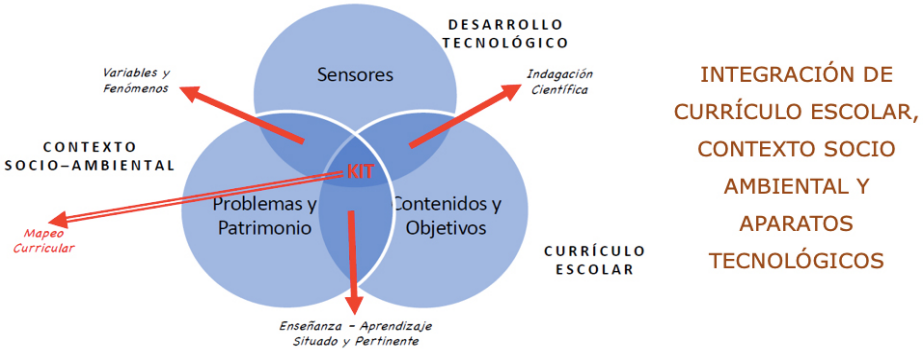


Figura 10. Ejemplo de Diseño de Mapeo Curricular

Fuente: Andoni Arenas Martija para presentación IV Convención Nacional de Educación Geográfica. Noviembre 2018.

La primera parte pone en conexión las esferas que no siempre están en diálogo, en este caso, el Currículo Escolar, el Desarrollo Tecnológico y el Contexto Socio-Ambiental de las escuelas, los estudiantes y los profesores. Cada una de ellas se concretiza en diferentes elementos que sean manejables por quienes desarrollan el mapeo, en este caso: Los contenidos y Objetivos Curriculares, los Sensores Tecnológicos y las Problemática en torno al Patrimonio Ambiental y Cultural. Luego se buscan puntos en común donde dos de las esferas coinciden, indicadas con las fechas rojas. Donde coinciden las tres se da la interacción más potente y donde debería centrarse las actividades de aprendizaje. En este caso fue un Kit Escolar de Investigación Científica Escolar (www.keica.cl).

Luego se elabora una planilla (ver figura 11) donde están los componentes de cada esfera, el proyecto de tecnológico (azul), las asignaturas escolares (verde) y los elementos del contexto más destacados (naranja). En este punto es donde se usan los informes, estudios, investigaciones académicas como el saber de las personas y la comunidad (morado).

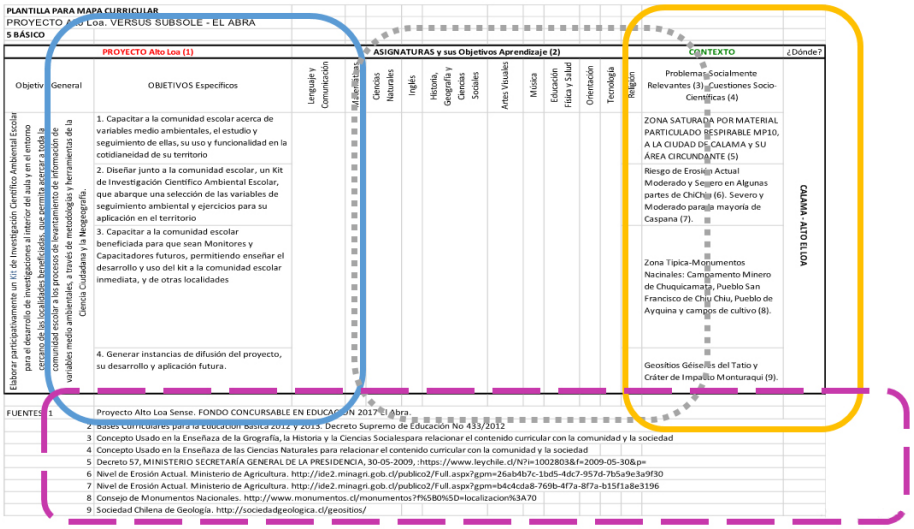


Figura 11. Una matriz para las relaciones

Fuente: Andoni Arenas Martija para presentación IV Convención Nacional de Educación Geográfica. Noviembre 2018, basado en Proyecto de Educación Alto El Loa desarrollado por Versus Sole.

La Matriz Final está hecha a partir de los objetivos curriculares de las diferentes asignaturas (colores diferentes y numerados según la nomenclatura oficial) se seleccionó aquellos que muestran relaciones directas y explícitas entre los elementos de las esferas y flechas rojas. En este ejemplo hay asignaturas que no tienen objetivos porque se hizo una selección con fines ilustrativos.

Finalmente, el Mapa (Ver figura 12) surge de desplegar los diferentes objetivos curriculares en columnas y agrupados por su carácter Conceptual, Procedimental, Actitudinal o Mixto. Luego se buscó las relaciones entre ellos. Las flechas negras más gruesas indican un recorrido de enseñanza aprendizaje y las más finas los componentes articuladores que permiten diseñar actividades para cumplir con todos los objetivos, pero sin disgregar esfuerzos para concentrar el tiempo.

El mapa precedente permitió desarrollar una serie de actividades con los estudiantes y profesores que tenía en cuenta no solo el Territorio de ellos y ellas sino la experiencia y sus saberes Territoriales (Ver Figura 13).

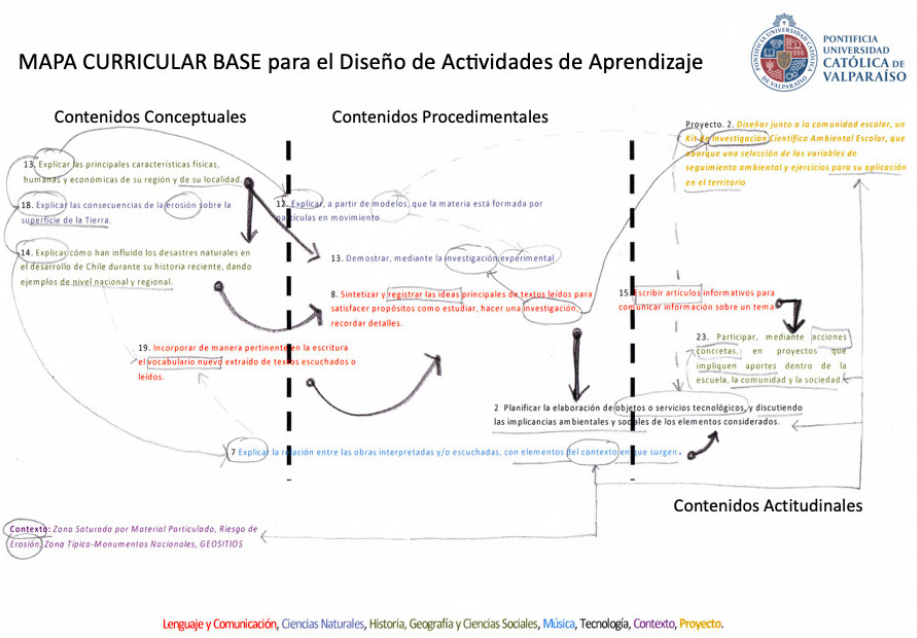


Figura 12. Ejemplo de Mapa Curricular
Fuente: Andoni Arenas Martija para presentación IV Convención Nacional de Educación Geográfica. Noviembre 2018, basado en Proyecto de Educación Alto El Loa desarrollado por Versus Sole.

Figura 13. Trabajo con estudiantes en el Proyecto de Educación Alto El Loa



A través de experimentos-experiencias sencillos con materiales de bajo costo se logró observar e incluso medir el efecto de la exposición directa a los rayos solares y hacer algunas extrapolaciones a cómo funciona el clima.

	Los y las estudiantes diagnosticaron las problemáticas socio-ambientales como las características del patrimonio cultural, además priorizaron posibles acciones y soluciones.
	La manipulación directa de sensores ambientales les permite a los niños y niñas entender el aporte y diseño tecnológico, su implicancia. Su interés por tocar, entender y accionar se multiplica.
	En terreno se recogieron los datos, a través de mediciones, fichas y fotografía mediante el uso los sensores y la elaboración de hipótesis que luego fueron contrastadas.



El contexto no es un fondo ni un escenario, se vive y trabaja allí, por lo tanto, es central el proceso formativo que se desprende el mapeo curricular.

Fuente: Fotografías Andoni Arenas Martija del trabajo con estudiantes en el Proyecto de Educación Alto El Loa desarrollado por Versus Sole, desarrollado con escuelas de las localidades de Calama, Chiu-Chiu y Caspana (1500 km al norte de Valparaíso).

En síntesis, estrategias como el mapeo curricular visibilizan la dicotomía entre profesores, estudiantes, padres y madres como sujetos escolarizados y el ser habitantes con sus propias Territorialidades (ver Figura 13). Permite, a través de una enseñanza situada, con actividades potentes y enriquecedoras que maestros, estudiantes, padres y madres sean-seamos habitantes activos, ciudadanos que conocen y piensan sus Territorialidades actuales, así como los Territorios posibles.

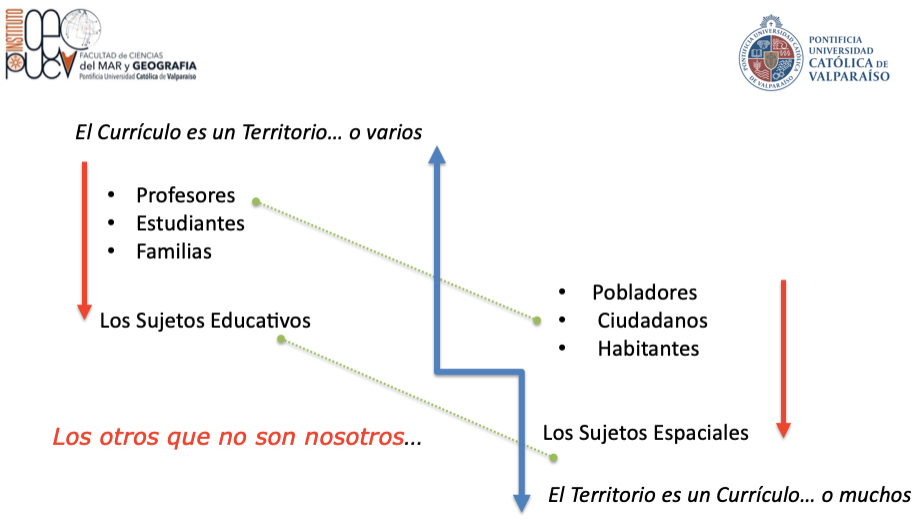


Figura 13. El Currículo como un Territorio y el Territorio como un Currículo

Fuente: Andoni Arenas Martija para presentación IV Convención Nacional de Educación Geográfica. Noviembre 2018.

De esta forma podemos decir que los aportes de los estudios sobre el Territorio son muy importantes para la Enseñanza de la Geografía. De los estudios, investigaciones y análisis que hacen los académicos/as e investigadores/as sobre el Territorio, en cualquiera de sus elementos y dimensiones, tanto de otros Territorios como de los nuestros, podemos recoger importantes conocimientos y metodologías para la Enseñanza de la Geografía. Con todo, podemos dar un paso adelante al estudiar *nuestros* Territorios, *nosotros* maestros y estudiantes, que antes y, sobre todo, somos habitantes con nuestras propias Territorialidades descubriendo así, que también es el Territorio de otras Territorialidad. Reconocer las Territorialidades de nuestro Territorio es un paso hacia la profundización democrática y la ciudadanía activa. El Mapeo Curricular y las actividades educativas enriquecidas, como las que se han mostrado aquí, son un ejemplo de que esto es posible.

Referencias

Doyle, W. (1981). Research on Classroom Context. *Journal of Teacher Education*; 32, 3-6.

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes*, Campinas, *25*(66), 137-163. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200002

González-Weil C., Merino-Rubilar C., Ahumada G., Arenas-Martija A., Salinas V., Bravo P., (2014). "The local area as a resource for learning science: A proposal for the design of teaching learning sequence in science education", Editorial: ELSEVIER. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Lara, A.; Solari, M. E.; Prieto, M.; y Peña, M. P. (2012). Reconstrucción de la cobertura de la vegetación y uso del suelo hacia 1550 y sus cambios a 2007 en la ecorregión de los bosques valdivianos lluviosos de Chile (35º – 43º 30´ S). BOSQUE *33*(1): 13-23. Recuperado en: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92002012000100002

Schön, D. (1993). Teaching and learning as a reflective converstion. En Montero, L. y Vez, J. (Editores.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, pp. 53- 69. Síntesis, Madrid, España.

Capítulo 2.
Desarrollos recientes de las didácticas críticas para una geografía escolar comprometida socialmente: reflexiones desde una práctica pedagógica.

Chapter 2.
Recent Developments in Critical Didactics for a Socially Engaged School Geography: Reflections for a Pedagogical Practice.

Alejandra Taborda Caro[2]
mataborda@correo.unicordoba.edu.co

Rubby Cecilia Castro Puche[3]
rubycastro@correo.unicordoba.edu.co

Universidad de Córdoba

Resumen: Desde la perspectiva teórica de la Didáctica Crítica en la geografía escolar, esta investigación abordó el rol que desempeñan las y los docentes de ciencias sociales en nueve instituciones educativas del municipio de Montería. Por una parte, se presentan las prácticas y preocupaciones de cómo ingresa la didáctica crítica a la enseñanza de la geografía y la formación

2 Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Geografía, Geógrafa, Licenciada en Ciencias Sociales. Integrante del grupo de investigación, Sociedad Comunicación imaginarios, SIC Docente titular, Universidad de Córdoba, Coordinadora Maestría Ciencias Sociales.

3 Magíster en Docencia, Especialista en Administración de la Educación, Especialista en Diseño de Textos Escolares. Licenciada en Filosofía. Integrante del grupo de investigación Democracia, Desarrollo y Educación. Docente titular, Universidad de Córdoba. Coordinadora de la Práctica Pedagógica e Investigativa, Departamento de Ciencias Sociales.

del profesorado, dando una panorámica desde autores, temas y preguntas, para responder, porque se relaciona la teoría con la práctica; se analiza el aula desde diversas posiciones teóricas, que a su vez permiten una praxis educativa. Asumiendo que la reflexión teórica es un instrumento de acción, se precisa establecer cómo la geografía escolar crítica cumple un papel emancipador en la formación de los escolares.

Se siguió una metodología cualitativa de naturaleza etnográfica, la cual permitió obtener la información mediante entrevistas no estructuradas aplicadas por los practicantes a los escolares mencionados, en atención al desarrollo de la competencia argumentativa en estos grados de escolaridad. Igualmente se tuvo en cuenta la información de los registros de observación de los practicantes cuyo análisis se realizó mediante la técnica de grupo focal en la que intervinieron seis docentes-asesores de las instituciones educativas participantes y tres docentes-catedráticos que orientan la mencionada práctica.

A partir del análisis del equipo investigador se concluye que la geografía escolar no cumple un papel emancipador capaz de brindar oportunidades para conocer e interactuar con las variables del entorno, ni desarrollar las actitudes, habilidades y conocimientos para convertirse en ciudadanos activos, informados, comprometidos y responsables socialmente.

Palabras clave: didáctica crítica, geografía escolar, compromiso social, formación en ciencias sociales.

Summary: From the theoretical perspective of Critical Didactics in school geography, this research addressed the role played by social science teachers in nine educational institutions in the municipality of Montería. On the one hand, the practices and concerns of how critical didactics enters the teaching of geography and teacher training are presented, giving an overview from authors, themes and questions, to answer, because theory is related to practice; the classroom is analyzed from various theoretical positions, which in turn allow an educational praxis. Assuming that theoretical reflection is an instrument of action, it is necessary to establish how critical school geography plays an emancipatory role in the training of schoolchildren.

A qualitative ethnographic methodology was followed, which allowed information to be obtained through unstructured interviews applied by practitioners to the aforementioned schoolchildren, in attention to the development of argumentative competence in these grades of schooling. Likewise, the information from the observation records of the practitioners was taken into account, the analysis of which was performed using the focus group technique in which six teacher-advisers from the participating educational institutions and three teacher-professors who guide the aforementioned practice intervened.

From the analysis of the research team, it is concluded that school geography does not fulfill an emancipatory role capable of providing opportunities to know and interact with the variables of the environment, nor develop the attitudes, skills and knowledge to become active, informed, committed and socially responsible.

Keywords: critical didactics, school geography, social commitment, training in social sciences.

Introducción

La Didáctica Crítica es una disciplina de la acción y la renovación, no meramente teórica; permite que docentes y alumnos desarrollen relaciones espaciales y territoriales en función del cambio social, bajo esta opción la enseñanza se da bajo condiciones históricas que subyacen en consideraciones y acciones. Plantea que docentes y estudiantes deben superar los obstáculos que se oponen a que la enseñanza desarrolle las capacidades de: autonomía, codeterminación y criticidad.

Sin duda, hoy se encuentran espacios geográficos, codificados, usados, ajustados y cimentados socioculturalmente, productos de la transformación histórica efectuada por los sujetos, en escenarios que favorecen o imposibilitan el ejercicio de las ciudadanías y los derechos humanos. Por lo anterior, quienes mejor interpretan esta condición son las tendencias hermenéuticas-participativas, a través de diversas vertientes focalizas en las relaciones de poder, que se tejen en la escuela y en el aula. Por lo que se subraya en el análisis el poder de las prácticas socio-comunitario y como

su estructura se internalizada en los educadores. En este contexto global interesa en este trabajo, recalcar la importancia de los estudios pedagógicos y didácticos para la mejora de la formación docente, la enseñanza y el desarrollo del curriculum.

La geografía es una de las disciplinas escolares destacadas en el estudio de las ciencias sociales integradas, área básica relacionada de múltiples maneras con la formación integral de los escolares para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con las transformaciones que demanda la sociedad actual. Contrario a esto, los integrantes de la población objeto de estudio asocian el área con una serie de contenidos cuya enseñanza-aprendizaje no denotan una formación que responda al compromiso esperado socialmente. En ese orden de ideas, los escolares consideran más significativos para su formación, los aprendizajes que obtienen mediante los medios masivos de comunicación.

En atención a lo planteado, este texto trae a colación los nuevos cambios que privilegian el desarrollo del pensamiento promovido por las didácticas críticas de la geografía a través de las preguntas geográficas que Sánchez (2017), formuló en los siguientes términos: ¿dónde está? ¿Cómo es? ¿Por qué las cosas se localizan en un sitio determinado? ¿Qué ventajas le propicia? ¿Cuándo pasó y cómo cambia? ¿Qué impacto tiene? ¿Cómo ha de gestionarse de manera que beneficie tanto a la humanidad como al medio ambiente? Al indagar sobre estos cuestionamientos se observa que la presencia de una didáctica crítica que además de mostrar la diversidad y la multiplicidad de paisajes, territorios, lugares y regiones, se concentra en una educación para la mirada plural, pero especialmente para desarrollar posiciones emancipatorias.

De cara a los desarrollos recientes de las Didácticas Críticas aplicados en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía escolar, el presente texto da cuenta de la problemática de la enseñanza de esta disciplina en nueve Instituciones Educativas ubicadas en el casco urbano de la ciudad de Montería, departamento de Córdoba. Una cuestión que condujo a las autoras a analizar los resultados de las observaciones y las entrevistas registradas en los diarios de campo de los practicantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales durante los dos últimos años. Como producto de este ejercicio, se pudo

establecer que los ambientes de enseñanza-aprendizaje de la geografía se caracterizan por la falta de reflexión teórica y la descontextualización. Se contrasta esta problemática con una panorámica actualizada de lo que se ha dado por llamar la didáctica crítica de la geografía escolar.

Metodológicamente se parte de la problemática que se desprende del análisis de las experiencias de los practicantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, y luego se procede con un análisis documental a través de una revisión de sesenta artículos e investigaciones pertinentes al tema por lo que se constituye en una revisión sistemática, tomando las bases de datos de alcances regional, nacional e internacional; usando, para ello, una tabla de categorías como herramienta de análisis preliminar de la información presentada en los artículos publicados sobre el interés antes mencionado en los últimos 5 años (2014-2018). Los resultados constituyen un marco referencial que permite ofrecer a los docentes de las escuelas en cuestión estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje basadas en los desarrollos de la didáctica crítica aplicados en la geografía escolar.

1. Emergencia de las didácticas críticas: postulados y preocupaciones

Inicialmente se aclara que nos referimos a las didácticas críticas para establecer su inmersión dentro de la geografía escolar, por cuanto existen variadas miradas y ejes de desarrollo de las mismas. Todas las manifestaciones tienen un común denominador epistemológico; las corrientes emancipatorias de la Escuela de Frankfurt, en especial en Habermas, y en los trabajos que se han preocupado por la interiorización y apropiación pedagógica de sus ideas.

Por lo anterior se precisa establecer algunas consideraciones preliminares antes de abordar las maneras y preocupaciones de cómo ingresan las didácticas críticas a la enseñanza de la geografía y la formación del profesorado. En primer lugar, se dará una panorámica de este campo y luego se retomará su ingreso a la geografía: autores, temas y preguntas. Inicialmente se debe reconocer el papel pedagógico y didáctico de la política, entendida esta como acción para lo colectivo sobre el territorio (Martínez, 2003).

La Pedagogía Crítica, es originariamente extraída de la Ciencia Social Crítica, configurada en la época anterior a la segunda guerra mundial, el centro de su constitución fue la praxis, como mediadora para transformar las vidas de los sobrevivientes de una etapa de la humanidad que terminaba, se requería aniquilar las relaciones sociales y económicas inhumanas en un mundo condicionado por un capitalismo altamente industrializado, que privilegió el ascenso de movimientos autoritarios y fascistas (Apple, 2002, Giroux, 1992).

Las teorías que emergen como críticas se bifurcaron en dos sentidos estructurantes: en primer lugar, colocaron las prácticas educativas como prácticas político-ideológicas y, en segundo lugar, la dinamización de la práctica como núcleo restaurador de las concepciones críticas. Es por ello que al interior de las pedagogías críticas se registró una preocupación por analizar, esencialmente, el poder, su dominación y su determinante en la escuela. Ideas que se configuraron principalmente en las décadas de los años '60 y '70 en Alemania, a través de varias tendencias (McLaren, 1997).

Se podría definir este campo de conocimiento desde uno de sus fundadores, Peter McLaren (1997,) como una "pedagogía crítica que examina a las escuelas tanto en su medio histórico como en su medio social por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante" (p. 126). Asumiendo condicionantes marxistas esta teoría busca una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, afines con su cotidianidad y la estructura del poder; por otro lado, se desarrollaron las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo para un ejercicio emancipatorio social, es decir, parte del reconocimiento de la realidad, sus características, problemas, expectativas e intereses.

Desde las anteriores miradas teóricas, los contenidos temáticos que más preocupación generaron en América Latina fueron: la ciudadanía, autonomía y participación, derechos humanos, y pensamiento crítico como conceptos que permiten establecer algunas tensiones y tendencias alternativas tanto en los marcos de acción, como en los principios y sus realizaciones (Paz, 2013). En lo curricular, los temas de recuperación de la memoria reciente o histórica, la inquietud por la ecología y el cuidado del ambiente, la diversidad cultural y el conocimiento de los pueblos

originarios, además de las temáticas de género, y el reconocimiento de los saberes comunicacionales se registraron con intensidad (Coscarelli, 2012, Atienza, 1997).

Asimismo, el pensamiento pedagógico didáctico crítico, en el contexto, colombiano, tiene raíces en movimientos alternativos sociales de variada procedencia ligadas a las luchas que encontraron en la educación popular una opción desescolarizada de la cual posteriormente se nutrió la escuela. Por lo tanto, sus manifestaciones teóricas y prácticas no son parecidas, se revelan entonces una combinación de rasgos en variadas direcciones. (Coscarelli, Cordero, 2013). Es así como, en México, Brasil y Chile se dieron importantes manifestaciones y en el caso de Colombia estas miradas ingresaron a la escuela tardíamente. El pedagogo que logró el tránsito de una mirada tecnicista a otra reflexiva con un carácter universal, fue Freire (2005) alimentado por una serie de intelectuales que, en su momento, estaban buscando voces desde Latinoamérica para una pedagogía propia (De Alba, 1998, Coscarelli, Cordero y Picco, 2014).

Con las teorías críticas se consolidan las teorías curriculares que entienden la escuela como un proyecto cultural que es capaz de: autorizar, reconocer y valorar, ciertas prácticas pedagógicas. En este proceso, las miradas al currículum oculto se consolidaron. Y las preguntas se centraron en conocer qué conocimientos deberían tomarse como pertinentes, qué metodologías y discursos se ponderan como legítimos, adicionalmente se preguntó por quiénes pueden enseñar y quiénes aprender. Lo anterior como elementos centrales de una autoridad cultural, inclusiva, democrática, ligada a otras dinámicas sociales.

Los cambios pedagógicos que se realizaron al interior de estas dinámicas no fueron neutros ni indiferentes, permitieron nuevos análisis a las reformas educativas que fueron estudiadas como productos híbridos en los que se mezclan y yuxtaponen poderes diversos de carácter micro y macro escalar. Se logró dilucidar la intención de los saberes y estrategias de los muchos sujetos que intervienen la escuela, por lo que la educación resultó bajo esta mirada poco homogénea y muy homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político, o de una corriente científica o pedagógica particular.

Se concluye que el campo crítico permanece en revisión, un tema clave de estas teorías es el referido a las relaciones de poder. Para esta tendencia se han tornado visibles fenómenos de variada procedencia poco vislumbrados antes de los noventa del siglo pasado entre otros: la interculturalidad, multiculturalidad, las diferencias, teorías de género, tribus urbanas, etnoeducación y estudios afro. Temas todos que esperan reivindicar el derecho a la diferencia, el reconocimiento, nuevas formas de organizar el mundo con las tecnologías, además de apreciar las trayectorias personales y sociales, como así también reconocer las tradiciones y la historia popular.

2. De la didáctica crítica a la didáctica crítica de la geografía

Uno de los esfuerzos más destacados de la didáctica crítica fue el de diferenciar, como lo hace Klafki, el concepto de «didáctica» del de «métodos», o metodología. Sus metas finales se concentran en comprender, actuar y transformar escenarios de injusticia social tendientes a tomar decisiones, con la dinámica reflexión y acción en la búsqueda de una democratización y humanización de la educación, por lo tanto, la búsqueda de contenidos concretos no es una meta identificable dentro de esta tendencia como tampoco la búsqueda de estrategias (Klafki, 1991).

Así mismo, se resalta que la categoría por excelencia de las teorías críticas es la de emancipación. Rodríguez (2012) analiza la categoría "emancipación" como clave de las teorías críticas y la redefine como multifacética y situacional. En este sentido, la autora sostiene que es necesario superar la visión totalizadora de la emancipación, asociada preponderantemente a la liberación de la opresión de la clase social. Hoy, la emancipación como categoría fundante de los discursos críticos en la escuela se compone de las categorías: clase social, etnias, diferencias, autodeterminación y género (Paredes, 2017). Por otro lado, las metodologías son prácticas-sociales con resultados palpables en la transformación; es decir, son propuestas que implican intervención y conciencia. Lo anterior es muy importante si se tiene en cuenta que los procesos de observación no vinculantes no generan cambios, como tampoco, las meras visitas a comunidades, o la narración de la pobreza. Las descripciones no son en esencia prácticas de las pedagogías y las didácticas críticas.

Por otro lado, Davini (1996) se refiere a dos modelos que hace más de dos décadas eran aún exploratorios y que hoy están configurados de manera clara, caracterizados en sus fundamentos y estrategias: en primer lugar, uno histórico culturalista, desde esta perspectiva se asume que le corresponde a la escuela diseñar contenidos significativos, contextualizados histórica y socialmente. El profesor debe resignificar el saber, por ello es un mediador cultural que pone a disposición de los alumnos y facilita el aprendizaje valioso para la democratización y transformación de la sociedad. La formación docente requiere de profesores preparados en los diversos contenidos culturales amplios con un grueso contenido de ética social, sociología de la educación y su didáctica desde una perspectiva crítico-social (Coscarelli, Cordero, y Picco, 2014; De castro 1997).

La tendencia hermenéutico-participativa, tiene sus raíces en la contribución de Freire y aportes de otras corrientes, como: la psicología social, socio-psicología institucional y la psicología profunda que permiten comprender las relaciones de poder en la escuela y en el aula. De manera enfática buscan un cambio hacia la democratización y la emancipación, por lo que no es una transformación de contenidos sino de subjetividades considerando que estas son las que reproducen las formas y condiciones del trabajo. Entre algunos de sus representantes se encuentran Godoy y Nuñez (Chile), Batallán y Saleme (Argentina), Gadotti y Brandao (Brasil), Furlán y Remedi (México). Los paradigmas investigativos que albergan esta tendencia son: investigaciones participantes o en investigación-acción (Coscarelli, Cordero, y Picco 2014).

Así mismo, las didácticas críticas plantearon a la vez para la geografía escolar tres ejes que le "vertebran la acción": por un lado, el estudio socio-espacial del conflicto de las comunidades en diversas escalas como parte del diseño curricular: lo que obliga a integrar en la enseñanza las problemáticas sociales, los conflictos y las luchas contra la pobreza, la contaminación ambiental, y las políticas de vivienda, como disparadores de acciones en las necesidades reales de la comunidad educativa (Vidal, 2011; Domínguez, 1994).

Por otro lado, tenemos el desarrollo de experiencias organizadas en y desde la escuela: como la vinculación de la escuela con otras organizaciones del barrio y comunitarias, además de la vinculación plena y participativa de padres, instituciones, alumnos, etc. Como también desde el propio proyecto

institucional vinculado con cuestiones comunitarias, (Coscarelli y Corelo, 2014). Adicionalmente, como tercer eje se plantea la vinculación de temas neurálgicos como el de ciudadanía y la vivencia de los derechos humanos, considerando que ambos tienen manifestaciones espaciales y territoriales, dirigidos a educar la "conciencia práctica" y la "conciencia discursiva", basados en el estudio de problemas relevantes de nuestro tiempo.

Finalmente, se aclara también que el campo crítico tanto en sus didácticas, como en sus pedagogías, continúa en revisión permanente, por lo que incorpora sustentos de las teorías poscríticas, referidas al compromiso local, al ser este coherente con la cualidad plural de la emancipación y con la multiplicidad de identidades y luchas sociales, por su posibilidad de contextualización, estos intereses se conectan con el tema de la justicia social, democrática, crítica y con temáticas como el derecho a la diferencia, el reconocimiento de las multiplicidades, excluir las dependencias, valorar las trayectorias personales y sociales, las tradiciones y la historia popular.

3. De las Didácticas críticas de la geografía a la emancipación

Las didácticas de la geografía como campo de conocimiento pedagógico emergen en los años setenta del siglo pasado, en un momento en el que se asumía que la geografía había sido más reflexionada y reformada que la mayor parte de las demás disciplinas académicas; las primeras orientaciones provenían del «Schools Council» y otros proyectos subsidiarios, en lo relativo a la enseñanza programada por computadora. Los temas que comenzaron a ser objeto de interés estaban relacionados con estudios sobre la localización de la vivienda y del lugar de trabajo, y especialmente los estudios generales sobre el asentamiento para responder a la pregunta ¿Por qué aquí? la localización y distribución de las diferentes clases de la actividad humana; pero el cambio se dio cuando las consideraciones éticas comenzaron a recomendarse como prioritarias en los cursos escolares y la mejor manera de realizar contenidos de modo práctico pensándose en las implicaciones de las decisiones gubernamentales y privadas sobre el territorio (Baile, 1980).

Cuando se comienza a configurar un campo de conocimiento denominado didáctica de la geografía a mediados de los años setenta del siglo pasado, estas ideas emergentes fueron inicialmente expuesta en cuatro textos

metodológicos para los profesores: Baile (1974, 1981), Graves (1976), Hall (1976), y Huckle (1981), estos libros formaron toda una generación. En general estos textos buscaban aplicar las teorías generales de la enseñanza, a la planificación de los cursos de geografía. Las ideas básicas eran en ese momento: las de localización y distribución, las del valor educativo de la geografía, en función con la historia de la disciplina, variables que intervienen en la planificación de la enseñanza, desde los objetivos hasta la evaluación, con la dimisión psicopedagógica, la selección de contenidos, y las estrategias (Bailey, 1981, 1982).

Ya en los noventa se admite que un curso moderno de geografía tiene que desarrollar una gama de acciones de pensamiento en los alumnos y que debería favorecer una comprensión de los principios y relaciones generales que tienen que ver con el uso humano del espacio, de la superficie de la tierra y que esto debería hacerse en varias escalas, desde lo local a lo global, considerando todas las distribuciones, la de desigualdad humana es quizá la que resulta más incómoda para la conciencia (Benejam y Abel 2000).

Sin duda, la educación crítica desarrolla capacidades profundas para el pensamiento crítico como: discernir, discriminar, comparar y dilucidar. Es por ello, que el estudio del espacio social requiere de habilidades como separar, elegir y seleccionar acciones y problemáticas sociales. En atención a lo anterior Apple, (1996) señalaba que se requiere una serie de procesos para pensar qué tipo de contenidos potencian el currículum. Y en relación a al conocimiento geográfico escolar las preguntas clásicas que se deben orientar están en relación a los conocimientos que queremos que los estudiantes aprendan en tres tipos: saber "que", saber "cómo" y saber "para". De esta manera, se evita la tendencia del momento que, según este autor, ha llevado a que un número importante de docentes se comporten críticos y renovadores con el mundo social, pero muy conservadores en el mundo pedagógico.

Para Davini (1996), una de las didácticas críticas es hermenéutica en razón que toma la interpretación como forma de aprehensión de la totalidad en lo particular y permite, agregamos nosotras, desarrollar dimensiones como: la estética, ética, la social, espacial, biofísica, es decir, desde la didáctica crítica la geografía tiene un papel fundamental en la educación integral. Pero, por otra parte, la geografía escolar a partir de esta didáctica crítica, debe estar circunscrita a una didáctica activa, por lo que precisa de tres

aspectos importantes: un dominio de la disciplina referente, un dominio de las particularidades de la disciplina escolar, una actitud dialógica frente al mundo a través de un diálogo transformador y un uso pertinente y evaluativo del saber, pero esencialmente un compromiso de praxis con los problemas relevantes de las comunidades estudiadas desde opciones territoriales. Una educación de la mirada y del compromiso ético social de los estudiantes. En últimas el valor educativo de la experiencia (Cuesta, 2003, De Sousa, 2004)

Así mismo, varios autores consideran que sí debe existir un grupo de estrategias propias de la didáctica crítica que generen interacción escuela-sociedad y exigen poner a prueba lecturas textuales y contextuales, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, y expectativas capaces de entrar en un sistema de circulación y producción de conocimientos de la vida cotidiana, de la experiencia social y del saber propio de la disciplina escolar (Martínez, 2005, 2009). Otros, como Camacho (2016), asumen que las estrategias de la didáctica crítica se articulan con viejas metodologías como el trabajo de campo y la cartografía social.

En el contexto anterior, cabe traer a colación el postulado de Benejam y Abel (2000), en el sentido que un curso moderno de geografía indefectiblemente debe desarrollar no solo una gama de actividades mentales en los discentes sino también facilitar la comprensión de principios generales que se abordan desde lo particular a lo universal, tal como lo presenta la taxonomía de Bloom (1956), que marcó toda una tendencia en las décadas pasadas, caracterizadas por la formulación de objetivos de aprendizaje, incluida la revisión realizada por Anderson y Krathwohl (2001) (ver Tabla 1) y la propuesta por Churches (2007), donde se complementa cada categoría con verbos y herramientas del entorno digital que facilitan el desarrollo de habilidades para Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear.

Tabla 1. Taxonomía de Bloom Revisada

The knowledge dimension	The cognitive prosess dimencion					
	Remenber	Understand	Appy	Analyse	Evaluates	Créate
Factual				Higher order thinking		
Conceptual						
Procedural						
Meta-cognitive						

Fuente: Anderson & Krathwohl (Eds). 2001.

El análisis de la taxonomía de Bloom en la era digital permitió el acceso a los medios audiovisuales, *apps, blogs,* etc. Así, la didáctica de la geografía plantea serios desafíos para el docente, quien deberá encaminar sus esfuerzos no sólo en la repetición forzada y memorística de la geografía, ya local, ya universal, sino que también deberá mover sus esfuerzos hacia un orden superior de pensamiento donde tengan cabida el análisis, el cuestionamiento/evaluación y la creación.

De hecho, y tal como lo expresa Lane (2007), la enseñanza de las habilidades críticas (critical thinking skills), es un arma esencial en la instrucción efectiva de la geografía. Lane expresa que los estudiantes están expuestos a una variedad de información sobre geografía con diferentes perspectivas y, para que esto cobre sentido, los estudiantes necesitan desarrollar una serie de habilidades o destrezas. Estas incluyen, prosigue Lane (2007), las herramientas adecuadas para tomar decisiones, establecer prioridades, pensar o balancear alternativas, resolver problemas complejos y entender el punto de vista de otros. Aplicando las estrategias propuestas por De Bono (1973), *(*Bono's CoRT thinking strategies*),* el docente puede diseñar mecanismos prácticos dentro del contexto del alumno y llevarlo a un verdadero acercamiento de la geografía como ciencia social importante para el desarrollo integral del ser humano.

Otra de las didácticas críticas quiere superar el mero desarrollo de habilidades y se enmarca en la cultura de emancipación, en clave de la enseñanza de la geografía, busca un currículum dirigido a la comprensión y al análisis crítico de la experiencia que según Martínez (2009), se consolida con acciones claras como la vivencia de la democracia en el salón de clases, como una emulación de lo que se desearía para la sociedad, adicionalmente un compromiso ético del docente como principal garantía de la calidad de su trabajo. Pero lo más importante es el derecho del alumno a ser considerado el sujeto de su educación y finalmente nuevas formas de mirar el espacio/tiempo educativo dentro y fuera de la escuela.

Por consiguiente, la emancipación como categoría fundamental trata sobre trasformar el espacio, el pasado y el tiempo, superando las estrategias pedagógicas que los ubican como depósitos inertes, continuos y vacíos, para comprender las formas en que ese pasado, y el espacio al que pertenece,

ha sido traído hasta nosotros por diversas generaciones, por diversas clases, componentes de género, cultura, etc. Se requiere, entonces, lograr que los estudiantes problematicen el presente con su pasado y el espacio que les corresponde, para sacarlos de unas ideas de objetos que están ahí solamente para capturar, el pasado y el presente inmovilizados (Gadotti, Gómez y Anderson 2008).

En general las didácticas críticas de la geografía han estado al tanto de los siguientes procesos: equilibrar los contenidos escolares de carácter físico-natural con los de carácter social, con la idea de una naturaleza integrada por el trío no jerárquico hombre-sociedad-naturaleza, la débil identificación del rol del Estado, y la presencia de movimientos sociales en la transformación territorial, así mismo, el análisis de problemas sociales relevantes vistos en espacios geográficos con matices de escala, considerando las relaciones entre los espacios próximos y los más lejanos, de lo local a lo global y planetario, cambiando la idea de los fenómenos naturales llevados a inventarios o listados, para ser comprendidos también desde las fuerzas productivas y su potencial para definir lugares específicos, es decir, redefinir en la escuela las relaciones sociedad naturaleza.

En el marco de los estudios de las didácticas críticas antes aludidos, vale la pena colocar bajo la lupa para una mayor elaboración, las dos didácticas críticas que clasifica Davini (1996). La pedagogía *crítico-social de los contenidos*, modelo de corte histórico culturalista, desarrollada en Brasil entre otros por Saviani, De Mello y Libaneo en la década de los '80, quienes procuraron contextualizar histórica y socialmente la enseñanza. El profesor debe facilitar la resignificación del saber valioso para la democratización y transformación de la sociedad. De esta corriente surgen trabajos referidos al aprendizaje espacial y territorial desde lo significativo, el preconcepto, habilidades y estrategias didácticas referidas a ordenadores lógicos.

La otra tendencia, referida al conocimiento didáctico crítico de corte hermenéutico-participativo, que a través de diversas vertientes se focaliza en las relaciones de poder, en la escuela y en el aula. Enfatiza en el análisis y la remoción de la estructuración del poder socio-organizacional y como estructura internalizada en los docentes El cambio hacia la democratización y emancipación no es sólo un cambio de contenidos sino de subjetividades

que produce la permanencia de las diferencias y que se reproduce en las formas y condiciones, trabajos todos de origen freiriano.

4. Cómo transita la geografía crítica en el mundo escolar: caso de nueve instituciones educativas

En el desarrollo de la investigación se eligieron nueve instituciones educativas en las que realizan las prácticas pedagógicas estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba y de las que se guardan diarios de observación de la enseñanza de la geografía entre otras disciplinas.

Desde el encuadre teórico-epistemológico mencionado, se buscó analizar más específicamente algunos aspectos del docente de ciencias sociales en ejercicio que puedan ser interpretados como propios de posicionamientos de algunas de las didácticas críticas mencionadas. Entre ellos se considera buscar cómo en la enseñanza de la geografía se instauran enseñanzas y aprendizajes sobre justicia, ambiente, ciudadanía, democracia, territorialidad, autonomía y participación, temas que permiten comprender algunas tensiones y predisposiciones tanto en los marcos de acción, como en sus realizaciones.

5. Las dimensiones de la geografía escolar en la práctica pedagógica

A la población sujeto de estudio se les preguntó: ¿para qué te sirve el estudio de las ciencias sociales, y la geografía? y sus respuestas revelan que lo perciben como un aprendizaje acrítico y descontextualizado, que dista de lo que presupone la formación de una persona integral que desarrolla simultáneamente conocimientos, habilidades y actitudes. En ese sentido las voces de los escolares, agrupadas por su coincidencia, giran en torno a dos aspectos básicos que se muestran contradictorios. Primero, los contenidos del área integrada de las ciencias sociales son eminentemente teóricos, fragmentados y descontextualizados. Segundo: en las observaciones de los practicantes, se afirma que el área de las ciencias sociales tiene un "tratamiento sistémico, integrado y contextual", lo cual contradice las percepciones de los escolares sobre los mencionados procesos. En esa dirección se analizan las siguientes respuestas:

> La Historia sirve para conocer personas que fueron importantes, por ejemplo, en la revolución del mundo y de Colombia, pero la geografía no me gusta porque solo sirve para saber sobre agricultura, países del mundo ricos o pobres, con poca población o superpoblados, colonización, [...] eso es bueno saberlo, pero es cansón. Para mí, es mejor ver esos temas en Discovery Chanel. Le pongo un caso: yo he buscado en internet sobre el mar mediterráneo, y lo he hecho por el interés que me despierta la valentía de esos negros africanos para cruzarlo en barcos de plástico. Y yo pienso: uno si quisiera conocer otros países, Europa, Estados Unidos, pero irse así, sin importar morir en la travesía, eso es loco." (E 17. Gr. 8)[4].

> "Bueno, el estudio de las ciencias sociales sirve para saber sobre economía y geografía, historia, y bueno, también todos los años vemos el asunto de la ciudadanía, lo de derechos humanos, la paz, pero todo eso solo sirve para sacarle la piedra a uno, porque hay que estudiar muchas cosas [...] personajes, gobernantes, revolución industrial, y la geografía es la ubicación de todo eso: los lugares donde hay industria, el comercio, y cosas así que se ven mejor en televisión o en película" (E 23. Gr. 9-A).

Cabe mencionar que las percepciones de otros actores escolares implicados directa o indirectamente en tales procesos, cuyo malestar también es evidente, confirman las percepciones de los escolares: "las ciencias sociales son una de las asignaturas que más aborrecen mis dos hijas y la misma actitud he podido apreciar en sus compañeros y compañeras de estudio" (RE: D-MF 7)[5].

Como se anotaba anteriormente, la metodología empleada, mediante la técnica de categorización con codificación axial de las respuestas fue revelando los diversos sentidos inmersos en las percepciones de los escolares y aún de los practicantes. Una de tales percepciones llama la atención en particular a las autoras de este artículo: las que atañen a la geografía. Bajo ese prisma no solo se procedió a analizar, mediante la técnica de grupo

4 E 17: Léase: Entrevista # 17. Gr. 8: Léase: grado octavo)

5 RE (Registro de Entrevista), D-MF (Docente y Madre de Familia.)

focal, con la participación de los docentes-asesores de los docentes en formación de la Universidad de Córdoba, el por qué estos últimos perciben los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de manera sistémica en contraposición a lo que se infiere de las percepciones de los escolares, quienes no solo enumeran por separado los contenidos disciplinares, sino que también mencionan a la geografía como el estudio de lugares, de su economía y del aspecto demográfico, entre otros. Después de analizar todas las posibles aristas, un par de los mencionados participantes, concluyeron el análisis grupal en estos términos:

> Es difícil que nuestros practicantes rompan la enseñanza tradicional de las ciencias sociales, especialmente de la geografía, porque los docentes titulares, con sus excepciones, por supuesto, no permiten enfoques ni metodologías diferentes a las que ellos emplean [...] Posiblemente se debe a que no es conveniente para ellos que, a los ojos de los escolares, el aprendiz supere al maestro, porque a simple vista se notaría la diferencia en la dinámica de la clase. [...] En cuanto a lo del enfoque sistémico e integrado el practicante sabe que teóricamente así es como deben ser estos procesos y entonces, en sus anotaciones de campo, "completa el paradigma" pero en la práctica no lo hace (P-RGF)[6].

> Personalmente les sugiero [a los practicantes] que no enseñen la historia por la historia ni la geografía por la geografía, sino que aborden hechos que, de manera integrada e interdisciplinar, puedan ser explicados por todas las ciencias sociales. Además, que contextualicen los contenidos, que los hagan significativos a través de las propias vivencias de los escolares y de los acontecimientos actuales. También les recomiendo que propicien el diálogo docente-discente porque así pueden involucrar el entorno de los escolares y convertirlo en motivo de estudio; pero no es fácil porque también hay otras variables que están incidiendo en esa dinámica de aula, como las mordazas que pone la violencia" (DA1, RGF)[7].

6 P-RGF: (Participante-Registro de Grupo Focal)

7 DA1-RGF: Léase DA1: Docente asesor 1, y RGF: registro de grupo focal.

> "Quienes tienen esa mirada integrada, que plantean los lineamientos del programa *Todos a aprender*, que está vigente, son los docentes licenciados en Ciencias Sociales. Pero la Universidad [de Córdoba] cuando pasó a formar docentes en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales perdió bastante ese enfoque que facilita el estudio sistémico y crítico no solo de la geografía sino de toda el área. Influye también que hoy se vincula al área de Sociales el licenciado en Geografía pura y, naturalmente, ellos tienden a acentuar esa disciplina en detrimento de la visión sistémica e integrada de la que estamos hablando" (DA3, RGF).

Los resultados de algunas investigaciones ponen de relieve las secuelas que se desprenden de una problemática relacionada con la enseñanza-aprendizaje descontextualizada de la geografía con un enfoque estructural, y cuya implicación más acentuada consiste en mantener el tratamiento separado del espacio geográfico y el deslinde de su relación sistémica y dialéctica con la organización de la sociedad (Forero, 2009; Domínguez, 1994). Este enfoque no solo se convierte en un evento monótono y sin sentido la enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar, sino que también continúa legitimando, desde esos espacios formativos, la dominación ideológica del capitalismo a nivel mundial (Forero, 2012). De otra parte, Zaragocin, Moreano y Álvarez (2018), consideran que hay lugares en los que, a pesar de estar sumergidos en luchas territoriales, no existe una tradición crítica de la geografía.

Los autores citados aluden a tres tensiones irresueltas sobre geografía crítica, entre las cuales mencionan la que surge del flujo y producción de conocimiento desde diferentes tradiciones intelectuales, entre ellas las escuelas latinoamericanas (brasileña, mexicana, colombiana, argentina). En términos generales, el delineamiento de una geografía crítica latinoamericana, adopta la figura del debate acerca de la producción de conocimiento geográfico desde, en y sobre la región y, en línea con la teoría crítica, busca promover su compromiso con las luchas políticas y territoriales en América Latina.

El cuestionamiento de la neutralidad de la ciencia es un asunto de vieja data. Particularmente importante fue en ese sentido el congreso de Kiel (1969), en cuyo contexto se comenzó a destacar, entre otros aspectos, la

relevancia social de los postulados científicos (Nieto, 1971). Desde entonces cobró dinamismo la crítica que muestra, con argumentos cada vez mejor definidos, que la neutralidad es acrítica y además sujeta a los individuos a la aceptación y a la pasividad frente al sistema en que vive, lo cual implica necesariamente "una posición política pasivamente expresada"; la cual, replicada en el ámbito de la escuela, aleja a los escolares del estudio de sus respectivos contextos. De alguna manera este movimiento tornó obsoleta la idea según la cual el estudiante había de mantenerse neutral en relación con los problemas que le rodeaban (Gómez, 1978).

El fenómeno del aprendizaje ya no depende solo de las habilidades cognitivas del estudiante, sino que se encuentra estrechamente relacionado con una serie de factores sociales y culturales. Se genera así una forma de enfrentar los problemas de la enseñanza geográfica de manera más holística e integral y un espacio proclive a la transformación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en un ambiente crítico y emancipador, el cual no permea lo suficiente a los escenarios formativos de las escuelas que motivan la presente reflexión.

Con el propósito de precisar la importancia de la Didáctica Crítica y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar, se trae a colación una mirada retrospectiva que permite establecer la emergencia de la misma finalizando la década de los ochenta; un campo aún en construcción, que se inició como una reacción a la didáctica instrumental de los años sesenta y setenta, basada en una recopilación de técnicas predestinadas que optimizaron la enseñanza y el aprendizaje, donde la geografía escolar se caracterizó por la triada: localización – memoria – datos, y por su acercamiento a la didáctica constructivista, centrada en el estudio de los procesos inherentes a la cognición humana, lo que le permitió retomar la admisión de un saber previo de conceptos geográficos privilegiando el espacio social para relacionarlo con los nuevos contenidos curriculares por enseñar, y el cambio conceptual.

A modo de conclusiones

Los estudios sociales brindan a los estudiantes oportunidades para conocer e interactuar con las variables del entorno, desarrollar las actitudes,

habilidades y conocimientos que les posibilitará convertirse en ciudadanos informados, comprometidos, activos, y responsables, gracias a un reconocimiento y respeto de los individuos y su identidad colectiva, todo ello capital para el desarrollo de una sociedad pluralista y democrática. Las ciencias sociales, entre ellas la geografía, ayudan a los estudiantes a desarrollar su sentido de independencia propia y comunitaria, apoyándolos a reafirmar su espacio como ciudadanos en una sociedad no excluyente y democrática (Essien, Gimba, Ekpoto, 2019).

Ahora bien, si es cierto que los estudios sociales conllevan a ciudadanos comprometidos, entonces ¿dónde radica la disyuntiva que hay entre este postulado y el malestar y la falta de apropiación por parte de los estudiantes? Esta revisión de la literatura otorgó pistas fundamentales no sólo para entender este proceso, sino también para dilucidar estrategias que puedan implementarse en el mediano plazo. También permitió establecer que el malestar de los estudiantes frente al aprendizaje poco reflexivo de las ciencias sociales, los lleva a asociar el área con una serie de contenidos poco significativos y descontextualizados cuya enseñanza-aprendizaje no denotan una formación que responda al compromiso esperado socialmente. En ese orden de ideas, los escolares consideran más significativos para su formación los aprendizajes que obtienen mediante los medios masivos de comunicación. De ahí la importancia de mirar más detenidamente los principios de la taxonomía digital propuesta por Churches (2007), como una actualización de la taxonomía de Bloom (1957).

Las Didácticas Críticas no se visualizan aún como campo de producción teórica o disciplinar, sino que se la asocia al pensamiento crítico que sería deseable lograr en la escuela a partir del curriculum de manera que desde ahí se permea la formación de los estudiantes. En ese sentido cabe insistir en que la denominada Didáctica Crítica en su articulación con el campo curricular y de la formación docente, todos ellos pertenecientes a la Ciencia Social Crítica, y hoy se denomina más en plural que singular, es un espacio formativo, en el que vale la pena explorar para transformar la enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar.

El rol docente bajo estos enfoques busca “vertebrar la acción”, entre los que se cuentan: el ejercicio de los Derechos Humanos, el conflicto social

como 62 parte del diseño curricular, el desarrollo de experiencias micropolíticas en y desde la escuela, y la educación ambiental, y la enseñanza bajo problemáticas sociales de interés.

En cuanto al ejercicio de los Derechos Humanos: la escuela no es percibida por los escolares como espacio de valor en la constitución de sujetos que defiendan su derecho y articule con la comunidad en sus reclamos en torno a la educación, la salud y la vida digna.

El abordaje de problemas actuales relevantes permite igualmente que los contenidos se aborden críticamente, tratando que los estudiantes se los apropien bajo la motivación que se deriva de la certeza de que lo que se aprende sirve para la vida individual y/o colectiva.

Adicionalmente, la autonomía para la construcción de conocimientos propios es un espacio que puede asumir la geografía a nivel de su enseñanza aprendizaje escolar para la toma de decisiones que antepongan la manera en que esta disciplina construye sus conocimientos para fomentar en los escolares el pensamiento crítico y estructurador que demandan los fenómenos sociales. Ese "aquí" y "allá" del que puede hablar la geografía es el mejor pretexto para el acercamiento de los escolares a la propia vida cotidiana, no solo desde la alteridad sino también desde el pasado, el presente y el futuro; lo que constituye toda una promesa de apertura a la integración con problemáticas más generales, por ejemplo, de carácter histórico, cultural, político y económico.

La articulación de los conceptos geográficos particulares o universales con el entorno del estudiante y sus implicaciones presentes y futuras deben trabajarse no solo desde la enseñanza de contenidos, sino también desde el desarrollo de habilidades que propicien el pensamiento crítico y reflexivo que lleven al estudiante a esferas superiores de conocimiento y no solo a las esferas iniciales, esto es, la memorización lánguida de sitios y lugares desconectados con una realidad. Más aún, en la búsqueda de este objetivo, el docente debe avanzar con los tiempos y no quedarse rezagado, lo cual indefectiblemente lleva a un divorcio entre el maestro y sus discípulos. Hoy en día, con el advenimiento de la tecnología digital (Google maps, apps, Youtube y otras herramientas) el estudiante de geografía puede, de hecho,

dar desde su celular, Tablet o computadora personal un vistazo a la geografía donde sucedieron, por ejemplo, eventos de la Segunda Guerra Mundial e interactuar, virtualmente, con ese entorno donde el mundo cambió. Así, definitivamente la tecnología se incorpora no sólo como un escenario de diversión, sino de aprendizaje.

Referencias

Anderson, L., y Krathwohl, D. (Eds). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Apple, M. (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (2002). Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas? *Revista de Educación, número extraordinario Educación y futuro*, 223-248. Recuperado de: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:22891e5a-08ec-4b52-b0a1-1c3ede3b575f/re20021611012-pdf.pdf

Bailey, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Versión castellana de Eduardo Sierra Valentí. Madrid: Cincel-Kapelusz.

_____ (1981). La Didáctica de la Geografía: diez años de evolución. *Geo-Crítica*, nº 36.

_____ (1987). La geografía moderna: su lógica y justificación, La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica209-212.

Benejam, P., Albet, A. (2000). *Una geografía humana renovada: lugares y regiones en un mundo global*. Edit. Barcelona: Vicens Vives p.

Bloom B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKayCo Inc.

Coscarelli, M., Cordero, S., Orellano, V. y Picco, S. (2014). *El compromiso con la transformación social: cuestión ineludible de la didáctica crítica*. VIII

Jornadas de Sociología de la UNLP Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Churches, A. (2007). Edorigami, bloom's taxonomy and digital approaches. https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fedorigami.wikispaces.com%2FBloom's%2Band%2BICT%2Btools.

Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2). En: Camilloni, A., Davini, M.; Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

De Bono E. (1973). *CoRT Thinking Program, Workcards and Teacher's Notes*. Sydney: Direct Education Services.

Essien, E., Gimba J., y Ekpoto A. (2019). Exploring the Relationship between Social Studies and Other Social Science Subjects for Effective Capacity Building and National Development. *International Journal of Innovative Research and Development*, 8(3), 27-31.

Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J., y Fernández, A. (Comp.). (2008). *Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO,

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI,

Gómez M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Bogotá: Magisterio.

Graves, N. (1979). *Curriculum Planning in Geography*, London: Heinemann Educational Books, Ltd.

Hall, D. (1976), *Geography and the Geography Teacher (Teaching today; 2)*, Allen and Unwin.

Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.

_____. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30.

Martínez, B. (2005). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. En Nazate, E. (2009). *Dossier Dr. Jaume Martínez Bonafé*

Profesor- Investigador Universidad de Valencia (España). Recuperado de: de https://www.uv.es/bonafe/documents/Fedicaria%20Dca%20cr%C3%ADtica%20.pdf

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Ed. Paidós.

Lane, R. (2007). Improving the critical thinking skills of students in Geography. *The Social educator, 25*(1):29-38.

Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. Pedagogía y Saberes, (47), *31-47*.

Paz, G. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2) 77-92.

Rodríguez, M. (2012). Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo. *Revista de Educación*, *357*. 617-629.

Sánchez, J. (2017). La formulación de buenas preguntas. Didáctica de la geografía. Documents d'Anàlisi Geogràfica, vol. *63(3) 545-559*.

Zaragocin, S., Moreano, M., y Álvarez, S. (2018). Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina. *Íconos Revista de Ciencias Sociales,* 61, 11-32.

Registros etnográficos

Diario de Campo. Práctica Pedagógica e Investigativa. Programa Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba. 2018.

Diario de Campo. Práctica Pedagógica e Investigativa. Programa Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba. 2019-1.

Registro de Entrevista a docente-madre de familia. Práctica Pedagógica e Investigativa. Programa Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba. 2018.

Registro de Grupo focal. Universidad de Córdoba. 2019.

Capítulo 3.
El espacio de la educación: cuatro proposiciones desde el pensamiento clásico

Chapter 3.
The space of education: four propositions from classical thought

Marcelo Garrido Pereira[8]
mgarrido@academia.cl
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Resumen: El texto que se presenta a continuación se enmarca dentro de los ejercicios reflexivos que sitúan a la educación como un hecho/fenómeno de cualidad variante. Indaga de modo específico en los vínculos que dicha cualidad variante podría tener con la espacialidad, entendida esta como el campo relacional en la que tienen ocurrencia todos los procesos humanos, entre ellos los que se definen como propiamente educativos. La ruta metodológica elegida considera la inmersión en la obra de autores clásicos de la Pedagogía y de la Geografía que se encuentran aportando a la fase de institucionalización de las disciplinas y, de modo particular en el rescate de juicios que pedagogos y geógrafos realizan sobre sus objetos de estudio. Con todo ello el artículo se dispone a ligar de modo conceptual el fenómeno/hecho educativo con el fenómeno/hecho espacial a través de cuatro proposiciones que debieran ser tenidas en cuenta cuando se piensan los quehaceres pedagógicos o las intervenciones en aula.

Palabras clave: Diferencia Educativa, Proceso Educativo, Espacio Geográfico.

8 Geógrafo y Licenciado en Geografía; Profesor de Geografía y Licenciado en Educación; Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Escuela de Geografía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Chile.

Abstract: The following text is framed within the reflective exercises that understand education as a phenomenon of shifting quality. It specifically investigates the relation between this shifting quality with spatiality, understood as the relational field in which all human processes occur, including those defined as specifically educational. The chosen methodological path considers immersion in the work of classical authors from the Pedagogy and Geography who played a part in institutionalization process of both disciplines, specifically searching for assessments they made about their object of investigation. This way, the article tries to establish a conceptual relation between the educational and the spatial phenomenon through four propositions that should be taken into account when thinking about pedagogical tasks or classroom interventions.

Keywords: Educational Difference, Educational Process, Geographical Space.

Introducción

Cuando nos proponemos iniciar algún camino reflexivo para establecer una relación entre dos objetos de estudio, es muy frecuente iniciar el ejercicio buscando en los escritos más recientes reparando en aquellos que ofrezcan una mirada con pretensión transdisciplinar. Usualmente lo hacemos seleccionando- nos lo piden las agencias de financiamiento- aquellas fuentes más recientes que -a modo de posta- acumulativamente hayan ido sosteniendo alguna tesis de integración. Otra posibilidad, menos usada, son los ejercicios de igualación objetual, donde la realidad se encuentra allí dispuesta es una sola -afirman los defensores de esta vía- y sus caracteres son simples disposiciones disciplinares. Sobre esta última la fanaticada interdisciplinar ha construido un sin número de probables dispositivos de abordaje, que sin duda alguna han contribuido al desarrollo del conocimiento con pretensión científica.

Hay un tercer grupo de intentos que reparan en la idea que la realidad se nos presenta como unicidad, y que con fines de recorte metodológico y control de complejidad abordamos de manera segmentada hasta el punto en que las unidades resultantes dibujan objetos que se distinguen en densidad conforme las disciplinas que en ellos se identifican van componiendo fronteras de enunciación con potencial praxis. En este último

ejercicio se inscribe este ensayo. Vislumbramos una posibilidad de abordaje al hecho/fenómeno educativo destacando que en él es posible hallar evidencias de cualidad respecto de un "otro" hecho/fenómeno, valorado circunstancialmente y cuya importancia es fundamental para proponer transformaciones concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No referimos al espacio como producto relacional. Todo hecho/fenómeno educativo tendría lo que podríamos definir como cualidad relacional que permite suscribir a la idea que todo proceso educativo produce espacio y se inscribe en un espacio producido. Acudiendo a autores clásicos – tanto a aquellos que podríamos considerar como fundadores de las disciplinas, como aquellos que sostienen tesis controversiales en la etapa de institucionalización de las mismas- nos disponemos a encontrar algunos juicios que nos permitan sostener el vínculo entre educación y espacio.

En términos metodológicos el presente escrito consideró la utilización de fuentes documentales directas, en particular de aquellas obras que son consideradas "clásicas" en el debate sobre la institucionalización moderna tanto de la Pedagogía como de la Geografía. Se usaron los siguientes criterios teóricos para la selección muestral de obras: i) difusión del estatus constituyente de las disciplinas en estudio; ii) obras representativas del primer gran debate moderno para cada una de las disciplinas en estudio. Las obras consideradas fueron interrogadas en términos del objeto de estudio y las definiciones de cualidad presentes en sus presupuestos. Con dicha información se procedió a definir proposiciones basadas en relaciones de implicación.

1. Sobre la cualidad[9] variante del proceso educativo

Son muchos los educadores que han intentado definir el objeto de la Pedagogía buscando delimitaciones en la epistemología, en la tradición histórica del pensamiento o en una combinación de ambas. En cualquiera de los casos, la construcción de un objeto ha resultado ser una empresa al menos

9 Cualidad en un sentido diferenciador con expresión en el rasgo. Se toma distancia de la idea de "esencia" incluso en aquellas máximos descritas por Nicola Abbagnano y que fueran aceptadas con anterioridad: "1) La esencia de una cosa, que es cualquier respuesta que se pueda dar a la pregunta: ¿qué es?; 2) La esencia necesaria o sustancia, que es la respuesta (a la misma pregunta), que enuncia lo que la cosa no puede dejar de ser y es el por qué de la cosa misma, como cuando se dice que el hombre es un animal racional y se quiere decir que el hombre es hombre porque es racional" (1998, pp. 428-429).

recursiva, vale decir, una acción que ha tendido a la complejidad creciente y que se ha negado a toda posibilidad de simpleza en la conceptuación. Con todo ello se han desconocido y se han acallado aportaciones de origen, que resultan relevantes, como aquellas realizadas por autores clásicos como Jean-Jacques Rousseau o Friedrich Herbart, quienes destacan de fondo ciertas particularidades propias de este objeto educativo, en sus intentos de construir un campo epistemológico y filosófico-científico para el fenómeno en cuestión.

Rousseau (1966) por ejemplo, reconstruyendo la historia del hombre[10] releva una premisa básica para entender su actuación:

> Sabiendo por experiencia que el deseo de bienestar es el único móvil de las acciones humanas, encontrose (el hombre) en estado de distinguir las raras ocasiones en que por interés común debía contar con el apoyo de sus semejantes, y las más raras aún en que la competencia debía hacerle desconfiar de ellos. (Rousseau, 1966, p. 669).

> Siendo la desigualdad casi nula en el estado natural (del hombre), su fuerza y su crecimiento provienen del desarrollo de nuestras facultades del progreso del espíritu humano, convirtiéndose al fin en estable y legítima por medio del establecimiento de la propiedad y de las leyes (Rousseau, 1966, p. 695).

En dicho sentido el ser humano se distancia de su primera naturaleza que es la que le provee de una condición de igualdad. El ser humano entonces, modifica su tendencia primaria y crea una situación de degeneración. Sosteniendo un conjunto de premisas que difícilmente hoy podríamos aceptar, sobre esta nueva situación, el autor sitúa el papel de la educación:

> A las plantas las endereza el cultivo y a los hombres la educación. Si naciera el hombre ya grande y robusto, de nada le servirían sus fuerzas y estatura hasta que aprendiera a valerse de ellas, y le serían

10 El concepto "hombre" es usado como un genérico de uso en relación a los aportes del autor. Hoy esa idea "debe ser reemplazada" en su enunciación y práctica. Para sostener una búsqueda de origen, se reemplaza el término a nivel interpretativo por el de "ser humano".

> perjudiciales porque retraerían a los demás de asistirles (Rousseau, 1966 (1762), p. 38).

La significación se establece en la restitución de al menos una condición igualitaria entre los seres humanos, que ha sido modificada en el contexto de co-actuación y construcción de la realidad del mundo. Si bien es difícil adherir a la forma en que es entendida la naturaleza y el modo en que el orden "natural" actúa, resulta de interés rescatar su detallada visión sobre el papel de la educación:

> La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que éstos nos enseñan a hacer de ese desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas (Rousseau, 1966 (1762), p .38)

Cada una de estas dimensiones (o tipos) educacionales condiciona estados diferenciales de un ser educando. La combinación de nuestra "exposición y/o participación" genera un único estado, pero que siempre tiene una manifestación distintiva. La diferencia aparece ahora como un desafío que no trabaja ni bajo premisas, ni bajo futuros productos absolutos. El propósito vuelve indeterminado hasta cierto punto la propia acción educativa:

> Por lo mismo que es la educación un arte, casi es imposible su logro, puesto que de nadie depende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede conseguirse a fuerza de diligencia es acercarse más o menos al propósito; pero se necesita suerte para conseguirlo (Rousseau, 1966(1762), p. 39).

Herbart (1806), en un plano más cercano a la constitución de una pedagogía como disciplina científica señala "La construcción del alumno a priori es, pues, en sí una expresión falsa y, por ahora, un concepto vacío que la pedagogía no puede admitir por más tiempo" (p. 69).

Se enuncia entonces, la necesidad de construir un sujeto educativo que debe instalarse como fuera de "la norma". En ese sentido la Pedagogía debe

romper con una significación anticipada respecto de quien es partícipe de los procesos educativos. No existe un sujeto promedio, más el desafío es hacer consciente esta premisa en todo proceso educativo. La posibilidad es el concepto/argumento que sostiene las acciones propiamente pedagógicas y es la condición sobre la que se afianza el repertorio de potenciales circunstancias que deben ser trabajadas por el pedagogo. En este mismo sentido señala: "Paralela a esta (primera mitad de la Pedagogía) debía haber una segunda mitad en la cual se explicara teóricamente la posibilidad de la educación y se expusiera en los límites que le imponen la variabilidad de las circunstancias" (Herbart, 1806, p. 70).

> Existe en la obra de Herbart (1806) un reconocimiento explícito de la existencia de una varianza que en parte impone un contexto condicionador. La duda que se manifiesta en todo el resto de su obra es sobre la cualidad de dicho contexto. Los contextos disponen de rasgos que expresan de modo físico la cualidad y el trabajo con estos, no siempre un asunto que se tenga en consideración. Podríamos considerar de manera temprana que no corresponde a propiedades del proceso educativo en tanto no le es propia. Toda acción humana dispone de una cualidad contextual. De cualquier forma, existe eso sí, una premisa básica con la que todo proceso educativo debiera fundamentarse, (el educador)
>
> (...) no debe detener la actividad del hombre futuro; por consiguiente, no debe fijarla ahora en puntos particulares, y, mucho menos, debilitarla con la dispersión; no debe dejar que se pierda nada, ni en intención, ni en extensión, que pudiera reclamar después (el alumno). Sea grande o pequeña la dificultad que esto ofrezca, hay siempre una cosa clara: siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación (Herbart, 1806, p. 113).

Si múltiples son los objetivos en la vida de cada ser humano, múltiples pueden ser también los objetivos de la educación y múltiples pueden ser por tanto las estrategias utilizadas. La educación se instala como proceso posibilitador de la construcción de un proyecto (idea a ser considerada con posterioridad) aunque, por supuesto, este proyecto no se defina de antemano, sino que se constituya también como potencial a ser descubierto

durante el proceso. Lejos de lo que podría ser hoy debatido, la virtuosidad acompaña en este caso el desenvolvimiento autónomo, mientras la condición de sostén múltiple es prioridad del hecho/fenómeno educativo:

> Por esta causa (refiriéndose a que la virtuosidad particular es asunto de elección y la receptividad múltiple es asunto de la educación) consideramos como primera parte del fin pedagógico la multiplicidad del interés que es preciso de precisar de su exageración, de la multiplicidad de ocupación (Herbart, 1806, p. 115).

Atentos a provocar e incentivar la receptividad múltiple en los sujetos que permitirán su incorporación a la estructura societal, al mismo tiempo que vigilantes del desarrollo de una virtuosidad particular que lo potenciará en tanto sujeto individuo, la educación debe recuperar como tarea de si, el procurar interés por las cosas del mundo, el encantamiento por las formas de conocimiento que se distancian un tanto en significación, el provocar un encantamiento por ciertos tipos de ocupación[11] . Con ello es importante definir que, pese a que el educador no trabaja con situaciones medias, tiende eso sí, a valorar la dimensión general de sus actos. Su acción, por tanto, está dirigida a un individuo situado en un ambiente social mayor y es por allí en donde el educador encuentra principios orientadores para actuar en dicha generalidad:

> El educador tiende a lo general; pero el individuo es particular (...) (Herbart, 1806, p. 118).

> (...) nuestro quehacer principal consiste, naturalmente, en analizar con el mayor cuidado los principales conceptos particulares, a saber: la multiplicidad, el interés, el carácter, la moralidad, porque a ellos es adonde tenemos que dirigir todos los esfuerzos que nos proponemos realizar (Herbart, 1806, p. 123).

Estos principios orientadores que permiten actuar al educador en un ambiente de generalidad, dando cuenta hasta un cierto tipo la existencia de

11 Es importante señalar que esta idea de Herbart será recuperada-resignificada por varias teorías pedagógicas durante el siglo XX; incluso por algunas que se distancia del camino de la Pedagogía Clásica e Instruccional.

individualidades[12], sustancian un quehacer fuera de lo meramente práctico. Aquí está contenida toda la idea de un quehacer que es saber desde la co-actuación. Ello implica posibilitar la construcción permanente de teoría en toda acción pedagógica.

Tanto Rousseau como Herbart reconocen la importancia de la homologación de fines que persigue la educación como posibilidad de institución, sin embargo, este mismo principio permite afirmar que para ello es indispensable reconocer la diferencia. Diferencia en los intereses, diferencias en las motivaciones, diferencias en las actuaciones pedagógicas.

Una primera proposición es necesaria de ser desarrollada: ***"Relevar y visibilizar las diferencias es condición prioritaria para comprender la cualidad del hecho/fenómeno educativo".*** La diferencia como cualidad del objeto de la ciencia educativa es propia del mismo modo para una parte más específica de él, como lo son las configuraciones del proceso educativo[13]

Teniendo en consideración la gran cantidad de aportes que ayudaron a conformar un saber pedagógico luego de autores clásicos como los mencionados, cabría destacar algunas aportes realizados a comienzos del siglo XX como los de John Dewey[14]o Celestin Freinet[15] que contribuyeron a resignificar el campo educativo-pedagógico desde sus particulares perspectivas renovadoras en un discurso que sobrepasa la disciplina psicológica y que también instala la diferencia como cualidad educativa.

Dewey (1967), por ejemplo, en el contexto justificativo de considerar complementarias las apuestas sobre educación desde dentro y educación desde afuera, señala:

> Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la

12 Hay en varios autores de la época una cierta necesidad de afirmar las distinciones del individuo y la necesidad de "reconocimiento" al menos en un sentido clásico: distinción entre lo uno de lo otro.

13 La configuración del proceso educativo será entendida como toda concreción del proceso enseñanza-aprendizaje.

14 Representante de la Escuela Nueva o de la Pedagogía Experimentalista.

15 Representante de la Escuela Activa o de la Pedagogía del Sentido Común.

> vida del grupo a que pertenecen equivale a decir en efecto, que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo (p. 92).

La función social y la vida del grupo posibilitan una interacción variante del proceso educativo. La interacción variante define el desarrollo de los acontecimientos constituyentes de la vida y la forma en que se establece la relación social. En este sentido, y aunque pensando en una escala mayor, Dewey (1951) refiere sus aportes a las diferencias cualitativas que se establecen entre los distintos grupos humanos en torno a los procesos educativos. De manera más específica y refiriéndose al aprendiz en situación pedagógica señala:

> (...) la supresión antidemocrática de la individualidad del maestro corre naturalmente parejas con la indebida restricción de la inteligencia y del espíritu del niño, y sin embargo, después de todo, es un espíritu. Someter el espíritu a un material de fuera y ya hecho es una negación del ideal de la democracia, que tiene en último término sus raíces en el principio de la individualidad moral, autodirectiva (p. 51).

La educación es democrática en principio, lo que supone el reconocimiento de la diferencia[16] como premisa básica en el acto educativo. Esta diferencia se manifiesta tanto en la perspectiva de la enseñanza, como por sobre todo en la perspectiva del aprendizaje. La diferencia está entendida como autonomía moral que permite construir un proyecto de autonomía. De cualquier forma, esta educación que intenta ser democrática debe reconocer y resaltar las experiencias que el sujeto (sea enseñante o aprendiz) trae consigo. Incluso es deber del profesor indagar en aquella experiencia de sus aprendices y conducir una vinculación efectiva entre aquello que se ha de enseñar y el cotidiano: "Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de experiencia real y la educación" (Dewey, 1964, p. 16).

16 Aquí el reconocimiento adquiere una perspectiva más compleja, más cercana a la idea de distinción existencial.

En este sentido, existe multiplicidad de experiencias posibles dependiendo de la cantidad de actores que entran en juego en un proceso pedagógico. La labor educativa encuentra sus máximos desafíos en leer y significar las demandas experienciales y convertirlas en posibilidades de reconstrucción permanente: "La misión de este (educador) es preparar aquél género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables" (Dewey, 1964, p. 25).

Con todo ello y suponiendo que la diferencia experiencial permite avanzar en el logro de la libertad, es importante no olvidar el peligro siempre constante de un círculo vicioso que encasilla a los protagonistas de la educación en un quehacer mecánico. La lógica de igualación en la actuación predispone la creación de un escenario interaccional que no propicia aquello que se ha definido como pretensión básica de la educación:

> La uniformidad mecánica de los estudios y métodos crea un género de inmovilidad uniforme, y ésta reacciona manteniendo una uniformidad perpetua de estudios y recitaciones, mientras que tras esta una uniformidad impuesta, las tendencias individuales operan en formas irregulares y más o menos prohibidas (Dewey, 1964, p. 75).

La batería de posibles actuaciones tiende a la homologación y olvida riesgosamente la situación variante de las experiencias que confluyen en el proceso pedagógico. La inmovilidad uniforme se instala en una normalidad inexistente que perpetúa el camino recetario. Se anula entonces el proyecto de autonomía con un mecanicismo miope que impide relevar el despliegue -entre otras cosas- de las diferencias.

Freinet (1974) por su parte, intentará desarrollar una apuesta innovadora en torno a cuestionar la escuela tradicional y experimental intentando definir un método que recupera la importancia de la experiencia cotidiana en una serie de postulados metodológicos. Dichos postulados encuentran asidero en los que él mismo define como un lapidario diagnóstico pedagógico: "La educación ha sido hasta hoy una función de autoridad: autoridad del maestro sobre sus alumnos, autoridad de la prefectura sobre los pequeños pueblos, autoridad de Paris sobre las provincias (...)" (p. 24).

En dicho sentido, la educación activa y moderna debiera instalar el resguardo de la autonomía a través de la búsqueda de proyectos personales y colectivos que tengan concordancia contextual. La necesidad de no sólo evocar el contexto, sino requerirlo y habitarlo formará parte de las cuestiones centrales de su propuesta. La pedagogía se encuentra situada y es en dicho sentido que debiera recoger las necesidades propias de los actuante, quienes, al participar de una vida más compleja que aquello que ha sido definido como la propiamente educativa, requerirán aprendizajes menos normados y producidos en condiciones de cooperación: "Nosotros planteamos como principio soberano que solamente forjando se hacen los forjadores; y viviendo libre y cooperativamente, uno se entrena y se prepara para modos de vida de cooperación y de libertad" (Freinet, 1974, p. 25).

> En este mismo sentido Freinet (1974) profundiza y señala lo siguiente:
>
> La escuela que llamamos tradicional ha quitado al niño el apetito y la sed. Solamente en la medida en que restituyamos en nuestros alumnos este hambre y esta sed, esta necesidad natural de trabajar, de investigar, de perfeccionarse y de crecer, haremos posibles las nuevas fórmulas de conquista y vida (p. 22).

Hay una experiencia de los aprendices que no es recogida por las prácticas que caracterizan la escuela tradicional. El ejercicio indagatorio no es una cuestión central en dichas prácticas y quita toda posibilidad de que puedan ser recogidos aquellos elementos estructurantes de la vida que permiten comunicar un horizonte emancipatorio a los sujetos aprendices. La práctica tradicional considera invarianza en el medio, la invarianza en las necesidades de los alumnos, la invarianza en los intereses de los mismos y hasta una exacerbada invarianza en el desempeño práctico de los enseñantes. Los alumnos son tratados como iguales en contextos diversos y la interacción pedagógica se vuelve extremadamente normativa y a-cotidiana:

> Si, liberándonos valientemente de la influencia de una escolástica...os volveréis más indulgentes en la práctica de la vida (...) advertiréis este cambio de actitud desde que entréis en una clase moderna: oiréis al educador que habla con su voz humana, a los niños que preguntan y

> discuten humanamente, y veréis como se normalizan las relaciones entre educadores, niños y medio (Freinet, 1974, p. 63).

La búsqueda de la pertinencia dignifica el acto pedagógico al mismo tiempo que restituye su condición humana. Además de ello, posibilita el entendimiento de sus protagonistas y los encamina en un proceso colaborativo de construcción de un proyecto individual y/o colectivo. Todos estos repertorios de actuación se anclan a necesidades múltiples y a intereses que pueden manifestarse diferencialmente:

> Estos problemas (los de la educación) también se plantean, y quizá con más fuerza, al nivel de los mismos educandos, de sus posibilidades, de sus necesidades y de sus exigencias en función de la vida que tendrá que afrontar... estas consideraciones se basan a la vez en la experiencia y en el sentido común (Freinet, 1974, pp. 26-27).

La vida que afrontan los estudiantes debe ser fortalecida ayudándoles en la valorización de aquel saber que se ha considerado como menos válido, pero que sin embargo restituye su unidad experiencial. La experiencia de los estudiantes es siempre una experiencia del/sobre el medio "Mezcla en seguida la escuela con la vida mediante el estudio del medio que, por otra parte, es ya una tarea oficial" (Freinet, 1974, p. 159).

Dichas experiencias deben ser trabajadas con mecanismos metodológicos que posean una matriz invariante, pero que al mismo tiempo provean de una posibilidad de varianza pedagógica. No existe una única forma de actuación, más bien existe un cuerpo metodológico que tiene, tanto aspectos unitarios como diferenciados para estar constituyendo situaciones de enseñanza y de aprendizaje:

> Las clases Freinet se parecen todas en su fundamento en el aspecto general y en el espíritu. Pero, como parten de la vida de alumno en su medio, son necesariamente diversas, según esos medios y según esos alumnos; diferentes según las edades, las estaciones, el aspecto de la región, la originalidad de los cultivos y de los trabajos, con la dosis indispensable de individualidad y de universalidad que debería actualmente una señal de cultura y de civilización (Freinet, 1969, p. 39).

Considerando estos aportes clásicos y sin detenernos -en esta ocasión- en las matrices teóricas y en una evaluación sobre el potencial habilitador de estas obras, podríamos señalar que existen múltiples dimensiones de la vida de un estudiante que posibilitarán configuraciones diferenciales del proceso educativo. De modo específico, se trata de comprender/revelar dichas diferencias como situadas y pertinentemente trabajadas a través del reconocimiento y valorización de la vida de los sujetos que participan en el acto educativo.

Podríamos entonces afirmar de manera sintética una segunda proposición: "el proceso educativo, entendido como la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje, se configura diferencialmente, dada las características mediales y circunstanciales en el que se da". Dichas diferencias reconocidas como válidas e intrínsecas para el hecho/fenómeno educativo (u objeto científico-educacional) en general, más aún para las configuraciones del proceso educativo en particular, han sido obviadas, pulverizadas, y promediadas con el fin de orientar comportamientos, homologar contextos, resaltar culturas o simplemente aplastar sistemas normativos e ideológicos de quienes participan de dicho proceso. De aquí surgen unas cuantas interrogantes: ¿Cómo se establece la configuración diferencial del proceso educativo?, ¿Cuáles son las características distintivas de la configuración educacional respecto de otro tipo de configuraciones socio-humanas?, ¿Cuáles son las modalidades cognitivas que operan en las configuraciones educativas?, ¿Es posible hallar en un estudio acabado sobre las cualidades del objeto, una determinación que podríamos considerar como propiamente espacial?, ¿Es el espacio un rasgo peculiar que expresa la cualidad de los procesos humanos en general, y de los procesos educativos en particular?. En la línea de proveer argumentos desde la historia del pensamiento, nos aventuramos a buscar algunas evidencias de juicio que fueron sostenidas por autores que podríamos considerar como clásicos en el campo de la Geografía, entendiendo que esta disciplina que reconoce como campo objetual propio el espacio geográfico.

2. Sobre la relación entre cualidad variante del proceso educativo y producción espacial

Teniendo en cuenta la amplitud de respuestas al segmento anterior, una posible entrada para la resolución de dichas problemáticas es la consideración de al menos una de las dimensiones constitutivas de la diferencia en la configuración del proceso educativo, como lo es la construcción/producción del espacio geográfico[17]. Esta dimensión ha estado casi completamente excluida de los intentos de sistematizaciones pedagógicas y se expresa como rasgo de cualidad. Tímidamente, con la emergencia de las temáticas ambientales y la importancia relativa de la Psicología Ambiental, algunos tratados sobre Pedagogía General[18] comenzaron a instalar el tema de la importancia del medio, del entorno o del ambiente en la configuración de los procesos educativos, temas aparentemente cercanos a lo que se intenta aquí proponer. Con influencias en campos distintivos cada vez fue más evidente el interés por incorporar algunas nociones que permitieran entender el hecho/fenómeno educativo como un hecho/fenómeno situado.

Incluso aparecieron tratados específicos intentando reconocer un área distinta dentro de los estudios pedagógicos[19]. Sin embargo, la consideración del espacio geográfico, como una categoría genérica y más aún el territorio, el lugar, la región, el geosistema y el paisaje como categorías de análisis-síntesis

17 Objeto (¿sujeto?) de la Ciencia Geográfica. Será entendido de modo general como el resultado de las múltiples relaciones ser humano-medio. En términos específicos y citando a Massey (2005) resultaría conveniente mencionar que dichas relaciones constituyen la "esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad" (p. 105) y que son un implícito de las prácticas materiales, vale decir devienen.

18 Puig (1986) "Teoría de la Educación. Una aproximación Sistémico-Cibernética"; García Carrasco (1987) "Apuntes de Teoría de la Educación".

19 Algunos ejemplos son: Bronfenbrenner (1976) "Ecología experimental de la Educación"; Colom y Sureda (1980) "Hacia una Teoría del Medio Educativo. Base para una Pedagogía Ambiental"; Pol y Morales (1980) "El Entorno Escolar : Problemática Psicológica, Educativa y de Diseño; Debesse-Arviset (1983) "El Entorno en la Escuela: una Revolución Pedagógica"; Giolito (1984) "Pedagogía del Medio Ambiente"; Hernández et al (1985) "En Torno al Entorno"; Novo (1986) "Educación y Medio Ambiente"; Loughlin y Suina (1987) "El Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización";Sureda (1988) "Manual de Pedagogía Ambiental; García Carrasco (1989) "Educación y Ambiente. El Espacio Educativo"; Romaña (1989) "Intervención Ambiental y Pedagogía"; Gutiérrez y Cruz (1999) "Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria"; Gadotti (2003) "Pedagogía de la Tierra".

del mismo espacio, han estado fuera de todo intento de estructuración comprensiva y explicativa del proceso pedagógico. En ese sentido cabría destacar que toda construcción/producción del espacio geográfico resulta de las múltiples interacciones entre los seres humanos y el medio, siendo el hecho/fenómeno de la educación, en última instancia, un proceso situado en dichas interacciones. Cabe destacar que esto último esbozado, no ha sido desconocido en el diálogo que la Geografía ha intentado establecer con el resto de las disciplinas humanas. Sin embargo, se debe aclarar que dicho diálogo es bastante contemporáneo y antecedentes teórico-científicos acerca de la influencia recíproca entre el medio y los procesos humanos, existen desde hace bastante tiempo. Primero con los aportes generales de Alexander Von Humboldt y Karl Ritter, a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, intentando construir un área de conocimiento transversal (que se convertiría en el origen de la Geografía como disciplina científica). Si bien las referencias al campo de lo pedagógico no son explícitas, es posible encontrar en sus aportes aquel vínculo básico que permitiría sostener que todo proceso humano tiene una cualidad espacial comúnmente desconocida. A este respecto, convendría destacar, por ejemplo, algunos aportes de Von Humboldt (1874) quien señala que:

> El simple contacto del hombre con la naturaleza, esta influencia de los grandes espacios, o del aire libre, como dicen otras lenguas con más bella expresión, ejercen una acción de sosiego, aplacan el dolor y calman las pasiones, al tiempo que el alma se siente íntimamente agitada (Von Humboldt, Tomo I, p. 3).

En dichas palabras queda manifestado en toda su expresión la constitución de una disciplina que intentará comprender las influencias de la naturaleza sobre los seres humanos y los procesos que caracterizan su actuar. El espacio -en este sentido como dimensión física- es capaz de provocar una proyección humana; algo así como un modo particular de expresión consecuencial y por qué no decirlo una derivación social. En ese mismo sentido Ritter (1852) agrega:

> A pesar del desorden aparente en que se encuentra inmerso el globo para un ojo inexperto, es en las diferencias entre superficies y formas en donde reside el secreto del sistema interno y superior

> de organización planetaria que expresa una infinidad de fuerzas cuyos efectos invisibles están en interacción (...). Estas fuerzas, que influyen en la naturaleza y en la historia, actúan de una forma análoga a la actividad fisiológica que determina la vida de los organismos vegetales y animales (p. 189).

El autor da por cierta la posibilidad de que todo ente, como cosa o como proceso, situado en interacciones invisibles, esté siendo afectado por ellas mismas. El resultado de ello: manifestaciones diferenciales, en aparente relación causa-afecto[20], casi determinadas, sin embargo ese espacio[21], adquiere tanto en Humboldt como en Ritter una condición interaccional inversa, como reconociendo también la co-causación. En Humboldt la concreción del espacio se produce en el paisaje (categoría de síntesis del espacio geográfico) que se constituye sólo en la medida de las ideas y de los sentimientos que suscita en el observador.

> Otro tipo de goce es el producido por la configuración concreta del paisaje, por la forma de la superficie en una región determinada. Las impresiones de este género son más vivas, mejor definidas, más acordes con ciertos estados de ánimo (...) la tentativa de descomponer en sus diversos elementos la magia del mundo físico está llena de riesgo, porque el carácter fundamental de un paisaje y de cualquier escena imponente de la Naturaleza deriva de la simultaneidad de ideas y sentimientos que suscita en el observador (Von Humboldt, 1874, Tomo I, p. 3)

> De manera complementaria Ritter señala:

> En los encadenamientos de causa a efecto que la naturaleza y la Historia nos muestran se puede prever, puesto que el planeta parece tener una vocación más noble revelada por la continuidad histórica,

20 Su sola aceptación provocará un conjunto de debates sobre los cuales- en esta ocasión- no nos pronunciamos.

21 La noción de espacio, no irrumpe en esta época como elemento estructurante de los discursos geográficos clásicos. El único argumento que podría autorizarnos su uso, es aceptar que la materia interaccional- que hoy es constituyente de la forma y proceso espacial- ya estaba en dichos aportes de manera clara y posibilitó el ascenso de una disciplina moderna tal y como la conocemos hoy.

> una organización superior y que por lo demás no sería de naturaleza puramente física (Ritter, 1852, p. 189).

Las múltiples relaciones que generan o constituyen un espacio, en este caso identificadas como de causa-efecto desde la naturaleza, son superadas e instaladas también en la idea de que la historia, como construcción social, tiene una gran tarea de constituir espacios geográficos, la ya señalada co-causación. En este sentido podríamos decir, que no se trata sólo de que un proceso humano- más o menos social- o de modo específico, un proceso educativo, esté instalado en un espacio-soporte, sino que en su configuración va generando el espacio geográfico.

Atendiendo de modo específico a los aportes de los fundadores de la Ciencia Geográfica podríamos decir que la construcción/producción espacial se establece a partir de las múltiples interacciones entre los seres humanos y las circunstancias mediales que les rodean y les permiten acontecer. De ello se desprendería una tercera proposición: ***"la fuerza de dichas influencias recíprocas tiende al equilibrio en la forma de tipologías espaciales"***.

Luego, vendrían variados aportes específicos que profundizaron en estas premisas, siendo necesario destacar aquellos provenientes del principal debate filosófico-científico-geográfico de principios del siglo XX. Los representantes principales fueron Friedrich Ratzel[22], Paul Vidal de la Blache[23] quienes intentaron la redefinición del objeto de estudio geográfico. Ratzel (1899) por ejemplo, realiza una crítica incisiva al discurso sociológico que dejará fuera la variable geográfica, como explicativa para la comprensión de los fenómenos sociales:

> Por el contrario, ha habido muchas teorías de la sociedad que han permanecido completamente extrañas a cualquier tipo de consideración geográfica (...) la mayoría de los sociólogos estudian al hombre como si se hubiera formado en el aire, sin vínculos con la tierra (...) (p. 1).

22 Representante del Determinismo Geográfico.

23 Representante del Posibilismo Geográfico.

Hay un interés en reivindicar la situación de todo proceso social, toda vez que los vínculos que se establecen con el medio son, desde su perspectiva, enmarcadores y hasta "determinantes". Sería este aporte geográfico el más significativo y decidor desde fines del siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX. Aunque no decidiéramos concordar en el carácter determinístico de las relaciones ser humano-medio, esta contribución se efectúa resaltado la naturaleza interaccional desde una perspectiva que rescata los aportes del evolucionismo darwiniano. A este respecto y considerando también la necesidad de resaltar la importancia de las interacciones en la configuración de los grupos sociales y sus procesos, parece pertinente rescatar las aportaciones que en este sentido realizara Vidal de la Blache (1899) quien refiriéndose al objeto de la geografía señala:

> Esta se ve en los fenómenos de co-relación, su encadenamiento; busca en ese encadenamiento su explicación (p. 2).

> La Geografía comprende por definición el ensamble de la tierra (...) mediante un conocimiento más íntimo de las relaciones que unen el conjunto del mundo vivo, encuentra también el medio de escrutar las transformaciones actualmente en curso así como las que previsiblemente se realizarán (Vidal de la Blache, 1913, p. 296).

En este sentido, siempre se ha destacado la diferencia con el discurso ratzeliano, en el sentido que la interacción de la que habla Vidal de la Blache estaría más situada en el plano de las posibilidades humanas que emergen de dicha interacción y que se vehiculizan por medio de los acontecimientos. De todas formas y aunque también concordáramos en establecer esa diferencia en la perspectiva de ambos autores, queda claro que lo que interesa es aproximarse a la idea que todo proceso humano más o menos social y por tanto todo proceso social, más o menos educativo se encuentra situado y configurándose en situación interaccional. Para afirmar este juicio de apreciación podríamos considerar un ejemplo:

> De esta forma, se considere al hombre aislado o en grupo (familia, tribu, Estado), por doquier donde se le observe se encuentra algún pedazo de tierra relacionado con su persona como con el grupo del que forma parte (...). Las leyes de la evolución geográfica son

> menos fáciles de percibir en el desarrollo de la familia y de la sociedad que en el desarrollo del estado; pero es precisamente porque están más profundamente arraigadas en el suelo y cambian de él con menos facilidad. Constituye incluso uno de los hechos más considerables de la historia, la fuerza con la que la sociedad permanece sujeta a la tierra, aun cuando el estado se haya desarraigado (Ratzel, 1899, p. 2).

Con bastante fuerza, en este discurso se establecen y detallan las determinaciones, que más allá de ser consideradas como ciertas, refleja el reconocimiento de relaciones como configurantes de una disciplina y como indicadores de la re-constitución de una realidad. El orden natural que impone cuadros rígidos de actuación se expresa en sentido causal y tiene orientación de corte temporal. Los procesos se circunscriben a este modo de orientación –dejando de lado la posibilidad histórica– y se propone un estado relacional propio de los hechos humanos. Todos estos procesos, incluso aquellos que consideramos sociales o culturales dependerán, desde la óptica de Ratzel (1888), de las características mediales y circunstanciales que le otorgue el medio:

> (...) ¿cómo puede realizarse la primera condición fundamental de la cultura, es decir, la acumulación de elementos de civilización en forma de habilidades, de ciencia, de fuerza y de capital? Tiempo hace que la opinión reconoce unánimemente que el primer paso para ello es la transición desde la completa independencia de todo cuanto la naturaleza ofrece espontáneamente, á la utilización consciente de los frutos de la misma más importantes para el hombre, por medio de su propio trabajo (...) (Vol. I, p. 8)

Vidal de la Blache (1913), también reconociendo las múltiples relaciones ser humano-medio, y en cierta forma respondiendo a la influencia evolucionista de Ratzel, señalará la importancia de la labor histórica en la construcción de ciertas formas de relacionarse con el medio:

> debemos felicitarnos por ello, porque la empresa de la colonización, que tanta gloria da a nuestra época, sería un completo fracaso si la naturaleza impusiese cuadros rígidos, en lugar de abrir un margen a

> las obras de transformación o de restauración que están en poder del hombre (p. 296).

Los grupos sociales puestos en situación interaccional, están compuestos de individuos con potencial re-configurador[24] de lo que hay y por tanto se constituyen como sujetos históricos de las nuevas relaciones que se puedan establecer. La transformación rompe con la idea de causación lineal e impone una densidad al acontecimiento que no es simplemente expresión de tiempos y materialidades. Lo "sido ahí" es producto de un juego particular donde se supera aquello que podría ser considerado como el simple destino de "un grupo social" que afirmándose en un repertorio de prácticas y en un conjunto de materialidades ha decidido transformar el orden "natural". El "estado" de las relaciones proyecta "un inacabado" sobre el cual es posible la actuación con perspectiva de cambio. En cualquiera de los casos, sea cual sea la lectura que se desarrolle en torno a este tema, más o menos determinista o más o menos posibilista, la interacción como configuradora de la acción no está en duda.

De esa forma podríamos aseverar que a cada espacio construido le corresponden unos potenciales hechos/fenómenos de origen humano-social. Convendría aclarar entonces que: ***"Cada forma o combinación de la interacción o de las influencias recíprocas condiciona los procesos humanos específicos como lo son las configuraciones educativas".***

Considerando así las cuatro proposiciones cabría preguntarse: ¿Cuáles son las formas o combinaciones de la interacción ser humano-medio que posibilitan o determinan la configuración diferencial del proceso humano en general y del proceso educativo en particular?, ¿Cuáles son las tipologías espaciales que resultan de dicha combinación?, ¿Cuáles de dichos espacios han sido negados en la formalización de las diferencias?, y ¿Cómo el espacio va posibilitando la inscripción de formas particulares de actuación educativa?. La salida a cualquiera de estas preguntas debiera permitirnos la instalación de una cierta agenda de trabajo, que explore en la cualidad variante de los hechos/fenómenos y que expresa la existencia de un

24 Implica pensar en el acto pedagógico como posibilitando la conciencia de ese ser situado históricamente en un conjunto de interacciones cambiantes y transformables.

campo relacional en el que se inscriben/producen los procesos humanos. Lo anterior, más allá de las perspectivas que asignan un cierto modo existencial -definidor de cualidades- de las cosas; y más allá de los intentos por imponer rasgos particularizantes a las cosas por la vía de designar y connotar una propiedad. Ingresar al campo relacional como expresión material de cualidad variante implicaría reconocer- cuando el problema que nos atañe es la educación- que no hay ningún hecho/fenómeno relacionado con las interacciones entre enseñantes y aprendices que no sea posible de ser considerado como "espacial".

Referencias

Abbagnano, N. (1998). *Diccionario de Filosofía.* (Tercera edición). México: Fondo de Cultura Económica.

Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Teacher College Record,* (2), 157-204.

Colom, A; y Sureda, J. (1980). *Hacia una Teoría del Medio Educativo. Base para una Pedagogía Ambiental*. ICE Universitat Illes Balears. Palma de Mallorca.

Comenius, J. (1971). *Didáctica magna.* S/I/E (1ra edición 1656).

Correa, A. (1978). *O Espaco fora do Lugar.* Editora Hicitec. Sao Paulo.

Debesse-Arviset, M. (1983). *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica.* Barcelona: Editora Fontanella.

Dewey, J. (1951). *La Educación de Hoy.* Buenos Aires: Editorial Losada.

Dewey, J. (1967). *Democracia y Educación.* (6ta edición). Buenos Aires: Editorial Losada.

Dewey, J. (1964). Experiencia y educación. (8va edición). Buenos Aires: Editorial Losada.

Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Editorial Laia.

Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Freinet, C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes.* Barcelona: Editorial Laia.

Gadotti, M. (2003a). *Pedagogía de la tierra.* Sao Paulo: Editora Petrópolis.

Gadotti, M. (2003b). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Vol. 2, (61-76).

García, J. (1989). Educación y ambiente. El espacio educativo. En Sosa, N. *Educación Ambiental. Sujeto, Entorno y Sistema* (95-122), Salamanca: Amaru Ediciones.

Giolitto, P. (1984). *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona: Editorial Herder.

Gutiérrez, F., y Cruz, P. (1999). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Sao Paulo: Editora Cortez.

Heidegger, M. (2001). *Introducción a la filosofía.* (Tercera edición). Madrid: Frónesis Cátedra. Universitat de València.

Herbart, J. (1806). *Pedagogía General.* Madrid: S/I/E.

Herbart, J. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Ediciones de la lectura: Madrid,

Hernández, F., Remesar, A., y Riba, C. (1985). *En Torno al Entorno.* Barcelona: Laertes.

Hessen, J. (1974). *Teoría del Conocimiento.* (Decimotercera edición). Buenos Aires: Editorial Losada.

Loughlin, C., y Suina, J. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Editorial Morata.

Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. En ARFUCH, L. (Coord.). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Novo, M. (1986). *Educación y Medio Ambiente.* Madrid: UNED.

Pol, E., & Morales, M. (1980). L'entorn escolar: problemática psicológica, educativa i de disseny. *ICE de la Universitat de Barcelona S.S.* (7). Barcelona.

Pool, P. (1990). ¿Educación para Todos? *Revista Educación de Adultos y Desarrollo,* (34). Foro Norte Sur/Rincón de Alfabetización.

Ratzel, F. (1882). *Anthropogeographie.* Stuttgart: Englehorn.

Ratzel, F. (1888) *Las razas humanas*. Barcelona: Montaner y Simón Editores. Vol. I

Ratzel, F. (1899). Le sol, la societé et l'Etat. *En L'Année Sociologique III*: (1-14)

Ritter, C. (1852). Über das historische element ind der geographischen Wissenschaft. En *Einleitung zur allgemeinen vergleichendes Geographie und Abhandlungen zur Begründung einer mehr wissenschaftlichen behandlung der Erdkunde*. Berlín, (152-181).

Romaña, T. (1989). Intervención Ambiental y Pedagogía*. En V.V.A.A. II Jornadas de Psicología Ambiental*, Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca (81-82).

Rosseau, J. (1966). *El Emilio.* En obras selectas**.** Colección clásicos inolvidables. (Tercera edición). Buenos Aires: El Ateneo.

Rosseau, J. (1966). *Discurso ¿Cuál es el origen de la desigualdad entre los hombres? ¿Está ella autorizada por la ley natural?* En obras selectas. Colección clásicos inolvidables. (Tercera edición). Buenos Aires: El Ateneo.

Rosseau, J. (1966). *El contrato social.* En obras selectas. Colección clásicos inolvidables. (Tercera edición). Buenos Aires: El Ateneo.

Santos, M. (2002). *El presente como espacio***.** México D.F: UNAM.

Sureda, J. (1988). *Manual de Pedagogía Ambiental.* Eliseu Climent Editor. Valencia.

Vidal De La Blache, Paul (1889). Des divisions fondamentales du sol français. *En Bulletin Littéraire II*: (1-7) Paris.

Vidal De La Blache, P. (1891). *Principè de Géographie Humaine.* Paris: S/I/E.

Vidal De La Blache, P. (1913). Des caractères distinctifs de la Géographie. En: *Annales de Géographie* (289-299).

Von Humboldt, A. (1874) *Cosmos: ensayo de una descripción física del mundo (Trad. Vertido al castellano por Bernardo Giner y José) de I, II, III volúmenes.* Madrid: Imprenta de Gaspar y Roig, Editores.

Capítulo 4.
El enfoque cualitativo en la innovación de la didáctica de la geografía

Chapter 4.
Qualitative approach in the innovation of geography didactics

José Armando Santiago Rivera[25]
asantia@ula.ve, jasantiar@yahoo.com
Universidad de Los Andes, Venezuela
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Resumen. El presente capítulo explica la importancia asignada al enfoque cualitativo en la innovación de la didáctica de la geografía. En el actual tratamiento educativo de la enseñanza geográfica, es evidente el apego a sus fundamentos del siglo XIX, centrados en la descripción de los aspectos físico-naturales del territorio y las actividades didácticas tradicionales. Aunque desde fines del siglo XX, con la modernización paradigmática y epistémica, se ha propuesto el enfoque cualitativo para transformar su labor pedagógica. Al respecto, se realizó la consulta bibliográfica y con los conceptos obtenidos, se estructuró un planteamiento que analiza las condiciones exigentes de otra explicación a la realidad geográfica y la investigación cualitativa y la didáctica de la geografía. Concluye al destacar las contribuciones promovidas por el enfoque cualitativo en la enseñanza geográfica, en función de superar la influencia del siglo XIX y aportar fundamentos para adecuar su labor formativa en forma coherente con la compleja realidad geográfica contemporánea.

Palabras clave: Enfoque Cualitativo, Innovación, Didáctica de la Geografía.

25 Postdoctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Santa María. Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria, Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Licenciado en Educación. Mención: Geografía, Universidad de Los Andes. Docente Titular de la Universidad de Los Andes.

Abstract. This chapter explains the importance assigned to the qualitative approach in the innovation of geography teaching. In the current educational treatment of geographical education, the attachment to its foundations of the nineteenth century is evident, focused on the description of the physical-natural aspects of the territory and traditional didactic activities. Although since the end of the 20th century, with the paradigmatic and epistemic modernization, the qualitative approach to transform its pedagogical work has been proposed. In this regard, the bibliographic consultation was carried out and with the concepts obtained, an approach was structured that analyzes the demanding conditions of another explanation to the geographical reality and the qualitative research and the didactics of geography. It concludes by highlighting the contributions promoted by the qualitative approach in geographical education, in order to overcome the influence of the nineteenth century and provide foundations to adapt its training in a manner consistent with the complex contemporary geographical reality.

Keywords: Qualitative Approach, Innovation, Didactics of Geography.

Introducción

Desde fines del siglo XX, se han pronunciado los avances paradigmáticos y epistemológicos en la construcción del conocimiento científico; en especial, en la explicación de los temas y problemáticas de las ciencias sociales. En ese contexto, la reflexión sobre la realidad geográfica tiene en el mundo contemporáneo otra opción analítica. Se trata de los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación cualitativa de la ciencia, cuya aplicación en el desarrollo de los estudios tanto disciplinares como pedagógicos de la geografía como ciencia, han hecho posible construir el conocimiento al considerar la revelación de la subjetividad de los actores de los objetos de estudio, con la aplicación del interrogatorio a través de la entrevista en profundidad.

Esta es una iniciativa para entender, no sólo las condiciones geográficas del momento histórico actual, sino también facilitar los procesos formativos para promover la alfabetización de los ciudadanos sobre el uso del espacio, la organización del espacio y el tratamiento pedagógico y didáctico de los problemas ambientales, geográficos y sociales de las comunidades. Por tanto, esa labor permite estimular la investigación para comprender, en la

perspectiva de la ciudadanía, la realidad desde una opinión acertada sobre los sucesos en el marco del cambio acelerado, la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido, como referencias comunes en los acontecimientos de acento impredecible, sorprendente e imprevisto.

De allí la importancia asignada a la revolución paradigmática y epistemológica, pues desde allí se originan otros razonamientos capaces de contribuir a modernizar los procesos educativos fundados en la construcción del conocimiento. Lo interesante en la perspectiva de los investigadores, es poder asumir los objetos de estudio con la participación y el protagonismo de quienes viven la situación problema estudiada. En ese sentido, se reivindica la experiencia, el sentido común, la intuición y la investigación en la calle, de los actores como base epistémica para descifrar los eventos en la exposición de los saberes de los ciudadanos obtenidos en su vivencia como colectividad habitante.

Es la oportunidad para valorar el comportamiento de los habitantes, al igual que destacar la importancia de los saberes construidos en el desempeño como ciudadano; es decir, se conoce desde los puntos de vista estructurados en el ejercicio cotidiano en un lugar. Su relevancia obedece a que, en esa actuación colectiva y personal, el individuo elabora su punto de vista sobre lo vivido y lo expone con naturalidad, espontaneidad y valor argumentativo. Este aspecto fue negado por la ciencia positiva pues carece del sostén científico. Sin embargo, con la orientación cualitativa de la ciencia, esta posibilidad epistémica es reivindicada para dar un giro novedoso a las explicaciones científicas de lo social y lo humano.

Un ámbito donde esta ocurrencia ha tenido notables repercusiones es en la didáctica de la geografía, con la utilización del enfoque cualitativo de la ciencia, es entender los efectos de la didáctica transmisiva de contenidos programáticos. Visibilizar sus sucesos, ha motivado la reflexión crítica sobre la vigencia de los conocimientos y prácticas establecidos desde la ciencia positivista durante el siglo XIX, hasta el inicio del nuevo milenio; en especial, al exigir a quien investiga, inmiscuirse en la realidad que investiga. Eso ha potenciado la posibilidad para entrever en directo, el desarrollo de los sucesos de la práctica escolar cotidiana, en lo referido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas geográficas.

De allí que los expertos cuando motivan la innovación de la didáctica de la geografía, recomiendan promover la acción formativa fundamentada en la investigación con el apoyo de la orientación cualitativa de la ciencia, cuya acción pedagógica está en capacidad de obtener, procesar y transformar datos en conocimientos al estudiar problemas, aplicar estrategias para estudiar el entorno geográfico comunitario, a la vez sensibilizar a los ciudadanos sobre la complejidad de su realidad; es decir, otra alfabetización más relacionada con la humanización de la vida colectiva. En consecuencia, una opción formativa coherente y pertinente con las necesidades formativas de los ciudadanos que viven la complejidad del actual momento histórico.

Las condiciones exigentes de otra explicación a la realidad geográfica

Para entender la existencia de las nuevas opciones de las ciencias sociales, para asumir sus objetos de estudio, es imprescindible considerar la situación sociohistórica del mundo actual, pues allí es común apreciar la conducta de sus acontecimientos caracterizados por el cambio acelerado y vertiginoso, revelador de un impresionante dinamismo. Se trata entonces de una circunstancia en rápida mutación donde destaca la inventiva, la innovación y la creatividad, entre otros aspectos. En ese escenario histórico, se vive lo real entendido como complejo y en permanente crisis. En efecto, la sociedad vive el acentuado dinamismo, que le ha afectado su rutina cotidiana, en el sentido y significado del tiempo.

En esa enrevesada situación también son característicos de la época la dificultad, la desigualdad y lo discordante, pues se ha hecho común el permanente conflicto, el requerimiento de la democracia, la influencia de los mecanismos geopolíticos e ideológicos y la gestión reiterada de la paz mundial. Esta realidad demanda del tratamiento explicativo desde un modelo de análisis coherente y pertinente al suceder apresurado de lo real. Pero quizás lo más llamativo es la existencia del racismo, la exclusión, la xenofobia, el fascismo, la intolerancia, el fanatismo y el sectarismo; es decir, una conducta social preocupante.

Esta realidad trae como consecuencia, la necesidad de una percepción de las ciencias sociales en forma más coherente, pertinente y apropiada con

una explicación acorde con el complicado comportamiento de la época. Un aspecto obligatorio a citar es que, con los fundamentos de la ciencia positiva, es difícil apreciar la rápida agilidad como se desenvuelven los acontecimientos, dado su afecto a la objetividad, la linealidad, el mecanicismo y el funcionalismo. De acuerdo con Ander-Egg (2004), el complicado signo del tiempo actual amerita de opciones epistémicas adecuadas y factibles de hacer posible el entendimiento del desarrollo de los sucesos en su mutación vertiginosa, pero concepciones rigurosas en lo científico.

Esto significa replantear el análisis explicativo de los hechos enredados y confusos de la época. En consecuencia, es ir más allá de la orientación positivista, más preocupada por la objetividad garantizada por la estadística y la matemática. Además, la labor de los modelos matemáticos y estadísticos, se limitan a la obtención de datos numéricos que expresan referencias cuantitativas, de una visión parcializada, fragmentada y reduccionista de la realidad. El positivismo, con su apego al riguroso mecanicismo, sostiene modelos rígidos e inflexibles referidos a comprender lo real con la descripción exhaustiva de lo social, por el hecho de limitar su esfuerzo epistémico a la frialdad de los números (Aguilar, 2014).

Aunque no se oculta ni se disimula la importancia de la ciencia de orientación positiva en los extraordinarios avances científicos y tecnológicos alcanzados por la aplicación de sus fundamentos en la obtención de conocimientos y prácticas de notable efecto en la transformación de la sociedad. Lo resaltable es que hoy día ha emergido la investigación cualitativa con la posibilidad de estudiar lo social de una manera más afín y acertada. Es innegable tener que reconocer el valor de sus aportes y contribuciones, pues amerita considerar las condiciones de la realidad social y demandar a las ciencias sociales inmiscuirse en los objetos de estudio para descifrar su causalidad y proponer alternativas de cambio a lo investigado.

Al respecto, según Martínez (2004), entre las perspectivas para asumir la comprensión de lo ambiental, geográfico y social, se cita la exigencia de la percepción de lo ecológico, lo integral, lo holístico, lo holográmico y lo global. Es estimar los eventos desde una versión de totalidad, en permanente y acelerada transformación. Por tanto, no solo se trata de conocer desde la externalidad objetiva, como ha sido tradicional con los fundamentos de la

geografía descriptiva para conservar la objetividad de lo real, sino también tomar en cuenta la internalidad invisible que esconde en muchos casos a la causalidad e interrogar para obtener la manifestación de la subjetividad de los actores protagonistas de los objetos de estudio.

Es avanzar de lo observado, para descifrar lo oculto e interrogar a los animadores de la realidad sobre la problemática investigada, para luego triangular con los conocimientos aportados por los expertos estudiosos. En principio, de acuerdo con Mendoza (2000), esta labor epistémica requiere de criterios básicos garantes de la necesaria rigurosidad y severidad científica. De allí que lo imprescindible sea contextualizar lo estudiado en el ámbito de la época, ubicar el análisis en el marco de la discusión paradigmática y epistemológica desarrollada en las ciencias sociales y de su significación en la interpretación de la dinámica socio-cultural de este momento histórico, como, asimismo, interrogar a los actores en procura de sus saberes al respecto.

Es entender los objetos de estudio al interrogar a los ciudadanos involucrados en el problema investigado, con el propósito que revelen sus puntos de vista personales. Eso determina profundizar en procura de lo subjetivo, como también en activar la participación del investigador. Es decir, rescatar la expresión de lo personal elaborado en el contexto de la vida habitual, natural y espontánea. Esto significa en la opinión de Briceño y Ribas (2012), que ante la evidente crisis de las alternativas epistemológicas tradicionales, se impone considerar la interpretación personal derivada del sentido común, la intuición y la investigación en la calle. Es reivindicar el sentido epistémico de la espontaneidad social, revelada en los saberes personales y construidos en la confrontación cotidiana como apreciación personal sobre los hechos habituales.

En consecuencia, la didáctica de la geografía tiene en la investigación cualitativa una extraordinaria oportunidad didáctica para gestar los cambios convenientes y contundentes a su práctica pedagógica. Ante el privilegio de la transmisividad pedagógica, ahora es la ocasión para facilitar una actividad pedagógica dialogal, de confrontación y cuestionamiento que exige asumir, no sólo los contenidos programáticos, sino a la par su transposición didáctica en la explicación crítica de los problemas del colectivo social; en especial, los sucesos geográficos de la comunidad. Es ahora apuntar desde el recinto

escolar hacia el escenario comunitario para ejercitar la explicación de sus acontecimientos con la aplicación de la investigación cualitativa.

En la opinión de Inga (2009), eso es factible debido al progreso de las ciencias, la abundancia de conocimientos y la visión humanista de la enseñanza y el aprendizaje. Por eso se impone el desarrollo de procesos formativos afincados en la investigación para aprender por descubrimiento y/o el redescubrimiento, al igual que promover la construcción significativa del conocimiento y el estudio de las dificultades de la sociedad, desde una labor pedagógica política e ideológica con efectos en la conciencia crítica. Se trata de reivindicar la importancia de construir conocimientos con la activa participación en actividades desencadenables de otras actividades, orientadas con el propósito de comprender en forma dialéctica y constructiva lo enrevesado de la realidad habitada.

Lo enrevesado de lo real implica promover la intervención de los objetos de estudio en una actividad didáctica donde se relacionan el sentido común, la intuición, la investigación en la calle; los contenidos programáticos, los problemas comunitarios y las acciones pedagógicas fundadas en la investigación. La idea es integrar la experiencia, la observación y la descripción, con la revisión documental y el trabajo de campo, en una labor de acento científico. Como se puede apreciar, es otra versión explicativa de los temas y problemas de la geografía científica y de su aplicación pedagógica y didáctica que, entre otros aspectos, contribuye a romper con el tradicionalismo que tanto afecta su calidad formativa (Santiago, 2013).

Ante esta situación, la geografía y su didáctica deben superar las posturas contemplativas y acento tradicional, fundadas en la observación al igual que en la descripción de los rasgos físico-naturales del territorio por acciones innovadoras y transformadoras, cuyo propósito debe ser considerar la puesta en práctica de una acción educativa desmitificadora de los problemas ecológicos y sociales, característicos de la complicada realidad geográfica. Es formar a los ciudadanos para entender la época vivida y su escenario comunitario. Eso implica examinar la orientación transmisiva que, aunque originada en el siglo XIX, todavía está vigente en la práctica escolar de la enseñanza de la geografía.

Es imprescindible estimar la importancia de la ciencia geográfica pues están sostenidas en los fundamentos teóricos y metodológicos estructurados desde mediados del siglo XX, hasta el presente, como muestra significativa de sus adelantos paradigmáticos y epistemológicos para orientar la explicación de sus objetos de estudio. Así, en el mundo globalizado, una tarea esencial en los retos por explicar las condiciones de la realidad geográfica, debe ser analizar de modo crítico los fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos disimulados y ajenos a la innovación científica de la disciplina para educar los ciudadanos, ajenos a la complicada realidad vivida, pues de acuerdo con Moral Jiménez y Ovejero Bernal (2005):

> He ahí una de las funciones abiertamente enmascaradoras de la educación. Los centros educativos transmiten unos conocimientos que no son neutrales, sino que se seleccionan de la totalidad del conocimiento disponible, aunque desde visiones ingenuas relativas a la cuasirrevelación de los mismos se sostiene que existe y se practica la neutralidad. El objetivo de la selección estará conectado con la acción y la reacción de mecanismos de poder que recrean unos particulares conocimientos, dotándolos de un halo de verdad revelada y única, a partir de la aceptación acrítica o del mero acostumbramiento (p. 188).

Desde esta perspectiva, además del rechazo al cambio, es necesario resaltar la urgencia de superar la indiferencia por una educación forjadora de la calidad humana, pues continua el privilegio al afecto al positivismo científico en la construcción de los currículos, la elaboración de los libros para enseñar geografía, los programas de las asignaturas geográficas, los contenidos programáticos, como la actualidad del dictado, el dibujo, la copia y el calcado. Es la persistencia de un modelo educativo ajeno a la comprensión de la complejidad del mundo globalizado. De esta forma se hace indispensable promover un acto educante donde sea posible agitar la reflexión, ejercitar la investigación y fortalecer la conciencia crítica, entre otros aspectos.

La complicación de los acontecimientos del momento histórico, las imprevistas y hostiles adversidades geográficas, el incremento preocupante del nivel del deterioro ecológico, las repercusiones del calentamiento global y la apatía para descifrar de manera interpretativa la realidad geográfica, se

erigen como desafíos para la innovación de la enseñanza de la geografía, con una orientación más preocupada por la formación del ciudadano sano, culto, crítico y emprendedor. En esta iniciativa se erigen los fundamentos de la orientación cualitativa de la ciencia, como una opción acertada para acudir a la práctica escolar cotidiana y descifrar las razones que explican la vigencia del tradicionalismo pedagógico con sentido y efecto tan arraigado en la escuela.

La didáctica de la geografía

En el escenario del mundo contemporáneo, las críticas sobre la formación educativa promovida por la didáctica de la geografía es motivo de un cuestionamiento pertinaz y reiterativo; en principio, por la marcada distancia de los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados desde los años sesenta hasta fines del siglo XX, por parte de los investigadores, al igual que la obsolescencia y atraso de los conocimientos y prácticas de la geografía en la escuela. Esta circunstancia ha sido determinante en el propósito de proponer una labor pedagógica orientada a formar a los ciudadanos de acuerdo con la mutación de las realidades del mundo actual y del entorno comunitario, con el incentivo de su intervención analítico e interpretativo (Santiago, 2017).

Ante el nivel tan complejo, confuso e incierto de las condiciones de la época, ha resultado conveniente estimular el desarrollo de la capacidad crítica y constructiva de los ciudadanos, en la dirección de entender su realidad vivida. En efecto, se ha propuesto en forma reiterativa que con la orientación pedagógica tradicional transmisiva de conocimientos, la formación se circunscribe al aula de clase, cuando el acto educativo debería ser integral. No solo conocimientos, sino además uso de estrategias para obtenerlos y la adquisición de valores, de tal manera que obtengan la capacidad de fundar una explicación apropiada sobre los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales en forma dialéctica, metódica y hermenéutica.

En la opinión de Alanís (1999), es educar a los actores fundamentales de los acontecimientos de la época actual: los ciudadanos, como personajes esenciales de la vida democrática. En forma reiterativa los teóricos de la educación han planteado la necesidad de replantear sus fundamentos teóricos

y metodológicos, con el propósito de construir perspectivas pedagógicas básicas para promover una labor disciplinar geográfica humanística, con el apoyo de la pedagogía crítica y la didáctica problematizadora. Se trata de una versión de la educación más coherente con las necesidades de la sociedad y, en especial, de la formación para la democracia y la paz, con valores como la solidaridad, la fraternidad y el respeto al otro.

Se trata de romper con el naturalismo, el determinismo y el enciclopedismo decimonónico, además de la dispersión, la atomización, la ausencia de la analítica y el sentido crítico de la realidad geográfica. Al igual que con las dificultades generadas por el racismo, la exclusión y desprecio a los otros. El reto es modernizar la formación de los ciudadanos para descifrar la intencionalidad de los mecanismos de alienación política y económica, ofertados como argumento de la modernización y el progreso. Pero también apremia contrarrestar el efecto condicionador del pensamiento único, que con la posverdad promueve la acción mediática impregnada de manipulación ideológica de acento perverso.

Lo enunciado implica, para Caldera (2008), que la formación educativa desde la instituciones escolares debe superar la neutralidad política e ideológica, para visibilizar la intención subyacente en el pensamiento único, cuyas implicaciones han originado la minusvalía de la calidad formativa y condicionar la labor formativa a reducir la explicación de la realidad compleja y cambiante, a sencillos aspectos difíciles detectados en el aula de clase, pero alejados de la realidad del momento histórico y de la comunidad habitada. Lo preocupante es el resultado educativo caracterizado por la conducta de un ciudadano automatizado, acrítico, indiferente y manipulado por la información mediática que le influencia su manera de pensar y actuar.

Por tanto, por ejemplo, es razonable comprender los argumentos para preservar la vigencia de la transmisividad tradicional y los visos de la concepción tecnocrática presentes en la acción pedagógica y didáctica, acompañada de la versión descriptiva de la geografía, pues estas maneras de entender las contradicciones entre el modelo educativo y realidad histórica de cambios, han determinado la permanencia de una enseñanza geográfica apática, conformista, alienadora y carente de la necesaria responsabilidad social e histórica, al salvaguardar la neutralidad, el

apoliticismo y la descontextualización como los aspectos fundamentales de la labor formativa de la didáctica de la geografía.

Mientras que eso ocurre en la práctica escolar cotidiana, fuera de ella, se manifiesta la necesidad de comenzar a fortalecer la concepción de la democracia participativa y protagónica como orientación política y, desde allí, proponer la profundización del desempeño activo de los ciudadanos en la toma de decisiones por el colectivo; poner en práctica otras formas de organización social, reorientar la diligencia del rescate ambiental, geográfico y social desde una perspectiva ecológica, como también, abrir el debate democrático, plural, dialéctico y constructivo. Se trata entonces que la didáctica geográfica se oriente a desarrollar los procesos de la alfabetización de la ciudadanía sobre el uso racional de su territorio (Santiago, 2012).

En este sentido, se impone la exigencia de considerar en las explicaciones el descarte de las pautas decoradoras que barnizan y ocultan las formas causales de la situación estudiada. También es necesario interpretar los saberes empíricos y visibilizar los propósitos e intenciones subyacentes en lo manifestado, al igual las manipulaciones ideológicas que desnaturalizan el entendimiento de lo ocurrido. En otras palabras, facilitar la actividad formativa orientada a interpretar los acontecimientos geográficos. Allí, no deben existir condiciones previas que desvíen y distorsionen la clarividencia del proceso interrogador de la realidad en la gestión por construir un conocimiento derivado de la sistematicidad epistémica.

El resultado debe ser una objetividad fundada en lo diverso y lo contradictorio, hacia una veracidad auténtica, sincera y compatible con el objeto de estudio. Así, la didáctica geográfica integrará los datos provenientes de experiencias, informaciones, noticias y diálogos, relacionados con bases teóricas pertinentes, acertadas y afines a lo real estudiado. Eso significa reivindicar otras versiones epistémicas donde se vinculan los saberes culturales comunitarios con el conocimiento científico y mejorar la capacidad de descifrar las situaciones en lo habitual. En ese sentido, la orientación cualitativa de la ciencia reivindica la importancia de asumir la vida cotidiana como opción para comprender la dinámica social.

Es reconocer la importancia de la actividad diaria, usual y acostumbrada de la vida cultural, constructiva y vivencial de la sociedad. De allí el interés en la didáctica de la geografía de promover el desciframiento geográfico de lo inmediato desde la subjetividad ciudadana. De acuerdo con Calle (2012), el desafío de la educación geográfica por contribuir a innovar la tarea formativa de su acción pedagógica involucra reorientar la actividad educativa a internalizar la sensibilidad de los ciudadanos hacia el territorio habitado, al ejercitar la acción didáctica para interpretar dialécticamente los hechos de la vida diaria, como el ámbito de los acontecimientos geográficos, en su existencia concreta y real, en la vivencialidad del espacio geográfico.

Para la didáctica de la geografía significa activar el conocimiento vulgar, el pensamiento colectivo, la conciencia crítica ciudadana, la experiencia del diario acontecer, el saber más allá de la linealidad y lo riguroso, la dialogicidad y la reflexión abierta sobre lo común, lo habitual de la vida de cada día. De esta forma, enseñar geografía implica aventurarse en descifrar el escenario de la complejidad en su lugar habitado, con la participación activa y protagónica de los animadores del acto educante. Se trata de concebir la geografía con una orientación científica más vinculada con la comprensión de la complicada realidad social, en su ámbito más cercano como es la comunidad.

Es considerar las opciones interdisciplinarias ante la necesidad de comprender de modo integral lo real inmediato. No es solo estimar como acertado visibilizar con la observación en detalle los rasgos del territorio, sino que implica vincular los fundamentos teóricos y metodológicos de disciplinas afines que permitan estimar de manera más integral, holística, sistémica y holográmica, la realidad objeto de estudio. Por ejemplo, la geografía con la historia facilita entender los sucesos presentes desde la reconstrucción de su evolución histórica. Es aprehender la espacialidad construida desde la relación entre la sociedad y su territorio. En consecuencia, se debe entender que la disciplina, en el punto de vista de Gurevich (1994), asume:

Como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente en el mundo social. Por ello le cabe a nuestra ciencia la tarea de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en

que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses (p.71).

Desde esta concepción de la geografía como disciplina científica, la explicación de la realidad geográfica trae como consecuencia la imperiosa necesidad de estimular la innovación de su modelo de análisis en la perspectiva de integrar en forma dialéctica la naturaleza, la sociedad y los procesos constructivos analizados desde una racionalidad más diversa, abierta, plural y universal, además con una orientación más social, humana y un sentido dinámico del tiempo. Allí, una prioridad debe ser integrar el conocimiento científico, escolar y vulgar. Esta opción didáctica de la geografía tiene como propósito repensar la acción constructiva espacial al aprovechar las potencialidades del territorio.

Es interrogar el ámbito comunitario con la aplicación del debate de opiniones, la dialogicidad habitual, la consulta bibliográfica en diarios, libros, revistas; la aplicación de encuestas y entrevistas entre otros, desde procesamiento de los datos con sentido analítico, crítico y constructivo. Enseñar geografía en función de lo indicado, deberá promover el desarrollo de los procesos didácticos desde la experiencia concreta, estimular la percepción aguda, la actividad pensante acuciosa y la construcción del conocimiento. El objetivo será activar las acciones empíricas para fundamentar la intervención participativa y protagónica de la realidad, hacia la comprensión interpretativa de la realidad geográfica comunitaria.

La investigación cualitativa y la didáctica de la geografía

En el contexto de los cambios de la época, en especial, la innovación paradigmática y epistemológica, la didáctica de la geografía resulta afectada, por la vigencia inocultable de la didáctica centrada en transmitir contenidos programáticos. Es inconcebible que una disciplina, cuya innovación conceptual y metodológica ha logrado una extraordinaria renovación con el apoyo de los avances científicos y tecnológicos, preserve en la geografía escolar los fundamentos decimonónicos. Al respecto, llama la atención entre lo que se pretende desde la teoría, facilitar para mejorar su calidad formativa y, otro caso es lo que ocurre en la práctica escolar cotidiana.

En la actualidad, en la perspectiva disciplinar son evidentes los aportes de los paradigmas estructurados desde los años sesenta del siglo XX, hasta el presente. Las geografías de la percepción, radical, humanística y cultural, en la perspectiva pedagógica innovadora se inclinan hacia el desarrollo de los procesos formativos más relacionados con la interrogación de la realidad geográfica inmediata a la institución escolar. Este propósito obedece a que se ha considerado al ámbito comunitario como el nuevo libro para aprender geografía. Por tanto, se promueve la labor deconstructiva de lo cotidiano, pero con la aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo de la ciencia.

El justificativo es poder descifrar la actividad natural del aula para apreciar desde la intervención directa, el desenvolvimiento del proceso propuesto por el docente y la posibilidad de reflexionar sobre el desempeño de los actores del proceso formativo. Esta labor se promueve en las diversas propuestas pedagógicas y didácticas del conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y en la teoría crítica. Por diversas razones, este cambio paradigmático y epistémico promovido en la didáctica de la geografía, representa una postura frente a la realidad, cuya complejidad amerita de otra explicación, pues en palabras de Graffe (1990), se debe entender desde el siguiente punto de vista:

> La visión del mundo y de la realidad empiezan a cambiar con las teorías de Einstein sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce al observador como parte del experimento (p. 58).

Desde esta situación epistémica, en el acto educante de la enseñanza geográfica, es apremiante ejercitar el acto investigativo en estrecha relación con las opciones cualitativas que han comenzado a ganar espacio académico, tanto en el desarrollo científico, como en el ámbito pedagógico y didáctico. De allí la conveniencia de asignar la debida importancia a las epistemes, cuyo propósito sea explicar los objetos de estudio geográficos con la develación de la subjetividad de los actores allí involucrados. Eso supone asumir desde la pedagogía las representaciones, las concepciones

y los imaginarios de los actores de la realidad geográfica como labor fundamental de la práctica pedagógica escolar.

En efecto, es considerar posturas constructivas desde el incentivo la investigación acción, desde el acto educante participativo y protagónico, el ejercicio del pensamiento crítico, cuya acción holística hace factible contribuir a descifrar lo real desde la interrogación de los protagonistas de la acción pedagógica y didáctica habitual, como de la manifestación de su bagaje experiencial. Es comenzar por percibir la realidad, el mundo y la vida desde la diversidad y variedad de puntos de vista, de quienes están involucrados en la realidad estudiada. Es reconocer la importancia de otras miradas sobre lo real y saber que las ideas siempre están sujetas a ser afectadas por los cambios y mutaciones de la época.

Además, es la posibilidad cierta de confirmar que el significado construido por cada persona, facilita revelar su condición de habitante de una comunidad. Entonces es necesario reivindicar, entre otros aspectos, cómo se aprende en la vida misma, cómo se vigoriza la experiencia con el diálogo y la controversia intencionada. Estas acciones epistémicas son adecuadas para reorientar la enseñanza geográfica hacia la potenciación del pensamiento crítico, al ejercitar posturas críticas, evaluadoras, creadoras y creativas en los ciudadanos y, en especial, en la formación de las asignaturas geográficas. De esta forma, será posible entender el cambio y la innovación, desde la mentalidad amplia, flexible, tolerante, constructiva, cuestionadora y evaluativa.

Por tanto, desde esta circunstancia formativa, la enseñanza geográfica se erige como una opción educativa acertada para activar el entendimiento explicativo de la época. Allí, un aspecto a tomar en cuenta, además del juicio de los expertos, es reivindicar las concepciones formuladas por los docentes de geografía sobre su práctica pedagógica. Con las contribuciones de los expertos, derivada de la investigación acuciosa, realizada para comprender como la aprecian en el aula de clase la finalidad educativa, las orientaciones del currículo, la efectividad de los programas escolares, ha conducido a interactuar con los docentes de geografía, debido a la reivindicación de sus saberes ante la exigencia de mejorar su calidad formativa. Eso trae como

consecuencia, en la perspectiva de Macchiarola de Sigal (1998), considerar lo siguiente:

> El conocimiento del profesor está constituido por la trama de creencias, valores, ideas, principios, reglas de actuación, etc. que utiliza para justificar su actuación profesional. Son sus razones para tomar decisiones que guían su acción. Son pautas de comportamiento interiorizadas y adquiridas mediante la experiencia que constituyen un marco de referencia y una guía orientadora de la práctica (p. 20).

Esta referencia sirve de justificación para valorar las explicaciones manifestadas por los docentes de geografía sobre su desempeño natural y espontáneo en el aula de clase. Se trata de las teorías personales construidas sobre la didáctica geográfica escolar, derivada de la participación desarrollada para responder a las exigencias establecidas por la tarea formativa como, por ejemplo, de las dificultades confrontadas al ejecutar la programación de sus actividades docentes. Esto implica reivindicar la importancia, tanto del docente de geografía, como a sus estudiantes, en su condición de protagonistas de la época, conocedores de su entorno inmediato, con capacidad para manifestar con el lenguaje, sus puntos de vista sobre las circunstancias vividas, con la propiedad asegurada por su condición de habitante de una comunidad.

Así, gracias a esta situación, lo expresado por los ciudadanos sobre su situación geográfica, se argumenta en la interacción social desenvuelta al integrarse con sus semejantes, su escuela y su contexto inmediato. Eso lo confirma García La Rosa (1999), cuando manifestó que, con el hecho de vivir su entorno comunitario, el ciudadano comprende su realidad desde el significado que ha construido sobre ella, desde la interacción social realizada con sus coterráneos, aunque también puede manipular y modificar lo real, apoyado en la perspectiva personal construida en la vida cotidiana. Eso significa para los docentes de geografía, valorar las subjetividades reveladas desde donde emanan argumentos acertados factibles de aportes para renovar sus puntos de vista sobre los sucesos cotidianos y su práctica pedagógica.

Con los fundamentos del enfoque cualitativo de la ciencia, la enseñanza de la geografía pretende realizar el estudio de las prácticas sociales, como ámbitos factibles de originar conocimientos, pues las narraciones de las experiencias personales se sustentan en la medida en que ha confrontado y confronta la realidad vivida. Por tanto, lo más significativo obedece a que en su desempeño diario, construye imaginarios, simbolismos, representaciones y concepciones que fortalecen su bagaje conceptual y experiencial. De allí el interés por poner en práctica los fundamentos de la orientación cualitativa de la ciencia, en lo relacionado con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía, las historias de vida y el estudio de casos.

Es indiscutible que, ante el afán por innovar la educación geográfica, la didáctica de la geografía y la enseñanza de la geografía, la contribución los planteamientos manifestados por educadores de geografía, desde sus opiniones personales, también es factible de introducir novedosas renovaciones a su práctica escolar cotidiana. Se trata de avanzar más allá del dato estadístico, para vigorizar la manifestación de los testimonios revelados por los docentes y los estudiantes sobre su participación protagónica en el acto educante de la disciplina geográfica. Allí, la prioridad es valorar los saberes adquiridos en la diaria actividad del aula sobre el contexto de la época, la situación educativa y la práctica escolar cotidiana, con efectos innovadores en la construcción personal, proclive de gestar opciones motivadoras del cambio curricular.

Significa la oportunidad para colocar en el plano justo a la subjetividad forjada en el accionar experiencial, pues desde allí se pone de manifestó la formación académica, el saber originado en la propia experiencia, como en la traducción profesional de los fundamentos de la educación, la pedagogía, la didáctica y la ciencia geográfica. Asimismo, involucra la posibilidad para desarrollar procesos didácticos fundados en las orientaciones epistémicas cualitativas, reveladoras de la experiencia concreta y activada por la actividad pensante. De esta forma, el enfoque cualitativo sirve para orientar la labor investigativa de la enseñanza de la geografía hacia una perspectiva innovadora reivindicadora de lo social y lo humano.

Esta actividad inicial conducirá a la construcción de un saber pedagógico y didáctico de la enseñanza geográfica, relacionado desde la episteme con los fundamentos científicos sostenidos en la naturalidad de la investigación cualitativa, como sustentos para contrarrestar la neutralidad política e ideológica y la ausencia del sentido histórico. Es entender la compleja dinámica geohistórica actual, con un acto educante crítico y transformador que asume en forma constructiva los problemas ambientales, geográficos y sociales, con la perspectiva crítica de los ciudadanos como sus actores primordiales. De esta forma, se puede iniciar el viraje pedagógico de la didáctica de la geografía, al abrir las puertas hacia la explicación crítica del escenario comunitario.

A modo de conclusiones

Desarrollar una explicación sobre la importancia del enfoque cualitativo en la innovación de la didáctica de la geografía, obedece al propósito de continuar en el desarrollo de la línea de investigación sobre la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana. En ese esfuerzo académico se han expuesto diversos análisis al respecto, a la vez que se han revisado libros, artículos de revista y entrevistas con colegas docentes, investigadores, como también encuentros con estudiantes de formación profesional en la docencia en geografía. Como resultado, ha sido reiterativo el hallazgo en las actividades citadas, apreciar la vigencia de los conocimientos y prácticas tradicionales. En consecuencia, la preocupante actualidad de una notable formación contradictoria con las circunstancias del mundo contemporáneo.

Por cierto, desde mediados de los años cuarenta del siglo XX, en la didáctica de la geografía se ha hecho reiterativo el cuestionamiento a su labor formativa caracterizada por su afecto a los conocimientos y prácticas disciplinares, pedagógicas y didácticas, con los que se inició en la escuela, en el siglo XIX. Sin embargo, en términos teóricos se han apreciado extraordinarios aportes para innovar con calidad educativa, en especial, en su práctica escolar cotidiana. El motivo obedece a que, con la aplicación del enfoque cualitativo de la ciencia, se ha facilitado visitar las aulas escolares, no solo para verificar la estadística escolar, sino también para observar e interpretar su desarrollo académico.

Por cierto, desde los años ochenta del siglo XX, se hicieron frecuentes los estudios sobre la acción pedagógica, con la aplicación de los fundamentos del enfoque cualitativo, con el propósito de construir opciones pedagógicas y didácticas para motivar la innovación de la didáctica de la geografía. Se trata del resultado de las duras críticas ante una formación educativa ajena a los cambios de la época, a pesar de que se ha promovido modelos educativos para fundamentar una educación para la vida, también la propuesta de asumir como objeto de estudio a la comunidad como recurso didáctico y la innovación de la labor docente más activa y en lo pedagógico, entre otros aspectos.

Esta gestión obedeció al comportamiento geopolítico donde, por un lado, el fascismo, la xenofobia, la exclusión, entre otros aspectos y, por el otro, la exigencia de la democracia como modelo acorde con la transformación ciudadana en la compulsiva época actual. Hoy, aunque las condiciones son otras, en ellas destacan el impresionante el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la revolución paradigmática y epistemológica y los avances contundentes de los medios de comunicación social, además del desafío de una educación geográfica para alfabetizar a los ciudadanos sobre el mejoramiento del uso racional de los territorios, la organización de los espacios, como también sensibilizar sobre la recuperación ecológica y ambiental.

Pero, en lo referido a la formación del ciudadano, se vuelve a insistir sobre una formación integral, aunque con una orientación más humanizada, debido a difíciles circunstancias que ya manifiestan la inquietud sobre la existencia de la vida en el ámbito planetario, como resultado de la forma anárquica en la que se han utilizado las potencialidades de la naturaleza por propósitos económicos y financieros. De allí que cuando se promueve la aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación cualitativa de la ciencia, se pretende facilitar oportunidades para investigar en forma activa, participativa y protagónica la realidad ambiental, geográfica y social, con la participación de los ciudadanos.

Se trata de obtener sus puntos de vista sobre los objetos de estudio, en interrogatorios con el fin de obtener su perspectiva sobre cómo transformar

lo estudiado. Al respecto, esta acción vivencial se justifica, pues la complicada y enrevesada realidad geográfica contemporánea, amerita del esfuerzo interpretativo colectivo, porque ya está demostrado que con la retórica de la grandilocuencia reiterativa, sin ejercitar el protagonismo, se ha impedido sensibilizar a los ciudadanos sobre la necesidad de intervenir, por ejemplo, sus precariedades comunitarias, con iniciativas factibles de ocasionar cambios contundentes hacia el mejoramiento de la calidad de vida colectiva. En esto, es necesario reivindicar la importancia formativa de la aplicación del enfoque cualitativo de la ciencia.

Por tanto, la didáctica de la geografía será beneficiada por el apoyo epistémico de la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la etnografía, las historias de vida, la investigación acción participativa. Así, será una opción para intervenir con conciencia lo real, utilizar de modo racional los territorios y sensibilizar el afecto a lo natural. Por tanto, es imprescindible revisar la actividad pedagógica y didáctica de la geografía con una investigación apoyada en los citados enfoques de la orientación cualitativa de la ciencia, pues sus hallazgos contribuirán a originar cambios significativos a su labor formativa. Son, entonces, nuevas oportunidades para visibilizar las razones explicativas de la obsolescencia y el atraso que caracteriza en la actualidad a la didáctica de la geografía.

Referencias

Aguilar, F. M. (2014). Métodos y Técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa en Geografía. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa*. Año 20 (33), 79-89.

Alanís F., L. (1999). ¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global. Investigación en la Escuela, (37), 47-59.

Ander-Egg, E. (2004). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

Briceño, J. y Ribas, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. *Revista Educere,* (16) *55*, 267-271.

Caldera, A. (08 de julio de 2008). Para una formación holística del ciudadano. *Diario Panorama*, 1-3.

Calle, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *Revista Educación Geográfica Digital*, *33-52*.

García, E. (1999). *Pensamiento simbólico cognoscitivo*. Caracas: El Juego Ciencia Editores, C.A.

Gurevich, R. (1994). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.

Inga A., M. G. (2009). Importancia de la Investigación Cualitativa para la acción educativa: presentación de un modelo. *Investigación educativa, 13* (24), 205-219.

Macchiarola, V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor: El conocimiento práctico profesional. *Ensayos y Experiencias 23*, 18-33.

Martínez M., M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.

Mendoza, C. (2000). *Ciencia y educación comparada: algunas referencias para empezar. Educación comparada, identidades y globalización*. Caracas: IESALC/UNESCO-SVEC-IPRGR-UPEL.

Moral, M. y Ovejero Bernal, A. (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España. OEI *Revista Iberoamericana de Educación. 37*. Recuperado de http://rieoei.org/rie37a09.htm.

Santiago, J. A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *7* (14), 24-43.

_____ (2013). *La práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica como objeto de la investigación pedagógica*. (Capítulo de un Libro). Barquisimeto: Universidad pedagógica Experimental Libertador.

_____ (2012). La cotidianidad contemporánea desde las teorías geográficas y la renovación de enseñanza de la geografía. Anekumene, (4), 8-22.

PARTE II
LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y EL ESTUDIO DEL TERRITORIO

Capítulo 5.
Resistência, território e ensino de Geografia: um debate sobre práticas e saberes escolares fundamentados no engajamento social

Capítulo 5.
Resistencias, territorios y enseñanza de la Geografía: un debate sobre prácticas y saberes escolares basados en el compromiso social

Daniel Luiz Stefenon[26]
unicentro.daniel@gmail.com

Marcelo Barreto[27]
marcelosp83@gmail.com

Unicentro. Campus Irati. Brasil.

Resumo: A fim de refletir sobre os fundamentos acerca do papel da escola e dos saberes disciplinares geográficos frente a elaboração de estratégias de resistência e de expressão dos saberes locais, este ensaio pretende explorar conexões entre diferentes perspectivas críticas dos campos

26 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, e Licenciado e Bacharel em Geografia pela UNICENTRO. Docente em el Departamento de Geografía Universidade Estadual do Centro Oeste. Campus de Iratí. Estado de Paraná. Brasil.

27 Graduou em Geografia (bacharelado e licenciatura) na Universidade de São Paulo (USP) em 2001. Concluiu mestrado em Gestão do Território no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2008. Obteve doutorado em Ciências no programa de Pós-graduação em Geografia Humana na USP em 2013.Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-OEste/campus de Irati.

dos estudos curriculares e geográficos. O texto procura problematizar as tensões existentes nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere às convergências e divergências entre os chamados currículos oficiais e saberes locais. Argumenta-se que a constituição dos discursos escolares é um resultado de sucessivas etapas de recontextualização pedagógica, que sofre influências de atores e agências diferencialmente posicionados no espectro das relações sociais e de poder, que demarcam desigualdades e impõem hegemonias. Além disso, propõe uma perspectiva curricular que busca incorporar os movimentos de espacialização e territorialização que ocorrem nos contextos onde a escola se insere, tanto como fonte de saberes para o currículo, quanto estratégia de engajamento e resistência contra as tentativas de homogeneização exercidas pelas forças de controle simbólico. Por fim, sugere-se que os saberes e resistências de ordem local e comunitária são uma condição para a construção de uma escola comprometida com a formação de valores e princípios democráticos fundamentados na solidariedade humana.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Currículo, Territorialização, Resistência.

Resumen: Este ensayo tiene como objetivo explorar las conexiones entre diferentes perspectivas críticas en los campos del currículo y de los estudios geográficos. Para tanto, intenta reflexionar sobre los fundamentos sobre el papel de la escuela y del conocimiento disciplinario geográfico frente al desarrollo de estrategias de resistencia y expresión del conocimiento local. El texto busca problematizar las tensiones existentes en los currículos escolares y prácticas pedagógicas, especialmente con respecto a las convergencias y divergencias entre los llamados currículos oficiales y el conocimiento local. Se argumenta que la constitución de los discursos escolares es el resultado de sucesivas etapas de recontextualización pedagógica, que está influenciada por actores y agencias posicionados diferencialmente en el espectro de las relaciones sociales y de poder, lo que demarcan desigualdades e imponen hegemonías. Además, propone una perspectiva curricular que busca incorporar los movimientos de espacialización y territorialización que ocurren en los contextos donde se ubica la escuela, tanto como fuente de conocimiento para el currículo, cuanto una estrategia de resistencia y compromiso social contra los intentos de homogenización

ejercidos por las fuerzas de control simbólico. Finalmente, se sugiere que el conocimiento y la resistencia local y comunitaria son una condición para construir una escuela comprometida con la formación de valores y principios democráticos basados en la solidaridad humana.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía, Currículo, Territorialización, Resistencia.

Introdução

No conjunto da sociedade moderna, o Estado e o direito ocupam um lugar central no processo de regulação social. Os sistemas educacionais, por sua vez, vistos como aparelhos do Estado que agem sobre o campo simbólico das sociedades, oferecem as referências sobre como essas sociedades devem conduzir suas ações, funcionando como agente regulador que busca validar e legitimar saberes e comportamentos comuns. Num outro pólo, entretanto, existem forças na sociedade que tendem ao reordenamento das práticas e ações a fim de dar sentido à vida e aos saberes à ela relacionados. Estas regras, saberes e práticas são elaborados internamente às comunidades, em especial no que se refere aos espaços escolares, a partir de práticas ligadas ao cotidiano das pessoas e à interação entre os sujeitos que dele fazem parte.

Este ensaio pretende apresentar e refletir sobre fundamentos necessários para se pensar o papel da escola e dos saberes disciplinares geográficos na elaboração de estratégias de resistência e de expressão dos saberes locais, a partir de uma perspectiva epistemológica crítica. Sem desconsiderar o papel que os saberes disciplinares desempenham na formação consciente dos sujeitos e na ampliação de suas possibilidades e estratégias de leitura do mundo, busca-se explorar aqui a valorização dos saberes e práticas locais como táticas de significação, ou seja, como dimensão essencial para que os estudantes possam realizar a efetiva construção de significados na escola, promovendo diálogos construtivos entre saberes de âmbito conceitual e conhecimentos engendrados do cotidiano vivido dos sujeitos. Sendo assim, propõe uma perspectiva que busca ressignificar divergências entre essas diferentes formas de discursos, a partir da compreensão do lugar e do

papel das diversas fontes de conhecimento na constituição dos discursos pedagógicos na escola.

Ao desnaturalizar a ideia de cultura comum, buscando reconhecer e dar visibilidade às vozes muitas vezes silenciadas nos currículos oficiais, pretende-se avançar na crítica à escola enquanto aparelho de controle simbólico, reflexionando sobre o poder dos diferentes saberes e práticas escolares tanto na diversificação dos currículos, como também, na promoção de engajamento social e participação cidadã dos estudantes.

Para isso, primeiramente se apresenta uma reflexão sobre a constituição dos discursos escolares e sobre os processos de escolha curricular. Em seguida, serão expostos e debatidos princípios críticos fundamentais acerca das perspectivas de espacialização e de territorialização enquanto movimentos de ordem local que tendem a promover ações de resistência territorial. Dessa forma, serão focalizados elementos do vocabulário e gramática da Geografia que cumprem o duplo papel de dar significado aos saberes e práticas escolares, como também, apontar novas possibilidades de organização comunitária e de resgate das utopias sociais.

A constituição dos discursos e práticas escolares

A definição dos papéis e da natureza da escola é um território em disputa. Nele convergem e divergem, dialeticamente, diferentes sensos e posições sobre os diversos elementos que constituem a instituição escolar, desde os que têm a ver com a cultura daqueles que frequentam a escola, como também, sobre a prática docente e os conhecimentos por ela transportados. Nesses termos é que podemos diferenciar o que se convencionou chamar de *cultura escolar* e *cultura da escola* (Forquin, 1993).

Sugere Forquin (1993), que a cultura escolar se refere ao conjunto de saberes, procedimentos e ritos que demarcam os tempos e espaços dentro da escola, e que são reflexo de projetos de formação que carregam determinadas intencionalidades e objetivos educacionais. Enquanto isso, a cultura da escola tem a ver com as representações, imaginários e perspectivas culturais que são trazidas para dentro da escola pelos sujeitos que a frequentam.

Ora, sendo a escola uma instituição que lida, essencialmente, com a questão da cultura e suas interações e implicações políticas, é justamente aí que identifica-se o campo de batalha onde ocorrem as disputas de sentido sobre sua natureza e funções. A fim de melhor pensarmos sobre essa questão, concorda-se aqui com a ideia de que:

> A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1972).

Dessa maneira, tomando como referência o pensamento de Hannah Arendt, ao mesmo tempo que cabe à escola apresentar esse mundo comum às crianças oferecendo um conjunto de saberes necessários para a sua ampla inclusão, cabe também à escola a tarefa de criar as bases para que os sujeitos possam questionar o mundo e atuar em sua transformação. Tudo isso sugere que a escola carrega em si essa tensão entre permanências e mudanças que marcam os diferentes contextos da cultura escolar e dos sujeitos que a frequentam.

Se essas tensões e distensões são marcas do processo de definição dos objetivos e ritos escolares, é decorrente disso que os saberes que são oferecidos na escola sob a forma de currículo, correspondem, sempre, a um processo de escolhas. Em outras palavras, a escola "transmite, no máximo, algo da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade" (Forquin, 1993, p. 15). Tal processo de escolha leva a olharmos para a seleção curricular como possuidora de um caráter de *arbitrariedade cultural* que incide sobre a reprodução e transformação das representações sobre o mundo, sobre suas contradições e imagens partilhadas sobre o futuro.

Nesse contexto, cabe destacar aqui o papel e a força da ideologia sobre o processo de definição dos saberes e ritos escolares. Sobre isso, Bernstein (1996), argumenta que os processos de comunicação no interior da sala

de aula possuem profundas relações com o amplo conjunto de influências macrossociais, ligados às estruturas de poder e controle simbólico e econômico. Tudo isso tem a ver com um importante jogo de forças entre imposição e resistência, ou entre estrutura e sujeito, que caracteriza o processo de configuração das realidades educativas em seus diferentes contextos. Ao explorar esse conceito de controle simbólico, o autor argumenta que ele é "o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes" (Bernstein, 1996, p. 190).

O controle simbólico, portanto, é exercido por diferentes agências e agentes, que promovem a especialização de determinados códigos discursivos, os quais realizam a distribuição de diferentes formas de consciência. Essas formas de consciência, por sua vez, possuem uma conexão direta com as relações de classe de uma sociedade, e têm o potencial de reproduzir representações e papéis que os sujeitos assumem na condução de suas vidas. As agências e agentes que compõem o que o autor chama de *campo do controle simbólico*, englobam desde as famílias e as escolas, como também os teatros, galerias de arte, cinemas, editoras, jornais, etc. Todas essas agencias, de uma forma ou de outra, trabalham com recursos discursivos, da mesma forma que instituições do campo econômico lidam com recursos físicos e/ou produtivos (Bernstein, 1990; 1996).

Essas agências relativas ao campo simbólico e econômico, juntamente com as interferências de diversos grupos políticos, inclusive os que se relacionam com as exigências e determinações internacionais, atuam sobre o processo de constituição dos mecanismos de controle do Estado sobre os sentidos da escola, o que gera um contexto de práticas e referências que se constituem como um *campo recontextualizador oficial* (CRO)[28]. Este campo, que, corresponde a um espaço simbólico gerador de princípios e valores que

28 Para Basil Bernstein (1990; 1996), a recontextualização é um processo central na produção dos discursos pedagógicos. A recontextualização consiste no deslocamento dos conhecimentos disciplinares de seu contexto de produção, que são realocados e refocalizados em contextos com intencionalidades formativas próprias. Sendo assim, a recontextualização promove o embutimento de um Discurso Instrucional (DI) dentro de um Discurso Regulativo (DR), ou seja, num discurso com objetivo de regular ideias e comportamentos.

orientam a produção do currículo, portanto, é "regulado diretamente pelo Estado, politicamente através do legislativo, administrativamente através da administração pública" (Bernstein, 1996, p. 276), sendo os ministérios de educação e seus conselhos, por exemplo, os organismos de Estado ligados diretamente ao CRO.

Contudo, também podem atuar nesses organismos empresas privadas e/ou outras instâncias de governo (ministérios do trabalho, por exemplo), os quais podem desempenhar forte pressão sobre o campo. O CRO é, portanto, o responsável pela produção do *discurso pedagógico oficial* (DPO), que pode ser caracterizado pelo conjunto dos documentos que fundam as perspectivas da educação e do currículo oficial, que atuam como mecanismos orientadores dos sistemas de ensino em contextos nacionais e/ou locais.

Contudo, essa prática pedagógica considerada oficial é confrontada sucessivamente e afetada por diversos agentes situados no chamado *campo recontextualizador pedagógico* (CRP), que é o contexto onde estão os sujeitos que se comunicam no interior da escola, ou seja, o mundo dos professores e dos estudantes. Diante disso, a compreensão de currículo - ou do discurso pedagógico - sugerida por Bernstein (1990; 1996), tem a ver com sucessivos processos de disputa e de recontextualização dos saberes sujeitos à transformação pedagógica. Isso inclui reconhecer o papel e a força dos chamados contextos primários de socialização, que geram elementos de resistência e podem também exercer certo controle sobre a prática e os saberes realizados dentro da escola.

Ao enfatizar o papel desempenhado pela comunicação no interior da sala de aula, como um crítica direta às teorias reprodutivistas que veem a cultura como um elemento passivo dentro da comunicação pedagógica, estabelece um elo de ligação entre o microcontexto da comunicação intraescolar e o amplo universo social. Admite, assim, uma dialética profunda entre as dimensões estruturais da sociedade e a força de resistência dos sujeitos como elemento fundamental na produção das mensagens transmitidas na escola. Isso sugere uma concepção ativa dos sujeitos perante a estrutura institucional, e resgata sua autonomia frente às políticas e práticas

homogeneizadoras, reconduzindo para o debate educacional a utopia necessária à uma prática pedagógica engajada na transformação do mundo.

Diante de tudo isso, parece evidente que a questão da ideologia sempre será um elemento central na definição dos currículos e das trajetórias de experiências que são oferecidas aos sujeitos em sua formação escolar. Os agentes do campo simbólico e econômico que buscam estabelecer determinadas formas de hegemonia cultural no campo educacional, sempre derivadas das intencionalidades que os movem, produzem conformações e deformações nos textos e contextos do discurso pedagógico oficial. Portanto, cabe aos especialistas de currículo e aos professores da escola, que também são produtores do currículo real:

> [...] afastar-se de sua posição de aceitar totalmente a ideologia e as instituições que prevalecem em sociedades corporativas como as nossas. Precisam se unir com os grupos culturais, políticos e econômicos que estão trabalhando de maneira autoconsciente para alterar o sistema institucional que estabelece os limites às vidas e esperanças de muitas pessoas desta sociedade (Apple, 2006, p. 220).

Diante deste importante desafio proposto por Michael Apple, o de resistência e enfrentamento em relação às agências e instituições que impõem limites à vida e ao futuro de muitas pessoas, especialmente aquelas que trazem o *handicap* da exclusão social e da marginalização territorial, nos cabe perguntar: *Que Geografia devemos promover dentro da escola para que os saberes e práticas transportados por ela possam permitir uma ampla tomada de consciência sobre o mundo e sobre os desafios que temos para a ultrapassagem de suas contradições?*

Com base nesse questionamento, a seguir, tentaremos refletir sobre o papel da Geografia para a promoção de engajamento social e participação cidadã. Buscaremos trazer elementos que contribuam para a construção de uma imagem da escola como instituição *poderosa*, ou seja, fundamentada em práticas democráticas e inclusivas que possam dar vazão, por um lado, às identidades e aos territórios locais em sua tendência de produção de novas formas de atuação política, e por outro,

a currículos que tenham potencial de produzir explicações confiáveis e pertinentes sobre o mundo.

Geografia Escolar e engajamento social

Considerando que a constituição dos discursos escolares é resultado de um processo que conta com sucessivas etapas de recontextualização - em que os saberes são deslocados de seu contexto de produção e depois realocados e refocalizados nos contextos de sua reprodução no âmbito da escola em função do conjunto de expectativas e intencionalidades que fundamentam a atividade de formação - as escolhas curriculares em seus diferentes níveis são um elemento central da atividade pedagógica. As características fundamentais dos currículos, portanto, dependem dessa sequência de escolhas, as quais conferem ao currículo realizado na escola características que lhe são próprias, vinculando-se a projetos de sociedade que subjazem aos atores e agências que buscam promover o controle sobre o que se ensina e se aprende.

Dentro do campo da Geografia Escolar, especialmente a realizada no Brasil, dentre uma série de desencontros e dissensos é possível identificar, todavia, algumas características fundamentais que marcam o currículo da disciplina na escola[29]. Por mais diversa e multifacetada que a disciplina se apresenta no currículo, e por mais que ainda convivem diferentes perspectivas de ciência e de pedagogia no âmbito da escola - desde as mais tradicionais até as mais progressistas -, há uma certa convergência entre investigadores do campo da didática e professores acerca da presença marcante na escola do que se convencionou chamar de *Geografia Crítica*.

Conforme sugerem Vlach (2004), Vesentini (2004), Rocha (1998; 2010), entre outros, desde a década de 1970 ganha forma nos currículos da Geografia Escolar uma noção de que esta disciplina necessita oferecer aos estudantes referenciais consistentes acerca das contradições e das

29 No Brasil, ao contrário de outros países da América Latina, a Geografia se mantém como um componente curricular na escola básica, desde os primeiros anos da escolarização obrigatória até o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. A nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017), inclusive, sugere a continuidade dessa condição.

tensões que marcam a relação da sociedade com os espaços onde vivem. Ao buscar estudar o espaço geográfico a partir das lógicas de distribuição, concentração e diferenciação dos diversos aspectos da geograficidade humana, desde os ligados ao âmbito econômico como os de ordem cultural e ambiental, a Geografia Escolar sugere uma espécie de revolução na forma de se compreender o mundo e de se agir sobre ele. Em outras palavras:

> Pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa "revolução" ou reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. Criticidade entendida como um leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E engajamento visto como uma geografia não mais "neutra" e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (Vesentini, 2004, pp. 222-223).

Essa nova Geografia Escolar, portanto, encerra em si uma compreensão da formação humana a partir de uma postura de engajamento social. O currículo fundamentado no *engajamento*, a partir da perspectiva assumida na presente reflexão, tem a ver com valores e princípios de construção dos conhecimentos escolares que privilegiam a participação cidadã, a resistência e a autonomia dos sujeitos, contrapondo-se a uma educação para o *acatamento*[30] (Young, 2007; 2011). Nesse contexto, o processo educativo tende a promover nos sujeitos uma postura ativa diante de suas aprendizagens, do conhecimento e do mundo, privilegiando práticas e saberes que objetivam a sua intervenção protagonista e fundamentada na realidade.

A lógica de construção dos conhecimentos na escola de engajamento tem a ver com a atividade dos sujeitos e uma relação específica com o saber, fundamentada na mobilização. "Mobilizar-se é pôr em movimento;

30 A *educação para o acatamento* é vista aqui como uma forma de escolarização fundamentada em tradições conservadoras de obediência e de passividade dos sujeitos diante das rotinas e saberes escolares.

[...] é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. [...] É também engajar-se em uma atividade originada por móbiles[31], porque existem boas razões para fazê-lo" (Charlot, 2000, p. 55). Os sentidos que os conhecimentos possuem para o estudante, portanto, segundo Charlot (2000) tem a ver com uma dinâmica interna do indivíduo na qual ele estabelece uma troca constante com o mundo. Para o autor "significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros" (p. 56).

Dentro desse currículo de engajamento os saberes disciplinares passam a ser vistos não como meras imposições simbólicas desconectadas da realidade dos sujeitos, mas sim, como *outras referências possíveis* para que os estudantes possam olhar para o mundo em que vivem a partir de novos pontos de vista. Essa complexificação do olhar do estudante permite a reconstrução do que se sabe sobre o mundo, permitindo o avanço ou a redefinição de suas posturas diante da realidade e dos problemas de seu cotidiano. Essa natureza dos discursos escolares foi designada por Michael Young (2007; 2011), como *conhecimento poderoso*, ou seja, um conhecimento capaz de redefinir a capacidade dos sujeitos para compreender o mundo que o cerca, em suas diferentes escalas. Isso tem a ver, portanto, com o poder do conhecimento em oferecer aos jovens explicações confiáveis sobre os problemas vividos por eles, por meio de leituras reflexivas e críticas dos diferentes fenômenos que afetam seu cotidiano. Em outras palavras, quando se fala do âmbito geográfico, o conhecimento poderoso deve contribuir para que o estudante possa desenvolver:

> novas formas de pensar; melhor explicar e compreender os mundos natural e social; pensar em futuros alternativos e o que eles poderiam fazer para influenciá-los; ter algum poder sobre seu próprio conhecimento; ser capaz de se envolver em debates atuais de significância; e ir além dos limites de sua experiência pessoal (Maude, 2017, p. 30, tradução nossa[32]).

31 Para Charlot (2000) móbil (ou móbiles, no plural) é uma "razão de agir" (p. 55).

32 Do original: "Discover new ways of thinking; better explain and understand the natural and social worlds; think about alternative futures and what they could do to influence them; have

Sendo assim, reforçamos aqui a ideia de que um conhecimento verdadeiramente poderoso precisa ajudar os estudantes a pensarem futuros alternativos para si mesmos e para sua comunidade. Não aceitar o mundo que ele se apresenta para nós, é uma condição para a realização do que aqui chamamos de *escola de engajamento*, ou seja, uma escola voltada para a construção de outros futuros. Os saberes geográficos, nesse âmbito, podem assumir essa tarefa de referenciar criticamente as análises dos estudantes sobre o mundo. Em outras palavras:

> Pensar geograficamente é uma maneira excepcionalmente poderosa de ver o mundo. (...) Pensar geograficamente fornece uma linguagem - um conjunto de conceitos e ideias - que pode nos ajudar a ver as conexões entre lugares e escalas que outros frequentemente não percebem. É por isso que devemos nos concentrar na gramática da Geografia, bem como no seu vocabulário infinito. Esse é o poder de pensar geograficamente (Jackson, 2006, p. 9, tradução nossa[33]).

A perspectiva em torno das ideias de espacialização e de territorialização que se discutirá a seguir, dentro do argumento que neste ensaio desenvolvemos, pode ser vista como um elemento desse vocabulário infinito da Geografia. Essa gramática geográfica, conforme proposta por Peter Jackson (2006), é vista aqui como capaz de permitir um duplo movimento de significação: por um lado oferece bases consistentes para a compreensão do mundo, e por outro, permite a construção de táticas de mobilização social em suas diferentes escalas.

Dessa forma, busca-se aqui explorar possíveis conexões - ou aproximações - entre saberes conceituais da disciplina geográfica e conhecimentos de ordem

---

some power over their own knowledge; be able to engage in current debates of significance, and; go beyond the limits of their personal experience".

33 Do original: "Thinking geographically is a uniquely powerful way of seeing the world. While it does not provide a blueprint for addressing the kind of ethical dilemmas that I have raised here in terms of caring at a distance, it should be obvious that there are no 'right answers' or easy solutions to such complex issues. Thinking geographically does, however, provide a language – a set of concepts and ideas – that can help us see the connections between places and scales that others frequently miss. That is why we should focus on geography's grammar as well as on its endless vocabulary. That is the power of thinking geographically".

local. Sugere-se, a partir disso, que conceitos científicos generalizantes e abstratos não suprimem as realidades locais, mas sim, permitem outras lentes de análise das diferentes situações geográficas, como condição para a análise crítica do espaço e para a atuação consciente sobre ele.

Espacialização, Territorialização, Resistência:

Muitas vezes essas realidades locais são oriundas de processos específicos de espacialização e dão sentido à construção de identidades que virão a ser referência para o sujeito no seu situar no mundo. Quando os saberes locais, bem como as formas de vida específicas se veem ameaçados pelas forças

hegemônicas do capital e do Estado, estes são chamados a responder. Respostas estas que se traduzem em ações e que deságuam em processos de territorialização. Para tanto serão apresentados o espaço e o território nas suas especificidades e a construção da identidade como forma de resistência. Isso se verifica não só no interior do ambiente escolar, mas também junto aos movimentos sociais do campo e da cidade e que hoje produzem material didático e pedagógico para se posicionarem frente o mundo que os cerca.

A territorialização, neste sentido, reside no movimento orientado pela prática que define a ação. O território é o *lócus* da ação que conforma uma identidade a partir de uma construção mental e simbólica. Na territorialização, os limites são bem definidos para que o sujeito possa se encontrar e se situar em um mundo marcado pela tendência homogeneizante do poder, que busca territorializar para depois espacializar. Neste caso, esta é a tendência homogeneizante do Estado e do capital.

No entanto, território não é tudo para o sujeito; pois, se se entende que a identidade, em certa medida, se constitui como unidade fechada em si mesma, ela não abre espaço para nenhuma outra forma de existir. Ora, o sujeito é dotado de desejos, angústias e vontades, bem como se encontra em movimento, e como tal busca dar vazão ao seus sentimentos nas diversas espacialidades nas quais se insere. Dessa forma o sujeito não só se territorializa, mas produz o espaço enquanto ser social, porque o

diverso também compõe seu universo. Assim, a diferença é um elemento que, ao lado da identidade conforma uma unidade aberta.

As ações empreendidas localmente ganham sentido com as espacializações. Tido como categoria social que fornece referências para se localizar no mundo, o espaço se produz na diversidade de relações que definem as espacialidades de uma sociedade. As relações sociais acontecem no espaço social e ao mesmo tempo produzem o mesmo. O espaço, assim é produto e referência; o que não se confunde nem como natureza e resultado de processos anteriores, nem como particularidade produzida pelo crescimento e desenvolvimento das forças produtivas. Para que as relações possam produzir livremente o espaço social, sua unicidade deve estar na diversidade (Lefebvre, 2000)[34].

Esta ideia vai de encontro ao conceito de produção do espaço, desenvolvido por Henri Lefebvre (2000). Produção que, para o autor significa organizar ações com certo objetivo em mente; ações que dão sentido (temporal e espacial) sobre operações que se relacionam e que seus resultados são coextensivos.

As relações construídas a partir da produção do espaço diferem da prática do produtivismo. Isso porque no produtivismo já existe uma ordem pré-estabelecida que não só direciona as relações, mas também interfere nos níveis mais imediatos da vida social. Neste sentido, enquanto que na produção do espaço, a ordem é construída no caminho, no fazer da caminhada; no produtivismo este mesmo caminho já está traçado, basta segui-lo sem questionamentos.

Compreender este percurso (da produção do espaço) implica na sua formulação mental, prática, social e física. Ao se analisar o espaço a partir das relações sociais, sobretudo a partir dos elementos que as compõem, assume-se que, embora tenham suas especificidades, as práticas dos grupos sociais não são divorciadas da prática do próprio produtivismo.

34 O mundo, bem como as relações que o constituem se encontram em movimento. O tempo, assim como o espaço, também é uma referência para as relações sociais. No entanto, no entanto, para este ensaio, o espaço ganha mais centralidade.

O lugar resulta desse movimento em que as relações se entrecruzam e definem suas particularidades. Cada fragmento do espaço guarda consigo a multiplicidade de relações fazendo com que o nível privado, onde o contato entre os atores é mais imediato, ganhe força e não seja absorvido pelas demais escalas marcadas pelo poder. Poder, este que confunde, que abstrai e que aparece nas entrelinhas das ações.

Por outro lado, no o espaço marcado pelas disputas de poder, as ações adquirem sentido na busca por alguma forma de subversão. Este é o espaço que possui uma monumentalidade (Lefebvre, 2000). Isto é, existe uma intenção que é evidente, no entanto, ela mostra apenas o que quer mostrar mas esconde muito mais. Isso se exprime inclusive nas formas arquiteturais, pois a conveniência prevalece sobre a construção social. A produção do espaço se torna carregada de símbolos que contém uma carga emotiva em um contexto impregnado de convenções, intenções e ordens. Assim, o autor afirma que:

> marcas são para significar, para serem partes de um sistema e para serem suscetíveis à codificação e à decodificação. Espaço pode ser marcado fisicamente; assim como animais fazem uso do olfato ou grupos humanos fazem uso dos indicadores visuais ou auditivos; alternativamente (*o espaço*) pode ser marcado de forma abstrata, por meio do discurso, por meio dos signos. Espaço, portanto adquire valor simbólico. Símbolos, dessa forma, sempre implicam em investimento emocional, em carga afetiva (medo, atração etc.), no qual é depositado em um lugar particular e, depois disso "representado" para o benefício de alguém que está em outro lugar (Lefebvre, 2000, p. 141[35]) (*NT*).

35 Do original: "Marks are supposed to signify, to be part of a system, and to be susceptible of coding and decoding. Space may be marked physically, as with animals' use of smells or human groups' use of visual or auditory indicators; alternatively, it may be marked abstractly, by means of discourse, by means of signs. Space thus acquires symbolic value. Symbols, on this view, always imply an emotional investment, an affective charge (fear, attraction, etc.), which is so to speak deposited at a particular place and thereafter 'represented' for the benefit of everyone elsewhere."

Esta passagem trata dos espaços produzidos para serem lido (os espaço do poder). Estes têm a legibilidade como critério. São espaços fáceis de serem absorvidos. O difícil é perceber suas intencionalidades. Os Shopping Centers e as repartições públicas são exemplos desses espaços. Estes requerem um interlocutor que assimile e reproduza o seu seu discurso, os seus signos. Eles dissimulam suas intenções e ações como estratégia para impor sua lógica espacial de poder. Se o critério é a legibilidade, a leitura se torna instantânea. Tornam-se os espaços onde não há nada a decifrar. Se existem oposições; estas serão limitadas, supérfluas e reduzidas, sob o jugo daquele que detém o poder; que geralmente não se encontra lá. Se o espaço do poder dissimula, a ordem é confusa. O espontâneo toma isto como referência e tende a não obedecer a ordem definida antes. Isso porque o espaço enquanto referência comanda os corpos, determina o que é e o que não é.

No espaço da resistência, não se parte da ordem definida, mas da construção. O protagonista não está em outro lugar e muito menos é oculto. A produção não requer um interlocutor distante, não é produzido para ser lido. A ordem se define no movimento, em meio a construção das ações. Adquire sentido na produção.

A espacialização do sujeito que protagoniza as ações com base nos seus saberes, no seu cotidiano, e que busca ser livre da legibilidade requerida pelos atores hegemônicos, tem no *habitar* o seu sentido, o encontro de si consigo mesmo. O habitar é o *lócus* da relação do sujeito com a natureza, e com a sua própria natureza (LEFEBVRE, 2002). Pois, o sujeito tende a interiorizar as mensagens, os códigos e as práticas que se imprimem no espaço. Para o autor,

> o "ser humano" (não dizemos "o homem") só pode habitar como poeta. Se não lhe é dado, como oferenda e dom, uma possibilidade de habitar poeticamente ou de inventar uma poesia, ele a fabricará à sua maneira. Mesmo o cotidiano mais irrisório retém um vestígio da grandeza e da poesia espontânea, exceto, talvez, quando não passa da aplicação da publicidade e encarnação do mundo da mercadoria, a troca abolindo o uso, ou o sobredeterminado (Lefebvre, 2002, pp. 81-82).

Neste caso, o autor chama a atenção para demonstrar que os elementos da vida local (o *habitar*) são inerentes ao ser humano; mesmo em sociedades onde as abstrações espaciais provocadas pelos níveis mais elevados do poder tendem a se interiorizar. Sociedades totalmente alinhadas com o poder hegemônico, principalmente aquelas regidas pelo mundo da mercadoria e pela troca e que dão mais sentido a estas abstrações, como aponta Henri Lefebvre (2002), possuem a tendência de deixar nas mãos de outras instâncias o destino de suas vidas enquanto grupo social.

Por outro lado, quando o *habitar* se vê ameaçado pelas instâncias institucionais do poder hegemônico, o espaço é chamado a responder. Esta resposta, muitas vezes deságua em processos específicos de territorialização, que buscam impor limites ao próprio espaço para que relações pautadas nos costumes locais e a identidade possam ser mantidas. A territorialização consiste na resistência ao apoderamento da vida pelos atores hegemônicos. Se, por um lado, Estado e capital moldam as práticas sociais, por outro eles não define o seu território. A espacialização produzida pelo capitalismo não atinge a todos e a tudo.

O território emerge, assim, como fator de identificação, defesa e força que se constrói sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável. O território se exprime, portanto, pela diversidade de formas de existência coletiva dos diferentes povos na sua relação com a natureza (Almeida, 2005).

Esta identificação, a qual Almeida (2005) se refere, encontra eco nas formas de apropriação simbólica do território empreendidas pelos sujeitos sociais. O simbólico, neste caso, permeia a vida em comum que os grupos sociais partilham, para dar sentido ao que se faz e do que se necessita. O elemento aglutinador desse amálgama que dá consistências às práticas espaciais e territoriais é a "identidade territorial". Nas palavras de Rogério Haesbaert (1999), ao falar dessa dimensão do processo de identificação, sugere que:

> por mais que se reconstrua *simbolicamente um espaço, sua dimensão mais concreta constitui*, de alguma forma, um componente estruturador da identidade. Identificar, no âmbito humano-social é sempre

> *identificar-se*, um processo *reflexivo*, portanto, identificar-se é sempre um processo de identificar-se *com*, ou seja, é sempre um processo *relacional*, dialógico, inserido numa relação social (pp. 174-175).

Toda identidade, portanto, tem no território um dos fundamentos da sua construção, pois a sua estruturação faz referência a ele, tanto no sentido simbólico, quanto concreto. A identidade só ganha conotação territorial quando sua estruturação depende da apropriação simbólica no/com o território. Nesse sentido, ao se recontextualizar essa ideia no âmbito da formação escolar, concorda-se com o fato de que "as espacialidade vivenciadas pelos alunos, suas geografias e mapas, devem ser trazidas para o território da sala de aula" (Katuta, 2007, p. 145), pois as aprendizagens escolares, a fim de que tenham sentido para o estudante, precisam estar conectadas com as singularidades e conflitos que conformam o mundo da vida cotidiana.

A Espacialização/Territorialização dos Sujeitos Sociais: alguns casos

Atualmente percebe-se que diversos grupos sociais vêm se embasando na afirmação da identidade como forma de resistência frente o mundo que os cerca. Por meio da autoafirmação coletiva, muitos destes grupos, conhecidos como Povos Tradicionais se organizam em torno dos movimentos socioterritoriais para buscarem o reconhecimento da sua forma de existir e de produzir, não só do ponto de vista jurídico-formal, mas também, pela sociedade como um todo. Muitos são os autores que buscam explicar este sujeitos, como Almeida (2005), Andrade (2019), Lewitzki (2019), entre outros. É neste sentido que a resistência emerge como elemento aglutinador dos processos de espacialização e da territorialização.

O Movimento Social Aprendizes da Sabedoria (MASA) representa um grupo que procura se territorializar a partir do resgate dos saberes ancestrais e da valorização dos ofícios tradicionais de cura. O MASA não só constrói sua identidade por meio da autoafirmação coletiva, mas territorializa suas ações por meio das diversas oficinas, palestras, reuniões e audiências para exercerem pressões frente o poder público para terem o reconhecimento.

Para Lewitzki (2019), o MASA é um movimento que articula Benzedeiras[36] do campo e da cidade em um intercâmbio de conhecimentos e saberes tradicionais de cura. Isto acontece por meio da luta por direitos coletivos e com configurações próprias no contexto dos movimento sociais.

Nas palavras de Andrade (2019), as Benzedeiras possuem um enraizamento com a terra. A partir desse enraizamento, elas configuram territórios e identidades que se materializam em lugares de troca, respeito, solidariedade, preservação do meio em que vivem e na valorização de seus saberes dos quais a autora chama de "relações sociais 'comuns'". Dessa forma, para Andrade (2019), a partir das ações protagonizadas pelas benzedeiras, se configuram os "territórios de vida".

Estes sujeitos vem encontrando nas universidades o apoio para a afirmação da sua identidade. As teses, dissertações, projetos de pesquisa, bem como os projetos de extensão universitária também vem se constituindo como importante espaço de interlocução e de organização das práticas sociais. Destacam-se aqui os projetos que buscam promover ações junto aos sujeitos nos moldes da comunicação; como afirma Freire (2020), em que o saber é construído em uma relação horizontal com os participantes e não passado a partir daquele que supostamente detém o conhecimento. Pois, para o autor, "conhecer é tarefa dos sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer" (p. 18).

É também na produção de materiais didáticos que os sujeitos sociais podem aparecer como protagonistas e projetar a resistência para o espaço da escola, culminando em experiências de comunicação. Tais produções já vêm sendo realidades e envolvem tanto dos sujeitos sociais, quanto acadêmicos. Um exemplo é um material elaborado por Fernandes (2015): *Descobrindo Saberes na Escola do Campo: as Geografias da Agroecologia*.

36 Entende-se que as benzedeiras são estas sujeitas/sujeitos que resistem à apropriação do tratamento de saúde pela medicina convencional e propõe diversas formas de tratamento como, por exemplo, com ervas medicinais e pelo benzimento (cura por meio da prática da fé e de orações).

Construído junto com as educadoras do campo ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), este material foi elaborado tendo em mente valorizar "porções da realidade" nas quais os educandos estão inseridos e, ainda, incorporar tempos educativos diferenciados das escolas urbanas onde os próprios educandos têm participação na gestão da escola. Por se tratar de uma escola localizada em assentamento de Reforma Agrária (Assentamento Contestado, município da Lapa, Estado do Paraná, Brasil) que é referência em produção agroecológica no Brasil, tema central na construção do material.

Diante de tais experiências concretas; verificadas na produção de materiais didáticos, ações do MASA e nos projetos de extensão universitária, é possível perceber que a construção dos espaços em que os sujeitos são protagonistas se torna realidade não só nas escolas, mas em diversos outros segmentos, como nos reconhecimentos jurídico-formas. Em uma sociedade como a brasileira, com fortes tradições conservadoras e submissa ao avanço dos poderes hegemônicos do Capital e do Estado, estes sujeitos emergem para darem um novo sentido à vida, não só a partir de sua existência, mas também, de sua r-existência.

Considerações Finais

> Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...
> Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
> Porque eu sou do tamanho do que vejo
> E não do tamanho da minha altura.
> (Fernando Pessoa[37])

As formas curriculares encerram em si determinadas perspectivas de território e de espaço, e também, dos movimentos que desembocam em sua produção. Os sujeitos que frequentam a escola trazem consigo itinerários territoriais e saberes comunitariamente produzidos que têm o potencial de vivificar os espaços educativos. Ao não conseguir enxergar, no âmbito da escola, as diferentes situações e aspectos de sua própria realidade, e

37 "O Guardador de Rebanhos". In: PESSOA, Fernando (1946). *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática.

ao ver as suas vozes silenciadas na conformação das rotinas e saberes que envolvem sua aprendizagem, esses diferentes sujeitos deixam de ver também o significado da escola em suas vidas.

Dessa maneira, cabe perguntar: seria possível imaginarmos uma escola que ofereça o mundo para os estudantes, que permita o acesso aos diferentes campos do conhecimento socialmente e historicamente produzidos pela humanidade e, ao mesmo tempo, seja capaz de promover o engajamento e o compromisso com a transformação desse mundo desde o ponto de vista de suas territorialidades cotidianas?

Sem dúvida esta é uma das maiores questões contemporâneas a serem respondidas pelos sistemas de ensino e pelos profissionais que fazem o dia a dia da escola. Por ora, a fim de elaborarmos aqui uma tentativa de resposta, mesmo que de maneira preliminar, nos parece evidente que isso não só é possível, como também, que os saberes sobre o mundo são fontes importantes para se compreender o que sabemos sobre nós mesmos e sobre nossa comunidade. Além disso, e por outro lado, não se compreende o mundo e não se luta pela sua transformação sem se reconhecer e valorizar os saberes localmente produzidos que emergem das resistências territoriais empreendidas pelos sujeitos organizados em suas comunidades. A nosso ver, essas são as fontes imprescindíveis de referências para se pensar um mundo, verdadeiramente, preocupado com a condição humana na contemporaneidade.

O tempo caótico em que vivemos nos apresenta o ressurgimento de autoritarismos, de novas formas de fascismos, de movimentos de deslegitimação da ciência e da democracia, dentre outros aspectos que fazem com que reflitamos sobre o papel das diferentes instituições sociais na contemporaneidade. Nesse contexto, quando falamos da escola, especialmente, parece legítimo tê-la como guardiã e anunciadora dos princípios democráticos, dos direitos humanos, da tolerância e demais valores que compõem o conjunto de referências civilizatórias historicamente constituídas pela humanidade. Ao reafirmar a necessidade de promoção desses valores, entretanto, expressa-se aqui nossa posição de vê-los a partir de um sentido amplo, ou seja, desde o reconhecimento

da diversidade e dos diferentes contextos e territorialidades de produção dos saberes locais.

A partir da ideia de que não nascemos, efetivamente, humanos, presume-se que as aprendizagens são a base do processo de humanização. O que se aprende, tanto no âmbito da cultura escolar quanto pelo convívio com os outros em diferentes situações da vida cotidiana, constitui nossa condição humana. Ela é que é a base para a resistência daqueles que tanto sofrem com a marginalização e a opressão promovidas pelo mundo da hegemonia e da força. Portanto, propõe-se aqui que um novo mundo somente poderá ser pensado sob uma dupla condição onde, ao mesmo tempo, os sujeitos possam sentir-se parte desse mundo vivido em comum e, por outro lado, possam também expressar sua singularidade e seus projetos de futuro.

Referências

Almeida, A. W. B. (2005). Terras Tradicionalmente Ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum. In IAP (Instituto Ambiental do Paraná). *Anais do Encontro dos povos de faxinais, 1*, Irati: IAP.

Andrade, A. (2019). *O Movimento Aprendizes da Sabedoria (MASA): tecendo territorialidades de cura na disputa por saberes comuns.* (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UFPR. 164p.

Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Artmed.

Arendt, H. (1972). *A crise na educação:* III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and Control*, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. Londres: Routledge.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico:* classes, código e controle. Petrópolis: Vozes.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, G. M. *Descobrindo Saberes na Escola do Campo: as Geografias da Agroecologia*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curitiba: UFPR. 2015.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura:* As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (2020). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Haesbaert. R. (1999). Identidades Territoriais. In: Rosendahl, Z.; Corrêa, R. L. *Manifestações da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro: UERJ. pp. 169-190.

Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91, (3), 199.

Katuta, A. M. (2007). Os Alunos e Seus Mapas: repensando a cartografia para escolares no contexto do ensino da Geografia. In: Lima, M. G.; Lopes, C. S. *Geografia e Ensino: conhecimento científico e sociedade*. Maringá: Massoni. pp. 133-147.

Lefebvre, H. (2000). *The Production of Space*. Cambridge: Blackwell.

Lefebvre, H. (2002). *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: UFMG.

Lewitzki, T. (2019). *A Vida das Benzedeiras: caminhos e movimentos*. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UFPR, 242p.

Maude, A. Brooks, C.; Butt, G.; Fargher, M. (2017). *The power of geographical thinking*. London: Springer.

Rocha, G. O. R. (1998). Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). *Revista Presença*. Vol. 2, n. 12, Porto Velho: UNIR.

Rocha, G. O. R. (2010). O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. *Revista Contrapontos*. 10 (1), 14-18.

Vlach, V. R. F. (2004). O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In.: Vesentini, J. W. *O ensino de Geografia no século XXI.* Campinas: Papirus.

Vesentini, J. W. (2004). Realidades e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In.: Vesentini, J. W. *O ensino de Geografia no século XXI.* Campinas: Papirus.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, (28) 101, pp. 1287-1302.

Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação,* 16 (48), pp. 609-623.

Capítulo 6.
Lectura del territorio con líderes comunitarios. Oportunidades de una ciudadanía territorial

Chapter 6.
Reading the territory with community leaders. Opportunities of a territorial citizenship

Jorge Isaac Ramírez Acosta[38]
jorgeisaac.ramirez@gmail.com

Raquel Pulgarín Silva[39]
raquel.udea@gmail.com

Universidad de Antioquia

Resumen: En un mundo en constante cambio donde la información circula a través de diferentes medios, a diversos ritmos y desde relaciones entre lo global y lo local, se generan dinámicas únicas en cada espacio geográfico y las personas aprenden en múltiples contextos, esto hace necesario una formación ciudadana que favorezca el conocimiento del territorio. Formación que permita la adquisición de nuevas herramientas para la lectura y transformación del mismo, lo cual implica desmitificar las visiones del mundo que no son el mundo y que a su vez se conviertan en los nuevos marcos de referencia de una nueva ciudadanía y que ha de ser activa,

38 Estudiante del doctorado en Educación, magíster en Educación de la Universidad de Antioquia y Profesional en Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.

39 Doctora en Ciencias Pedagógicas, de la Universidad Pinar del Río, Cuba; Magíster en Educación y Licenciada en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia y Profesora de la Facultad de Educación de la misma Universidad.

participativa y territorial; características de un ciudadano que hacen posible pensar, construir y habitar con sentido el territorio del que hacen parte.

En el texto[40] se ofrecen posibilidades de trabajar la educación geográfica en espacios educativos no formales[41], en este caso con líderes comunitarios; resultado de un proceso de revisión documental en el cual se privilegió el análisis de contenido para identificar las formas de llevar los procesos de enseñanza de la geografía más allá de las fronteras de la escuela. Y, permitir que la lectura de la realidad espacial tenga un público más amplio, hacer consciente las relaciones que se tejen en el territorio, pensarlo desde el diseño de estrategias de intervención que respondan a las realidades y tengan un mayor grado de éxito en la solución del denominado caos espacial.

Palabras clave: educación geográfica, contextos no formales, territorio.

Summary: In a constantly changing world where information circulates through different media, at different rates and both globally and locally, unique dynamics are generated in each geographical space and people learn in multiple contexts, making citizen formation that favors the knowledge of the territory a necessity. Formation that allows new elements and tools for reading and transforming it, which implies demystifying worldviews that are not the world and that in turn become the new frames of reference for a new citizenship, this must be active, participatory and territorial; characteristics in a citizen that make it possible to think, build and live meaningfully the territory which they belong to.

This text offers possibilities to work on geographic education in nonformal educational spaces, especially with community leaders, result of a document review process in which content analysis was privileged to identify as a way to innovate in the geography teaching processes beyond the borders of the school. And, allow the reading of spatial reality to have a wider audience, make conscious the relationships that are woven in the territory, think about

40 Derivado en los avances del proyecto: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica.* Realizado por los autores.

41 Contextos educativos no formales entendidos según Trilla (2003), como aquellos que no están dentro del sistema educativo reglado y que se presentan en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar, en este caso desde las Juntas de Acción Comunal.

it from the design of intervention strategies that respond to realities and have a greater degree of success in the solutions of what called the space chaos.

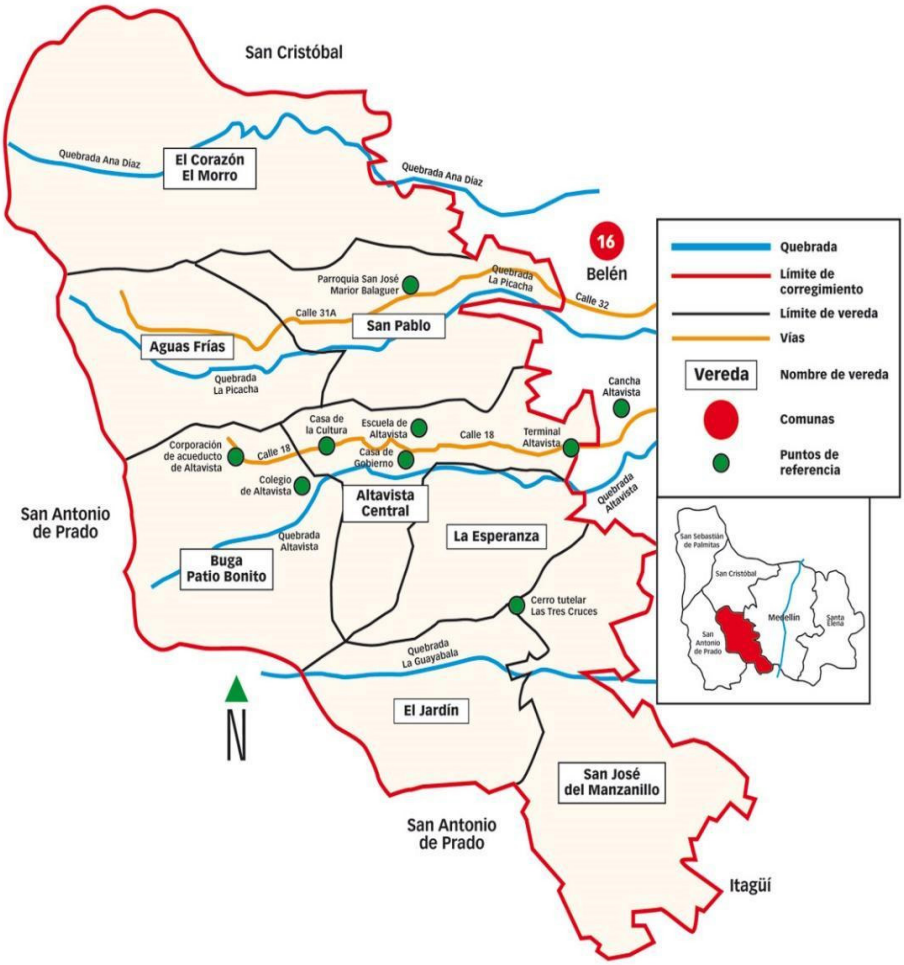
Keywords: geographical education, non-formal contexts, territory.

Introducción

El Corregimiento Altavista del municipio de Medellín, espacio donde tiene lugar la investigación que da origen al presente texto, es un territorio reconocido oficialmente desde 1987 por el Acuerdo Nº 4, como unidad político-administrativa, también, denominado comuna 70. Es uno de los cinco corregimientos del municipio de Medellín, y está localizado al suroccidente, a 9 kilómetros aproximadamente del centro de la ciudad. Limita al norte con el corregimiento de San Cristóbal y el área urbana de Medellín, al occidente con el Corregimiento de San Antonio de Prado, al sur con el municipio de Itagüí y al oriente con la zona urbana de Medellín. Como puede verse en el mapa Nº 1, dicho territorio está conformado por ocho veredas: Morro-Corazón, Aguas Frías, San Pablo, Altavista Central, Buga Patio Bonito, La Esperanza, El Jardín y San José del Manzanillo; estas se encuentran integradas a cuatro sectores: El Corazón-El Morro, Aguas Frías, Altavista Central y San José del Manzanillo, los cuales tienen como ejes estructurantes del crecimiento urbano, las quebradas Ana Díaz, La Picacha, Altavista y La Guayabala.

Si bien estas veredas corresponden a la zona rural de Medellín, son espacios que se han modificado en aspectos de su geomorfología (por prácticas como la explotación de materia prima para la producción de ladrillos y tejas, ampliación del área urbana en zonas de vocación forestal), pero también por la construcción social del corregimiento (organización de juntas de acción comunal[42] y organizaciones sociales de carácter artístico, cultural, deportivo y ambiental), siendo las microcuencas las de mayor impacto por el poblamiento y la urbanización.

42 Son organizaciones sociales, cívicas y comunitarias de gestión social, que según el Art. 8, Ley 743 del 2002, son de naturaleza solidaria, integradas por los residentes de un lugar que aúnan esfuerzos y recursos para procurar un desarrollo integral, sostenible y sustentable. En el corregimiento actualmente existen diecisiete JAC, todas activas.



Mapa 1. División del corregimiento Altavista en veredas.

Fuente: Vivir en el Poblado, 2015.

En algunos sectores del corregimiento es difícil diferenciar sus límites físicos, por la integración con la zona urbana con sectores de la comuna 16, Belén. De acuerdo con Corantioquia (2007), en el corregimiento de Altavista, específicamente en el sector del Barcino, se ha presentado

> el crecimiento incontrolado de la población, la desigualdad en la distribución de la tierra, la potrerización y la deforestación de áreas anteriormente destinadas a la agricultura, situaciones que han llevado

> a la urbanización de zonas rurales con la disminución significativa de áreas para la producción de alimentos, restando posibilidades de reproducción digna a la población (p. 9).

Lo cual, según la entidad, es un problema que amerita abordarse con miras a diseñar un Plan de Manejo que garantice el mejoramiento de la calidad de vida y la sostenibilidad ambiental de la localidad.

Altavista, ha vivido constantes movimientos de población, como lo señala la Alcaldía de Medellín en el Plan de Desarrollo local[43] (2015), expresados en la llegada de personas procedentes de diferentes regiones del país, en especial campesinos desplazados de Urabá y del oriente antioqueño y también de habitantes de la ciudad que cada vez les es más difícil sostener sus familias con los ingresos que devengan y se desplazan a estos sectores, buscando la forma de sobrevivir. Es un territorio al igual que algunos otros ubicados en las laderas de la ciudad que presentan dificultades para la movilidad y carecen de algunos servicios básicos. Y de acuerdo con el DANE, en el 2015 la población del corregimiento fue de unos 36.463 habitantes aproximadamente.

Las condiciones del corregimiento Altavista en diferentes campos de su realidad espacial permite observar una de las contradicciones propuestas por Lefebvre (1974) al hablar de la producción del espacio, "(...) por un lado están todos los recursos de la racionalidad (la ciencia, la técnica, la estrategia), de la acción política llevada a cabo por políticos informados, de la tecnocracia; y por otro lado hay un inverosímil caos espacial". (p. 224). Al respecto consideramos, que un mayor desarrollo científico y tecnológico no supone la eliminación de los problemas sociales, tal es el caso de la contaminación que genera la explotación de suelos de uso minero en el corregimiento donde se desarrolla el presente trabajo.

Retomando a Lefebvre, el progreso científico de la humanidad debería verse reflejado en la producción del espacio desde la solución de los problemas

43 Es una de las estrategias de intervención en los territorios de carácter oficial, desde la cual se busca articular las acciones del Estado y las comunidades, como una ruta trazada por la experiencia de quienes viven la realidad de su territorio para construir colectivamente su desarrollo local.

que en este se presentan. Pero otra cosa se observa en la dinámica poblacional en Altavista, los procesos de organización comunitaria que en él se lideran, las problemáticas sociales que allí se presentan, entre otras, hizo que lo eligiéramos para desarrollo del proyecto: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica.* Investigación que se orienta desde la pregunta: ¿De qué manera la educación geográfica desde el conocimiento del territorio fortalece los procesos de las organizaciones de base comunitaria y el ejercicio de una ciudadanía territorial?

La búsqueda de respuestas a la pregunta anterior pretende el fortalecimiento de los procesos de las organizaciones de base comunitaria en el corregimiento Altavista y con ello el ejercicio de una ciudadanía territorial (Gutiérrez, 2010) desde la cual los sujetos amplíen su forma de leer e intervenir sus realidades. De ahí que el estudio del territorio emerja como una posibilidad de formación en las comunidades y promover una educación geográfica comprometida, que promocione el conocimiento y el respeto de su contexto territorial.

Comprender el territorio: una necesidad

La geografía como disciplina académica se pregunta por el espacio geográfico, asume su estudio desde diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos. En la actualidad, goza de gran presencia en estudios transdisciplinarios, dado que el espacio geográfico es socialmente construido, desde autores como Lefebvre, (2013); Santos (2000) y Soja (1997), entre otros; quienes exaltan hoy la necesidad de realizar la lectura de la existencia humana desde las relaciones espacio – tiempo – sociedad. Soja (1997) por ejemplo, enfatiza que se requiere un reequilibrio de tres aspectos fundamentales del ser: Historicidad, espacialidad y socialidad, a lo que él llama la "trialéctica del ser y el estar en el mundo". Por su parte Santos, (2000), argumenta la necesidad de leer el espacio como un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones y, Lefebvre (2013), explica cómo el espacio es expresión material de las relaciones sociales, no sólo es un objeto sino un participante activo y pasivo de los modos en que se expresa la vida humana y, por ende, es eminentemente político.

Es en esta perspectiva del espacio geográfico en sus dimensiones: física, social, histórica y cultural, que se explica el *giro espacial*, observado en los escritos de los autores señalados, entre otros. Trabajos en los que se pone en cuestión la hegemonía de los estudios históricos, la dualidad espacio – tiempo y se propende por la presentación de las disciplinas en planos de igualdad, pero sobre todo de complementariedad a la hora de comprender los hechos socio geográficos.

El profesor Martínez en el prólogo de la edición en español del libro *Producción del espacio,* de Lefebvre en el (2013), señala como el autor centra sus esfuerzos en reflexionar sobre la problemática del espacio como eje a través del cual se puede analizar la complejidad del mundo moderno. Aboga por la capacidad y la necesidad de las sociedades de producir conscientemente su espacio, por la importancia de repensar la categoría de espacio y plantea que no existe la objetividad del objeto material, sino que es una dimensión de la vida humana. De ahí que esta no sea una tarea por realizarse únicamente desde la escuela sino por el contrario amerita ser asumida desde los diversos canales o medios de formación de la ciudadanía.

La geografía hoy, desde la perspectiva del giro espacial, concibe el espacio como el producto de la sociedad y dado que cada sociedad tiene una específica forma de pensarse en el mundo, tiene por derecho la capacidad y necesidad de producir su propio espacio y, por tanto, todo ser humano tiene el derecho a la construcción del espacio. Y es ahí donde este trabajo se ubica en la oportunidad de leer el espacio que habitamos, esos territorios que construimos como una totalidad y en clave de transformación. Asimismo, estos autores que han propuesto y argumentado el giro espacial de la geografía, han forjado cambios en la lectura del espacio geográfico; invitan al abordaje en las sociedades contemporáneas, desde el estudio de la dimensión geográfica de problemas sociales relevantes como: la concentración urbana y el éxodo rural, la extensión del tejido urbano, las características de las metrópolis, la subordinación completa de lo agrario a lo urbano, la situación ambiental del planeta, entre otros. Y sugieren unas lecturas donde se superen las reducciones y simplificaciones de las disciplinas y se promueva la complementariedad de las disciplinas científicas en el encuentro con los saberes cotidianos y ancestrales de las comunidades y de los pueblos.

La lectura intencionada del territorio, ese espacio que vivimos, ha de ser desde la apuesta de comprenderlo como un espacio diferencial. Una lectura contextualizada, situada, tanto a nivel geográfico, histórico como cultural. Dirigida a la comprensión de la realidad, desde preguntas sobre el territorio que permitan la investigación formativa, donde se problematice lo que se ve, lo que pasa, lo que se vive y con ello, incidir en las ganas de aprender, en la curiosidad y la disposición de los habitantes del territorio, por el conocimiento de éste y por nuevas significaciones de lo que pasa y hay en él.

A propósito de la educación geográfica

Entre los compromisos de la geografía que se enseña está el visualizar la complejidad del mundo real y la responsabilidad de los ciudadanos de procurar una tierra en condiciones de albergar la vida, es decir promover la educación geográfica. Lo cual demanda, entre otras cosas, romper la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, apostarle al desarrollo de actitudes, habilidades y actuaciones transformadoras de la realidad; cohesionar saberes sociales, discursos y posturas teóricas; llegar al diálogo interdisciplinario en el currículo; a aprender significativamente y promover una geografía ciudadana desde el conocimiento del espacio habitado. La educación geográfica convoca a la interdisciplinariedad del conocimiento, al diálogo de saberes y al encuentro de los docentes a la hora de desarrollar un proceso formativo.

De acuerdo con Pimienta y Pulgarín (2017), la educación geográfica es un proceso a impulsar en el marco de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales donde la fundamentación conceptual de lo que se enseña y la problematización de los contenidos escolares, son características básicas de dicho proceso. En ese sentido, se habla de una educación geográfica que aborde problemas espaciales desde la experiencia del sujeto, es decir, desde la experiencia espacial. Problemas que son denominadas de diversa manera: *problemas auténticos* (Díaz, 2003), *problemas socio-científicos* (Hodson, 1993); p*roblemas sociales relevantes* (Pagés y Santisteban 2011), *cuestiones socialmente vivas* (Legardez, y Simonneaux, 2006), *problemáticas ambientales* (Leff, 1998) y *problemas del entorno* como los planteara (Debesse, 1974). Y desde los cuales se presenta la necesidad de abordar una educación contextualizada.

El asumir el estudio de problemas espaciales en la comprensión del espacio que vivimos, es una lectura desde el conocimiento geográfico que trasciende la geografía escolar ofrecida en las aulas y en la educación básica y media. Lo cual es también posible realizarlo en contextos no formales de educación ya que "las personas aprenden en múltiples contextos y diversas situaciones" (Martín, 2014, p. 1) que les permiten profundizar en el conocimiento que tienen sobre su realidad, a partir de las aproximaciones que realizan con otros actores sobre los nuevos y viejos problemas que existen en la sociedad, desde perspectivas que no conocían o en las que no habían profundizado.

Históricamente la enseñanza de lo geográfico y específicamente del territorio en la escuela, no ha incluido la lectura del contexto, desconociendo que los escenarios de participación social contribuyen de diversas formas a que las personas conozcan, se apropien del territorio y lo reconozcan como un espacio construido, fruto de las dinámicas que se presentan en los distintos ámbitos de la interacción social humana. Dicho de otra forma, la reflexión sobre la enseñanza de la geografía ha girado en torno a los procesos educativos que tienen lugar en la escuela y en la universidad a pesar de que "una pedagogía popular está en escena, demandando una didáctica que tiene el cuerpo entero de la disciplina -teoría-conceptos-métodos- y un horizonte promisorio. Un escenario que trasciende las aulas académicas pero que aún se encuentra en el mundo por construir" (Espinosa, 2013, p. 77); conclusión que el autor presenta en la II Convención Nacional de Educación Geográfica en Tunja, en el marco de una ponencia denominada La geografía y la participación comunitaria en la construcción de políticas públicas. En ésta, llama la atención sobre la existencia de espacios más allá de la escuela (procesos de Organización de base comunitaria), en los cuales, reflexiones propias de la Educación Geográfica pueden aportar a la formación de ciudadanos que conozcan el territorio y lo intervengan de manera informada.

Por otro lado, Gurevich (2006) explica,

> Sabemos que la reestructuración del sistema capitalista a partir de mediados de la década de 1970, los nuevos procesos culturales de socialización, los cambios de roles de los Estados nacionales y las nuevas presentaciones de lo político y de la sociedad civil imprimen

> rasgos, producen realidades y modelan tendencias en los diferentes aspectos de la vida social. Entre ellos, los procesos de integración regional, los de globalización y las transformaciones ciudadanas abren escenarios de posibilidades y desafíos para la producción y transmisión de conocimientos (p. 1).

Desde esta perspectiva las sociedades contemporáneas atraviesan por procesos permanentes de reconfiguración, los cuales responden a dinámicas globales que se manifiestan con particularidades en cada territorio. Dicho esto, Gurevich (2006) considera importante en la educación geográfica el estudio de los viejos y nuevos problemas en las sociedades, sin que ello que sea una competencia exclusiva de la educación formal a través de la escuela, ya que existen otros espacios (como la televisión, internet y otros medios de comunicación) que ayudan a la adquisición de conocimientos geográficos, en palabras de Souto (2001) "ciertamente el sistema escolar no constituye la totalidad de la acción educadora" (pár. 34). Realidad que reconoce Gurevich (2009) cuando reitera "la escuela ya no puede concebirse más como única institución vehiculizadora del saber, lugar que comparte hoy por hoy con los medios masivos de comunicación y otras manifestaciones sociales y artísticas" (p. 23).

Ello hace posible hablar de educación geográfica en otros espacios, en este caso en las organizaciones de base comunitaria; en donde la formulación de preguntas de investigación desde este lugar de enunciación hace parte del conjunto de reflexiones que hoy se debe hacer este campo de conocimiento para aportar a la formación de ciudadanos territoriales, aquellos que piensan el territorio de forma integrada al reconocer las interdependencias entre las personas y la naturaleza, lo cual permite responder al desafío de entender la enseñanza como "una práctica social situada" (Gurevich, 2009, p. 23) a través del uso de los problemas y métodos para leer la realidad e intervenirla, de forma que las personas asuman una postura crítica frente a las mismas con argumentos claros.

Metodología

Las reflexiones presentadas en este capítulo son fruto de una investigación documental, estrategia, entendida según Galeano (2012) como aquella

que "[...] hace de sus fuentes (de información numérica y no numérica) su materia prima básica" (p. 115) para la cual se vuelve fundamental "los testimonios escritos o gráficos" (Galeano Marín, 2012, p. 114) presentados en diferentes formatos.

Para la búsqueda de documentos en bases de datos y revistas científicas se usaron los términos establecidos en los tesauros especializados en el campo de la educación, los cuales están relacionados con los conceptos establecidos en la pregunta que guio la investigación, todo ello con el propósito de realizar el análisis temático y el rastreo de documentos y publicaciones arbitradas sobre la educación geográfica que permitieron comprender algunos de los desarrollos en este campo de conocimiento y por tanto precisar los elementos que podrían hacer parte de una propuesta de trabajo fundamentada conceptual y teóricamente.

En el tesauro de educación de la Unesco se identificaron dos descriptores: **educación no formal** y **enseñanza de la geografía**, y, a partir de la revisión de material bibliográfico especializado se identificaron palabras clave como: **educación geográfica, didáctica de la geografía, ciudadanía territorial, procesos de organización comunitaria y gestión del desarrollo**, términos que guiaron la búsqueda de publicaciones en las bases de datos especializadas en educación como: Unesdoc, Ebsco, DOAJ (Directory of Open Acces Journals), Dialnet, Redaly, Latindex y Scielo.

Los documentos arrojados durante las búsquedas permiten trabajar con publicaciones escritas desde 1989 hasta el 2017, los documentos más antiguos se retomaron para mostrar la vigencia del problema de investigación hasta nuestros días y los desarrollos propuestos por la comunidad académica para darle solución. Es necesario precisar que para la construcción del referente conceptual se privilegiaron publicaciones de los últimos cinco años, con el fin de reconocer las discusiones contemporáneas sobre la realidad estudiada en la investigación y así tomar decisiones metodológicas y conceptuales con base en investigaciones previas.

Los documentos seleccionados se procesaron haciendo uso del análisis de contenido, técnica de investigación que según describe Aigeneren (2009), permite

> investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje. En esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras con que se expresan. Estudia la comunicación o mensaje en el marco de las relaciones "emisor - receptor." (p. 1).

Desde esta perspectiva los datos por si solos no dicen nada, solo cuando los mismos son agrupados bajo unas categorías ordenadoras definidas desde la teoría y el trabajo de campo es posible desentrañar el sentido de estos y, por tanto, las lecturas que las personas realizan sobre la realidad estudiada, la relación educación geográfica y los procesos de organización comunitaria para la formación de una ciudadanía territorial. Esto permite realizar inferencias válidas que se soportan en los aportes de diferentes investigadores.

El aprendizaje dentro y fuera de la escuela

> Aunque no existe una vía establecida que regule la distribución y la transmisión de los conocimientos, podemos distinguir dos dispositivos mayores: la educación formal y la educación no formal. Bernard Schiele (1995).

En el contexto de la investigación educativa se ha realizado el esfuerzo de diferenciar aquellos procesos educativos intencionados y desarrollados por instituciones educativas y profesionales preparados para desarrollar currículos y programas pensados para formar a los ciudadanos, de acuerdo a los requerimientos de las sociedades y al momento histórico, por aquello que la educación es un encargo social. Es además un proceso sistémico, intencionado y pensado en el marco de unas políticas educativas, ya no solo locales y nacionales sino globales. Y es ahí donde surge la diferencia entre la educación formal y no formal.

De acuerdo con Trilla (1996) (citado en Morales, 2009, p. 24), señala que la "educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados

expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos". Es decir, es aquella que se ofrece en espacios y ambientes diferentes a las instituciones educativas destinadas para impartir educación.

La educación formal por su parte es aquella educación organizada y ofrecida por niveles y ciclos: correspondiente a aquella educación que promueve al estudiante a niveles superiores de su formación a medida que avanza en los logros educativos; realiza pruebas evaluativas como en el caso de la educación colombiana, Pruebas Saber y Pruebas ICFES, desde las cuales el estudiante es certificado para continuar sus estudios o para desempeñarse en algún cargo, como en el caso de culminar la educación superior.

Para Schiele (1995), la educación no formal está basada en una red de instituciones, entre las cuales se cuentan las asociaciones y agrupaciones, los clubes, los museos, el mercado del libro, de la radio y la televisión, las ayudas gubernamentales coyunturales o periódicas. En cambio, la educación formal es realizada por la escuela y es entendida como "un proceso continuo: se basa en la asimilación progresiva de informaciones articuladas con el fin de restituir un conjunto coherente de conocimientos. (...) la educación en la escuela se dirige a grupos homogéneos y cautivos, y dispone de medios de coerción: los estudiantes "tienen en común la exigencia de asistir a los cursos en que se han matriculado y, al menos idealmente, de afrontar las dificultades con un grado de preparación comparable".

Según Coombs y Ahmed (1975), la educación no formal "comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños" (p. 27).

Y en la actualidad los cursos "on line", en general la internet y las plataformas digitales ocupan un lugar muy especial en la promoción del conocimiento, las cuales van dirigidas más hacia la satisfacción de demandas de formación y actualización abiertas. Apoyan o son útiles tanto a los currículos formales como a la ciudadanía en general. Retomando a Schiele (1995), los diversos medios de difusión de la cultura científica y tecnológica, que son múltiples, están incluidos en la educación. De hecho, ninguna forma de comunicación contemporánea queda excluida: textos, libros, material

audiovisual, exposiciones, programas de radio y televisión y los multimedia. De ahí que no se precise señalar si es exclusivamente una educación formal o no formal o si por el contrario confluyen las dos formas de organizar e impartir el conocimiento. La educación geográfica en organizaciones de base comunitaria puede darse mediante procesos de ambas modalidades de educación, en este caso se le apuesta a una formación y actualización de los líderes comunitarios desde la lectura de su territorio.

Por su parte Morales (2009), retomando la Ley General de Educación de Uruguay del 2008 (Ley Nº 18437), presenta:

> La Educación No Formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros (p. 92).

Educación no formal, continuando con el autor, que en el mundo actual le apuestan a programas de formación en el marco de lo que la UNESCO ha llamado "educación para todos" y cuya implementación requiere de una "visión ampliada", que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso; pero sobre todo busca promocionar entre los ciudadanos el deseo de aprender.

Una educación no formal hoy, que cuenta con diversos medios de información y comunicación de ahí que la diferenciación entre educación formal, no formal e informal puede obviarse, al considerar que lo que importa son las oportunidades para el aprendizaje de los miembros de una comunidad. Una educación que supone adaptar los sistemas formales a una perspectiva de educación permanente, atendiendo a la diversidad de contextos, las formaciones previas y sobre todo la combinación de los procesos educativos formales, no formales e informales.

Posibilidades de la educación geográfica en contextos educativos no formales

El conocimiento del territorio en las organizaciones de base del corregimiento Altavista, puede observarse desde la participación en procesos de orden político municipal como el programa de planeación local y presupuesto participativo, la formulación de los planes de desarrollo local y en los procesos culturales y deportivos que tiene lugar como talleres, festivales, semilleros, torneos deportivos, concursos, entre otros; promovidos desde los líderes de la comunidad a través de sus organizaciones en articulación con el municipio de Medellín y en algunos casos el sector productivo. En este sentido, en el *Plan de desarrollo local del corregimiento Altavista* se expresa como,

> Los procesos culturales que se vienen adelantando en el territorio reflejan la capacidad de la población para reflexionar sobre sus propios contextos, especialmente en la dualidad urbano -rural, una población que quiere conservar la ruralidad, pero que al mismo tiempo disfruta de las oportunidades de la ciudad, la idiosincrasia y las costumbres de la población campesina a la par con la proximidad y los referentes de la ciudad (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 54).

La participación de la comunidad en procesos sociales como los mencionados previamente facilita reconocer el conocimiento que del territorio tienen sus actores, es decir, permite identificar los modos como los integrantes de las organizaciones comunitarias lo conciben, lo intervienen y lo imaginan a partir de su experiencia. Al respecto, Bozzano (2013), lo llama hacer inteligencia territorial desde la *diferenciación de los espacios reales, pensados y posibles.* Tipología que va tono con la propuesta de Lefebvre (2013), quien propone la Trialéctica del espacio: *vivido* (espacios sobre los que se vierte la afectividad y la imaginación); *percibido* (aquellas prácticas espaciales) y, *representado* (espacios sobre los que se ejerce poder y se dan visiones del mundo que no siempre son las de los ciudadanos). Como puede verse es una triada conceptual para el leer el espacio, la cual requiere de una metodología compleja para explicar su producción y con la cual se pone en cuestión la visión del espacio como estático, pasivo o vacío.

La intencionalidad de comprender el espacio y más concretamente actuar con sentido en los territorios por parte de los ciudadanos, permite relacionar conceptualmente las nuevas apuestas de la denominada *Inteligencia Territorial* -IT-. Sobre la cual se tienen diversas acepciones. De acuerdo con Farinós (2011) citando a la European Network of Territorial Intelligence, esta es la concebida como,

> el conocimiento necesario para poder comprender las estructuras del sistema territorial y sus dinámicas, así como el conjunto de instrumentos empleados por los actores públicos y privados para producir, utilizar y compartir este conocimiento a favor de un desarrollo territorial sostenible. Desde esta perspectiva la inteligencia territorial es una herramienta para la gobernanza territorial y la participación es la fuerza motriz de la misma (p. 46).

La IT reconoce la importancia que en el conocimiento sobre el territorio ocupan las interacciones entre los actores protagonistas de la organización territorial; dicho conocimiento ofrece una visión de éste en la cual se proyectan posibles acciones que impacten los asentamientos, las interrelaciones espaciales, los equipamientos a construir y en general la formulación e implementación de proyectos transformadores del territorio.

En este trabajo de investigación se realizó una entrevista a profundidad con líderes del corregimiento a través de la cual se buscó identificar la percepción que tenían sobre su territorio, así como el conocimiento que de él expresaban. Asimismo, se desarrolló un taller de lectura del territorio desde el uso de la cartografía social como herramienta, para leer las representaciones y sentidos de los espacios y lugares destacados por los líderes participantes. Tanto la entrevista como el taller, se constituyeron en estrategias que facilitan el reconocimiento del espacio habitado y el fortalecimiento del conocimiento geográfico de los territorios, puesto que, a través de la realización de cada uno de ellos, se buscó resignificar y fortalecer conceptualmente el conocimiento expresado por el grupo de líderes participantes.

Para Miedes (2014, p. 13), la IT es un campo de investigación - acción, multidisciplinar en el que el objeto es el desarrollo sostenible de un territorio y el sujeto una comunidad territorial. Desarrolla métodos y herramientas para que los actores sociales trabajasen de manera participativa y multidimensional precisamente en ese terreno. Herramientas que se caracterizan por estar basadas en las tecnologías de la información y la comunicación y por permitir combinar los enfoques cualitativo, cuantitativo y espacial. Y, continuando con la autora, (...) la IT, busca generar una ciencia social que no sólo interprete la realidad, sino que contribuya a transformar sus aspectos más insatisfactorios, especialmente en lo referente a las oportunidades vitales y a la dignidad humana. Es aquí precisamente donde la apuesta por una educación geográfica con organizaciones de base comunitaria, toma fuerza.

Otra definición de la IT es la ofrecida por Bozzano (2014), quien la presenta desde la realidad de Latinoamérica como,

> una estrategia para el desarrollo sostenible de los territorios; como un proceso basado en la construcción de personas en sujetos, de espacios banales en territorios y de ideas vagas en proyectos concretos. Una inteligencia territorial que va dirigida a trabajar por identidades, necesidades y escenarios futuros (p. 88).

Concepción que, de acuerdo al autor, hace a la geografía más útil y atractiva puesto que conlleva a geo-transformarse y es ahí donde se articulan la geografía con Inteligencia Territorial, que se construyendo a partir del diálogo y la articulación de Teorías Sociales, Teorías Territoriales y Teorías de la Transformación. Y que es muy afín con la propuesta de una *geografía ciudadana* como lo planteara Santos (1995), una geografía comprometida con la transformación de nuestras sociedades y territorios.

Todas estas acepciones o significados de la IT en clave de la promoción de la educación geográfica son importantes a la hora de pensar en estrategias desarrolladoras de una conciencia sobre el territorio en los habitantes del corregimiento de Altavista.

A modo de conclusiones: Apuestas por una formación ciudadana territorial

Desde el objetivo del proyecto de investigación que da lugar a este capítulo, hay un compromiso por el fortalecimiento de la educación geográfica a partir del análisis de los aprendizajes que tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista sobre el territorio y que le aportan a la transformación inteligente del mismo. Ejercicio investigativo, donde el territorio de acuerdo con Pulgarín (2016),

> no puede verse únicamente como soporte material, como la instancia geofísica del espacio, como un objeto sobre el que se desarrollan los procesos, sino que él mismo es un proceso en constante transformación, donde la sociedad a través de sus relaciones, lo construye (p. 93).

El territorio rebasa su dimensión física a medida que los seres humanos que lo habitan, lo viven, lo recorren, se hacen preguntas sobre él, lo intervienen, lo reconstruyen, lo describen, comprenden y entienden que él mismo está en constante devenir. Es así, como la lectura del territorio con las organizaciones de base comunitaria en el corregimiento Altavista, se plantea desde el uso de la cartografía social como herramienta, entre otras, la cual es entendida desde Diez (2018), como aquella que sitúa tanto "al investigador como al objeto de la investigación (tradicionalmente, objeto) en un "plano común" donde la "experiencia" es el proceso que los unifica y que propicia el diálogo e intercambio de información" (p. 38). En este sentido, es posible hacer una representación cartográfica del territorio colectivamente, en la cual el intercambio de experiencias por parte los sujetos sobre lo vivido en determinados lugares, les permite llegar a acuerdos sobre lo que pasa y representarlo cartográficamente. Además, esta herramienta permite conocer qué saben los actores sobre el territorio, los problemas que identifican, las relaciones que reconocen, las diferencias entre los lugares y sectores, entre otros elementos.

Leer el territorio desde las comunidades, re-significarlo desde la fundamentación conceptual, es una manera de impulsar el desarrollo de una inteligencia territorial, proceso donde la cartografía social facilita el

reconocimiento de representaciones colectivas del territorio, las cuales permiten impulsar una formación ciudadana que favorezca el compromiso con la transformación social. Una formación, que de acuerdo con Gutiérrez y Pulgarín (2009); ha de ser activa, participativa y territorial.

Referencias

Alcaldía de Medellín. (2015). Plan de Desarrollo Local Corregimiento Altavista. *Incidiendo entre desafíos para la inclusión con dignidad.* Documento Estratégico Contrato N°. 4600056021 de 2014.

Álvarez, G. (2018). *El barrio de Coghlan: reivindicaciones locacionales de territorio y cambios sociourbanos al norte de la ciudad de Buenos Aires*. pp. 80-89. Recuperado de: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/10-Alvarez_0.pdf.

Bozzano, H. (2013). *La geografía útil de transformación. El método Territorii, diálogo con la Inteligencia Territorial. Campo-Território: Revista de geografia agrária*, 8 (16), 448-479.

Bozzano, H. (2014). Geografía y transformación con inteligencia territorial investigación - acción y transposición didáctica*. Boletín de Estudios Geográficos*, 102, 71-120.

Coombs, P., y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Corantioquia. (2007). Inventario participativo del potencial ecoturístico en la localidad de El Barcino, zona de influencia del área de reserva del occidente del valle de aburrá. Asociación Red Colombiana de Agricultura Biológica RECAB- ANTIOQUIA.

Debesse, A. (1974). El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica. Barcelona: Fontanella.

Delgado, M., y Malet, D. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2). Recuperado de: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Diez, J. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Editorial Biblios: Buenos Aires, Argentina.

Farinós, J. (2011). Inteligencia Territorial para la planificación y la gobernanza democráticas: los observatorios de los territorios. Proyección, (5), 45-69. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/260066898_ArtProyeccion_11_Ximo_F.

Gutiérrez, A., y Pulgarín, M. (2009). Formación ciudadana: ¡utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 33-48.

Gutiérrez, A. (2012). Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento democrático. Tesis de doctorado. Universidad de Antioquia.

Hodson, D. (1993). In search of a Rationale for Multicultural Science Education. *Science Education*, 77(6), 685-711. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.3730770611.

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: revista de sociología*, (3), 219-229.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio.* (E. Martínez, Trans.). Madrid: Capitán Swing. (Trabajo original publicado en 1974).

Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF.

Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 12, p. 1-11. Recuperado de: http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf.

Miedes, B. (2014). *Inteligencia territorial para la lucha contra la pobreza. Aprendizaje de 20 años sobre el terreno.* Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655804

Morales, M. (2009). Educación No Formal: Una oportunidad para aprender. En Morales, M. (Comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas Educativas* (pp. 89-105). Recuperado en: https://www.oei.es/historico/pdf2/aportes_educacion_no_formaluruguay.pdf

Pimienta, A y. Pulgarín, R. (2017). Educación para la paz en la escuela. Aportes de la educación geográfica y la cartografía social. En: *Geografías al servicio de los procesos de paz: análisis global, reflexión y aporte desde el contexto latinoamericano*. Editores: Sandoval Montes, Yuri y Nuñez Villalba, Javier. Plural editores: La Paz. Bolivia.

Pulgarín, M. (2016). La geografía escolar: disciplina integradora en la enseñanza de las ciencias. En Pulgarín, M. y Bernal, E. (Comp). *La geografía escondida en el sistema educativo nacional*. Sociedad Geográfica de Colombia: Bogotá, pp. *75* -109.

Ramírez, J. (2014). *La planeación y gestión del desarrollo local desde la participación comunitaria en la Urbanización Nuevo Amanecer del Corregimiento Altavista de Medellín*. Institución: Facultad de Ciencias Sociales, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Trabajo de grado).

Santos, M. (1995). Nuevas concepciones de la geografía. Conferencia Regional de países de América Latina y el Caribe. Medio ambientes, sociedad y desarrollo. La Habana, Cuba.

Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio, Ariel, España.

Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.) 2011. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid. Editorial Síntesis.

Schiele, B. (1995). *La comunicación científica no formal. Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, *25* (1), pp. 93-105. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001047/104709so.pdf.

Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. *Geographikós (8)*, 71-76.

Trilla, J.; Gros, B.; López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación.

Capítulo 7.
Imágenes mentales del territorio en la formación docente de ciencias sociales

Chapter 7.
Mental images of the territory in social science teacher training

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato[44]
larodriguezp@udistrital.edu.co
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen: El papel pedagógico de las imágenes mentales sobre el territorio en procesos de formación inicial docente, resulta importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales que orientan los futuros docentes, tanto en sus procesos de práctica pedagógica formativa, como la futura que pueden desarrollar en su ejercicio profesional. Para ello, se realiza un análisis sobre estas imágenes presentes en los esquemas de salida de campo desarrollados en los últimos años, con el apoyo del Semillero de investigación Educación y Formación Geográfica Itinerantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El análisis se realiza mediante un estudio de caso que involucra las imágenes mentales previas y posteriores del territorio recogidas acudiendo específicamente a esbozos de mapa y mapa narrados como representaciones cognitivas de los participantes en la salida de campo. Estos corresponden a dos tipos de estudiantes para profesor: aquellos que se forman en una Escuela Normal Superior, para desempeñarse como normalistas en básica primaria y aquellos que lo hacen a nivel universitario, para desempeñarse como licenciados de ciencias sociales en básica primaria y secundaria.

44 Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo interinstitucional de investigación Geopaideia UD-UPN. Semillero de investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes. Docente Titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Palabras clave: Imágenes mentales, territorio, formación inicial docente, salida de campo, esbozos de mapa, mapas narrados.

Abstract: The pedagogical role of mental images of the territory in initial teacher training processes is important in the teaching and learning processes in the social sciences that guide future teachers, both in their processes of formative pedagogical practice and the future that they can develop in their professional practice. To this end, an analysis is made of these images present in the field output schemes developed in recent years, with the support of the Research Incubator Education and Geographic Training Travellers of the Degree in Socials Sciences of the Distrital Francisco José de Caldas University. The analysis is carried out by means of a case study involving the mental images of the territory collected, specifically using map and map sketches narrated as cognitive representations of the participants in the field trip. The analysis is carried out by means of a case study involving the mental images of the territory collected, specifically using map and map sketches narrated as cognitive representations of the participants in the field trip. These correspond to two types of students for teaching: those who are trained in a Higher Normal School, to work as normalists in primary school and those who do so at university level, to serve as social science graduates in primary and secondary education.

Keywords: Mental images, territory, initial teacher training, field trip, map sketches, narrated maps.

Introducción

La exploración de imágenes mentales se ha realizado en los esquemas de salida de campo implementados en los últimos años en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), con el apoyo académico y logístico del Semillero de investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes que coordina la autora del capítulo. Este ejercicio permite analizar el papel pedagógico de estas imágenes sobre el territorio en procesos de formación inicial docente, importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales que orientan los futuros docentes, tanto en sus procesos de práctica pedagógica universitaria, como la futura que pueden desarrollar en su ejercicio profesional.

El análisis se realiza mediante un estudio de caso que involucra las imágenes mentales previas y posteriores del territorio recogidas acudiendo específicamente a esbozos de mapa y mapa narrados como representaciones cognitivas de los participantes en la salida de campo. Estos corresponden a dos tipos de estudiantes para profesor: aquellos que se forman en una Escuela Normal Superior, para desempeñarse como normalistas en básica primaria y aquellos que lo hacen a nivel universitario, para desempeñarse como licenciados de ciencias sociales en básica primaria y secundaria.

El estudio busca contrastar las imágenes mentales de estos estudiantes, con base en la premisa que asume la autora del trabajo, sobre la existencia de imágenes mentales *nativas* y *foráneas* dependiendo de los contextos y experiencias de vida de los futuros docentes que participan en la salida de campo. Las primeras imágenes corresponden a las que tienen los estudiantes-habitantes de la zona a visitar en la salida de campo y las segundas a las de los estudiantes de la licenciatura, quienes como visitantes son considerados *extranjeros* en el área de estudio.

El capítulo se organiza en cuatro partes: la primera presenta una breve conceptualización sobre la representación subjetiva del espacio, la segunda una descripción general de la metodología de trabajo, la tercera los resultados comparativos más representativos del estudio de caso sobre los mapas narrados y esbozos de mapas previos o posteriores y la cuarta algunas conclusiones sobre el valor pedagógico de la imágenes mentales y esbozos de mapa y mapas narrados como representaciones cognitivas que pueden ser novedosas en la formación de futuros docentes de ciencias sociales.

Conceptualización sobre representación subjetiva del espacio

La estructura conceptual del proceso se fundamenta en las dimensiones subjetiva y representacional del espacio geográfico como afirma Dollfus (1990), en las cuales es posible identificar ideas, creencias, prejuicios, estereotipos o imaginarios sobre el territorio, que al ser declarados permiten revisar o resignificar miradas decimonónicas y academicistas que se tienen sobre el espacio.

Esto se relaciona con al carácter cartografiable y localizable característico del espacio geográfico que a nivel subjetivo considera la imagen mental como una representación mental generalizada del mundo físico, en la cual se muestra la forma como el sujeto escoge, organiza y dota de significado, lo que capta por medio de su sensibilidad interna y externa. Así, la imagen desarrollada en esta forma limita y acentúa lo que se ve, en tanto que la imagen misma es contrastada con la percepción y filtrada mediante un constante proceso de interacción entre el sujeto y su contexto (Lynch, 2008).

La imagen de una realidad determinada puede variar considerablemente entre diferentes sujetos, ya que cada uno crea y lleva su propia imagen. Sin embargo, hay coincidencias fundamentales entre los miembros de un grupo social, lo que da lugar a imágenes colectivas. Estas imágenes públicas, son las que interesan en el estudio de caso analizado, con la intencionalidad de comparar las semejanzas y diferencias, existentes entre las imágenes mentales que producen los sujetos, en su relación habitual o esporádica con espacios próximos o distantes.

Las imágenes se consideran también representaciones analógicas con una similitud estructural con aquello que representan, las cuales tienen un carácter dinámico y flexible que las hace un instrumento válido para generar modelos espaciales (Otero, 1999), que en el estudio de caso enfatiza en los esquemas de organización espacial sobre el territorio cercano o lejano elaboradas por los participantes en la salida de campo.

En este sentido, el aporte de Tolman (1948), en sus investigaciones sobre interpretaciones vinculantes del aprendizaje espacial en laberintos que analizó en ratas y humanos, propone un tipo analógico de representación que denomina mapa cognitivo y guía la conducta de los organismos en su entorno. Esto se relaciona con los procesos de percepción y cognición, cuyas expresiones a nivel espacial permiten vincular estímulos recibidos por el sujeto de manera consciente o inconsciente y la codificación razonada sobre el conjunto de sensaciones, percepciones y recuerdos que aportan en los juicios, valoraciones, evaluaciones y toma de decisiones que se concretan en las relaciones socio espaciales que establece el sujeto en su entorno.

Así, la percepción forma parte de la cognición en la medida que implica un contacto directo del contexto espacial considerado por el sujeto, mientras que la cognición reconoce relaciones de este con espacios donde nunca ha estado presente o sobre el que tiene información por fuentes secundarias. En este marco, las imágenes nativas y foráneas que interesan en el estudio realizado en el marco de las salidas de campo con docentes en formación, permiten reconocer el papel reflexivo y pedagógico sobre el contacto directo e indirecto en distintos espacios que pueden ser cercanos al ser habitados por los sujetos o lejanos al ser visitados por quienes no residen en ellos.

Otra consideración sobre el espacio geográfico radica en su carácter relativo y relacional que abarca según Montañez (1997), estructuras espaciales y vinculaciones definidas de acuerdo a las condiciones específicas de cada uno, teniendo en cuenta su carácter ecosistémico y antroposistémico, cuyas relaciones e identidad son construidas por los sujetos a partir de la organización de la información que tienen desde lo que perciben (De Castro, 1997).

El procesamiento de datos espaciales por parte del sujeto sobre sus percepciones, sentidos y significaciones sobre un lugar apoyado en sus experiencias directas o indirectas del mismo, permite que un espacio pueda ser analizado perceptual y cognitivamente, además de leerse como palimpsesto cultural, ya que también es resultado de acciones sociales en marcos históricos específicos. Esto se refleja en espacios cognitivos que tienen un carácter específico y social, relacionado con filtros personales propios del sujeto y filtros culturales que legitiman socialmente sus imágenes mentales (Escobar, 1992).

Existen distintos recursos que permiten abordar la representación subjetiva como dibujos espontáneos, fotografías, notas de prensa, obras de arte o literarias, cuyo uso depende de la aproximación que se pretende hacer al espacio cognitivo de los sujetos. Las imágenes mentales se recogen en dos representaciones cognitivas específicamente referidas a esbozos de mapa y mapas narrados.

Los esbozos de mapas según Seemann (2011), hacen referencia a representaciones subjetivas con un carácter general, que muestran una organización

de información geográfica poco delineada, que ilustra ideas locativas sobre el espacio. Los mapas narrados corresponden a relatos de historias que registran información socio espacial (Wood, 2010), en las cuales es posible señalar ventajas y desventajas que se presentan en el momento de crear imágenes sobre las experiencias de un lugar.

El estudio de caso enfatiza en las imágenes colectivas en las cuales se resaltan coincidencias importantes entre los miembros de un grupo social, que se identifican tanto en esbozos de mapa como en mapas narrados elaborados por los estudiantes en formación inicial docente, analizados como parte de su participación en el trabajo de campo, que permite comparar semejanzas y diferencias en las representaciones subjetivas manifiestas de acuerdo con su relación habitual o esporádica con espacios próximos o distantes.

Objetivos y descripción metodológica

El estudio de caso se interesa por las imágenes mentales exploradas por medio de esbozos y mapas narrados en los cuales se solicita a los futuros docentes dibujar y relatar libremente un espacio concreto, incluyendo en él todos los elementos que espontáneamente acuden a sus mentes sin consultar previamente documentos escritos, bibliografías o cartografías convencionales.

Las representaciones mencionadas como configuraciones cognitivas (Escobar, 1992), permiten aproximarse a las imágenes mentales que tienen los estudiantes de la Escuela Normal Superior y la Licenciatura en Ciencias sociales que participan en la salida de campo, sobre el municipio de Villa Hermosa donde se ubica la Normal y se constituye en cercano o lejano, en el contexto de las relaciones que cada uno de los participantes establece con el mismo.

El proceso metodológico se basa en el contraste de los esbozos y mapas narrados, elaborados por los grupos de estudiantes de las dos instituciones de formación docente, definidos previamente en el marco del trabajo de campo. De esta manera, se producen unos antes y otros después de esta actividad, sobre la zona de trabajo entre Bogotá capital del país, ubicada en el departamento de Cundinamarca y el municipio de Villa Hermosa situado en el departamento del Tolima.

Estos esbozos y mapas narrados son comparados con el objetivo identificar permanencias o cambios operados en las imágenes mentales de los estudiantes para profesor, así como su potencial en los procesos formativos de los cuales son protagonistas. Así mismo, se examinan desde la complejidad del espacio geográfico, como una entidad con características objetivas y subjetivas, que pueden ser analizadas desde una perspectiva cognitiva.

Lo anterior, reconoce el valor de la información espacial que se ubica en la mente de los sujetos como afirma Lowenthal (1967), la cual se obtiene a partir de las experiencias y familiaridad que estos establecen con el espacio, cuyos aportes vivenciales son diferenciados por parte de los futuros docentes, ya que algunos tienen un conocimiento directo de la totalidad o partes de la zona de estudio, porque han residido en ella; mientras que otros manifiestan un conocimiento indirecto de la misma y las referencias que establecen pertenecen a fuentes secundarias.

En este sentido, se construye progresivamente en la mente de los participantes en la salida de campo, una memoria del entorno dotada de sentido como lo plantea De Castro (1999), la cual se nutre a su vez de información sensorial, acontecimientos inmediatos, puntos referenciales, estereotipos, que van generando imágenes mentales significativas y la elaboración de mapas cognitivos que pueden orientar decisiones, rutas y recorridos sobre un espacio.

El análisis comparativo de las representaciones cognitivas se realiza en dos momentos, el primero se relaciona con las imágenes mentales previas sobre el territorio que comprende el recorrido de la salida de campo de Bogotá a Villa Hermosa, consignados en los mapas narrados elaborados por los participantes en esta actividad, basados en la información espontánea que acude a sus mentes.

El segundo momento corresponde a la exploración de imágenes mentales previas registradas de manera independiente por los estudiantes de la normal y la licenciatura en esbozos de mapa graficados sobre el municipio de Villa Hermosa y las imágenes mentales posteriores elaboradas en esbozos de mapa construidos interinstitucional y colectivamente sobre esta misma

zona, producto de su reconocimiento directo al caminar el municipio con el acompañamiento y orientación de los estudiantes de la Normal Superior habitantes de la misma.

Principales resultados del estudio

Los resultados centrales del estudio de caso se presentan de acuerdo al tipo de representación cognitiva elaborada en la cual los mapas narrados previos se producen de manera simultánea, pero independiente en cada uno de los sitios en los que funcionan los centros educativos de formación docente y los esbozos de mapa dibujados previos desarrollados en la misma modalidad anterior y los posteriores se producen en el marco del desarrollo de la salida de campo en los cuales hay un proceso de socialización de las estructuras cognitivas previas, en las que se destaca la forma en que ordenan la información espacial. Los esbozos de mapa posteriores se adelantan con un trabajo colaborativo que contribuye al diálogo de saberes y experiencias por parte de quienes son nativos en la zona y quienes son visitantes en la misma, lo que permite reconocer para su interpretación la información sensorial y perceptual sobre el área de trabajo, la observación realizada en la actividad de campo y las experiencias vividas en la misma.

Comparación mapas narrados previos

Las imágenes mentales *nativas* que aportan los esbozos narrados elaborados por los estudiantes de la Escuela Normal Superior habitantes de Villa Hermosa y las imágenes mentales *foráneas* expresadas por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales visitantes en la zona. En estas se reconoce su carácter proposicional planteado por Kosslyn (1996), relacionado con una sentencia mental que precisa el significado y sentido en un enunciado o presenta las ideas alojadas en la mente de los participantes en los relatos propuestos sobre la salida de campo.

Las imágenes mentales nativas y foráneas son comparadas teniendo en cuenta como categorías de análisis información sensorial, dimensión urbano-rural, referentes geográficos y carácter relacional del espacio geográfico. La *información sensorial* se refiere a la que es captada por los sentidos internos y externos del sujeto y le provee sensaciones térmicas, de

equilibrio, altura, presión, humedad, visuales, táctiles, olfativas, auditivas y gustativas, que le permite hacer búsquedas en su mente, seleccionando aquellas situaciones que han generado experiencias significativas positivas o no, sobre lo vivido en la salida de campo.

Esta percepción de carácter sensorial, se relaciona con la noción de memoria geográfica de corto y largo plazo planteada por De Castro (1999), caracterizadas la primera por su escasa permanencia y la segunda por acompañar la vida diaria del sujeto aportando a su conducta cotidiana espacial. Es importante aclarar que, en las imágenes mentales de los participantes, se tienen en cuenta las dos memorias mencionadas, las cuales se aplican a los momentos de preparación, desarrollo y evaluación de la salida de campo, correspondientes a un semestre académico.

Este proceso aporta elementos, en la comprensión de la incidencia que tiene el residir, habitar e interactuar en términos de Heidegger (1951) en un espacio geográfico, que en este caso recoge experiencias socios espaciales directas y/o indirectas, recuerdos significativos, saberes acumulados e informaciones de segundo orden de la zona de estudio en la salida de campo.

La *dimensión urbano-rural* se refiere a los cambios y/o permanencias que se reconocen en las características de la ciudad y el campo, que pueden ser evidenciadas en el espacio de trabajo. Los *referentes geográficos* por su parte, se refieren al conjunto de acontecimientos y piezas espaciales, que se entrelazan en las configuraciones cognitivas presentes en los esbozos de mapa.

El *carácter relacional del espacio*, se refiere a los aspectos físico-naturales, sociales, políticos, económicos y culturales, manifiestos en dichos esbozos. De acuerdo con los criterios anteriores, se procesan los mapas narrados producidos en la fase preparatoria de la salida de campo, de los cuales se seleccionan algunas semejanzas y diferencias entre los grupos de estudiantes que se presentan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Semejanzas mapas narrados previos estudiantes

Escuela Normal Superior	Licenciatura en Ciencias Sociales
Imágenes de los grupos que no conocen la zona de estudio	
Una de las características más significativas son los cambios de altitud, lo que implica el cambio de pisos bioclimáticos. Además, hay diferentes tipos de suelo, rugosidades o texturas, aparte de la vegetación y la fauna en cada uno de estos lugares (Grupo 2).	Podemos decir que en el viaje encontraremos cambios de temperatura debido a los pisos bioclimáticos esto debido a la estructura morfológica en la cual nos encontramos y dirigimos (Grupo 4).
Al adentrarnos bastante en el Tolima, se observan muchas plantaciones de algodón y arroz, así como canales artificiales de agua, diseñados para el riego de los cultivos, también se avista el nevado del Ruiz (Grupo 4).	En algún momento vamos a atravesar el Río Magdalena, consideramos que el color es café intenso, y por las bajas precipitaciones no va estar muy caudaloso. El piso bioclimático creemos será caliente. Posteriormente llegaremos a Ibagué, muchos no lo conocen, pero sabemos que es la capital musical de Colombia (Grupo 1).
Imágenes de los grupos que conocen la zona de estudio	
En Líbano nos encontramos con un piso bioclimático templado y un pueblo de una cultura cafetera arraigada, con una mezcla entre el acento paisa y el del Valle del Magdalena propio del Tolima (Grupo 1).	Para llegar a Villa Hermosa hay que seguir hacia el occidente y ascender por una vereda que se llama La Polca, la carretera que lleva a Villa Hermosa hace unos años estaba en pésimas condiciones, hay que ascender por varias cadenas montañosas que nos llevarán a nuestro destino. Villa hermosa es un pueblo pequeño más que el Líbano, pero tiene una tradición paisa, además un piso bioclimático frío (Grupo 2).
En el departamento del Tolima, se cuenta con grandes variedades altimétricas, lo que influye en el modo de desarrollar e intervenir en el entorno, desde la mal llamada tierra caliente hasta nieves perpetuas como en el nevado del Tolima (Grupo 3).	Pasando ya el segundo peaje a la altura de Chinauta, podemos observar montañas llenas de naturaleza y también modificadas por las acciones del hombre, al coger la variante pasaremos por la nariz del diablo antes de llegar a Melgar. De ahí tomaremos la carretera recta que no permite entrar al pueblo de Melgar y ahí pasaremos dos peajes más hasta llegar a Ibagué. Ya estando en Ibagué notaremos que esta ciudad tiene muchos rasgos de paisaje similares a los de Bogotá (Grupo 3).

Fuente: Elaboración propia basada en los esbozos de mapa narrados.

Las semejanzas de las imágenes mentales de los grupos que afirman no conocer la zona de estudio, acuden a los conocimientos que tienen por lo que les han contado familiares o amigos, lo que han leído o visto en los medios de comunicación, haciendo énfasis en características que relacionan los espacios con elementos físico-naturales, presentes especialmente en la categoría de información sensorial.

Los aspectos relacionados con los referentes geográficos y la dimensión relacional del espacio, tienen unas imágenes mentales poco legibles en términos de Lynch (2008), que se expresan en el primero con algunos topónimos de sitios que hacen parte del recorrido en la zona de trabajo y en el segundo con características sobre el uso de suelo y las actividades económicas que se desarrollan en el mismo.

Las imágenes mentales de los grupos de estudiantes que han tenido vivencias directas por vacaciones o porque han residido en los cascos urbanos o zonas veredales de la región de Cundinamarca y/o Tolima, difieren un poco de las anteriores, ya que la memoria geográfica que opera es la de largo plazo, destacando la dimensión urbano-rural de las poblaciones que integran la zona de estudio.

Esta categoría se conecta directamente con la de referentes geográficos, con menciones especiales a los cascos urbanos más representativos por el turismo como Chinauta, Melgar e Ibagué. Es importante anotar, que elementos de la información sensorial y relacional, sólo se refieren con las categorías anteriores.

Tabla 2. Diferencias mapas narrados previos estudiantes

Escuela Normal Superior	**Licenciatura en Ciencias Sociales**
Imágenes de los grupos que no conocen la zona de estudio	
Desde que entramos en el Valle del Magdalena notaremos el cambio de acentos de los pobladores, en Ibagué se podría decir que hablan destemplado, poniendo acento en las últimas sílabas de las palabras (Grupo 3).	Realizar la descripción de las actividades que se llevarán a cabo en dichos lugares se hace un poco complicado por no tener una referencia exacta de los espacios, además de ser la primer salida de campo que se va a llevar a cabo, pero dentro de las consideraciones que surgen, se podría dar inicio desde el comienzo del recorrido en el bus (Grupo 2).

Se va a evidenciar un pasaje de una región cafetera, con múltiples conexiones de las veredas con la carretera, también veremos varios riachuelos en el ascenso a Líbano, a medida que ascendamos veremos un lindo paisaje del valle que dejamos atrás (Grupo 2).	Nos parece fundamental tener un enfoque holístico que tenga en cuenta las diferentes dinámicas de la zona, creemos que sería adecuado analizar la conformación del espacio geográfico y el territorio en cuanto a las zonas hidrográficas y hacer una análisis sobre las condiciones de la interacción hombre y espacio físico donde se mueve, en este caso el Tolima (Grupo 1).
Imágenes de los grupos que conocen la zona de estudio	
Siguiendo hacia nuestro destino (Villa Hermosa), tendremos que seguir al norte pasando por Lérida y pasaremos cerca al finado Armero y el Río Lagunilla, pasamos por una variante conocida como "El cruce" en donde convergen las carreteras de Cambo, Honda Mariquita, y el Líbano, nuestro siguiente destino, dejaremos atrás el Valle del Magdalena y empezaremos a subir a la Cordillera central por una carretera estrecha, un poco olvidada por los gobernantes de la región (Grupo 1).	Cerca al Líbano pasamos por un caserío que se llama Convenio, aunque no entremos allí, este solo cuenta con un par de compras de café, una iglesia, unos supermercados y varios cafetines (Grupo 3).
Culturalmente la nombrada capital musical de Colombia hace pensar en lo pintoresco y folclórico que pueden llegar a ser las dinámicas propias de este espacio, en el mismo sentido cómo estas dinámicas (Grupo 4).	Inicialmente nos encontraremos el trancón habitual, propio de las horas de la mañana, de la ciudad de Bogotá, en las diferentes vías de salida. llegaremos a la salida de Soacha, con presencia de comercio informal, cementerios, montallantas y estaciones de servicio y abastecimiento de combustible; finalizando estas continuidades aún urbanas al llegar al embalse de Sibaté, contaminado fuertemente por el paso del río Bogotá en este (Grupo 4).

Fuente: Elaboración propia basada en los esbozos de mapa narrados.

Las diferencias de las imágenes mentales de los grupos que no conocen la zona de estudio, acercan los referentes geográficos y el carácter relacional del espacio a una estructura de hitos representativos por características físicas, económicas y culturales, las cuales se vinculan con algunos estereotipos,

que luego de la salida de campo se confirman o cambian, de acuerdo con las dinámicas espaciales identificadas.

Frente a los aspectos referidos a la información sensorial y características urbano-rurales, estos se ubican en las semejanzas como se ha referido y los elementos de campo y ciudad, se conectan con la información locativa que consideran significativa.

En relación con las imágenes mentales de los grupos que afirman conocer la zona de estudio, coinciden también con la categoría de referentes geográficos, cuyas referencias aumentan en número y en detalle, frente a los grupos que no la conocen. También se anuncia el carácter relacional del espacio aludiendo a características culturales de Ibagué, capital del departamento del Tolima.

Comparación esbozos de mapa previos y posteriores

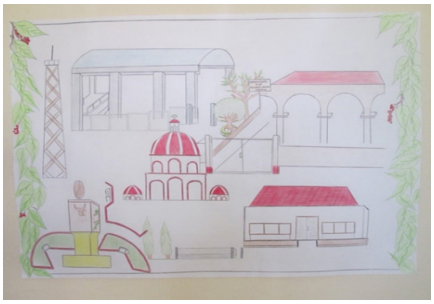
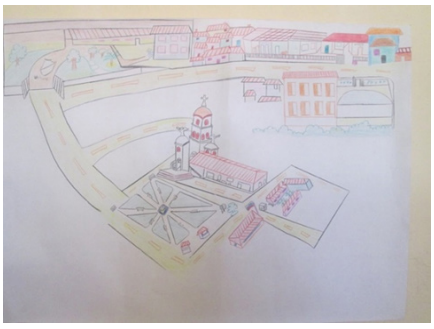
Los esbozos de mapas se constituyen en representaciones análogas como dibujos o gráficos (Kosslyn, 1996), cuya semántica se expresa en la información locacional que se registra en los mismos, cuyas imágenes mentales nativas y foráneas muestran el valor de la experiencia directa o indirecta con el territorio que se habita o visita. La tabla 3, presenta el análisis comparativo sobre algunas evidencias de las imágenes mentales previas producidas colaborativamente por los futuros docentes de la Escuela Normal Superior y la Licenciatura en Ciencias Sociales.

El grupo 1A y 1B representan el municipio de manera euclidiana (plano) e icónica (dibujo) respectivamente, en la cual se ubican en la primera elementos representativos del sector central de Villa Hermosa para quienes viven allí y en la segunda la información espacial establece la relación entre emplazamiento de Villa Hermosa y su situación con respecto a un municipio de mayor tamaño como Líbano (Tolima) sin un conocimiento directo del mismo.

Así mismo, el esbozo de mapa en forma de plano se organiza desde un lugar central correspondiente a la plaza principal donde se encuentra la iglesia del municipio y el que se realiza como dibujo ubica actividades

como la ganadería extensiva y cultivos de café representativos de la región que se esperaban encontrar, frailejones, Nevado del Ruiz y el Parque de los Nevados.

Tabla 3. Esbozos de mapas previos futuros docentes

Escuela Normal Superior	**Licenciatura en Ciencias Sociales**
Grupo 1A	Grupo 1B
	
Grupo 2A	Grupo 2B
	
Grupo 3A	Grupo 3B
	

Fuente: Archivo personal de los esbozos de mapa previos.

En la socialización el grupo 1A, menciona la experiencia vivida en Villa Hermosa para la elaboración del esbozo de mapa y la semejanza de las construcciones y barrios con el departamento de Antioquia y algunos lugares cercanos y lejanos al mismo. El grupo 1B, plantea el interés por destacar las relaciones productivas entre territorios del departamento del Tolima en el cual la influencia de la colonización antioqueña que no es percibida previamente sino producto del reconocimiento realizado en la salida de campo.

Los grupos 2A y 2B, realizan un esbozo de mapa icónico con un carácter fragmentado de acuerdo a la tipología que propone Rodwin citado por Escobar (1992), en el cual la información locacional no muestra conexión entre sus elementos espaciales. La diferencia entre los dos radica, en el primero, a la ubicación de hitos urbanos importantes del municipio de acuerdo a su vivencia en el territorio y en el segundo a sus actividades económicas en relación con hitos y bordes físico naturales de su contorno territorial.

Los topónimos juegan un papel en las referencias espaciales presentadas en la socialización por el grupo 2A, que presenta la iglesia como la *más bonita del Tolima*; el Coliseo terminado en su construcción pocos meses antes de la salida de campo, que se califica como central por la integración deportiva que propicia en la juventud de Villa Hermosa; la referencia a la Escuela Normal Superior representativa para el municipio y para quienes elaboran el esbozo; la biblioteca municipal que atiende las necesidades académicas de sus estudiantes y la torre de comunicaciones que permite una conexión directa y en tiempo real con el Líbano como un centro urbano más grande y especializado, cuyo acceso es limitado en tiempo por la topografía de la cordillera central, que dificulta el desplazamiento vehicular por la única carretera con la que cuenta.

El grupo 2B, destaca la importancia del ejercicio de contextualización socio geográfico de la zona de estudio, que le aporta una información secundaria para la elaboración del esbozo de mapa en el cual ubica el Nevado del Ruiz, la Cordillera Central, las montañas que rodean a Villa Hermosa, el río

Lagunilla y el río Azufrado sobre un altiplano intermontano, las veredas y límites entre Caldas, Murillo y Casa Blanca. Además, ubican los cultivos de café y la cerca natural que genera el cultivo de plátano para la diferenciación entre municipios.

La representación cognitiva que los sujetos poseen de su territorio propone un conjunto de elementos físicos y tangibles (Escobar, 1992). Esta tendencia se aprecia en los esbozos 3A y 3B, cuya representación combina una visión euclidiana y gráfica con un carácter relacional volviendo a la tipología de Rodwin, en la cual se vinculan los elementos socio espaciales asociados también con la significación de la zona, su funcionalidad, historia e incluso su nombre (Escobar, 1992), aspectos que son planteados en la socialización oral, pero no se consignan en la representación cognitiva.

Así el grupo 3A, menciona hitos y lugares representativos como la Alcaldía, iglesia y biblioteca municipal, que adelanta labores de formación en lectura crítica y reflexiva. También se citan centros de salud y el hospital nivel 1 de Atención (Baja complejidad), que se encuentran en el municipio. Por último, se hace énfasis en *lo bonito* del municipio y de la Escuela Normal como una institución que inculca valores religiosos y trabaja por la comunidad.

El grupo 3B, plantea la inestabilidad geológica del emplazamiento de Villa Hermosa que se aprecia en el estado de la vía sin pavimentar que está al llegar al municipio. Sobre atributos urbanos refiere a la Escuela Normal Superior cercana a la plaza al considerarse como dos puntos centrales del municipio; como atributos rurales se dibujan cultivos de café y plátano distantes de las vías de transporte, al igual que el río Lagunilla y Azufrado. Sin embargo, mencionan que durante el recorrido esta representación cambia debido a que los cultivos y los ríos no están distantes de las vías de circulación que llevan al municipio. Por último, presentan los colores en las casas para representar las estructuras coloniales que se mantienen en ellas, la iglesia y plaza principal como nodos importantes del municipio y el contraste de la experiencia que se tiene en la ciudad de Bogotá respecto a Villa Hermosa para la elaboración del esbozo de mapa.

Comparación esbozos de mapa posteriores

La producción de las representaciones cognitivas posteriores, estuvo acompañada de la realización de distintos recorridos preparados para los estudiantes de la licenciatura por los de la Escuela Normal Superior. El caminar el territorio con distintos itinerarios diseñados, el intercambio de saberes y experiencias socio espaciales, la conversación en los grupos integrados por futuros docentes de las dos instituciones (Tabla 4), permite ubicar hitos del municipio, lugares significativos del recorrido realizado, sitios de interés y turísticos, dinámicas económicas y festividades. Así mismo, destacan elementos que describen la manera como se organiza el casco urbano de Villa Hermosa y las experiencias sobre el recorrido referidas por los futuros docentes.

Tabla 4. Imágenes itinerarios grupos de estudiantes de los centros formativos docentes






Fuente: Archivo personal de los recorridos realizados en Villa Hermosa.

Aspectos que se aprecian producto de este intercambio experiencial corresponde a semejanzas entre los pueblos antioqueños y algunos municipios del noroccidente del departamento del Tolima con rasgos de arquitectura republicana y colonial que conservan algunas de las casas del municipio y dan cuenta de rastros históricos de la colonización del noroccidente del departamento del Tolima. Con los recorridos los estudiantes de la Normal cuentan a los de la licenciatura la organización de Villa Hermosa, se visitan las canchas de fútbol que protagonizan los torneos juveniles, el ancianato del municipio donde se encuentran también las piscinas públicas de Villa Hermosa y su iglesia considerada por sus habitantes como las *más bonitas y mejor construidas* del departamento.

En la iglesia destacan la existencia de un árbol de deseos cuyo relato cuenta que las personas pueden escribir sus deseos en corazones de papel y colgarlos en el mismo. Un hito que se posiciona de manera reciente en el territorio municipal es el coliseo, en el que sus pobladores disfrutan las prácticas de fútbol sala, baloncesto y voleibol y que también es el lugar de reunión para tratar situaciones y problemas que aquejan a la comunidad. Finalmente, en uno de los recorridos se acercan a un mirador que da una vista casi completa del casco urbano de Villa Hermosa, desde el cual se puede observar su extensión, plaza principal y barrios que lo conforman.

Los esbozos de mapas posteriores producidos con la experiencia de la salida de campo, muestran cambios en todos los grupos de estudiantes para profesor. Estas transformaciones son de tipo formal con el aumento significativo en las referencias socio espaciales y de tipo estructural con mayor cantidad de elementos y relaciones socio espaciales, cuyas descripciones del territorio son más detalladas. La tabla 5, presenta evidencias de las imágenes mentales posteriores sobre el territorio objeto de estudio producidas colaborativamente por los futuros docentes.

Tabla 5. Esbozos de mapas posteriores futuros docentes

Escuela Normal Superior- Licenciatura en Ciencias Sociales	
Grupo 1AB	
	
Grupo 2	
	
Grupo 3ABT	
	

Fuente: Archivo personal de los esbozos de mapa posteriores.

El grupo 1, nombró su esbozo de mapa, Villa Hermosa, porque pasa de ser un sitio desconocido y lejano a ser un territorio que adquiere sentido y significado y que seguramente quedará en la experiencia de los participantes en la salida de campo. La representación enfatiza en las dos instituciones que consideran las más importantes del municipio. La iglesia que es el lugar de culto más importante de este y la Escuela Normal Superior de Villa Hermosa considerada centro de la población por dinámicas pedagógicas, sociales y culturales que articulan diversas actividades que se desarrollan en la población.

De este contexto se desprenden elementos observados y vividos durante el recorrido en Villa Hermosa, relacionadas con algunas festividades tradicionales y propias del municipio, la amabilidad representada con una mano y expresada explícitamente por los futuros licenciados de la Universidad Distrital según su experiencia de intercambio y la importancia de los cultivos de café y plátano en la vida productiva y cotidiana de los habitantes del territorio.

El grupo 2, organiza la representación con un principio de centralidad en relación con la Escuela Normal de Villa Hermosa, de la cual se derivan elementos físicos y humanizados como el Nevado del Ruiz, vegetación natural, cultivos de la zona y elementos urbanos como el nuevo coliseo y barrio desde donde hay una vista panorámica de Villa Hermosa. Además, se hace alusión al chorizo como una de las comidas representativas del territorio según sus pobladores a la palabra *recordis* que significa *volver a pasar por el corazón,* como una forma de recoger lo que se sintió en la experiencia de caminar el municipio.

El grupo 3, también organiza la información locacional en torno a la Escuela Normal, dada la importancia de la institución para el municipio. Se georeferencian el Nevado del Ruiz calificado como *El león dormido*, escultura de Simón Bolívar, ancianato, piscinas públicas y calles importantes en la caminata como la Calle Muerta y La Caldera reconocidas por los sitios para tomar café y comer diferentes variedades de chorizo.

En síntesis, las imágenes nativas y foráneas muestran la fuerza de la experiencia directa con el territorio que marcan diferencias en la cantidad

de información socio espacial y sus relaciones. De igual manera, se produce un ejercicio de complementariedad que enriquece la mirada de los futuros docentes de las dos instituciones basados en su experiencia vivida que introducen aspectos importantes del municipio que no se encuentran en la información oficial, pero se evidencian durante los recorridos como el ancianato, las construcciones de madera, la Escuela Normal, el barrio nuevo como mirador de Villa Hermosa y el chorizo como una de las comidas típicas del municipio.

A modo de conclusiones

Las semejanzas y diferencias identificadas permiten apreciar cambios cualitativos en las imágenes mentales elaboradas por los futuros docentes en los dos niveles de formación, reconociendo en los esbozos de mapa y mapas narrados una posibilidad de visibilizar transformaciones y permanencias, frente a estereotipos de espacio que se instalan socialmente y que no necesariamente se reflexionan en los procesos de formación inicial.

Los resultados del estudio de caso muestran tres elementos fundamentales: uno referido a la importancia de las dinámicas sociales en relación con el territorio puesto que lo dotan de sentido y significado; otro asociado con la posibilidad de comparación entre las imágenes mentales que se forman producto del reconocimiento directo del territorio, frente a las que se construyen a partir de fuentes secundarias.

El tercer elemento se refiere al valor de las imágenes mentales en los esbozos y mapas narrados en los futuros licenciados, que permiten reflexionar sobre un proceso de formación docente en el cual acciones pedagógicas como las desarrolladas, permitirían avanzar en una enseñanza de y sobre lo espacial más cercana, vital y significativa para el ciudadano.

De igual manera, se aprecia un esfuerzo por conectar los referentes teóricos trabajados en la Normal y en la cátedra universitaria, con lo observado durante la salida de campo; en relación con la información sensorial, se identifica una mayor riqueza en las relaciones y descripciones socio espaciales. Frente

al carácter relacional del espacio quienes no conocían directamente la zona de trabajo, destacan un cambio de visión epistemológica entre sitio y lugar y destacan la valoración positiva que establecen los grupos de la salida de campo con la experiencia docente. Finalmente, los referentes geográficos también cambian de connotación en los esbozos de mapas posteriores, ya que las formas físicas adquieren otro sentido más allá de una toponimia, para vincularse con prácticas sociales y culturales de los habitantes de los sectores que hacen parte de la salida de campo.

Otro aspecto que se destaca es la importancia emocional en los procesos formativos y el papel de percepciones afectivas sobre los territorios que acercan o alejan al sujeto de los mismos. Por otra parte, se resalta la importancia de caminar no en la condición de visitante que identifica solo elementos importantes del observador, sino en la condición de caminar junto a sus habitantes puesto que allí se aportan miradas distintas del territorio más ligadas a la comunidad.

Se aprecia también un reconocimiento de lugares importantes de Villa Hermosa por parte de futuros licenciados que para los normalistas son comunes y tienden a perder este nivel por la naturalización que se genera con la dimensión experiencia; proceso que es interpelado con las representaciones cognitivas elaboradas como parte de la salida de campo, que contribuye a romper esquemas convencionales sobre el territorio y reconocer otros grados de significación de la experiencia espacial.

Para finalizar, se destaca la importancia de una observación reflexiva y el intercambio de experiencias socio-espaciales, que genera algunas transformaciones en las imágenes mentales de los participantes de la salida de campo y les permite reflexionar sobre su valor en una enseñanza geográfica situada y contextualizada. De igual manera, se resalta la importancia de reflexionar sobre el papel de un docente cercano a comunidades escolares y no escolares, al desarrollar un ejercicio académico más próximo y humano sobre la enseñanza de lo espacial.

Referencias

De Castro, C. (1997). *La Geografía en la Vida Cotidiana (De los Mapas Cognitivos al Prejuicio Regional)*. Barcelona: Ediciones Del Serbal.

De Castro. (1999). Mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. *33*, 32-54.

Dollfus, O. (1990). *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos Tau.

Escobar, F. (1992). El esquema cognitivo del espacio urbano. En Bosque, J. (Ed). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana* (pp. 45-100). Barcelona: Oikos-Tau.

Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Recuperado de http://www.geoacademia.cl/docente/mats/construir-habitar-pensar.pdf.

Kosslyn, S. (1996). *Image and Brain*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Lowenthal, D. (1967). Environmental Perception and Behavior. *Research Paper*. 109, VI-88.

Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gráficas, 92 El Rubí.

Montañez, G. (1997). Geografía y medio ambiente. En Franco, M. (Comp.). *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas* (pp. 167-210). Bogotá: Universidad de la Sabana.

Otero, M. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*. 4(2), 93-119.

Seemann, J. (2011). A Cartografia do Cotidiano, Mapas Não Convencionais e um Atlas de Narrativas. *Geograficidade*. 1(1), 102-104. Recuperado de http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/14.

Tolman, E. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*. *55*, 189-208.

Wood, D. (2010). *Mapas para narrar un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Editorial Siglio.

Capítulo 8.
Perspectivas dialécticas sobre: territorio usado, lugar y espacio público – privado; categorías de análisis indispensables en la enseñanza de la geografía escolar

Chapter 8.
Dialectical perspectives on used territory, place and public-private space; categories of analysis indispensable in the teaching of school geography

Juan Camilo Ochoa Céspedes[45]
juanc.ochoa@udea.edu.co; juancamilo8ac@gmail.com
Universidad de Antioquia

Resumen: En este escrito se intentará vislumbrar algunos conceptos problémicos actuales de la geografía, sin el ánimo de definirlos, pero con la convicción de comprenderlos y acercarnos teóricamente, en especial aquellos que por su amplio carácter disciplinar no se logran consolidar respecto a su multiplicidad de concepciones. El objetivo es proponer algunas perspectivas dialécticas de las categorías de territorio usado, lugar y espacio público – privado. El rastreo bibliográfico se realizó con autores que han ahondado teóricamente en dichos conceptos, en especial, el de territorio usado con Milton Santos (1996), lo cual, es un macro – concepto de notable riqueza y polisemia que aporta elementos valiosos a la teoría

45 Doctorando en Geografía (Universidad Nacional de la Plata Argentina), Magíster en Ciencias Sociales (Universidad de Caldas), Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia), Docente de la Universidad de Antioquia Facultad de Educación Medellín, Docente de la Universidad de San Buenaventura Facultad de Educación Medellín y Docente de la Secretaría de Educación de Medellín (Institución Educativa La Asunción).

del territorio, el concepto de lugar desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1999), refiriéndose al espacio habitado en interacción simbólica con los agentes que expresan jerarquías sociales y distancias sociales, por último, los conceptos de espacio público – privado desde autores que han abordado esta tensión desde la perspectiva del conflicto por el espacio y el orden urbano. Desde la geografía se pretende abordar estas perspectivas dialécticas en las que confluye un individuo en interacción con el espacio y su modus de vida, es allí precisamente donde el territorio, el suelo, las instituciones y las relaciones subjetivas comienzan a surtir efectos, conflictos y fenómenos importantes para la investigación social.

Palabras clave: territorio usado, lugar, espacio público y espacio privado.

Abstract: This paper will attempt to glimpse some current problematical concepts related to geography, without the intention of defining them, but with the conviction of understanding and approaching them theoretically, especially those that, due to their wide disciplinary nature, cannot be consolidated with respect to its variety of conceptions. The objective is to propose some dialectic perspectives of the concepts of used territory, place and public - private space. The bibliographic search was carried out with authors who have theoretically delved into these concepts, specially, the concept of used territory by Milton Santos (1996), which is a macro concept of remarkable wealth and polysemy that provides valuable elements to the theory of territory; the concept of place from the perspective of Pierre Bourdieu (1999), who refers to inhabited space in a symbolic interaction with the agents that express social hierarchy and social differences. Finally, the concepts of public –private space from authors that have approached this tension from the perspective of the conflict over the space and urban order. From the geography it is intended to address these dialectical perspectives in which an individual converges in interaction with space and his modus of life, it is there precisely, where the territory, the land, the institutions and the subjective relationship begin to have effects, conflicts and important phenomena for social research.

Key words: used territory, place, public - private space.

Introducción

El objetivo de este planteamiento es proponer algunas perspectivas dialécticas para la formación del pensamiento geográfico desde autores con amplio bagaje teórico con relación a las categorías de territorio usado, lugar espacio público – privado enmarcados dentro de visiones críticas desde identidad y región. Es importante mencionar que para esta propuesta se rastrearon teóricos que han profundizado en dichas concepciones elaborando importantes desarrollos metodológicos; Aunque la variedad de conceptos que se pueden asumir y conceptualizar desde la formación geográfica son múltiples, se decide tomar el de territorio y lugar, en tanto, se pretende abordar las diferentes dimensiones en las que confluye un individuo en interacción con el espacio y su modus de vida, es allí precisamente donde el territorio, el suelo, las instituciones y las relaciones espaciales subjetivas comienzan a surtir efectos y fenómenos importantes para la enseñanza de las ciencias sociales y la investigación social.

El territorio compartido posibilita múltiples relaciones espaciales con fórmulas ideales para el sostenimiento del poder, para este caso es importante nombrar el concepto de nación, dado que, los elementos de una región demarcada generan una identidad propia entre individuos que conviven en ese espacio, no obstante, el concepto de lugar este amarrado a las identidades que giran en torno a ideas territoriales con cierto nivel de lucha y arraigo espacial que constituyen la realidad de individuos con cierta autonomía espacial. Se podría deducir en este caso que el lugar carece de formalismo institucional por tener una escala más micro con relación a la escala de análisis territorial.

En el desarrollo del escrito se expondrán las posturas teóricas de las categorías de territorio usado, lugar y espacio público – privado enmarcadas dentro de perspectivas críticas que inciten la reflexión y uso de estos conceptos en la enseñanza de la geografía, tanto en los niveles de educación básica y media, como superior. La intencionalidad fija su atención en el aprovechamiento y riqueza discursiva de conceptos que provienen directamente de la relación con el territorio, además, se propone no separar su uso a relaciones estrictamente espaciales que limitan el fenómeno, su

comprensión y la estrategia metodológica sobre el territorio y el lugar en concordancia con la región y la identidad que de allí se desprenden.

Aspectos dialógicos de los conceptos

Aunque la variedad de conceptos que se pueden asumir y conceptualizar desde la geografía son múltiples, se decide tomar el de territorio usado, lugar y espacio público – privado, en tanto, se pretende abordar las diferentes dimensiones en las que confluye un individuo en interacción con el espacio y su modus de vida, es allí precisamente donde el territorio, el suelo, las instituciones y las relaciones subjetivas comienzan a surtir efectos y fenómenos importantes para la investigación social.

Los procesos que llevan a la organización del espacio parten de un orden, que inclusive proviene de la concepción urbana, esta visión es contraria a la teoría del caos, lo cual el orden de la ciudad es preconcebida desde una perspectiva simétrica urbana, entender la construcción física y social del pretendido orden alude entonces a la teoría del campo social o como Milton Santos la llamaría para el caso de la geografía: *teoría social crítica del espacio* (1996, 2002) que desarrolla más adelante. Un ejemplo de esta pretensión que en gran medida es estatal tiene relación con las locaciones relativas donde están distribuidos los servicios, también el hecho de marcar y graficar los espacios no quiere decir que se conocen en relación a su uso, también las distancias geométricas no garantizan los supuestos de progreso y orden con el que se establecen, su vez, no hay espacio jerarquizado entre la estructura física y social, no tienen relación, por el contrario es arbitraria y se tiende a pensar en forma binaria, ejemplo; arriba abajo, centro periferia, norte sur, este oeste.

El orden y el espacio jerarquizado pretenden una distribución de los cuerpos en la ciudad según su clasificación, el efecto de lugar tiene efectos sociales, pues presupone efectos de poder. La teoría de Bourdieu sirve para observar la reproducción de estas distribuciones, puesto que, las personas influenciadas por el orden geométrico y dualista propuesto quieren mejorar su distribución objetiva y al mismo tiempo luchan por mantener esa posición objetiva. La reputación puede bajar la jerarquía urbana y se denominan ganancias simbólicas de la distinción, a su vez se relacionan con

el cuidado de la estética (luminarias, jardines, limpieza de calles y andenes), sin embargo, se encuentra presente la marca de origen de nacimiento que de cierto modo estigmatiza al sujeto y no se puede borrar; también los lugares se legitiman de acuerdo a su uso y aspectos culturales, el efecto lugar se determina entonces desde relaciones subjetivas con el espacio convirtiéndolas objetivas y dando como resultado la estigmatización. Aquí se podría plantear entonces la pregunta ¿cómo mira un habitante de la periferia la ciudad?, ¿Cómo mira un habitante de centro la periferia?

La concepción del espacio público y el espacio privado comienza a estar permeado por el orden que trajo la sociedad moderna o sociedad del progreso, el cual propone una mirada dicotómica entre lo que es y no debería ser, cuando se habla por ejemplo de urbanización es porque no es urbano y se debe transformar, allí se evidencia un rasgo de neoliberalismo en todas sus dimensiones, en tanto, se reconocen fragmentos de ciudad que no tienen el status de ciudad, aparecen entonces tipologías como asentamientos ilegales, barrios subnormales, barrios no planificados y nombres populares que aluden a todos aquellos asentamientos irregulares. Cabe aclarar que el asentamiento popular, asentamiento informal, asentamiento ilegal, aluden a diversas concepciones para trabajar desde la ley o políticas públicas dichos fenómenos y los adjetivos dependen de la unidad teórica. La pregunta estaría enmarcada en cuando deja de ser asentamiento un territorio.

Lugar e identidad

Los sentimientos generados por la experiencia con el territorio producen un arraigo hacia la tierra quizá más fuerte que el producido por los discursos nacionalistas de la modernidad, allí se observa entonces un fenómeno identitario con el territorio demarcado o divido entre regiones. Es importante traer el ejemplo de Cataluña, donde, se evidencia más afinidad con la región que con la nacionalidad, aunque Cataluña posea un discurso también nacionalista. Para dar fundamento a este ejemplo Benedetti (2008), afirma: "Las regiones eventualmente cobran autonomía y, en situaciones extremas, se separan. En este caso, a la inversa del planteado arriba, se trataría de una acción "desde abajo", de confrontación de un poder subordinados hacia otro hegemónico" (pár. 19).

Esta sensación de cercanía con el territorio desemboca en fenómenos de identidad lo cual van a estar atados a la noción de lugar, dado que, entran en juego "[…] criterios lingüísticos, religiosos, económicos o culturales, y suponen un principio de defensa de un interés grupal" (Benedetti 2008, pár. 22). En este sentido, el concepto de lugar básicamente posee concepciones humanistas que abordan el objeto de las relaciones entre individuos en un determinado territorio.

El lugar como construcción conceptual está ligado a diferentes formas culturales, en tanto, recupera significados colectivos construidos a lo largo de la historia y que genera formas de actuar de acuerdo con la filiación con el lugar. Souto (2011), en *Pensando el concepto de lugar desde la geografía*, expone la afinidad que tiene el lugar con la identidad:

> En general, los lugares se asocian fuertemente con las identidades: la pertenencia a un lugar participa de la definición y transformación de las personas. Infinidad de grupos sociales subalternos no pueden ser explicados y entendidos si no se tiene en cuenta los lugares con los que ellos se identifican o con los que son identificados por el resto de la sociedad (Albert i Mas, 2001). También, en las diferentes propuestas sobre el lugar trasuntan las ideas de singularidad, de diferenciación y unicidad (Trinca, 2001). (p. 83).

La autora además expone cómo la noción geográfica de lugar se popularizó, y comienza a ser utilizada para dar respuesta de donde están las cosas y hacía que dirección cardinal se mueven, infortunadamente esta concepción resto méritos a la noción de lugar desde una categoría de análisis que permitía estudiar fenómenos espaciales humanistas, de acuerdo con Souto (2011), en varios textos definen inclusive esta noción como un punto geométrico, en el siguiente ejemplo la autora explica mejor esta situación:

A partir de la cartografía, el lugar es la expresión del espacio geográfico en la escala local; es la dimensión puntual del espacio. Escolar considera que, en castellano, lugar se asoció con tres significados (Escolar, 1998: 83-86):

– Existencia. Alude al lugar de un objeto: "ese no es el lugar del peine", es decir, se piensa una relación necesaria entre el objeto "peine" y el espacio.
– Posición. Alude al sitio en que se ubica determinado objeto: "el peine se ubica en el baño". Es una noción relativa: el peine tiene que ir ahí, en relación a otros posibles lugares dentro de la casa, como la cocina o el estudio.
– Dimensión. Expresa una propiedad necesaria del objeto dentro de un espacio absoluto: "hay suficiente lugar en el baño para dejar allí el peine" (p. 87).

Así pues, la noción de lugar queda relegada exclusivamente al fenómeno espacio- temporal, y este cobrará mayor relevancia en la superficie terrestre urbana, *la ciudad* como estrategia de ubicar objetos, perdiendo el lazo identitario y simbólico que conlleva el concepto de lugar dentro del estudio geográfico. Bourdieu (1999), hace un interesante análisis sobre la idea de lugar que se presenta en el siguiente apartado.

Lugar desde Bourdieu

Cuando se habla de lugar inmediatamente se remite a un espacio ya dado por características objetivas, en ningún momento se piensa en acciones que devienen de subjetividades, es por ello por lo que se pretende construir una definición más o menos acertada del concepto de lugar desde la propuesta teórica de Bourdieu, el texto de referencia hace parte del libro: *La miseria del Mundo* (1999).

Bourdieu (1999), menciona algunos adjetivos como suburbio o gueto con una carga propagandística que se instala en la cultura y condicionan determinados espacios, debido a las imágenes que se promueven desde medios y que posteriormente se sitúan en los imaginarios colectivos, el autor hace una fuerte alusión a los medios de comunicación, dado que, son fábricas de ideas un tanto distorsionadas de la realidad, puesto que, son fuertemente influenciados por el sensacionalismo y los intereses políticos que aprovechan estas percepciones para producir enunciados de verdad y realidad.

> Hablar hoy de "suburbio problemático" o de "gueto" es evocar casi automáticamente, no "realidades" -por otra parte, ampliamente desconocidas por quienes hablan de ellas con la mayor naturalidad-, sino fantasmas, alimentados por experiencias emocionales suscitadas por palabras o imágenes más o menos incontroladas, como las que vehiculan la prensa sensacionalista y la propaganda o el rumor políticos (Bourdieu, 1999, p. 118).

El autor enuncia el término *sitio ocupado*, siendo este indispensable para la comprensión del concepto de lugar, Bourdieu lo define como la extensión, la superficie y el volumen que un individuo o cosa ocupan en el espacio físico, sus dimensiones o, mejor, su envolvente. Puede interpretarse que el lugar desde esta concepción tiene como punto de partida un espacio físico, el cual necesita de una ubicación y por ende de características objetivas que se puedan reconocer a simple vista. Estas características aluden a propiedades que tienen relación con los agentes sociales que constituyen posiciones y disposiciones de los sujetos.

Bourdieu expone los efectos de lugar asociados a la estructura del espacio, en tanto, la diversidad comienza a visibilizarse por la determinación de los campos en cada uno de los espacios donde se desarrollan los efectos de lugar, para ello se debe tener en cuenta el espacio habitado, que en interacción simbólica con los agentes expresa jerarquías sociales y distancias sociales, este fenómeno el autor lo explica desde una naturalización de las cosas, el cual, los individuos asumen como medio natural, por ejemplo: las fronteras, además de proyecciones espaciales que nombra el autor que terminan legitimando estas jerarquías sociales mediadas por instituciones como: lugares públicos, la iglesia, ambiente doméstico, entre otros. La relación entonces entre el espacio social y el espacio físico se presenta como una relación turbia, así lo presenta Bourdieu (1999):

> De hecho, el espacio social se retraduce en el espacio físico, aunque siempre de manera más o menos turbia: el poder sobre el espacio que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta, en el espacio físico apropiado, bajo la forma de una determinada relación entre la estructura espacial de distribución de los agentes y la estructura espacial de distribución de los bienes o servicios, privados o públicos (p. 120).

En relación con el sitio ocupado, se puede expresar que los agentes sociales ocupan un espacio físico, no obstante, si está mediado por las actividades del medio social como lo son: los servicios públicos, el domicilio, la escuela, etc. Aquel que no goce de esta ubicación en dichos espacios no se sitúa, y por ende carece de *existencia social*. Además, se puede agregar que el espacio físico modificado y alterado con fines ostentosos pretende establecer relaciones de poder en el espacio social, en tanto, emanan su intervención e inyección de capital, estos espacios se harán visibles en determinados lugares y causando los efectos en relación con estos.

Otro aspecto que el autor trata son las oposiciones sociales objetivadas en el espacio físico, pues estas relaciones se institucionalizan en el lenguaje, reproduciendo los efectos de lugar en varios agentes, uno de los casos más significativos es provincia – ciudad, dado que, las estructuras mentales de subordinación entre una y otra circulan y se vuelven cotidianas, estas relaciones hacen pensar en que es más civilizado el citadino que el provinciano, así lo manifiesta Bourdieu (1999):

> Las grandes oposiciones sociales objetivadas en el espacio físico (por ejemplo, capital/provincia) tienden a reproducirse en el pensamiento y el lenguaje bajo la forma de oposiciones constitutivas de un principio de visión y división, es decir, en tanto que categorías de percepción y apreciación o de estructuras mentales (parisino/provinciano, in/no in, etc.) (p. 121).

De acuerdo con lo mencionado previamente se puede entonces hacer un análisis entre el espacio físico y el espacio social como aquella relación confusa que da como resultado el sitio ocupado, esto puede llevar entonces a establecer una relación entre los factores objetivos y subjetivos del espacio para concebir lo que Bourdieu llama efecto de lugar.

Espacio público – privado

Para este caso los conceptos de espacio público y espacio privado serán presentados más desde *la perspectiva de su uso, utilizando como referencia el texto de: Emilio Duhau y Ángela Giglia (2004), Conflictos por el espacio y orden urbano*. Aunque los autores ahondan en los conceptos de orden y contextos

urbanos, se aprovechará desde esta óptica también la conceptualización de los espacios públicos y privados en concordancia a la estructuración de los espacios urbanos.

La pertinencia del trabajo en relación con el concepto de orden se hace visible cuando presentan las dinámicas con las que fueron trazadas y diseñadas nuestras ciudades, para este caso en la investigación de los autores es Ciudad de México. Parece que la dualidad público–privado se enmarca en las ciudades con un proceso medido desde la estructuración pretendida, sin embargo, las ciudades latinoamericanas carecen de planificación a largo plazo, esto quiere decir, que la planificación urbana termina respondiendo a necesidades y fenómenos del espacio físico y social.

La organización espacial de la ciudad es el resultado de modelos urbanísticos europeos, ya desde esta lógica podríamos detectar unas prácticas disímiles en relación con el modus de habitar el espacio físico, y por consiguiente perturbando los efectos de lugar, en tanto, hay disparidad entre los modelos de ciudad importados y los diferentes ámbitos culturales y topográficos de Latinoamérica en sus diferentes latitudes.

Cuando se piensa en espacio público y privado, se asume como espacios de encuentro e interrelación del espacio social, que por algún motivo se establece por jerarquías jurídicas que mediaron por las proporciones de estos espacios, es en este punto donde vale la pena detenerse, puesto que, las expectativas de los habitantes, su apropiación y relación va a estar estrechamente relacionado a este orden urbano, así lo menciona Duhau y Giglia (2004):

> Los habitantes de la ciudad en su interacción cotidiana en el espacio público, y por medio de las cuales establecen sus expectativas y organizan las prácticas relacionadas con los usos, la apropiación y los significados atribuidos a los espacios y a los artefactos urbanos. (p. 263).

En las ciudades latinoamericanas se evidencia un repliegue del espacio público, en tanto, el espacio privado parece aprovechar algunos espacios físicos en defensa de áreas que considera riesgosas no solo para sus

edificaciones y pertenencias, sino también para el modus de habitar de ciertos grupos poblacionales que se consideran nocivos para el espacio habitado y espacio natural. Los autores durante la investigación mencionan incluso cierres con portones, casetas y vigilantes que aseguran el espacio público – privado. El espacio público queda restringido a una mera circulación de peatones en muchos de los espacios de ciudad, en tanto la vía ya posee un uso cuasi privado con la circulación de automotores.

El espacio público por lo general suele tener regulaciones, y estas van de la mano con reglamentos de orden jurídico, en buena parte concernientes al tránsito y movilidad, sin embargo, en qué circunstancias suele hablarse de espacio público como disfrute de los ciudadanos en contextos urbanos. Aunque las ciudades contemporáneas tratan de subsanar este requerimiento casi moral, entre la ambigüedad público – privado, y brindar estos espacios, es ineludible que el funcionamiento de los suelos y la apropiación de ellos por efectos de lugar evidencian un notable deterioro que terminan legitimando posturas de algunas instituciones estatales y privadas que justifican la privatización y vigilancia de estos espacios por *mal comportamiento de los ciudadanos.* Duhau y Giglia (2004), al respecto plantean:

> El orden urbano de la ciudad de México ha devenido un orden caracterizado por la permanente impugnación y depredación de lo público y por formas de privatización del espacio y de las practicas urbanas que con diferentes modalidades operan como dispositivo de protección, auto segregación, subsistencia, y explotación lucrativa del espacio público y las externalidades urbanas, entendidas estas últimas como los efectos positivos o negativos resultantes de las construcciones, usos y actividades presentes en un espacio determinado (p. 265).

El espacio público desde la esfera del orden urbanístico queda comprometido y subyugado a compromisos impuestos por el Estado, puesto que, varios espacios reformados que requieren de gran inversión para el disfrute de los ciudadanos están concesionados, por ejemplo, a empresas de vigilancia para la protección de enseres y la no invasión de habitantes de calle, esto siempre que la dualidad del orden y el adecuado urbanismo de la ciudad

en sectores privilegiados se vea afectado. Respecto a la periferia el espacio público se otorga por deudas morales o compromiso social y en estos casos prevalece la ausencia de concesiones público – privadas, en tanto, la dualidad no es necesaria pues el sector privado no debe sustituir la responsabilidad del Estado.

Herramientas para el análisis de la categoría de territorio

Aunque el concepto de territorio posee una amplia complejidad teórica y epistemológica es difícil abordarla en un sentido disciplinar específico, de allí que desde la geografía para superar este escollo se introduzcan categorías que sirvan de herramienta metodológica para el estudio de un concepto de tal magnitud. En este breve escrito se intentará desarrollar el concepto de territorio desde una perspectiva crítica y con la escala de región como una caja de herramientas para esclarecer uno de los campos problémicos del territorio en la geografía moderna.

Como ya se había mencionado antes, es difícil concebir el territorio sin relacionarlo con una delimitación espacial física o simbólica; esto constituye unos elementos de reconocimiento que permiten clasificar y organizar los elementos propios del espacio territorial, históricamente estos análisis se han realizado con fines de controlar y mantener dominación sobre el territorio. Se puede objetar que algunos intelectuales buscaban sólo la comprensión del espacio, aunque estos mismos estudios se utilizaran para justificar invasiones y expansión de imperios y reinos por diferentes espacios continentales, aunque donde más se evidencian estas tensiones es en Europa y Asia por el carácter colonizador y registros históricos.

Es importante mencionar que en un amplio sector académico de la geografía el territorio es utilizado como una categoría de análisis presta a solucionar problemas de orden espacial. De allí que en la geografía todavía predominen las tradiciones clásicas para clasificar y administrar el territorio. Más adelante en discusiones contemporáneas el territorio aparece como un campo de estudio funcional para que otras disciplinas abarquen objetos de estudio respecto a complejidades sociales. Es así como la sociología, la antropología y otras disciplinas sociales toman esta categoría y aprovechan su riqueza epistemológica, sin embargo, el desarrollo reflexivo y teórico del

territorio ha sido carente con relación a la riqueza de su campo. Así lo hace ver Benedetti (2009):

> El territorio se ha convertido en un fetiche de las ciencias sociales, profusamente utilizado, la más de las veces de forma irreflexiva. Un ejemplo interesante lo brinda Alejandro Grimson. Con el prometedor título de "Hacia una agenda territorial para un nuevo escenario regional", Grimson (2008: 88) afirma: "Si pensamos el Bicentenario como una oportunidad extraordinaria para intentar un camino de debate productivo acerca de un proyecto nacional, la dimensión territorial constituye un capítulo ineludible" (p. 12).

El territorio como soporte de un espacio social es entendido desde relaciones de dominación, en el cual, hay sujetos y objetos, esta concepción parte de una visión antropocéntrica clásica que sentará las bases de la geografía positivista. De allí, que el espacio natural no se asumiera en concordancia como soporte natural para la vida del hombre, sin embargo, a mediados del siglo XX las geografías críticas desarrollaran un campo de estudio con un enfoque más hacia la construcción social del espacio.

Con el nacimiento de los Estados modernos la geopolítica utiliza discursos clásicos apoyados en paradigmas positivos que traen consigo la legitimación espacial, epistemológicamente se dan fuerza a tradiciones enmarcadas en el determinismo para validar el actuar de las naciones. Benedetti (2009), lo corrobora mencionando, "Al período 1870-1950 suele considerárselo como el momento epistemológico clásico de la geografía, dominado por el paradigma positivista, que dio origen a las tradiciones naturalistas del determinismo y el posibilismo". Esta perspectiva desarrollada por el autor despierta un interés por los geógrafos que él mismo denomina una *relación entre el Estado y el territorio,* surgen diversos análisis de escuelas de pensamiento que validan y cuestionan estas posiciones epistémicas derivadas de la postguerra.

Desde este escenario mundial la geopolítica juega un papel relevante, dado que, plasma nuevas bases de gestionar y controlar los territorios, excluyendo así, posiciones ancestrales de grupos étnicos pequeños que

conciben esta relación sujeto espacio natural de manera totalmente distinta e incomprensible para la geografía clásica moderna de estas décadas. Adicional a ello, no puede dejarse de lado la importancia del desarrollo bélico que establece un nuevo orden mundial y unas relaciones espaciales diferentes enmarcadas dentro de políticas económicas globalizadoras.

Es en este campo que la categoría de territorio necesita una herramienta que posibilite mejor este orden y clasificación del espacio, para ello la escala de región coincide perfecto como elemento práctico de identificación espacial, lo cual no significa que la categoría de región no sea utilizada para diferenciar estudios sociales importantes dentro del marco de la geografía crítica.

El mismo Benedetti (2008), en su artículo, "Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino", enuncia dentro del pensamiento geográfico tres formas de estudiar la categoría *región*, las cuales son división de un territorio, construcción política e identitaria e instrumento conceptual. Estas tres formas desde distintos sentidos fundamentales permanecen ligadas al territorio como categoría de análisis espacial frente a las relaciones del individuo con el ambiente natural.

De acuerdo con el origen de la categoría región, esta data del imperio romano, pues se designaba cada una de las divisiones como un ente administrativo con autoridad para dirigir, la misma estructura semántica de región se deriva de *regere* que significa regir. Esta misma concepción perdura dentro del esquema práctico y aplicado de la geografía, en tanto, con ayuda de la delimitación se pueden establecer diferencias geográficas por áreas. Más adelante con el desarrollo disciplinar de diversos enfoques de la geografía, esta puede no solo delimitar sino clasificar y caracterizar diversos aspectos del territorio con el objeto de especificar los fenómenos que allí habitan, además de hacer inventarios territoriales con diferentes fines ya sean económicos, políticos, sociales o naturales. Sin embargo, unos de los cuestionamientos más prominentes dentro del desarrollo de esta categoría tienen que ver con el grado de homogeneidad que se determina con la declaratoria de regiones, este interrogante surge por varios factores entre ellos el tamaño del área que se denomina o clasifica como determinada región, Benedetti (2008), lo deja entrever de la siguiente manera:

> En diferentes discursos la región se asocia con una parte de un área mayor, generalmente un territorio; se vincula a la idea de diferenciación, a cierta homogeneidad y uniformidad espacial (evidenciable sobre todo en el paisaje), a las relaciones de semejanza hacia el interior y diferencia hacia el exterior, a los pares dicotómicos: identidad/alteridad, inclusión/exclusión (p. 3).

Desde el aparato estatal la región aún se sigue concibiendo como una figura o instrumento de división del territorio, para este caso desde las políticas públicas se suele utilizar la denominación de gestión del territorio. Es una figura muy usada después de mediados del siglo XX para ordenar los territorios y en especial diferenciar áreas económicas, culturales, físicas, geológicas, ambientales, políticas y étnicas. También se utilizó para establecer límites entre lo rural y lo urbano. De allí que desde el Estado con este instrumento se inicie la carrera por regionalizar territorios determinados, Benedetti (2008), explica la funcionalidad de esta figura de la siguiente manera:

> En este caso, las regiones derivan de un ejercicio de ordenamiento territorial y diferenciación por áreas (regionalización), dentro de un determinado territorio, por parte del agente social que controla ese ámbito geográfico. Dependiendo de quién regionalice y de sus objetivos, de la forma en que se establezcan las relaciones de poder, los resultados pueden llegar a ser múltiples: regiones autónomas, regiones-plan para inversiones, zonificaciones para la mejor distribución de recursos, la identificación de lugares centrales para propagar una acción territorial. Así, las regiones son partes de un todo y tienen una función claramente territorial, de ejercicio del poder -sea económico, simbólico o institucional- en áreas menores, delimitadas, subordinadas a un centro de comando. Esta forma de regionalización, en el sistema de estados nacionales, es un procedimiento de formación "desde arriba", aun cuando su consecución conlleve procesos de negociación con las identidades locales (p. 4).

Esta postura del autor es interesante porque no solo explica la intencionalidad de regionalizar, sino que además evidencia la estrategia del Estado para anular decisiones locales frente al uso del espacio en territorios

que no se acomodan a políticas centralizadas. Así la acción sobre el territorio es administrativa y no conlleva procesos de análisis disciplinares más profundos en determinados territorios, la regionalización entonces se convierte en muchos casos la excusa del Estado para otorgar el desarrollo que se supone a priori de los territorios que representan interés.

Territorio usado

Para analizar el concepto de territorio usado en Milton Santos se acude a Horacio Bozzano (2012), autor con amplia trayectoria y conocimiento en sus postulados teóricos. También se expondrán planteamientos de María Laura Silvera (2008) profesora del Departamento de Geografía de la Universidad de São Paulo, Brasil. El territorio usado es *un macro – concepto* de notable riqueza y polisemia que aporta elementos valiosos a la teoría del territorio. Las diferentes disciplinas científicas han abordado el concepto de territorio desde diferentes enfoques, dilucidando el objeto de estudio que tenía la geografía clásica en su momento. Intelectuales con aportes fundamentales, aumenta la producción científica en relación con los problemas derivados del territorio, sin embargo, este amplio espectro teórico constituye para los estudios del territorio diversas concepciones que podrían alejarse de las pretensiones en lo que respecta al estudio de la geografía, así lo enuncia de manera precisa Bozzano (2012):

> Entre el millar de disciplinas científicas existentes, la Geografía milenaria, está hoy en condiciones de argumentar que el territorio constituye su macro-objeto de investigación más conspicuo. En no mucho tiempo -con aportes y reinterpretaciones de M. Santos, D. Harvey, H. Lefebvre, C. Raffestin y E. Soja, entre otros maestros- seguramente se reconocerán estas décadas como un hito en materia de producción científica geográfica. Cuestiones territoriales ligadas al poder y las desigualdades, las representaciones y significaciones, la pertenencia y la identidad, las relaciones entre sociedad y naturaleza, el tiempo y el espacio unidos, las territorialidades, las espacialidades y otras están nutriendo teóricamente a la Geografía como en pocos momentos de su historia lo han hecho. Después que hace más de dos décadas, maestros como Jean Piaget y Anthony Giddens, entre muchos otros, nos acribillaran con fundamentos ciertos, sin dudas

> que los aportes y reinterpretaciones realizados por un gran número de investigadores en Teoría del Territorio contribuirán en la construcción de una Geografía más científica, y también más útil a la sociedad (p. 2).

En párrafos anteriores se menciona la teoría social crítica del espacio, propuesta por Santos (2000), allí el autor plantea varios ejes de análisis en relación con el territorio, además incumbe los procesos espacio – temporales inherentes a los fenómenos que circundan en el territorio usado. La definición que expone Santos constituye una red compleja de relaciones, lo cual permite que el territorio esté expuesto a diversidad de análisis científicos que enriquecen los procesos de organización del territorio, así lo manifiesta Bozzano (2012):

> El territorio es un lugar de variada escala –micro, meso, macro- donde *actores* –públicos, privados, ciudadanos, otros- ponen en marcha procesos complejos de interacción –complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa- entre *sistemas de acciones y sistemas de objetos*, constituidos éstos por un *medio geográfico* integrado por un sinnúmero de *técnicas* –híbridos naturales y artificiales- e identificables según instancias de un *proceso de organización territorial* en particulares *acontecimientos* -en tiempo-espacio- y con diversos grados de inserción en las *relaciones de poder local-meso-globales*. El territorio se redefine siempre (p. 3).

El concepto de territorio en su expresión más pura proviene de la modernidad, de allí la importancia de examinar sus fundamentos teóricos para comprender de manera global el concepto completo de *territorio usado,* esta hibridación dialéctica que utiliza Santos (2000) no es arbitraria, en tanto, posee una alta carga teórica y solidez epistemológica. En los rastreos realizados se evidencia que el concepto mismo de territorio por sus propias bases modernas se potencializa debido a fines de poder y demarcación de los nacientes Estados – nación. María Laura Silveira (2007) en el texto *Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades*, entrega elementos históricos conceptuales desde autores que han definido el territorio desde las diversas perspectivas teóricas, nombrando a Ratzel, Vallaux, Gottmann y Hildebert Isnard, allí se denota la estrecha relación entre el territorio y el uso del espacio como dominio y estrategia del poder político, pero también como espacio vital para el desarrollo de la vida.

El territorio usado contiene todos los actores que interactúan en el espacio y no solo el Estado respecto al dominio de los territorios, también comprende la totalidad de los fenómenos que circulan en el espacio sin dejar a un lado el ámbito temporal. Silveira (2007), presenta la siguiente descripción:

> El territorio usado incluye todos los actores y no únicamente el Estado, como en la acepción heredada de la modernidad. Abriga a todos los actores y no sólo a los que tienen movilidad, como en la más pura noción de espacio de flujos. Es el dominio de la contigüidad, y no solamente la topología de las empresas o cualquier otra geometría. Se refiere a la existencia total y no sólo a la noción de espacio económico. Incluye todos los actores y todos los aspectos y, por ello, es sinónimo de espacio banal, espacio de todas las existencias (p. 3).

El territorio usado no es inerte y tampoco un campo donde se pueden analizar las relaciones de manera causal o inclusive donde los fenómenos se dan, es un espacio solidario donde las acciones se presentan de acuerdo con determinantes espaciales. (...) "El territorio usado abriga las acciones pasadas, ya cristalizadas en objetos y normas, y las acciones presentes, aquellas que se realizan ante nuestros ojos" (Silveira, 2007, p. 3). Se puede entender el territorio usado desde la historia misma de quienes habitaron y coexistieron con él, puesto que la semántica misma de *usado* ya está provista de elementos históricos, cabe aclarar, que el territorio usado continua su uso por "generaciones precedentes (...) a través de las diversas instancias de la producción, es decir, de sistemas de objetos y normas «presentificados» por las desiguales acciones contemporáneas". (Silveira, 2007, p. 4).

A modo de conclusiones

Es importante considerar el territorio dentro del análisis geográfico por la multiplicidad de relaciones que abarca, desde esta complejidad se presenta esta concepción, con una de las herramientas metodológicas de la geografía, como lo es la regionalización. La escala de región en este caso particular cumple una función política, económica, social y cultural simbólica, puesto que, permite establecer un sinnúmero de delimitaciones que refuerzan la diferenciación espacial y las relaciones territoriales.

Desde la enseñanza de la geografía escolar es fundamental el uso riguroso que se haga de las categorías, diferenciando su sentido y significado a partir lo conceptual, dado que, se suele utilizar la categoría de territorio y lugar como si tuvieran un espacio semántico similar, omitiendo su desarrollo epistemológico y metodológico, además de su vinculación simbólica con la tierra en el caso del lugar como espacio de interacción.

Es innegable que el territorio está ligado a procesos de colonización que con el tiempo se fueron consolidando con elementos propios de manejo de recursos y principios económicos que garantizaban el mantenimiento de los primeros imperios, sin embargo, en la modernidad aún no ha cambiado esta concepción, dado que, las formas de vida del sujeto son totalmente dependientes del territorio. De allí, que es fácil usar el pretexto de expandir territorio para garantizar mejores formas de vida de quienes coexisten en espacios determinados.

Es fácil entonces, convencer a grupos poblacionales grandes de participar y justificar actos que garanticen su supervivencia por medio de la expansión territorial acorde a ideas que los unan a estos espacios, por tanto, la identidad no solo estaría ligada a una concepción territorial, sino a una visión de lugar, ya que, el territorio se ha ganado y luchado desde tiempos inmemorables y posee legitimidad de defensa.

Es así como los conceptos de territorio y lugar son indispensables para la enseñanza de la geografía, sin embargo, es vital que el docente se acerque a las múltiples perspectivas teóricas que presentan dichos conceptos, de allí que es un reto constante la formulación de preguntas sobre la enseñanza del territorio en relación con su distribución espacial y el análisis que pueda hacerse del lugar en relación con la construcción simbólica del espacio y las interacciones sociales.

El estudio y análisis del espacio público y privado es indispensable en la formación geográfica escolar y superior, puesto que, esta línea cada vez se hace más delgada a causa de políticas neoliberales que acortan la brecha con la falsa sensación de progreso y seguridad, las lógicas de cada una de estas categorías requieren de una conceptualización profunda, esto con

el fin de desvirtuar aquellas posturas de cerramientos y paisajismos que prometen mejorar el urbanismo si está en manos de privados.

Referencias

Benedetti, A. (2009). Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, (13), 281-309. Recuperado de: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-286.htm.

Benedetti, A., y Souto, P. (2011). Pensando el concepto de lugar desde la geografía. En Souto, P. (comp.). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1999) "Efecto de lugar". En: Bourdieu, P. (1999). *La miseria del Mundo*, FCE, Buenos Aires.

Azuela, A. (2010) "Tendencias y perspectivas de las políticas de suelo". en Smolka, M. y Mullahy, L. (Ed.). *Perspectivas urbanas*. LILP. Cambridge, Massachusetts.

Duhau, E., y Giglia, Á. (2004). "Conflictos por el espacio y orden urbano". *Estudios Demográficos y urbanos*, (56). El Colegio de México. México D.F.

Bozzano, H. (2012) El territorio usado en Milton Santos y la inteligencia territorial en el GDRI INTI: Iniciativas y perspectivas [en línea]. XI INTI International Conference La Plata, 17 al 20 de octubre 2012, La Plata. Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2636/ev.2636.pdf

Silveira, M. (2007) Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades *Cuadernos del CENDES*, Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/403/40311392002.pdf

Capítulo 9.
Educación geográfica para los futuros profesionales en Planeación y Desarrollo Social y su quehacer desde la perspectiva territorial

Chapter 9.
Geographical education for future professionals in Planning and Social Development and their tasks from the territorial perspective

Carolina Espinal Patiño[46]
carolina.espinal@colmayor.edu.co
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia

Resumen: Esta reflexión pretende presentar los alcances e implicaciones teóricas y conceptuales de la educación geográfica, entendida de manera general como la relación entre la disciplina geográfica y su enseñanza, frente al contexto formativo, investigativo y profesional del programa de Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Medellín, Colombia), específicamente en su perspectiva territorial. Surge de la realización de dos investigaciones en las que intencionadamente se retoman teorías, conceptos, métodos y técnicas de la geografía para comprender algunas dinámicas y problemáticas relacionadas con el desarrollo rural, la materialización del vínculo afectivo con los lugares y la apropiación social de los territorios rurales. Con base en

46 Antropóloga; Especialista en Medio Ambiente y Geoinformática; Magíster en Educación, línea Didáctica de la Geografía (Universidad de Antioquia); Estudiante de Doctorado en Geografía (Universidad Nacional de la Plata). Docente Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.

talleres, cartografías sociales, entrevistas y, encuestas cualitativas análogas y virtuales aplicadas a 280 jóvenes rurales de 45 veredas del occidente de Medellín y de Antioquia, se establecieron algunas relaciones entre la construcción social de territorio y el desarrollo rural y, entre el concepto de topofilia, la apropiación social de los territorios rurales y el desarrollo desde diferentes enfoques.

Se concluye que la educación geográfica implica una alfabetización basada en relaciones equilibradas entre naturaleza y sociedad y, en la formación de ciudadanos apropiados de sus territorios desde sus propias lecturas y vínculos, partícipes y gestores de sus transformaciones, lo cual se articula al contexto formativo del programa de Planeación y Desarrollo Social y, a la fundamentación de procesos curriculares e investigativos, sin pretender formar geógrafos sino poniendo la educación geográfica al servicio de sus futuros profesionales.

Palabras clave: Educación Geográfica, Enseñanza del Territorio, Geografía, Universidad, Planeación y Desarrollo Social.

Abstract: This article aims to expose the theoretical and conceptual scopes and implications of geographic education, that it is generally understood as a correlation between the geographic discipline and its teaching, into the educational, investigative and professional context of the Planning and Social Development program from the Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Medellín, Colombia) with emphasis on the territorial perspective. This text arises from the realization of two investigations in which theories, methods, concepts and techniques used by the geography are intentionally taken up to understand some dynamics and problems related with the rural development, the materialization of the affective bond with places and the social appropriation of rural territories; making use of workshops, social cartographies, interviews and surveys applied to 280 rural youth from 45 villages in western Medellin and Antioquia some relationships were established between the social construction of the territory and the rural development and between the concept of Topophilia with the social appropriation of rural territories and its development from different perspectives.

It is concluded that geography education implies a literacy based on the balanced relationships between nature and society , also in the formation of citizens that appropriate their territories from their own experience and bonds in order to transform them, this is articulated in the educational context of the Planning and Social Development program and in the justification of curricular and investigative processes without pretending to train geographers but using geography education at the service of future professional.

Keywords: Geographical Education, Teaching of the Territory, Geography, University, Planning and Social Development.

Introducción

El presente texto, hace parte los productos de dos investigaciones basadas en elementos teóricos, conceptuales y metodológicos de la geografía, la primera de ellas, denominada "Construcción social del territorio desde la perspectiva de los jóvenes de las veredas Los Cedros y Los Alticos del municipio de San Jerónimo (Antioquia, Colombia) como alternativa para el fortalecimiento del desarrollo rural", realizada entre 2015 y 2016 y, la segunda, llamada "Topofilias juveniles y apropiación social de los territorios rurales en los corregimientos del occidente de Medellín y algunos municipios de la región del occidente Antioqueño", iniciada a mediados de 2018 y que actualmente se encuentra en su fase final[47].

Ambos proyectos han constituido un insumo fundamental para la construcción y actualización de los planes de estudio de algunos cursos ofrecidos desde 2015 en el pensum del programa profesional en Planeación y Desarrollo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Medellín, Colombia), entre los que se encuentran: Geografía, métodos y técnicas; Introducción a los sistemas de información geográficos; Cultura, Territorio y Desarrollo y; dos electivas: Territorios y Lugares y; Acercamiento a la cultura y al territorio

47 La realización de ambos proyectos se da en el marco de un convenio entre la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia y la Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental LA CEIBA, con el aval del grupo de Investigación en Estudios sobre Desarrollo Local y Gestión Territorial.

en contextos urbanos y rurales. Cada uno de estos cursos, desde sus particularidades están orientados a desarrollar en los estudiantes, formas de describir, entender y explicar el espacio geográfico, principalmente desde las categorías de territorio, lugar, medio geográfico, región y paisaje, fundamentales dentro de la formación y quehacer de los profesionales en Planeación y Desarrollo Social, de cara a su intervención, gestión y contribución a su desarrollo y transformación.

Teniendo en cuenta lo anterior, mediante esta reflexión, se pretende presentar los alcances e implicaciones teóricas y conceptuales de la educación geográfica, frente al contexto formativo, investigativo y profesional del programa de Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Medellín, Colombia), específicamente en su perspectiva territorial. Para dar cuenta de esto, el texto fue estructurado a partir de un marco de referencia en el cual se presentan algunas generalidades de la educación geográfica, en relación con la enseñanza y la didáctica de la geografía, la geografía escolar, la enseñanza renovada de la geografía, entre otros; de igual forma se presentan algunas precisiones sobre el significado, alcances y objetivos de la educación geográfica de acuerdo con algunos autores que le han apostado a referirla. Desde una perspectiva contextual, se hace referencia a la formación de profesionales en Planeación y Desarrollo Social y su quehacer desde la perspectiva territorial, y a la relación entre educación geográfica e investigación como aporte a la fundamentación del programa y a los procesos curriculares formativos del mismo.

Generalidades de la Educación Geográfica

La convergencia de los dos conceptos implicados en lo que se ha referido como educación geográfica, supone infinitas posibilidades para el establecimiento de sus alcances; por un lado, la educación supone toda una gama de discursos que transitan por el ámbito de la formación, la pedagogía, la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros y; por el otro, comprende un cúmulo de posibilidades que ofrece la geografía como disciplina cuyo desarrollo teórico, conceptual, metodológico y técnico se ha dado en respuesta a las necesidades históricas y contextuales de la humanidad. Frente a lo anterior, es vasta la producción académica sobre

la educación geográfica, y se ha dado consecuentemente en relación con otros conceptos cercanos, como: la enseñanza de la geografía (Gurevich, 2005; Cavalcanti, 2005; Pulgarín, 2010; Callai, Castellar y Cavalcanti, 2012); la enseñanza renovada de la geografía (Gurevich, Blanco, Fernández y Tobío, 2001); la enseñanza geográfica (Moreno y Cely, 2010), la didáctica de la geografía (Araya, 2005; Pulgarín, 2010; Taborda, 2013), la geografía escolar (Souto, 2013, 2018; Pulgarín, 2016; Castellar, 2016; Taborda, 2016); la geografía escolar renovada (Rodriguez, Moreno y Cely, 2010); entre otros.

En el marco de esta reflexión en particular, se opta retomar la educación geográfica, teniendo en cuenta que en ella se establecen relaciones entre la propia ciencia geográfica y su enseñanza como lo refiere Souto (1999), constituyendo un elemento fundamental y marco de referencia para la comprensión, explicación y significación de las realidades estudiadas en el ámbito las diferentes ciencias sociales que se ofrecen en la universidad. En este sentido a continuación se presentan algunas precisiones sobre el significado, alcances y objetivos de la educación geográfica de acuerdo con algunos autores que le han apostado a referirla:

"Educar geográficamente es algo más que enseñar el espacio físico"

Esta afirmación de Pulgarín y Quintero (2010) parece obvia para académicos e investigadores formados recientemente en geografía (especialmente en geografía humana), así como para personas preocupadas por acercarse a su proceso de construcción disciplinar y para quienes reconocen el giro teórico de la geografía desde principios de 1970 hacia corrientes humanísticas, críticas y posmodernas (Ortega, 2000), porque gracias a su transformación epistémica, educar geográficamente constituye una posibilidad para enseñar la producción social del espacio, la construcción y apropiación social de lugares y territorios, la importancia de la experiencia y el vínculo afectivo con los territorios vividos, las dinámicas y problemáticas de género en los territorios, entre otros. No obstante, la aparente obviedad de la afirmación, no resulta tal para docentes e investigadores anquilosados en lo que aprendieron en el marco de la geografía escolar tradicional en la que fueron formados (exclusivamente física, determinista, memorística, etc.). Aquí lo problemático es que este tipo de docentes transmite estos

conocimientos a sus estudiantes en el aula y en diferentes espacios curriculares, propiciando la reproducción de informaciones erróneas que con dificultad se desaprenden, porque se han escuchado casi repetidamente desde la primaria hasta la universidad.

"Leer el territorio local, regional, nacional o mundial, no es otra cosa que educar geográficamente"

Para Arango y Pulgarín (2010), la lectura del territorio a diferentes escalas y relaciones multiescalares ofrece desde la experiencia en los territorios vividos y construidos una alternativa para la formación de "ciudadanos democráticos, participativos, sociales, políticos, activos y críticos. Unos ciudadanos con capacidad para transformar la realidad cotidiana, arraigados dinámica y críticamente al territorio donde habitan y comprometidos por materializar sus sueños" (Arango y Pulgarín, 2010, p. 7-8), es decir, ciudadanos que desde su aprendizaje contextualizado, experiencial y vivencial, estén en capacidad de fortalecer y transformar sus territorios. Al respecto, Arenas Martija y Salinas (2013), hacen referencia a sujetos "Alfabetizados Geográficamente" con una comprensión sistémica del mundo, "donde sea posible diferenciar las escalas de las problemáticas y el nivel de impacto de fenómenos de la más amplia naturaleza. (Arenas Martija y Salinas Silva, 2013, p. 158).

La alfabetización geográfica: "propósito fundamental de la educación geográfica"

De acuerdo con Arenas y Salinas (2013), "el posicionamiento de la Geografía como disciplina científica, capaz de generar conocimiento útil para la sociedad, tiene directa relación con la alfabetización científica de los habitantes de un país o región" (p. 144), debido a que esta disciplina proporciona elementos para la comprensión de fenómenos, procesos, dinámicas y problemáticas de diferente índole que se dan en contextos cercanos y lejanos. Este tipo de alfabetización es fundamental dentro de la formación universitaria, porque según Arenas y Salinas (2013), "la educación geográfica asume un rol explícito para que el sujeto se apropie de su entorno" (p. 148), y esta apropiación se materializa de manera efectiva en acciones puntuales en el territorio, bien sea en el diseño de

planes, programas y proyectos orientados al fortalecimiento y desarrollo de los territorios o desde el acompañamiento de procesos alternativos de colectividades en resistencia, relacionados con las posibilidades que ofrece la educación geográfica para "formar críticamente la autonomía personal del alumno" (Souto, 1999), desde el libre ejercicio de las territorialidades y la construcción de identidades territoriales particulares, entre otras.

"La Educación Geográfica un campo de estudios-acción particularmente fértil en términos conceptuales y metodológicos"

La anterior es una afirmación de Arenas y Salinas (2013) que parte de reconocer las amplias posibilidades conceptuales y metodológicas que supone la geografía, como ciencia social y ciencia natural, dando lugar a la amplitud de perspectivas explicativas para comprender un mismo fenómeno geográfico, además "enriquece dos de las actividades científicas por excelencia: la observación y el trabajo de campo" (p. 158), y actividades propiamente geográficas como las relacionadas con la representación de los territorios, en mapas temáticos, cartografías sociales, contra-cartografías, visualizadores de información espacial y sistemas de información geográfica.

En concomitancia con la fertilidad conceptual de la educación geográfica que refieren los autores citados al inicio de este apartado, Gurevich (2005) plantea que la enseñanza de la geografía corresponde a "una combinatoria de conceptos y problemas" (p. 31), los primeros en constante resignificación por los cambios históricos del mundo y de los marcos de referencia, permiten dar significado a los datos y soporte a lo que ella denomina las "infinitas formas de lo real" y; los problemas, situaciones problema o contextos problemáticos, contribuyen a "situar y analizar contextualizadamente los hechos, para reconstruir los procesos, para establecer relaciones causales o intencionales, para poner en juego argumentos y posiciones, no como un mero hecho formal" (Gurevich, 2005, pp. 31-32). En la Tabla 1. Se presentan algunos de los conceptos y problemas contemplados en el marco de la educación geográfica, teniendo en cuenta los aportes de algunas tendencias temáticas actuales de la disciplina geográfica, la enseñanza y la didáctica de la geografía y, enseñanza del territorio:

Tabla 1. Conceptos y problemas contemplados en el marco de la Educación geográfica

Autor/es	**Conceptos y problemas contemplados en el marco de la Educación geográfica**
Gurevich (1994, 2005, 2007)	Pensamiento crítico del mundo social; Fragmentación, desigualdad y diferencia; desterritorialización-reterritorialización; relaciones sociedad y naturaleza, territorios múltiples, noción de lugar en relación a lo local y lo global.
Gurevich y Zelmanovich (1994)	Problemas de la realidad contemporánea.
Alderoqui (1994)	Fenómeno urbano
Cavalcanti (2005)	La ciudad de la experiencia inmediata y cotidiana
Gutiérrez y Pulgarín (2009)	Ciudadano Territorial
Araya (2005)	Geografía, medio ambiente y desarrollo sustentable
Fernández (2009)	Agenda de problemas socioterritoriales desde una enseñanza crítica: reestructuración capitalista y procesos de reorganización territorial, transformaciones políticas recientes; desigualdad, pobreza y exclusión social; desarrollo y medio ambiente; procesos culturales (procesos de homogenización y diferenciación cultural, discriminaciones de género); gestión territorial y políticas territoriales.
Moreno y Cely (2008)	Fenómeno urbano y formación ciudadana.
Santiago (2017)	Explicación de la realidad vivida; deterioro ecológico, geográfico y social; "formación humanística del ciudadano que vive la complejidad del mundo globalizado".

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos conceptos y otros hacen parte del deber ser de la educación geográfica en el contexto de formación universitaria del programa en Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria

Colegio Mayor de Antioquia, particularmente en relación a los elementos que tienen que ver con su alcance desde una perspectiva territorial; por supuesto no se espera formar geógrafos, pero sí lograr una comprensión y explicación holística, contextualizada y multiescalar de los territorios que se planea intervenir, gestionar, contribuir a desarrollarlos o a transformarlos (Bozzano, 2009).

Una lectura del contexto formativo de los profesionales en Planeación y Desarrollo Social y su quehacer desde la perspectiva territorial

La formación de profesionales en Planeación y Desarrollo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, está orientada de manera general a planear el desarrollo social desde la perspectiva corporativa, comunitaria y territorial, en este sentido, su formación contempla una gama de cursos obligatorios y electivos que aportan equitativamente a cada una de ellas. Igualmente, en su formación se incluye la realización de un trabajo de grado y dos niveles de prácticas profesionales, en la perspectiva o línea temática de interés y fortaleza del estudiante.

En relación a la perspectiva territorial, estos profesionales son formados para acompañar:

- Procesos relacionados con la administración pública territorial, como planes de ordenamiento y desarrollo territorial.
- La gestión de políticas públicas relacionadas con la participación ciudadana y la gobernanza territorial, entre otros.
- Procesos investigativos locales, regionales y globales sobre dinámicas y problemáticas territoriales y socio-espaciales urbanas, periurbanas y rurales.
- La planeación y gestión de planes, programas y proyectos para el fortalecimiento de los territorios.
- Procesos de resistencia de las comunidades y movimientos sociales en los territorios.

- Lectura y mapeo de los territorios para la identificación de condiciones de riesgo y vulnerabilidad.
- Procesos relacionados con economía social y solidaria en los territorios.

Para responder a lo anterior, el plan de estudios del programa profesional en Planeación y Desarrollo Social, está constituido por varias asignaturas contempladas directa o indirectamente en el ámbito de la disciplina geográfica (ver tabla 2), especialmente en relación a sus corrientes humanísticas, críticas y posmodernas y, de la educación geográfica y la enseñanza renovada de la geografía:

Tabla 2. Asignaturas del actual pensum del programa en Planeación y Desarrollo Social contempladas directa o indirectamente en el ámbito de la disciplina geográfica

Asignatura	Semestre
Geografía, métodos y técnicas	III
Introducción a los Sistemas de Información Geográficos	IV
Planeación Urbano-Regional	IV
Cultura, Territorio y Desarrollo	V
Administración Pública Territorial	V
Planeación, Desarrollo y Gestión Local	V
Comunidad y Desarrollo Local	V
Desarrollo Rural	VI
Geopolítica Local y Global	VI
Planeación, Ambiente y Desarrollo	VI
Conflicto en contextos de desarrollo	VII

Fuente: Elaboración propia, a partir del actual plan de estudios del programa Planeación y Desarrollo Social.

Una de las dificultades que se advierte, en relación al desarrollo de aprendizajes significativos de las asignaturas en este contexto universitario específico, tiene que ver con dos limitantes puntuales: a) la falta de educación geográfica de los estudiantes al momento de ingresar al programa, como consecuencia de su ausencia generalizada en los contextos escolares y; b) la falta de fundamentación geográfica de algunos docentes

que imparten las asignaturas no posibilita el establecimiento de diálogos interdisciplinares que permitan una articulación efectiva de los contenidos; no obstante, desde la Facultad de Ciencias Sociales en la cual se inscribe el programa, se han promovido dos estrategias que contribuyen a mitigar esta dificultad; la primera, tiene que ver con la realización de ejercicios de integración curricular en donde se generan diálogos entre las asignaturas ofrecidas por nivel en cada semestre y; la segunda, corresponde a un ejercicio de fundamentación de áreas curriculares que guardan relación con la educación geográfica, entre las que se encuentran:

- Comunidad, Territorio y Desarrollo, en donde las corrientes humanísticas, críticas y posmodernas de la geografía constituyen un aporte teórico, conceptual y metodológico valioso para el que hacer del profesional en Planeación y Desarrollo Social.

- Planeación estratégica y prospectiva, en donde el uso de los sistemas de información geográfica y los visualizadores de información espacial en el ámbito de las ciencias sociales, desde su aporte a la lectura y análisis de territorio, constituye una poderosa herramienta para el pensamiento estratégico de los territorios y para los ejercicios de prospectiva territorial.

- Formación política y gestión pública, área curricular en la cual se incluye, entre otras, una asignatura denominada Geopolítica local y global.

Igualmente, algunos docentes del programa, conscientes de la necesidad de una fundamentación geográfica para llevar a cabo mejores procesos en el aula e investigativos, han optado por adelantar estudios de posgrado que potencien desde la perspectiva territorial sus conocimientos disciplinares previos, como en el caso de los antropólogos, sociólogos, trabajadores sociales, politólogos, entre otros.

Finalmente, como pudo observarse en la Tabla 2, el plan de estudios del mencionado programa, incluye una amplia gama temática desde la perspectiva territorial, que se complementa con algunas electivas como: Territorios y Lugares; Acercamiento a la cultura y al territorio en contextos urbanos y rurales; Transformaciones Urbanas y Procesos de Organización Social; Cátedra PazRed (memoria en el territorio), entre otras.

Aporte de la investigación a los procesos de formación

La Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, cuenta con dos grupos de investigación, uno de ellos conformado en 2010, bajo el nombre de "Estudios sobre desarrollo local y gestión territorial" (Categoría C Colciencias) y, el otro, de reciente conformación, denominado "Planeación, Desarrollo y Educación Plan D+E". Actualmente ambos grupos cuentan con diferentes proyectos de investigación, en los cuales se evidencia un marcado interés por los estudios territoriales, comunitarios y de desarrollo en sus diferentes enfoques, tributando de manera particular a los procesos formativos y de formación en investigación del programa de Planeación y Desarrollo Social, mediante la creación y actualización de cursos, acompañamiento de trabajos de grado, prácticas o pasantías de investigación, entre otros. Al respecto, el grupo de investigación en "Estudios sobre desarrollo local y gestión territorial", cuenta los siguientes proyectos en curso:

- Topofilias juveniles y apropiación social de los territorios rurales en los corregimientos del occidente de Medellín y algunos municipios de la región del occidente Antioqueño.
- Conflictos urbanos generados por la ejecución de proyectos estratégicos locales en desarrollo de las políticas de ordenamiento territorial para la ciudad de Medellín entre 1996-2016.
- Prácticas y Saberes de las Memorias para la Construcción de Paz en el Oriente antioqueño, entre el 2002 - 2015.
- Cátedra virtual de Paz -PAZRED: Tejidos colectivos derivados de la memoria en el Occidente de Antioquia (financiado Colciencias).
- Transformaciones de carácter territorial resultado de proyectos de movilidad. Estudio de caso del sistema integrado de transporte-Bello.
- Experiencias alternativas al desarrollo: vidas que construyen senderos de dignidad.
- Equidad de Género el caso de la mujer caficultora en 6 municipios de Antioquia.
- Las mujeres rurales en la encrucijada entre la política, la paz y la memoria.

Por su parte el grupo de investigación Plan D+E, adelanta actualmente tres proyectos relacionados con el componente territorial, denominados:

- Territorios Dulces en el Departamento de Antioquia-Colombia y su aporte a la seguridad alimentaria, el caso de la caña panelera.

- Fortalecimiento de la subjetividad política en jóvenes, a través de procesos pedagógicos de apropiación territorial.

- Mapeo de la innovación social en Medellín.

En cada uno de los proyectos mencionados de ambos grupos, se advierte la necesidad de hacer lecturas territoriales particulares que posibiliten la comprensión de las dinámicas y problemáticas contextuales en diferentes escalas geográficas, consecuentemente con el proyecto educativo institucional en donde desde una perspectiva crítica, los procesos llevados a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales, deben responder a "la configuración de escenarios deseados que se traduzcan en políticas, planes, programas y proyectos con responsabilidad social que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los colectivos" (2017, p. 34). No obstante, la evidente pertinencia del uso de los conceptos, teorías, corrientes, métodos e instrumentos de la geografía para el desarrollo de los proyectos investigativos, en la mayoría de los casos los investigadores se mantienen en sus posturas disciplinares de base, sin dar cabida a las posibilidades interdisciplinares de las perspectivas territoriales y de la geografía misma, razón por la cual, el potencial de este tipo de proyectos en el ámbito de la educación geográfica es difuso.

Investigaciones intencionadas desde y hacia la educación geográfica

Como se ha mencionado hasta el momento, el programa de Planeación y Desarrollo Social hace parte de la Facultad de Ciencias Sociales, por lo tanto la mayoría de las investigaciones y procesos curriculares relacionados con el mismo no apuntan en propiedad a educar geográficamente, sin embargo, a la fecha se han realizado dos investigaciones basadas en conceptos y metodologías de la disciplina geográfica, que han servido de fundamentación

para algunos cursos obligatorios y electivos y para el establecimiento de relaciones entre la geografía y el programa como tal.

Investigación 1. *Construcción social del territorio desde la perspectiva de los jóvenes de las veredas Los Cedros y Los Alticos (o El Altico) del municipio de San Jerónimo (Antioquia, Colombia) como alternativa para el fortalecimiento del desarrollo rural*[48], cuya escala territorial local posibilitó un acercamiento directo con los actores del territorio: jóvenes de entre 14 y 28 años adscritos al Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) de la Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental - LA CEIBA. De manera general se concluyó que la construcción social del territorio y el desarrollo rural en el contexto de la nueva ruralidad en las veredas referidas, es una tarea conjunta entre el Estado y las comunidades, pero el éxito de esta tarea tiene mucho que ver con las capacidades individuales y colectivas de los jóvenes y de la "alfabetización geográfica" referida por Arenas y Salinas (2013) que posibilite la apropiación social de sus territorios, de cara al liderazgo de procesos participativos en beneficio de todos. En ese orden de ideas se recomendó de manera general, el fomento de la participación política y el liderazgo por parte de jóvenes "ciudadanos con capacidad para transformar la realidad cotidiana" (Arango y Pulgarín, 2010), establecer redes comunitarias, gestionar capacitaciones orientadas a la sostenibilidad ambiental y a la comercialización de los productos obtenidos en los proyectos productivos desarrollados en el SAT (ver imagen 1.). En otras palabras, se instó a los jóvenes de este contexto local y en transformación inminente, a reconocer que:

- el trabajo colaborativo, garantiza mejores procesos y resultados
- la participación en procesos comunitarios juveniles, es fundamental para la transformación de los territorios rurales.
- quien más conoce su territorio, mejor puede transformarlo.
- la dinamización de los procesos educativos, culturales, recreativos, deportivos contribuyen a afianzar el sentido de pertenencia a los territorios.
- los proyectos productivos son una oportunidad para fortalecer su proyecto de vida.

48 Realizada entre 2015 y 2016.

- la comprensión del territorio, facilita su gestión y transformación.
- las redes comunitarias y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) unen, lo que el amplio territorio rural separa.



Imagen 1. Feria veredal y presentación de proyectos productivos.
Fuente: Espinal, 2016.

En este proyecto participaron estudiantes del programa de Planeación y Desarrollo Social, quienes tuvieron la oportunidad de acercarse a las realidades de los territorios rurales desde sus actores, las características del medio geográfico, las dinámicas y problemáticas económicas y culturales, sus procesos históricos y las relaciones de poder, especialmente representadas en el liderazgo de algunos adultos en este contexto específico. Entre los productos de esta investigación vinculados con la educación geográfica de los futuros profesionales en Planeación y Desarrollo Social, se encuentra el diseño y puesta en marcha de dos electivas virtuales; la primera de ellas denominada *Territorios y Lugares*, inició a finales de 2015 y actualmente se ofrece a nivel institucional para todos los programas de la universidad, en ella se abordan de manera general las categorías del espacio geográfico, para establecer las respectivas diferencias entre territorios y lugares, de igual forma se aborda una unidad sobre las territorialidades y otra, sobre las percepciones y vínculos afectivos con los lugares y; así como su importancia en el fortalecimiento y transformación de los territorios.

La otra electiva virtual, se denomina *Acercamiento a la cultura y al territorio en contextos urbanos y rurales*, orienta a los estudiantes sobre el reconocimiento y diferenciación territorial y cultural de contextos rurales, periurbanos y rurales. En esta además de la utilización de la plataforma de la universidad "Mi U Virtual", se realizan algunos encuentros sincrónicos en donde el acercamiento a los contextos se realiza con el apoyo de visualizadores de información espacial como Google Earth y Google Maps, y otros visuales como mapas de los territorios y fotografías.

Investigación 2. *Topofilias juveniles y apropiación social de los territorios rurales en los corregimientos del occidente de Medellín y algunos municipios de la región del occidente Antioqueño*, es una investigación que inició en 2018 y espera concluir a finales de 2020, pretende dar respuesta a ¿Cómo se materializa la relación entre topofilias juveniles y la apropiación social de los territorios rurales en los corregimientos del occidente de Medellín y algunos municipios de la región del occidente Antioqueño? La pregunta hace referencia a contextos rurales disímiles, en donde no se puede hablar de una, sino de varias ruralidades, evidentes: en primer lugar, el interés se centra en dos corregimientos del occidente de la ciudad de Medellín: San Sebastián de Palmitas (conocido como el corregimiento más rural de Medellín) y San Cristóbal (Corregimiento transformado física, social, económica y culturalmente por la expansión urbana de la ciudad de Medellín). En segundo lugar, son de interés siete de los 19 municipios del occidente del departamento de Antioquia, cuyo punto de encuentro son las transformaciones y afectaciones por las construcciones asociadas a la vía que desde Medellín conduce al mar en el Urabá antioqueño (ver imagen 2.); en estos municipios, a pesar de su carácter rural, los vínculos con los territorios, varían en relación con algunas diferencias culturales, actividades productivas, vulnerabilidad frente al conflicto histórico del país, entre otros.

Los productos de esta investigación han contribuido al fortalecimiento conceptual del programa de Planeación y Desarrollo social desde su perspectiva territorial en clave de educación geográfica y corresponden específicamente a dos artículos: a) "La enseñanza de los territorios rurales en el programa universitario en Planeación y Desarrollo Social" (Espinal y Rivera, 2019) y, b) "Topofilia: un concepto geográfico clave para pensar el desarrollo", el cual se encuentra en proceso de publicación dentro de un

libro de fundamentación interdisciplinar de los programas de la Facultad de Ciencias Sociales y, que de manera general parte de entender el concepto de topofilia desde la perspectiva humanística de Tuan (1974, 1977, 1979, 2007) en conjunción con la pragmática de Yory (1995, 2001, 2003, 2013), basada en la apropiación social del territorio y materializada en diferentes enfoques del desarrollo.

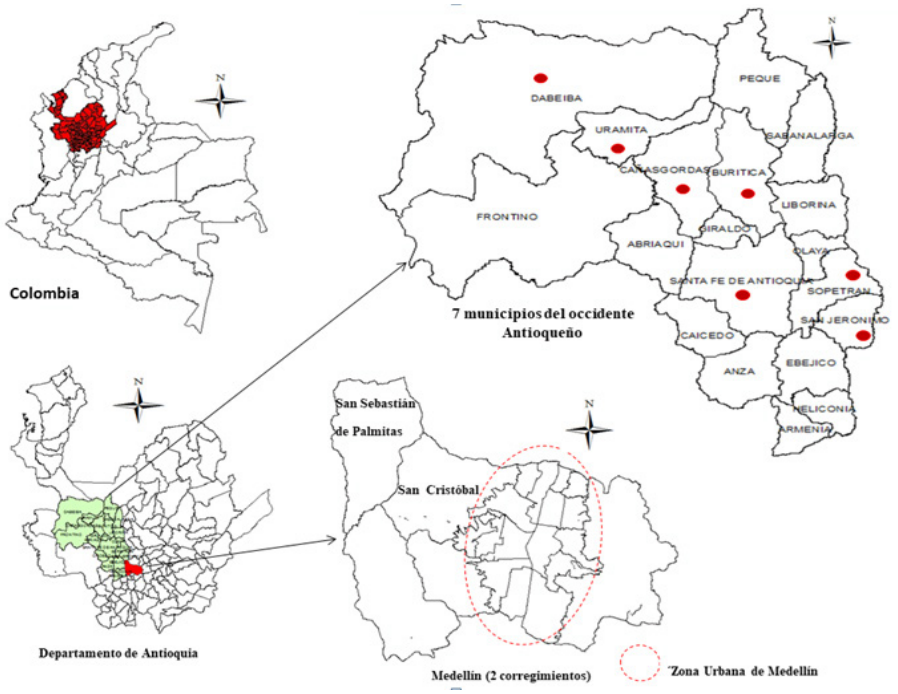


Imagen 2. Contexto de la investigación

Fuente: Elaboración propia, a partir de la cartografía base del departamento de Antioquia (Planeación departamental, 2007).

A modo de conclusiones

En general, se identifican pocas investigaciones y reflexiones sobre la importancia de la geografía o de la educación geográfica en contextos universitarios distintos a los dedicados a la formación de docentes o de geógrafos propiamente dichos. No obstante en países como España, de acuerdo con Martínez y Delgado (2017), "la Geografía es una constante formativa de determinados planes de estudios dada su eminente transversalidad" (p. 68), la cual se hace evidente en ciencias sociales y

jurídicas, especialmente en programas académicos relacionados con turismo, antropología social y cultural, sociología, ciencias políticas, gestión y administración pública, algunos de los cuales guardan correspondencia con el plan de estudios del programa de Planeación y Desarrollo Social, en relación a la asignaturas con un marcado componente territorial.

A partir de esta reflexión, se concluye que la articulación de las teorías, conceptos, métodos y técnicas de la geografía con las implicaciones y alcances de la educación geográfica en relación a una alfabetización basada en relaciones equilibradas entre naturaleza y sociedad y, en la formación de ciudadanos apropiados de sus territorios desde sus propias lecturas y vínculos, partícipes y gestores de sus transformaciones, constituye un aporte al contexto formativo del programa de Planeación y Desarrollo Social y a la fundamentación de procesos curriculares e investigativos, que no buscan formar geógrafos sino poner la educación geográfica al servicio del quehacer de sus futuros profesionales.

Referencias

Alderoqui, S. (1994). La ciudad se enseña. En Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones. (pp. 248 -263).* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arango, J. V. y Pulgarín, M. R. (2010). Los estudios del territorio y la educación geográfica. Una mirada desde el PUI-NOR, Medellín-Colombia. Revista Uni-pluriversidad, Vol.10 No.3. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9585/8825

Araya, F. (2013). Formación ciudadana desde la educación geográfica. Chile: Editorial Universidad de La Serena.

Araya, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*, 34, 83-98.

Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. Revista de geografía Norte Grande, (56), 143-162. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008

Bozzano, H. 2009. Territorios Posibles: Procesos, Lugares y Actores. Buenos Aires: Lumiere.

Callai, H., Castellar, S., y Cavalcanti, L. (2012). A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha trabalho En Castellar, S., Cavalcanti, L., y Callai, H. (org.) *Didáctica da geografía. Aportes teóricos e metodológicos*, (pp. 17- 26). Sao Paulo, Brasil: Xama.

Castellar, S. (2016). A geografia escolar: formação e mudanças na práctica docente. En: Pulgarín, R. y Bernal, E. (2016). *La Geografía escondida en el sistema educativo nacional* (pp. 49-73). Sociedad Geográfica de Colombia-Academia de Ciencias Geográficas. Bogotá: Artesanos Imagen Creativa.

Cavalcanti, L. (2005). La ciudad como referencia para la enseñanza de la geografía en una perspectiva socio-constructivista. *Revista Didáctica de la geografía 2da. Época*, 7. Recuperado de: http://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/download/214/196

Ciccolella, P. (2007). Transformaciones recientes en las metropolis latinoamericanas. En: Fernández, M. V., y Gurevich, R. (2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Espinal, C., y Rivera, L. A. (2019). La enseñanza de los territorios rurales en el programa universitario en planeación y desarrollo social. En: Rodríguez, L. A., y Palacios, N. y Souto, X. M. (2019). La Construcción Global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano, Barcelona: Geocrítica Textos Electrónicos, 2019. 378 p. [ISBN 13: 978-84-16926-95-5] Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/geoforo_ub_digital_2020.pdf

Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía. Primera Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gurevich, R. (1994). Un desafío para la geografía: Explicar el mundo real. En Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (Comp.) Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones, (pp. 63 -83). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernández, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En: Fernández, M., y Gurevich, R. (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Gurevich, R., y Blanco, J. y Fernández, M. y Tobío, O. (2001). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique.

Gurevich, R., y Zelmanovich, P. (1994). Geografía: Análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del riachuelo. . En Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. (pp. 267-284). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gutiérrez, A. L., y Pulgarín, M. R. (2009). Formación ciudadana: ¡utopía posible! Revista Educación y Pedagogía, *53*: Educación para la ciudadanía. Recuperado de. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9831/9030

Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. (2017). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Medellín.

Martínez, L. C y Delgado, J.M. (2017). La Geografía en las enseñanzas universitarias de Grado en España: docencia y planes de estudios. *Investigaciones Geográficas* (Esp), (67), 61-79. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=176/17651756004

Moreno, N. y Cely, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. Revista Uni-pluriversidad, Vol.10 No.3. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9574/8814

Pulgarín, R. (2016). La geografía escolar: disciplina integradora en la enseñanza de las ciencias. En: Pulgarín, R. y Bernal, E. (2016). *La Geografía escondida en el sistema educativo nacional*. Sociedad Geográfica de Colombia-Academia de Ciencias Geográficas. Bogotá: Artesanos Imagen Creativa.

Pulgarín, R. (2010). La didáctica de la geografía una preocupación reciente en el contexto de la enseñanza de la geografía colombiana. *Boletim Paulista se Geografia – BPG*, 90. Recuperado de: https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/808

Pulgarín, M. R. y Quintero, M. L. (2010). La educación geográfica un compromiso en la enseñanza de las ciencias. Propuesta de formación docente en el Oriente Antioqueño. Revista Unipluriversidad. Vol.10 No.3. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9564/8808

Reboratti, C. (2007). El espacio rural en América Latina: procesos, actores y territorios. En: Fernández, M. V., y Gurevich, R. (2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Rodríguez, E. A., y Moreno, N., y Cely, A. (2010). Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una geografía escolar renovada. En: Moreno, N., y Hurtado, M. F. (2010). Itinerarios Geográficos en la Escuela. Lecturas desde la virtualidad. Geopaideia. Recuperado de: http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/ITINERARIOS-GEOGRAFICOS-EN-LA-ESCUELA-LECTURAS-DESDE-LA-VIRTUALIDAD.pdf

Santiago, J. A. (2017). La educación geográfica y la explicación de la realidad vivida en su práctica escolar cotidiana. *Aibi revista investigación, administración e ingeniería*, *5*(2), pp. 34-42, jul. Recuperado de: https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/440/pdf_1

Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1–31. http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757

Souto, X. M. (diciembre 10 de 2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XVII, 459. Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm

_____ (marzo 5 de 1999). Los retos de la educación geográfica en las enseñanzas básicas. Resumen de las Cuartas Jornadas de Didáctica de Geografía. Alicante, 1998. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] Nº 142. Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-142.htm

Taborda, A. (2016). Tensiones de la geografía escolar colombiana dentro del campo de las ciencias sociales y su disciplina referente. En: Pulgarín,

R., y Bernal, E. (2016). *La Geografía escondida en el sistema educativo nacional*. Sociedad Geográfica de Colombia-Academia de Ciencias Geográficas. Bogotá: Artesanos Imagen Creativa.

Taborda, M. (2013). La didáctica de la geografía dentro de un campo conceptual de la pedagogía: tensiones y bifurcaciones. *Revista ANEKUMENE*, *5*. Recuperado de: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7557/6075

Tuan, Y. (1979). *Landscapes of fear*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

_____ (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Libro original 1974. Primer Edición en Español. España: Editorial Melusina.

_____ (1977). *Space and Place. The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

_____ (1974). *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes and values*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Yory, C. M. (2013). El desarrollo territorial integrado: Una estrategia sustentable de construcción social del territorio, en el contexto de la globalización, a partir del concepto de Topofilia. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

_____ (2003). *Topofilia, ciudad y territorio: una estrategia pedagógica de desarrollo urbano participativo con dimensión sustentable para las grandes metrópolis de América latina en el contexto de la globalización: "el caso de la ciudad de Bogotá"*. Tesis Doctoral. España: Universidad Complutense de Madrid.

_____ (2001). La topofihia: una estrategia innovadora de desarrollo sustentable para las grandes metrópolis latinoamericanas en el contexto de la globalización. España: *Anales de geografía de la Universidad Complutense* (21), 119-136.

_____ (1995). La Topofilia como propuesta de Desarrollo Comunitario y Planeación Participativa. En Quiñonez, L. (Comp.). *La Academia y su intervención en la aplicación de soluciones*. Bogotá: Editorial de la Universidad Gran Colombia.

Capítulo 10.
Implicaciones del discurso de la paz territorial para la educación

Chapter 10.
Implications of territorial peace discourse for education

Alejandro Pimienta Betancur[49]
alejandro.pimienta@udea.edu.co
Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales

Resumen: El discurso territorial ha incidido en el campo educativo, no sólo en los procesos pedagógicos de la educación geográfica y la enseñanza de las ciencias sociales, sino en la formación ciudadana y recientemente, para el caso de Colombia, para la educación para la paz, en particular a partir de la denominada paz territorial. A partir de las reflexiones de las investigaciones desarrolladas en el Programa Territorio Lab: ciudadanía y paz, se problematiza la paz territorial y sus implicaciones para el campo educativo.

Palabras clave: territorio, educación geográfica, formación ciudadana, educación para la paz.

Summary: The territorial discourse has influenced the educational field, not only in the pedagogical processes of geographic education and the teaching of social sciences, but also in citizen education and recently, in the case of Colombia, for education for peace, in particular from the so-called territorial

49 Doctor en educación, sociólogo. Profesor del Instituto de Estudios Regionales, INER de la Universidad de Antioquia, Colombia, adscrito al Grupo de investigación Estudios del Territorio. Este texto hace parte de las investigaciones: Laboratorio de territorio, ciudadanía y paz" y "Paz territorial y coproducción de conocimiento" financiados por el CODI de la Universidad de Antioquia, Colombia.

peace. Based on the reflections of the investigations Programa Territorio Lab: ciudadanía y paz, the territorial peace is analyzed and its implications for the educational field

Keywords: territory, geographic education, citizenship education, peace education.

Introducción

El discurso territorial se ha configurado históricamente en América Latina desde lo conceptual, lo práctico y lo normativo generando diferentes efectos e incidencias sociales y políticas; un efecto evidente se ha dado en la educación, no sólo en los procesos pedagógicos de la educación geográfica y la enseñanza de las ciencias sociales, sino en la formación ciudadana y recientemente, para el caso de Colombia, para la educación para la paz, en particular a partir de la denominada paz territorial.

Este texto plantea elementos de análisis para situar el discurso de la paz territorial, desde la perspectiva de la educación para la paz, en el campo pedagógico de la confluencia de la educación geográfica y la formación ciudadana. Para eso, en primer lugar, se contextualiza históricamente el discurso territorial latinoamericano, posteriormente se identifica el potencial que dicho discurso le ha aportado a la confluencia entre educación geográfica y formación ciudadana, luego se destaca que en dicha confluencia emerge un sentido territorial de la educación para la paz y, finalmente, se plantea la postura que se está desarrollando en el Programa Territorio lab: ciudadanía y paz.

El discurso territorial

Desde los años setenta del siglo XX se comenzó a configurar en América Latina un discurso territorial ligado a la comprensión y necesidad de transformación de la desigualdad social y a los problemas del desarrollo económico, el cual, fue ganando mayor relevancia y visibilidad social a finales del siglo XX por el impacto de los procesos de la globalización en el continente, a tal punto que este discurso comenzó a tener un espacio privilegiado en cualquier referencia a la sociedad, la cultura, la política y la economía.

Desde lugares de enunciación críticos, tanto académicos como de movilización social, el discurso territorial poco a poco comenzó a ser apropiado en nuestro continente para explicar las desigualdades estructurales y también fue asumido en muchos contextos como estrategia para la transformación, bajo el supuesto que la comprensión del territorio pasado y presente es el primer paso para poder construir un territorio futuro, lo cual también fue siendo apropiado en muchos procesos educativos especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia, democracia y la ciudadanía.

El discurso territorial usa el concepto de territorio como sustantivo y como acción; como sustantivo el principal aporte lo ha hecho la geografía, rica en definiciones y conceptos de este significante; pero desde una lógica analítica y política, el potencial está en la acción que tiene el verbo territorializar y su efecto la territorialización , que siempre implica sujetos que ejercen poder y política sobre y en el espacio, en lo cual han aportado muchas disciplinas y los saberes prácticos; y también la territorialidad como adjetivo.

Aquí no interesan las diferentes acepciones del significante territorio ni su análisis lingüístico sino su sentido político, para identificar que este discurso contiene una actividad creadora y reproblematizadora (el presente mirando el futuro), posibilita "producir realidad", reinventando lo real al proponer sobre el territorio nuevas cuestiones (Haesbaert, 20149). En ese sentido, si bien mucho se ha hablado de territorio en América Latina, aún no está agotado su discurso y sigue teniendo todo el potencial para analizar y producir los territorios.

Inspirados en los aportes de Rogerio Haesbaert (2014), se puede entender que el discurso territorial se ha configurado, primordialmente, desde tres vectores de significación de la noción "territorio": el territorio como categoría analítica y concepto; el territorio como categoría normativa se pone en función del orden económico, administrativo y jurídico; y el territorio categoría de la práctica se configura como símbolo de apropiación, lucha e identidad social.

En la primera acepción, como categoría analítica, el territorio es un concepto interno de la geografía y un instrumento de investigación interdisciplinario.

Si bien para autores como Milton Santos el espacio geográfico es sinónimo de territorio, conviene hacer algunas distinciones. El espacio es la categoría maestra, que tiene un orden jerárquico superior; y el territorio alude a una relación específica: la del espacio y la política, y en ese sentido al espacio y al poder. Y si bien el territorio es un sustantivo y la geografía y la ciencia política se han esforzado por conceptualizarla y estabilizarla como significante, eso no ha sido imposible porque tiene indisolublemente una dimensión de movimiento, y por tanto también es acción (verbo), lo cual, le da identidad al discurso territorial, especialmente por los significantes que se derivan: territorializar, territorialización y territorialidad, que aluden a procesos políticos en espacios concretos.

Rogerio Haesbaert en su obra *El mito de la desterritorialización: Del "fin de los territorios" a las multiterritorialidad* (2011) muestra en el capítulo 2 la enorme polisemia del concepto territorio, que es central para la geografía, que pone el acento en la materialidad o espacio físico; pero también tiene cierta tradición en otras disciplinas como la ciencia política, la economía, la antropología y la sociología. A lo que plantea el autor se le agrega que también en la educación y la pedagogía el territorio tiene una tradición que permite abordar el contexto sociopolítico del acto educativo. Y, por supuesto, en las tradiciones didácticas de educación geográfica y de las ciencias sociales el territorio es un objeto de enseñanza y un problema a analizar. Además, el autor, aborda con gran detalle la amplitud del concepto de territorio, que agrupa en cuatro vertientes básicas: la política, que aborda las relaciones espacio-poder; la cultural que prioriza la dimensión simbólica; la que aborda las relaciones económicas; y la naturalista relacionada con el ambiente. Cada una de esas acepciones de territorio conjuga de manera diferente el significante territorio con su acción territorializar-territorialización y con su efecto la territorialidad.

Una forma de sintetizar la producción del discurso territorial como categoría analítica puede ser en función de los que Haesbaert (2011) denomina la dimensión filosófica de las diversas conceptualizaciones del territorio, que se ubican como un punto en un plano según el entrecruce de dos coordenadas: por un lado, el binomio materialismo-idealismo y el otro es el binomio espacio-tiempo. Pero más que el concepto de territorio, lo que dichas coordenadas están localizando son relaciones y formas de entender

el proceso de producción del territorio, esto es la acción de territorializar y la territorialización; también sus efectos y cualidades, la territorialidad. Se podría decir, que el territorio como categoría analítica siempre implica procesos (territorialización- territorializar) y sus efectos (territorialidad).

El significante territorialización es revisado por el autor, que señala que en lengua inglesa – el *Oxford English Dictionary*- este término "derivado del verbo territorializar, significa convertirse en territorial, situar en bases territoriales o incluso asociar a un territorio o distrito particular" (2001, p. 19). En ese sentido, el territorio como proceso es territorialización y tiene una realidad material efectivamente existente, y por tanto no existe territorio sin territorialización, dicho de otro modo, el territorio alude a lo epistemológico y la territorialización, al igual que la territorialidad, a lo ontológico. Así, referir el territorio como categoría analítica no implica desnaturalizarlo de su dimensión ontológica, como hecho espacial. Más bien, se refiere a la doble dimensión, que el territorio es abstracción y al mismo tiempo es un hecho.

Pero el territorio no es sólo una categoría analítica. Como lo plantea Haesbaert (2014) también es una categoría normativa, en tanto el Estado y los diferentes actores de la política tienen la capacidad de planear y comandar mediante normas y técnicas a los territorios, por ejemplo, del ordenamiento territorial y las lógicas espaciales de la globalización capitalista, con lo cual el territorio, su configuración en un momento dado, es una expresión de la hegemonía. El territorio como categoría normativa se conjuga mucho mejor con la territorialidad como efecto y cualidad, aludiendo a un tipo de producción hegemónica de territorio, que se dicta y ordena hoy en día desde lógicas geopolíticas globales. También hay territorialidades contrahegemónicas que responden a procesos de territorialización antagónica, en las que la operan lógicas y normatividades del lugar.

Y el territorio también es una categoría de la práctica porque permea intensamente nuestra cotidianidad en América Latina. Como práctica, se relaciona con la acción de territorializar, en tanto ha sido un discurso de lucha y reivindicación de derechos desde lo político, lo cual le da el atributo emancipador que le pone límite a la territorialidad hegemónica. En ese sentido, se configura una relación de fuerza entre los procesos de territorialización de los actores que tienen capacidad de producir una

territorialidad normada y ordenado por las lógicas hegemónicas y una acción de territorializar-territorialización, siempre inacabada y constante por parte de los actores sociales que están situados en espacios concretos y con historias locales, que produce otras territorialidades, generando así lo que Rogerio Haesbaert denomina multiterritorialidades.

El discurso territorial, con sus conjugaciones de territorio-territorialización-territorialidad, tiene una capacidad analítica y política para América Latina, aunque eso no implica que categorías analíticas como las de espacio, incluso otras como la de paisaje, lugar o región, sean despolitizadas. En el marco de este trabajo se destaca que el discurso territorial además de su politicidad como categoría analítica también es una categoría de la práctica en América Latina, y por eso, tal como se plantea a continuación, permite una confluencia para la formación de una ciudadanía crítica.

El discurso territorial: articulador de la educación geográfica y la formación ciudadana

La enseñanza de la geografía desde una perspectiva integrada en el marco del área de ciencias sociales, tal como sucede en Colombia por los lineamientos curriculares vigentes, se asume desde una postura en la que la enseñanza del conocimiento de lo social como área se orienta hacia el logro de aprendizajes significativos desde el desarrollo de competencias, siendo innumerables las posibilidades didácticas de lograrlo. Al respecto, la profesora Raquel Pulgarín (2002) ha propuesto que, para buscar y lograr los aprendizajes significativos, es viable

> integrarlos objetos de enseñanza de las ciencias sociales a partir del estudio del espacio geográfico, objeto de conocimiento de la geografía, entendido como el espacio social, históricamente producido y transformado desde el accionar humano, pero que, a su vez, puede ser el concepto puente de las ciencias sociales y naturales ofrecidas en la escuela (Pulgarín, 2002, p. 181).

Y entre las diferentes acepciones del espacio geográfico, tales como paisaje, región, geoesfera, medio geográfico, la misma profesora ha destacado que el territorio, por las posibilidades que brinda para abordar las relaciones

espacio y poder tiene un enorme potencial didáctico. En este sentido, el territorio desde el ámbito de la educación geográfica se ha asumido como

> parte del espacio geográfico sobre el cual se ejerce o se busca tener control político. Es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir, es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social y económica de la población que en él se ubica. Es el espacio sobre el que se asienta la comunidad nacional. Por su origen histórico y político, se entiende como la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado (Pulgarín, 2002, p. 192).

Se evidencia que en la educación geográfica se ha sedimentado preponderantemente en el vector de significación de la noción territorio, cuyo aporte proviene de la geografía y la ciencia política. El enfoque territorial de la enseñanza de las ciencias sociales se alinea con la necesidad de abordar una educación contextualizada, una enseñanza basada en problemas (Pimienta y Patiño, 2017 y Pulgarín , 2006), lo cual se relaciona el territorio como categoría analítica.

No obstante, el potencial que tiene la categoría de territorio para enseñar ciencias sociales, ha sido en la articulación entre educación geográfica y formación ciudadana, donde dicha categoría ha mostrado mejores posibilidades, dado que se conjuga con la acción de territorializar, y aborda al territorio en las tres categorías que se mencionaron en la primera parte del texto: además de categoría analítica, en la formación ciudadana se aborda como categoría normativa y como categoría de la práctica. En efecto, lo territorial, por su ligazón con "lo político" y la constitución de sujetos y subjetividades políticas ha posibilitado, en el contexto educativo colombiano, darle sentido político a la formación ciudadana desde la escuela, incluso a partir de la crítica al enfoque institucional de competencias ciudadanas por su incapacidad para entender lo territorial, y en ese sentido sustentando la necesidad de re-politizar la formación ciudadana (Pimienta, 2008) lo cual puede entenderse como una necesidad de territorializar la formación ciudadana. En ese sentido, tal como lo han señalado Gutiérrez y Pulgarín (2009), la formación ciudadana le da sentido a una ciudadanía con características democráticas, participativas, sociales, políticas, activas,

críticas, que tienen en común la finalidad de generar capacidades para transformar la realidad cotidiana, arraigados dinámica y críticamente al territorio donde habitan. Para estos autores, hay una tríada conformada entre

> procesos de formación ciudadana, ciudadanía y territorio, como concepciones y categorías de estudio que, integrados, alientan el anhelo democrático latinoamericano. Sus nexos dan lugar a la concepción renovada planteada: la interdependencia entre ciudadanía y territorio como estrategia pedagógica que alimenta los procesos de formación ciudadana, mediante los cuales se procura gestar ciudadanos, crear ciudadanía y fomentar democracia en el territorio, es decir, ciudadanos territoriales, en ejercicio de su ciudadanía territorializada, debidamente instrumentados, apropiados y dispuestos para sentir, habitar y emprender la acción transformadora de su realidad socio territorial, en busca de construir democracia (Gutiérrez y Pulgarín, 2009, p. 35).

Se evidencia, que se trasciende, aunque se incluye, el vector de significación del territorio como concepto de la geografía y la ciencia política y se integran los otros dos vectores mencionados: el territorio como símbolo de apropiación, lucha e identidad social; y el territorio como orden económico, administrativo y jurídico.

Por ello se afirma que la posibilidad de enseñar lo social desde integración de las áreas, y en particular desde las oportunidades que brinda la conceptualización del territorio y en general, el campo de los estudios del territorio, no sólo ha generado réditos para los aprendizajes en el área de las ciencias sociales sino que ha abierto un campo fecundo de integración, articulación y convergencia con la formación ciudadana, que incluso se ha denominado como un giro en la educación geográfica, en cuanto su finalidad, más que enseñar geografía, es "formar ciudadanos conscientes, reflexivos, críticos y propositivos frente al mundo real que vivimos" (Pulgarín, Vélez, Gutiérrez, Pimienta y Castellar (2015, p. 88), con apuestas pedagógicas y didácticas que enseñen de cara al territorio, es decir, estudiando

> los espacios contemporáneos desde el aula, aquellos espacios habitados donde se ubican las instituciones educativas y, desde una visión interdisciplinaria, donde las ciencias sociales que se enseñan

> enriquezcan los saberes cotidianos que sobre esos espacios reales tienen los estudiantes y la comunidad educativa en general; pero siempre desde una perspectiva compleja donde lo local y lo global se tejen en significaciones siempre complementarias (Pulgarín, Vélez, Gutiérrez, Pimienta y Castellar, 2015, p. 88).

En efecto, en la articulación de la educación geográfica y la formación ciudadana se ha redimensionado el potencial de los estudios del territorio para la educación, configurando en la escuela un discurso territorial con capacidad de ofrecer alternativas para la comprensión situada y escalar de los fenómenos sociopolíticos, y el lugar de los ciudadanos como agentes políticos. Es por esa razón, que la formación ciudadana se está comprendiendo como un proceso de creación y producción de subjetividades políticas enmarcadas en relaciones espacio temporales de poder, es decir, en coordenadas territoriales concretas, que instauran condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re) construya el proyecto político, que desde luego trasciende a la institución escolar (Pimienta y Pulgarín, 2015).

Se evidencia la configuración de un discurso educativo territorial que incide en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación ciudadana, que se conjuga desde la argumentación, la enunciación y la experiencia, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Configuración del discurso territorial de la educación

Discursos	**Lógicas**	**Articulación**
Saber geográfico, ciudadanía y paz	Argumentación	Conceptos territorio, ciudadanía y paz Espacio y poder: proyectos políticos territoriales Democracia y poder
Saber pedagógico-didáctico	Lugar de enunciación	Educación geográfica, formación ciudadana y educación para la paz. Aprendizaje significativo y en contexto Finalidad transformadora de la educación Proyectos educativos pertinentes Didácticas activas
Experiencia territorial del sujeto político	Efectos	Vivencia y cotidianidad Empatía y comprensión Reconocimiento del entorno Transformación –movilización Subjetividad política

Fuente: Elaboración propia.

Hacia una Educación para la paz territorial

El discurso territorial, para el caso de Colombia, se ha ido reconfigurado en los últimos años porque la noción de territorio se ha articulado con otro discurso político de gran relevancia: el de la construcción de paz. En el marco de lo que fue el proceso de "Diálogos de Paz" entre el gobierno colombiano y las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo) desarrollado entre el 2012 y el 2016, la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (en 2016) y su posterior proceso de implementación, explícitamente se adoptó un

> enfoque territorial, el cual, "supone reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socio-ambiental; y procurar implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación activa de la ciudadanía (2016, p. 6).

La inclusión del enfoque territorial en los Acuerdos fue catalogado como uno de los aspectos más novedosos respecto a otros acuerdos de paz en otras latitudes, porque le dio un "espíritu" territorial y situado a las acciones que se debían implementar, lo cual, que debía traducirse en acciones políticas de revalorización de las experiencias, las dinámicas y los actores de la escala local y regional para que participen, con autonomía y con incidencia, en la construcción de la paz, es decir, el sentido geopolítico del enfoque territorial en los Acuerdos era desarrollar una horizontalidad entre los actores de diferentes escalas (nacional, departamental y municipal) y de la descentralización como criterio para la política de paz que, incluso, tenía el potencial de darle un rostro humano a la construcción de paz (Pimienta, Jaramillo y Álvarez, 2019).

La escuela no escapó a esa coyuntura y en el contexto de las negociaciones de paz se promulgó la cátedra de la paz (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015) Dicho decreto estableció en el artículo 2 como sus objetivos:

> fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y

> social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.

Y propone que las temáticas a través de la cuales se debe abordar la implementación son: a) cultura de la paz, b) Educación para la paz y c) Desarrollo sostenible,

No obstante, la paz territorial y la educación para la paz territorial no han logrado fijarse a aspectos concretos o a desarrollos conceptuales que permitan su delimitación y abordaje, convirtiéndose en una suerte de objeto necesario pero imposible de aprehender. A continuación, se plantean algunos elementos para comprender la paz territorial desde una perspectiva de educación para la paz, enmarcada en la confluencia de la formación ciudadana y la educación geográfica.

Es importante señalar que una educación para la paz territorial implica reconocer y superar el concepto de paz negativa, en el sentido que desde lo educativo no es suficiente con reconocer la importancia de que cesen las acciones bélicas; la educación para la paz territorial debe asumir un concepto de paz perfilado del lado de la paz positiva, en sentido de asumir acciones afirmativas que repercuten en la vida de las personas en sus contextos.

Para superar esta concepción de paz negativa aparecen los aportes de Johan Galtung, quien propone la *paz positiva* como aquella en la que la violencia es inexistente, una sociedad en la que el conflicto no genere acciones violentas; para esto Galtung, (1996) propone entender tres tipos de violencia: la *directa* que es la más visible y es cuando hay un actor con intención evidente de hacer daño con sus acciones; otro tipo de violencia es la *estructural*, que se relaciona con la injusticia social, la represión, la explotación y la exclusión en el ámbito político y económico, que se traduce en la negación de derechos por tanto evita la satisfacción de necesidades básicas; finalmente está la violencia *cultural* que es la que legitima a las otras dos y que es de carácter esencialmente simbólico, manifestándose en actitudes que se refuerzan desde la religión, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, las leyes, los medios de comunicación y la educación. La ausencia de todo este tipo de violencias, es lo que se denomina paz positiva.

La educación para la paz territorial tiene como postulados mínimos: i. La paz es un deber y un derecho, indispensable para que exista la política democrática[50]; ii. La paz es un proceso y un fin de la sociedad, que debe ser promovido y garantizado por el Estado; iii. La paz es un valor y una práctica (una cultura de paz) en contra de la violencia y a favor de la resolución pacífica de conflictos; iv: El logro de la paz implica contrarrestar los diferentes factores que causan y reproducen la violencia.

Lo anterior implica pasar de una paz vertical a una paz horizontal, desde la siguiente perspectiva. Han pasado más de tres años de implementación de los Acuerdos de Paz en Colombia, y si bien se han implementado gran cantidad de acciones afirmativas, estas se han dado desde una lógica geopolítica centralista y vertical en la que el Estado Nacional y ciertos actores de escala nacional e internacional han comandado las agendas, configurándose en los actores protagónicos de la paz, y los actores regionales y locales han sido "invitados" a participar, y con contadas excepciones, más que actores protagónicos han sido los espectadores de la implementación.

Desde una perspectiva de análisis político, la conclusión es que, la proclamación de los Acuerdos generó la expectativa de que era posible y necesario que los actores locales re-significaran la paz desde sus experiencias situadas y se generaran espacios dialógicos de participación ciudadana en los que los actores con diferente capacidad sobre *la política* pudieran ser iguales en *lo político*. Inspirados en Chantal Mouffe (2009, 2014) se plantea que *La política*, es el orden territorial hegemónico que se basa en la nueva institucionalidad de la paz. Y lo *político*, son las prácticas que resignifican la paz desde su experiencia de vida. La educación para la paz territorial se inscribe en esa lógica de lo político, que es lo que se denomina la paz territorial horizontal, que es justamente el reto pedagógico actual, y en lo cual los aportes de la educación geográfica son especialmente relevantes, enfoque que se ha desarrollado en el Programa Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz, proyecto de investigación desde en cuyo seno han emergido estas reflexiones.

50 No obstante, aún no se ha logrado aprobar en la ONU el derecho humano a la paz, a pesar de los intentos de la Declaración de Oslo (1997) y La Declaración de Luarca (2006). En Colombia, el artículo 22 de la Constitución Política establece "La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento".

Programa Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz. Aportes conceptuales

El Programa Territorio-Lab: Ciudadanía y Paz se puede entender como una estrategia que reivindica el ejercicio de *lo político* local y busca reconocer saberes y aprendizajes valiosos en las experiencias territoriales de construcción de paz, ofreciendo una metodología que genera a las mismas experiencias y al territorio un valor agregado de conocimiento, el cual no es generado por la academia sino por medio de un ejercicio de coproducción en la lógica del diálogo radical de saberes; se trata de una metodología de gestión del conocimiento y de innovación social de la paz territorial.

Tal como se desarrolló en la primera parte del texto, siguiendo a Haesbaert (2014), el territorio en cualquiera de sus acepciones tiene que ver con el poder, tanto en un sentido explícito (de dominación) y un sentido implícito o simbólico (de apropiación); el territorio no pertenece a ninguno de esos dos lados de la ecuación del poder, sino que está inmerso en ella. Es por esa razón que el enfoque territorial de la paz, por un lado, ha sido instrumentalizado por *la política* de la hegemonía configurándose como una paz territorial vertical, mientras que por otro lado es una estrategia *lo político*, que resignifica la paz desde lo local.

La educación para la paz territorial busca generar formas, estrategias y tácticas de construcción de paz territorial desde abajo, desde lo horizontal, que es el ámbito de lo cotidiano y de la complementariedad, mostrando el despliegue de significaciones que tiene cada singularidad, pero al tiempo la equivalencia que hay entre ellas, buscando aportar a la paz territorial como categoría analítica.

En tal virtud, la educación para la paz territorial, se puede asumir como un categoría analítica que conjuga el territorio con la acción de territorializar y con su efecto la territorialidad; más que una definición abstracta o una categoría teórica o metodológica, se comprende como una configuración de sentido para la formación ciudadana, es decir, para la constitución de sujetos político que se movilicen hacia la producción de realidades desde una geopolítica de la horizontalidad, en la que lo analítico es una actividad creadora y reproblematizadora, que desde el presente permite construir

el futuro y así es un ejercicio de re-territorialización de la paz. Se habla entonces de una educación con enfoque territorial, para territorializar y que genera territorialidad.

Un enfoque territorial sería el análisis de las dinámicas hegemónicas de la política, vistas desde los sujetos y las prácticas que comandan la des-territorialización, es decir, desde las formas de control de los espacios. Y también, sería el análisis de las dinámicas contra-hegemónicas, buscando evidenciar las posibilidades agonistas que pueden tener, y toda clase de re-territorializaciones. El enfoque territorial debe analizar al territorio como significante flotante en ese continuum de apropiación/dominación, para ver cómo se configura en punto nodal, mediante cuáles articulaciones, es decir, en la multiplicada de sus manifestaciones (Haesbaert, 2014). Un enfoque educativo territorial, entonces, sería que el sujeto logre entender dichas tensiones que se generan en ese continuum de apropiación/dominación y se movilice hacia la transformación.

Lo anterior implica que la educación para la paz territorial, o lo que es lo mismo una educación para la paz con enfoque territorial, por lo menos tres movimientos y disposiciones analíticas. Primero entender las territorialidades históricas y actuales, es decir, cómo el territorio, la violencia y la paz llegó a ser lo que es, especialmente en términos de los objetos y las normas, la identificación de los agentes territoriales, el análisis de las garantías estatales y las capacidades de los agentes, las violencias, las injusticias. Segundo, las relaciones entre territorialidades y la propia configuración de ellas, para entender cómo el territorio está siendo usado. Y, en tercer lugar, cuáles son los efectos de las territorialidades actuales sobre el territorio futuro, es decir, cómo será y cómo se quiere que sea el territorio.

En la educación para la paz territorial se debe articular el territorio a un discurso emancipador, o sea, que desde lo político hay que construir proyectos educativos territoriales agonistas y de paz, reconociendo además que se vive en multiterritorialidad, en tanto se experimentan múltiples territorios y territorializaciones (Haesbaert, 2011, 2014).

Es esta perspectiva de construcción de proyectos territoriales de paz es que el modelo agonista de democracia que ha planteado Chantal Mouffe emerge

como alternativa que articula el análisis y la estrategia política. Entendiendo que el territorio es continuum en la configuración dominación/apropiación que asume el poder, nunca podrá ser un absoluto cerrado y siempre quedará abierto, lo cual puede entenderse de la siguiente manera: siempre está presente la territorialización de un nosotros y la territorialización de un ellos, en tanto esa es la naturaleza política. La diferencia es constitutiva, pero el papel de la democracia, y en ese sentido el de un proyecto territorial de paz (agonista), es que esa diferencia no se convierta en una lucha entre enemigos antagónicos sino en una lucha agonística, es decir, entre adversarios. El proyecto territorial de paz es un proyecto agonista en tanto considere y acepte la posibilidad de un consenso sino porque no considera al oponente como un enemigo por destruir sino como un adversario con existencia legítima.

El reto de la educación para la paz territorial, que como se dijo es una conjunción de la educación geográfica y la formación ciudadana, es que los agentes educativos formen a los sujetos agonistas, que desde diferentes posiciones se articulen a proyectos territoriales de paz en los que la hegemonía no provenga de la fuerza ordenadora del mercado y de la reproducción del capital transnacional sino en la construcción de una paz horizontal del derecho al territorio, en tanto ciudadanía y justicia, esto es una (otra) repolitización del territorio. Eso implica que los agentes re-conozcan el territorio no sólo desde su experiencia (categoría de la práctica) sino que incrementen sus capacidades re-conociendo también al territorio como categoría analítica, como categoría normativa y como categoría política, todo convergente en los proyectos territoriales.

El proyecto territorial de paz es una estrategia de construcción de *lo político*, y por tanto es una acción que debe construirse desde territorialidades compatibles con la valoración de la experiencia subjetiva de los agentes, es decir, desde las territorialidades de la apropiación, y en ese sentido los proyectos territoriales requieren de sujetos territoriales. Una educación transformadora y emancipadora tendría entre sus finalidades formar sujetos que se reconozcan en su experiencia territorial; que reconozcan que su lugar de enunciación es situado, particular, aunque eso no lo dota de una esencia o de una segunda naturaleza; que entiende las formas de producción del territorio, pero también las formas de cambiarlo.

Los proyectos políticos territoriales de paz se configuran de manera agonística, usando y fortaleciendo la democracia, por tanto, son proyectos de formación ciudadana. Son formas democráticas que reconocen que hay diferencias constitutivas entre proyectos políticos, y que esas diferencias lejos de ser aplacadas, cooptadas o eliminadas, deben ser identificadas y vistas como ellos distinto, y no por esa razón son enemigo a destruir sino adversarios, siguiendo a Mouffe, como alguien cuyas ideas se combaten, pero cuyo derecho a defender su enfoque territorial no se pone en duda.

Para la actualidad colombiana, lo que está en juego es la forma en que se territorializa la paz, es decir, desde qué tipo de proyecto territorial. Los agentes educativos tienen el deber de darle contenido para que el territorio sea un derecho y tenga como consecuencia la experiencia de la paz horizontal. Eso implica articular inteligencias territoriales, conocimientos situados, reconocimiento de pluralidad, generación y aprovechamiento de la experiencia, entre otros aspectos sobre los cuales la educación generalmente trabaja. Pero más que eso, dada la naturaleza hegemónica del territorio, es preciso entender que las situaciones actuales es decir, el territorio usado, no cambiará de manera espontánea sino por las territorialidades de los grupos que se sitúen en posiciones de sujeto que activamente busquen el cambio, y justo en ese sentido es el que el proyecto territorial tiene un carácter estratégico porque articula producción de conocimientos y toma de decisiones, dándole sentido a un posicionamiento territorial que dinamiza las acciones educativas con carácter emancipatorio.

Un proyecto territorial de paz es una construcción de sentido que permite a unos agentes buscar fijar en un ámbito político una serie de decisiones sobre lo territorial y las formas de lograrlo, para lo cual establece problemas y prioridades. Y compite con otros sentidos de orden, por eso el campo de lo político es una disputa entre proyectos que tienen, no sólo diferentes ideas de orden sino diferentes formas de lograrlo. Este proyecto territorial se significa desde la paz y la ciudadanía, y no desde otras cadenas discursivas, como por ejemplo extractivismo o privatización. Se aclara de esta manera que el hecho que el territorio no sea sólo una categoría analítica sino una categoría de la práctica, incluso una categoría de la lucha política, es posible siempre re-articularla, lo cual es la función del proyecto político. La polisemia del territorio le otorga gran capacidad

para articular y otorgar estabilidad temporal a los proyectos políticos, por ejemplo, al proyecto educativo.

Referencias

Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP, y Países garantes. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Acuerdo Final*, La Habana, Cuba. Obtenido de Tomado de: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-yconversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-delconflicto.aspx

Gutiérrez, A. L. y Pulgarín, R. (2009). Formación ciudadana: ¡utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 33-48.

Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política democrática*. Barcelona: Gedisa.

Mouffe, C. (2009) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pimienta, A. (2017). Lo político y el diálogo de saberes. Recuperando la experiencia del sujeto. En G. L. Acosta, Diálogo de saberes en comunicación y subjetividades (pág. 184). Medellín: Universidad de Medellín.

Pulgarín, R. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista educación y pedagogía*, 14(34), 179-194.

Pulgarín, R., Vélez, C. M., Gutiérrez, A., Pimienta, A., y Castellar, S. (2013). Concepciones de ciudad: saberes previos provocadores de nuevas formas de enseñar la geografía escolar. *Revista Anekumene*, 6, 85 – 95 Recuperado de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/3404

Pimienta, A. (2008) Formación ciudadana en Colombia: hacía una necesaria re-politización. *Revista Uni-pluri/versidad*. 8 (1). 1-10.

Pimienta, A., y Pulgarín, R (2015) Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: hacia la constitución de sujetos políticos. En. Quiroz, R y Pulgarín, R. (ed.) *Educación y Ciudadanía: hacía la configuración del campo de la formación ciudadana*. Buenos Aires: Alfagrama editores 41-84

Pimienta, A., y Patiño, O. (2017). *Didáctica de la geografía y cartografía social*. Medellín.

Pimienta, A., Jaramillo, L., y Álvarez, E. (2019). *La paz territorial como horizontalidad, aportes de Territorio Lab*. *Revista Ceprevide: Cultura de Paz y Derechos Humanos*. 1(4), 63-67. Recuperado de: http://www.ceprevide.gob.mx/2019/11/22/revista-cultura-de-paz-y-derechos-humanos-en-su-cuarta-edicion-con-la-tematica-cultura-y-educacion-para-la-paz-y-la-no-violencia/

Capítulo 11.
Del necesario abordaje ético del territorio en el trabajo con comunidades víctimas del conflicto armado

Chapter 11.
The necessary ethical approach to the territory in working with communities victims of the armed conflict

Olga Lucía Quintero Sierra[51]
lucia.quinteros@gmail.com

Luis Carlos Jiménez Reyes[52]
lcjimenezre@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Resumen: El presente capítulo reflexiona sobre aspectos metodológicos para el trabajo con comunidades que han experimentado situaciones límite en el marco del conflicto armado, que fueron orientadores del proyecto de exploración llevado a cabo en el marco de la convocatoria realizada por el Instituto CAPAZ[53]. Para ello, se presentan aspectos generales del diseño metodológico, y se hace énfasis en la importancia de un enfoque ético, integral e integracionista desde el cual trabajar con dichas comunidades. Se

51 Socióloga, Magíster en Sociología, Universidad Nacional de Colombia.

52 Profesor Asociado, Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia.

53 El presente capítulo se construye con apartados que harán parte integral del informe a entregar al Instituto Colombo-Alemán para la Paz -CAPAZ-, como reporte del trabajo realizado bajo la primera convocatoria de apoyo a proyectos orientados al fortalecimiento del proceso de paz.

presenta, además, la situación de "aterrizaje" experimentada por el equipo investigador, en la cual quedó en entredicho la inminente necesidad de una memoria del conflicto como parte de la construcción de futuro en territorios afectados por su influjo que, además, llegan a vivir otras situaciones límite no relacionadas con el conflicto que se sobreponen como recuerdos vividos de igual o mayor significación que los encuentros entre actores armados y sus consecuencias en el territorio.

Palabras clave: Enfoque ético, enfoque integracionista, conflicto armado, memoria, Bahía Solano.

Abstract: This chapter reflects on the methodological aspects for working with communities that have experienced extreme situations of violence within the framework of the Colombian armed conflict; takes as a reference an exploration project carried out within the framework of the call made by the CAPAZ Institute. For this, general aspects of the methodological design are presented and the importance of an ethical, integral and integrationist approach from which to work with these communities is emphasized. In addition, the "landing" situation experienced by the research team is presented, in which the imminent need for a memory of the conflict as part of the construction of the future in their territories was questioned. This community experienced other extreme situations not related to the conflict, which overlap as lived memories of equal or greater significance than the encounters between armed actors, with significant consequences in territorial projects.

Keywords: Ethical approach, integrationist approach, armed conflict, memory, Bahía Solano

Introducción

Tras los acuerdos de paz entre el Gobierno Colombiano y las Farc, firmados durante el segundo mandato Santos, el instituto Colombo-Alemán para la Paz -CAPAZ- convoca a las universidades a presentar proyectos exploratorios con dos características principales: aporte a la paz y realización con comunidades. Es en este marco, y teniendo en cuenta que el desplazamiento forzado es una realidad de profundo flagelo en la

historia de muchos de los municipios de Colombia que han tenido que vivir el influjo de la guerra, que como integrantes de la comunidad académica de la Universidad Nacional de Colombia presentamos un proyecto que fue aprobado y desarrollado entre marzo y septiembre de 2018. Dicho proyecto se orientó desde dos premisas fundantes: la primera, comprender que el desplazamiento forzado trae consigo desarraigo, trastoca de la identidad tanto de quienes se ven obligados a migrar como de quienes por diferentes motivos resisten en los territorios, y difumina de la posibilidad de ser y del *ser* en la incertidumbre del no lugar.

La segunda, la vivencia de las víctimas ha de ser punto de partida y llegada de cualquier proceso que les involucre, por lo que es el reconocimiento de su voz, al tiempo que el saber-nos (en tanto investigadores) como una voz externa, un "desde afuera" que matiza las posibilidades reales del trabajo con quienes han sufrido la imposición de la violencia del conflicto, lo que define las interacciones con las personas que harán parte del trabajo en campo. Así, la exploración en territorio se hizo desde cinco verbos rectores de la acción, la actitud y el análisis de los investigadores: comprender, identificar, asumir, saber y aceptar.

Desde la perspectiva de aportar a un retorno significativo, reparador y constructor de sentidos de futuro, se llega a Bahía Solano -Chocó-. El desarrollo del proyecto se centró en la posibilidad de creación de una cátedra de formación que, mediante el retorno a la pesca y la siembra como prácticas económicas ancestrales de muchas de las poblaciones del Chocó costero, permita a los habitantes de las comunidades que han sido afectadas por el conflicto armado rehabitar su cotidianidad, restablecer sus redes comunitarias y fortalecer el tejido social; haciendo uso de dicho retorno como medio para la reparación simbólica, la construcción de memoria y la superación -en lo posible- de las consecuencias del conflicto, con miras a la proyección de un futuro más promisorio que el que la guerra llegó a dibujar a quienes han experimentado las situaciones límite propias de esta.

La propuesta se orientó inicialmente a la creación de una cátedra en memoria, paz y territorio que generara conocimientos y prácticas instaladas, de manera que fueran ellas mismas, las personas víctimas, retornantes o resistentes, quienes se constituyeran en las futuras orientadoras de los

procesos de formación, luego de un primer proceso en el que se les pudiese brindar más herramientas desde la academia. La propuesta fue bien aceptada por líderes sociales y líderes de algunos sectores relacionados con la pesca artesanal con quienes se entró en diálogo en primera instancia, así como por algunas personas vinculadas a la docencia en primaria y secundaria y otros miembros de la comunidad, con quienes posteriormente se trabajó mediante entrevistas en profundidad en los municipios.

Sin embargo, la mayoría de entrevistas mostraron una concepción de la memoria que resultó distante de la propuesta por los investigadores, pues lo que se encontró fue una serie de memorias del pasado reciente sobrepuestas, en las que se solapaban los hechos del conflicto con otras situaciones límite consecuencia de desastres naturales vividos por la comunidad, especialmente en el caso de Cupica. A lo que se le sumó un fuerte temor al concepto de memoria relacionado con la evocación de las incursiones de la guerra. Un temor que solía emerger con timidez, especialmente cuando esa memoria implicaba la correlación conflicto armado-narcotráfico.

El presente capítulo muestra los debates metodológicos sobre los que se centró el proceso de exploración para la creación de la cátedra propuesta y diseñada desde las expectativas de las personas entrevistadas y desarrolla la experiencia en el proceso de aterrizaje del equipo de investigación, enfrentado a la importancia de responder a los criterios metodológicos definidos, así como a la coherencia que demanda la postura ética orientadora del proyecto, en donde quien entra a trabajar con una comunidad víctima, sin ser parte de ella, bien puede ser visto como "extranjero", con todas las implicaciones de lugar que esta condición connota.

Metodología y trabajo de campo

A partir de la experiencia de trabajo con víctimas del conflicto armado, así como de la revisión del conocimiento acumulado por diversas investigaciones llevadas a cabo en Colombia sobre diferentes procesos de memoria histórica y reparación, se definió una metodología que diera cuenta de las necesidades y expectativas de las víctimas, no sólo como objetivo de trabajo sino también como parte integral del mismo, y que les

reconozca como sujetos activos que forjan su futuro pese a las vivencias de una guerra que les abrazó sin contemplación de su voluntad de hacer parte o no de esta.

De esta manera se definió que el trabajo a realizar en el proyecto no podía ser centrado en la experticia y la experiencia de los investigadores, pues el punto de partida debe ser la vivencia de las víctimas, su cotidianidad y sus formas de hacer frente al conflicto en el día a día. Resultando así que la metodología debía partir de unos principios éticos, de reconocimiento real de la otredad de las víctimas.

De las técnicas y las herramientas

En la búsqueda de indagar sobre las expectativas de la comunidad en torno a procesos de reparación simbólica y memoria, así como de la posibilidad de tomar la pesca y la siembra como estrategias de reconstrucción y fortalecimiento del tejido social, al tiempo que se promueve el retorno a estas actividades económicas ancestrales como un proceso de reparación simbólica, se inició una fase exploratoria en la que se pudiera lograr el contacto con personas de la comunidad de interés y quienes contribuyeran a tener una panorámica desde su mirada. Así, se estableció la entrevista en profundidad, la observación no participante y el desarrollo de talleres como herramientas que promovieran el diálogo de saberes con la comunidad con la que se trabajaría.

De este modo, el enfoque metodológico del proyecto de exploración fue de tipo cualitativo, las técnicas empleadas respondieron a dos fases: en la primera, antes del trabajo de campo, se hizo un ejercicio de revisión documental que permitió caracterizar el departamento de Chocó, particularmente el municipio de Bahía Solano; aquí se consultaron diversas fuentes, tanto oficiales como de otros actores, en aras de identificar el territorio y las consecuencias del conflicto en este desde diferentes voces. En la segunda, durante el trabajo de campo desarrollado en los corregimientos de Cupica, El Valle y Huina, y en su cabecera municipal Ciudad Mutis, entre el 12 de abril y el 24 de abril de 2018, se realizaron 23 entrevistas, seis talleres, tres reuniones con actores clave y tres grupos focales para indagar sobre la pertinencia de la propuesta de una cátedra de formación en memoria,

recopilar información sobre las experiencias y las expectativas de sus habitantes, contrastar la información obtenida en la revisión documental y posteriormente volver sobre la propuesta inicial y ajustarla a las necesidades vividas de los habitantes del territorio. Como se muestra en la siguiente figura, se procuró tener la voz de la mayor diversidad posible de actores territoriales del municipio.

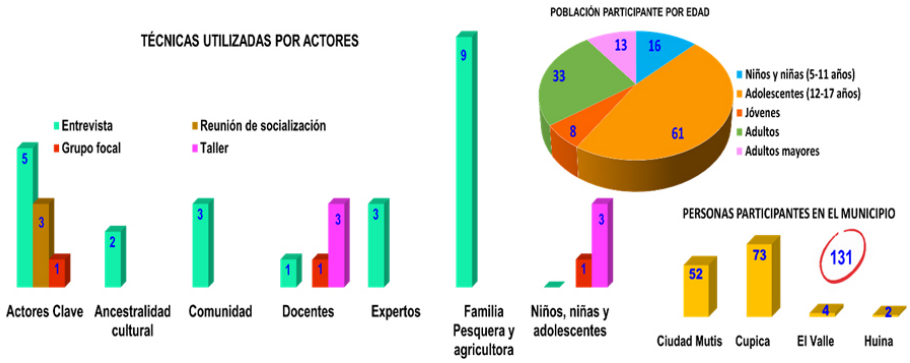


Figura 1. Técnicas usadas por actores territoriales (izquierda), población participante por edad (superior derecha) y número de personas participantes por lugar del Municipio (inferior derecha).

Fuente: Elaboración propia

Así, se contó con la participación de niños, niñas, adolescentes y hombres y mujeres jóvenes y adultos, en la búsqueda de reconstruir la historia del Municipio en relación con el conflicto armado, las dinámicas de la pesca y la agricultura, aspectos culturales propios de la comunidad y la afectación vivida por el conflicto. Teniendo en cuenta que la propuesta contemplaba también el diálogo intergeneracional, la recuperación de la identidad y el fortalecimiento del tejido social, se procuró profundizar en historias de vida de adultos mayores que permitieran rescatar la historia oral del pueblo, como mitos y leyendas asociadas a dichas actividades. Todas las actividades se orientaron a generar un puente de confianza entre los pescadores y campesinos víctimas del conflicto armado en Bahía Solano y el equipo de investigación, para lo que la participación de actores clave fue trascendental en el proceso.

Estos actores clave fueron personas miembros de la comunidad que por su rol en ella, su conocimiento de la pesca, la agricultura o de la historia de

Bahía solano, dieran un apoyo tanto desde su conocimiento y experiencia como desde su acompañamiento o establecimiento de contactos para el acceso a la comunidad. En el caso particular de Cupica, estos actores clave permitieron además identificar las dinámicas de reconstrucción del pueblo tras las experiencias límite vividas. También se quería identificar un panorama que lograra mostrar las ambiciones de los jóvenes y sus expectativas para el futuro.

En los diferentes procesos, tanto en Cupica como en los otros lugares del municipio, se buscó indagar sobre el daño causado por el conflicto armado y se puso en escena un ejercicio de observación realizado por los investigadores durante la estadía. Siendo una preocupación importante de los habitantes de Bahía Solano la ocupación de los jóvenes, una de las preguntas que orientó la exploración fue cómo atraer la atención de los jóvenes nuevamente en actividades tradicionales como la pesca y la agricultura. De este modo, las primeras entrevistas realizadas, así como el primer grupo focal, fue justamente con algunos de estos actores clave. Es a partir de la interacción con ellos que se define la realización de talleres.

Teniendo en cuenta que la memoria suele enarbolarse desde el ejercicio de personas que abanderan el proceso, se identificó en la propuesta a los docentes como potenciales «gestores de memoria» o «emprendedores de memoria»[54]. Para el trabajo con docentes se hizo una reunión de socialización del proyecto con actores clave que permitieran la entrada a las instituciones educativas de Cupica y Ciudad Mutis y abrieran el paso para el trabajo con los profesores. Luego de la socialización, se realizaron talleres con ellos, orientados a conocer sus perspectivas sobre el aporte de un proceso como el propuesto por el proyecto a la realidad del Municipio que, desde su rol y posición en el marco comunitario, se asume conocen bien.

54 Este concepto es tomado de Jelin (2002), quien lo usa para referirse a aquellas personas que, de manera individual o desde el trabajo colectivo, hace propios los trabajos de la memoria, en tanto procesos de evocación del pasado reciente en situaciones límite en el que diferentes visiones entran en interacción, siendo posible una amplia diversidad de posturas que bien pueden converger o divergir, y cuyas disputas por el posicionamiento en el centro del debate y la construcción por lo ocurrido son continuas.

En el mismo camino de exploración, se realizaron talleres con niños, niñas y adolescentes en aras de indagar sobre dos aspectos específicos: por un lado, poder conocer sus expectativas de futuro, particularmente en el caso de los adolescentes, de modo que se pudiese identificar el deseo manifiesto o no de hacer de la pesca o la siembra su profesión a futuro. Por otro lado, se quería indagar sobre la herencia -visible o no- de la memoria del conflicto en estas generaciones por parte de quienes vivieron los hechos victimizantes en el pasado.



Figura 2. proceso de exploración. Taller. Mayo de 2018

Del reconocimiento del *Otro víctima*: enfoque ético como orientación metodológica y de acción

En primer lugar, se partió del supuesto de que el reconocimiento de la vivencia de la víctima, sujeto de afectación con la implementación del proyecto, implica tener en cuenta que el trauma del desplazamiento es un punto de inflexión que configura un antes y un después en la vida de la persona que lo padece; siendo este una vulneración a los derechos fundamentales que genera desarraigo, trastoca la identidad y difumina la posibilidad de ser y del *ser* en la incertidumbre del no lugar.

Dicho reconocimiento demanda también el comprender que la decisión del retorno o no al lugar de origen es de las víctimas, al tiempo que se identifican que dicho retorno no siempre se da en condiciones idóneas de seguridad, se asume que el retorno implica un re-arraigo en medio del dolor consecuente de la pérdida -del verse obligado a una vida fuera de «su lugar» y en ocasiones al mismo hecho de volver, pues el lugar en el retorno llega a tener nuevos significados, no necesariamente positivos, y con frecuencia ligados al dolor mismo. Reconocer a la víctima, implica entonces saber que

el lugar del investigador es «un afuera» desde la perspectiva de las víctimas, por lo que se hace necesario aceptar que, aunque quien investiga o acompaña sienta empatía por el dolor de ese "Otro víctima", sentir empatía es ostensiblemente distinto a vivir el dolor.

En el trabajo de campo, así como en las diferentes fases del proyecto, esto se consolidó en un derrotero de acción para el equipo, pues ninguno de los miembros de éste, es afrodescendiente o indígena ni se identifica como tal; tampoco ha vivido directamente el conflicto armado, no pudiendo entrar en la categoría de víctima definida legalmente, ni es pescador o campesino. Habitar en Bogotá y ser Chocó una región que ha vivido un abandono histórico del Estado y en la que sus mismos habitantes ven que: "pareciera que nosotros no hiciéramos parte de Colombia, o, si lo somos, estamos en la cola" (entrevista cit. en Bello y Pulido, 2003: 45), puede llegar a ser un factor en contra a la hora de buscar lograr confianza, pues la situación centro-periferia se constituye en una realidad vivida para los habitantes de regiones como el Chocó costero y los miembros del equipo bien pueden representar eso para los pobladores de la zona.

Este último aspecto en particular emergió en el proceso de exploración. En algunos casos, se pudo evidenciar un recelo afianzado por experiencias previas con personas o instituciones que tomaban la información de las comunidades y que dejaron en ellas la sensación de haber sido explotados de algún modo: "la comunidad es muy celosa con sus saberes, y yo los entiendo, porque vienen acá muchas personas, se llevan el conocimiento y no nos dejan nada a la comunidad"; "es muy bonito su proyecto, pero ¿qué nos queda a la comunidad?, ¿en qué nos beneficia?"; "acá vienen, se llevan la información, lo ponen a uno a contar todo, a revivir el dolor, pero en realidad no le ayudan a uno, se van y una se queda acá con el dolor, de nada sirvieron esos talleres realmente, me parece a mí"[55]. En los procesos que cimientan expresiones como las anteriores, personas e instituciones que

55 La mujer víctima que hace este comentario refiere a unos talleres que la Unidad de Víctimas realizó en el corregimiento de El Valle. No especifica tiempo de realización, pero en su relato se evidencia una sensación de abandono por parte del Estado, "hasta el momento no me han reparado, y los talleres solo sirvieron para revivir el dolor, pero ¿quién le quita a mi hijo el deseo de venganza?, mi hijo creció pensando en que iba a matar a los que mataron a su papá, esos talleres no ayudan en eso, y el dinero no repone eso".

vienen “del interior” han ayudado a reforzar la condición de marginalidad en la que se encuentra Bahía Solano.

De esta forma, la metodología del proyecto tuvo como pilar el comprender la relación ética entre los investigadores y la comunidad como una relación cara a cara que se basa en

> un estar juntos que no es en modo alguno una fusión ni una síntesis entre el Yo y el Otro (Levinas, 1987: 69). El otro no le es de modo alguno totalmente cognoscible ni aprehensible al yo, puesto que, del primero, el yo sólo podrá conocer aquello que éste le quiera dar a conocer. Cualquier esfuerzo por conocerle desde la propia percepción de mundo del yo, desde lo que para el mí mismo encuadra como posible, le es absolutamente ajeno a la esencia del ser del otro, pues es este último quien incluye al yo en su mundo y le brinda la posibilidad de saberle en diversos modos y niveles; el otro llama al yo, y a la vez que le aprisiona en la demanda de responsabilidad ante su situación, le libera de la soledad del pensarse sólo a sí mismo (Quintero, 2016: 89).

De allí que la experiencia y experticia de los investigadores deban pasar a un plano posterior -y si se quiere, dependiente de- la experiencia y experticia de la comunidad con la que se trabaja. Pues, además de lo ya dicho, es la comunidad la portadora de la experiencia –no solo de dolor, sino también de sobreponerse a este, o de llevarlo, en medio de una cotidianidad trastocada por el conflicto- y de la experticia -pues son las personas las que saben de sus tradiciones, de su cultura, de su ancestralidad, son expertos en ser y hacer lo que son y hacen-. Con lo que la relación ética que se genera es una relación de interacción cara a cara entre iguales, pero diferentes, iguales en tanto humanos con lugares de vivencia y acción definidos, diferentes justamente por esos lugares y experiencias.

La postura ética recae también en el reconocimiento de que toda intervención afecta a las personas sujeto de intervención, tanto individual como colectivamente, al tiempo que se sabe que no hay ninguna investigación o trabajo con comunidad que sea plenamente neutro u objetivo; la intervención también afecta a quien interviene. En la postura ética es importante recalcar que la afectación ha de entenderse como

tres de sus acepciones en castellano la presentan: "Hacer impresión en alguien, causando en él alguna sensación// Atañer o incumbir a alguien// Producir alteración o mudanza en algo." (Rae, 2017); pues si bien es cierto que varias de las definiciones de la palabra afectación denotan un factor negativo en esta, como se ve en las antes expuestas, la afectación puede ser positiva o negativa, ya que causar una impresión, atañer o producir cambios pueden ser resultado de acciones de tipo benéfico o de su contrario. Y es importante porque quien trabaja con comunidades debe tener en cuenta que sus acciones afectan, para bien o para mal.

El mencionado factor de vivir en Bogotá, estar en un afuera y no ser parte de la comunidad –que se ha mostrado llega a ser un factor en contra– se consolida en una situación de «extranjero» del equipo de investigación que también puede jugar a favor en la interacción necesaria para el reconocimiento del Otro, de la comunidad en su esencia; ya que permite que el grupo de investigación se presente desde un lugar de ignorancia, desde el cual necesita que se le «enseñe», se le muestre, esa otredad que se pretende reconocer. Es aquí en donde ser extranjero entra a articular espacios de mediación entre la realidad vivida por la comunidad y la posibilidad de ser parte de la generación de nuevos horizontes para ella.

Producto de la interacción con quienes desarrollan procesos de investigación o intervención social, la persona víctima puede verse interpelada con otra posible realidad, la presentada en los procesos, y esto eventualmente derivaría en un cambio de perspectiva de quien ha padecido el dolor; una perspectiva que sin duda estará relacionada con la impresión que la intervención y la interacción dejen en ella, de tal suerte que el cambio de perspectiva podrá también ser para bien o para mal. Y aunque esto no depende completamente de la interacción con el investigador, resultaría ingenuo y poco ético no reconocer que sí hay un influjo consecuente de la interacción. Como también sería ingenuo pensar que, con la mera intervención, el cambio positivo de perspectiva se dará. Es solo una posibilidad, que éticamente debe tenerse en cuenta.

Un Enfoque integral e integracionista: principal apuesta metodológica

De otra parte, la metodología tuvo una mirada integracionista más que de reconocimiento focalizado de una u otra parte de la población. Esto se debió a que en el planteamiento del proyecto, así como en el diseño del trabajo de campo, se concibió la sociedad como un sistema integrado por todas las partes de la población: niños, niñas, adolescentes, mujeres, indígenas, afrodescendientes, hombres, etc. Es decir, el proyecto no toma un enfoque por ningún sector de la comunidad por varias razones que entraban en contravía de la postura ética definida, desde la que se procura la recuperación de la identidad cultural, la cual involucra, y atañe, a toda la comunidad.

Primero, no se toma parte porque en una situación de conflicto armado todas las personas que habitan el territorio son afectadas, indistintamente de su condición o situación; segundo, porque la comunidad se articula con la existencia de cada una de las personas que la hacen; tercera, porque al generar un focalización se está generando también una exclusión, con lo que tomar parte por alguna especificidad poblacional es negar las otras, incurriendo tal vez en una profundización de una fragmentación existente del tejido colectivo, o generándola cuando esta no existiese; cuarta, porque se entiende la sociedad como una articulación, no como una suma de partes, y en dicha articulación se presenta una interdependencia de actores y una co-existencia de las «partes» o focos de la comunidad. Adicionalmente, se tuvo en cuenta que toda comunidad, aunque se perciba aislada –y en efecto así llegase a estar- se configura y re-configura desde una relación con el entorno, siendo esta un sistema en el que todas las personas juegan un papel que ha de ser tenido en cuenta.

Con lo anterior no se está negando la existencia de particularidades de los focos poblacionales, pues es claro que la experiencia del conflicto armado no es vivida de la misma manera por las mujeres que por los niños, los ancianos, los jóvenes, etc., y las afectaciones son también diversas tanto en impacto como en formas de asumirlo. El no tomar parte por un enfoque poblacional específico no equivale en modo alguno a una postura ingenua o ignorante de la cualidad de conflicto, que es atravesada tanto por factores

propios de la subjetividad, como por las prácticas violentas ejercidas, las acciones del Estado frente a la protección o no de la población, el lugar que cada persona ocupa en la comunidad, el actor perpetrador, el contexto económico, político, social y geográfico de la comunidad víctima, etc. No focalizar no equivale a desconocer la particularidad del conflicto y sus consecuencias.

Lo que se afirma es que la experiencia subjetiva se interconecta con la experiencia del colectivo, la experiencia del dolor de la persona interactúa con las dinámicas familiares, comunitarias y sociales en las que ella vive su cotidianidad y las formas de asumir el daño están también asociadas a dichas dinámicas; por lo que el enfoque propuesto busca ser integral, de manera que dé cuenta de todos las posibles otredades presentes, procurando reconocer todas las particularidades de experiencia, o por lo menos la mayor parte de estas. Y por supuesto, se debe tener en cuenta el alto grado de dificultad que puede llegar a tener el lograr un símbolo que aúne todas las posibles significaciones de valor presentes en un territorio que ha padecido el influjo de la guerra, con lo que la apuntar a un proyecto reconocedor de la otredad cobra aún más sentido.

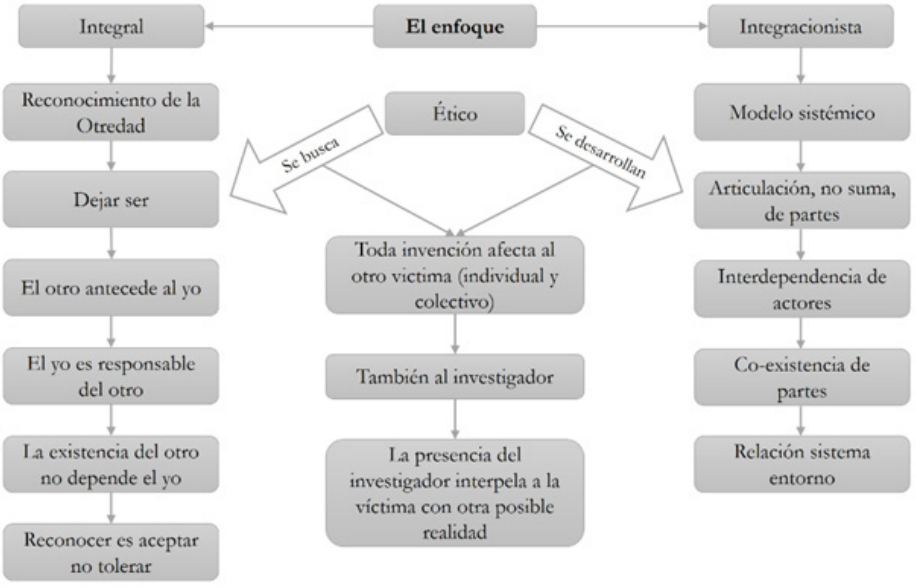


Figura 3. Enfoque ético integral e integracionista. Bases para el trabajo de campo.

Fuente: Elaboración propia

Así, la metodología se definió con un enfoque ético integral e integracionista, en una apuesta del equipo por aportar a la memoria, a la reparación simbólica y al retorno propendiendo por el reconocimiento de lo que se es en el territorio, individual y colectivamente, cuando una vez se tuvo que dejar de ser por la fuerza de las armas. Sabiendo que estamos en un afuera, ellos y ellas deben ser quienes promuevan la recuperación de su identidad, como proyecto que perdure en el tiempo, que signifique y que realmente simbolice, pues sólo si simboliza para la comunidad, las prácticas tendientes a la reparación serán efectivamente reparadoras.

El aterrizaje

Terminado el trabajo de campo, se hizo cada vez más fuerte la sensación de *no tener un proyecto*. Pues si bien la idea de una cátedra resultó de gran interés para todas las personas entrevistadas, tanto adultas como jóvenes, no así el tema; por lo que la cátedra se hizo claramente inviable -desde la propuesta inicialmente presentada- en la actualidad de Bahía Solano. Tal sensación se arraigó en el hecho que, en principio, para el equipo de investigación no era posible comprender el complejo entramado que representaba la experiencia, pues los supuestos básicos de definición de potenciales gestores, así como de la necesidad de la memoria se fueron debilitando y los diferentes matices encontrados mostraron la urgencia de pensar aún más la diversidad que la memoria llega a tener en la realidad social que la convoca. Si bien se sabe que la memoria es un espacio de disputas[56], lo que representó la experiencia no fue la disputa del contenido de la memoria en sí -y poco se disputó sobre las visiones de ese pasado- sino

56 Desde los estudios fundantes de la memoria en Latinoamérica, e incluso desde autores referentes en la materia con trabajos anteriores a los momentos latinoamericanos que llevan a pensarse la memoria, se ha venido reiterando que esta no es un espacio homogéneo o con relaciones alejadas de dinámicas de tensión. Una de sus máximas representantes, retomada con frecuencia en Colombia -tanto desde instancias gubernamentales como desde organizaciones de base- insta a reconocer la importancia de comprender la memoria como un espacio de pugnas en el que se disputan los discursos/verdades oficiales o no del pasado traumático, pues como ella muestra, es importante «tomar las memorias colectivas no sólo como datos «dados», sino también centrar la atención sobre los procesos de su construcción. Esto implica dar lugar a distintos actores sociales (inclusive a los marginados y excluidos) y a las disputas y negociaciones de sentidos del pasado en escenarios diversos (Pollak, 1989). También permite dejar abierta a la investigación empírica la existencia o no de memorias dominantes, hegemónicas, únicas u «oficiales»» (Jelin, 2002, p. 22).

sobre su posibilidad de evocación colectiva, sobre el hacer o no memoria del conflicto armado.

Fue claro que, en el ámbito privado, varios de los entrevistados disertaban sobre la realidad actual del municipio, sobre el conflicto armado y sus consecuencias para el territorio y sobre la posibilidad de una verdadera paz. Algunos de ellos confesaron que se cuestionaban si "realmente sería posible la paz", si "será que los acuerdos son de verdad el camino para llevarnos a un proceso en paz", o "si habrán mejores formas de buscar la paz", y si bien sus reflexiones tenían un cimiento de remembranza en acontecimientos ocurridos, lo que fácilmente puede ser leído como un ejercicio de 'memoria cotidiana', estos entrevistados preferían que dichos comentarios no quedaran en el audio.

Se tuvieron experiencias de entrevistados que en charlas informales hablaban con cierta tranquilidad del conflicto, del narcotráfico y de la coca en su territorio y de la necesidad de la memoria, pero cuando se presentaba la posibilidad de grabar su discurso tendía a omitir referencias directas. Otros, en cambio, siempre mantuvieron un discurso alejado de la posibilidad de hacer memoria del conflicto, bien porque no identificaban su necesidad o bien porque la concebían como peligrosa. También estaban los que desde un principio manifestaron abiertamente querer hacer memoria del pasado reciente.

Así, se tuvieron visiones a favor y visiones en contra en torno la pertinencia de hacer memoria del conflicto armado en Bahía y, aunque con menor frecuencia, también fue objeto de debate la necesidad o no de rememorar el pasado violento. Estas disputas se manifestaron espontáneamente en los procesos grupales, realizados con los docentes. Siendo ellos concebidos inicialmente como potenciales gestores de memoria, dicho potencial empezó a hacerse distante en la medida en que ellos y ellas iban ahondando en el conocimiento del proyecto, al punto que entre el primer taller y el segundo se tuvo una marcada ausencia, lo que derivó en que el tercer taller programado no se realizara.

Durante el primer análisis de la información, y aún en medio del trabajo de campo, poco a poco, y cada vez con más fuerza, fueron aflorando dificultades

para que los docentes se hicieran los gestores de memoria perfilados desde el planteamiento de la Cátedra – pese a que por definición se encuentran en un lugar privilegiado para conocer situaciones del pasado doloroso del conflicto en el territorio y pueden consolidarse como referentes en la elaboración, significación y resignificación de ese pasado-. Manifestaciones como "veo una dificultad en el poder trabajar sobre la memoria de un dolor que uno no vivió, por mucha empatía que se sienta uno no puede saber lo que vivieron en realidad", o "no somos los que deberían promover la memoria, eso lo tiene que hacer la gente de acá, uno no puede hacerlo", o "lo que uno quiere es que salgan adelante, no que se queden, enseñarles cosas que les sirva", fueron mostrando que la memoria del conflicto no pareciera tener ese valor de enseñanza y necesidad que estas personas sostenían con vehemencia que era parte de su deber ser como docentes.

Concomitantemente, aparecieron otras posturas por parte de aquellos que eran víctimas del conflicto armado, quienes sostenían argumentos como "uno sí vivió el conflicto pero no acá, no es lo mismo, no es el recuerdo de uno", "es muy duro recordar, no hay razón para eso, a uno no le van a ayudar realmente con esos programas", o "es mejor centrarse en procesos que miren al futuro y dejar ese pasado atrás, sí es muy fuerte lo que pasó, pero es pasado". En todos los casos se presentaron reiteraciones que connotan un cierto temor a las consecuencias de la memoria en Bahía Solano, lo que en algunos casos se matizaba con lo que podía interpretarse como un desinterés por ese pasado.

De esta manera, aunque la escuela llegase a ser un espacio privilegiado en la transmisión de las memorias que el equipo de investigación esperaba promover, rápidamente fue visible la necesidad de ampliar la mirada a otros potenciales agentes de la memoria, pues por un lado los docentes -al ser personas que se encuentran en medio de las dinámicas variables consecuentes de las políticas de administración de la educación en Colombia- en su mayoría no eran de Bahía Solano y conocían su historia por medio del ya mencionado libro "Por qué viajan las Jaibas" o por referencias de otros habitantes de la zona. Por otro lado, algunos de los que sí eran de Bahía Solano también centraron su relato en los hechos de la avalancha -en el caso de Cupica- o mostraron reticencia a abordar temas del conflicto armado en el territorio, especialmente porque "eso es una cosa de la que

poco se puede hablar" y prefieren orientar sus expectativas a cómo generar espacios en los que los estudiantes aprendan y "lleguen a preferir otras formas diferentes a la droga", esto último sin ligarlo de modo alguno a los actores territoriales del conflicto armado o sus derivados.

De esta manera, se fue haciendo evidente que -si bien la memoria del pasado reciente es importante- en situaciones de conflicto prolongado, en medio de un conflicto latente o manifiesto, se enuncia la necesidad lógica de silencio como estrategia de sobrevivencia, en una suerte de ponderación entre lo necesario y lo conveniente. Lo que llega a comprenderse con facilidad, pero que deja también una serie de preguntas abiertas en relación con cómo abordar la memoria cuando no se quiere, o se teme, evocar el pasado doloroso del conflicto. Para una propuesta basada en la memoria del pasado traumático del conflicto armado como estrategia de configuración de futuro, esto se constituye en un trunque de su posibilidad de acción en el territorio de interés.

También surgieron cuestionamientos como: ¿siempre debe hacerse memoria en comunidades afectadas por el conflicto armado?, ¿es la memoria del conflicto la única manera de forjar la paz?, ¿hacer memoria del conflicto armado es la única estrategia para forjarse un futuro diferente?, ¿es válido no hacer memoria de un conflicto que claramente ha afectado, y sigue afectando, a la comunidad por sus formas de confrontación y las consecuencias nocivas para el territorio y sus habitantes? Teniendo en cuenta que parte de la estrategia metodológica consistía en buscar la construcción de los contenidos de la cátedra en conjunto con los residentes de Bahía Solano, la tendencia a la no memoria del conflicto marcó también la imposibilidad práctica de lograr que ellos se pensaran en procesos pedagógicos desde sus expectativas para la cátedra, pues aunque el tema de la propuesta del proyecto no causó mella en sus intencionalidades de construcción colectiva de futuro, tampoco tenían claro lo que les gustaría que se trabajara.

De esta manera, el equipo vivió lo que llamamos literalmente "el aterrizaje", pues en su llegada a Bogotá no sólo se tenía un gran número de preguntas, sino que además no se contaba con propuestas claras que expresaran las

expectativas de los entrevistados. Si bien sí se habían testeado diferentes formas didácticas de la mirada de la realidad actual y pasada de Bahía Solano, al no tener un marco de referencia concreto, como los contenidos de la cátedra, en un primer momento estas ganancias podrían ser percibidas como lo que algunos entrevistados preguntaron con relativa frecuencia, tanto en Cupica, como en Huina, El Valle y Ciudad Mutis, ¿esto sí les sirve para algo?, ¿para qué nos va a servir esto que estamos haciendo?; o, como otro entrevistado dijo: "con lo que tienen sí pueden hacer algo que nos sirva?

Adicionalmente, algo que el equipo había logrado identificar desde el trabajo de campo pero que requería un procesamiento juicioso fue la existencia de diferentes lugares desde los cuales se posicionaron las personas entrevistadas frente a la memoria. Así, la principal tarea que quedó fue la de abordar el complejo entramado de relaciones de lugar que se había notado, y con ello analizar los discursos de cada una de las personas que participaron en las diferentes técnicas usadas en el trabajo de campo, tanto niños como adolescentes, jóvenes y adultos, en aras de lograr encontrar un hilo conector de las experiencias individuales y colectivas que permitieran dar cuenta de lo anhelado por ellos y ellas. Como ya se dijo, el contenido propuesto de la cátedra no gustó, pero la idea de una cátedra, *per se*, generó un marcado gusto, un anhelo, por participar en un proceso en el que "la academia, los que saben, nos ayuden y nos enseñen a lograr algo de nosotros para nosotros".

El extranjero y el solaneño: reflexiones de finalidad e inicio sobre las miradas al pasado y el reconocimiento del Otro.

Así, desde ese primer proceso, realizado con los docentes de Bahía Cupica, se evidenciaron dos formas iniciales de vivencia en el territorio: quienes eran de allí, y quienes no lo eran. Al mismo tiempo se fue mostrando cómo quienes no eran de allí, no eran extraños, ni extranjeros, aunque jugaran un poco de ambos. Aprovechando esta situación, se empezó a indagar por ese posible no lugar en el que se encontraban los diferentes profesores no solaneños. En el trabajo con los docentes de Ciudad Mutis se evidenció la misma situación, había quienes eran del municipio y quienes no nacieron en Bahía Solano y para quienes esta condición marcaba una especie de

intersticio entre un afuera y un adentro[57], aunque en este caso su referente hítico se centraba en la llegada del narcotráfico. En la cabecera municipal se encontró, entre quienes no eran oriundos de allí, una situación similar en materia de conocimiento del pasado de Bahía Solano: "la historia compartida de diferentes formas y por diferentes vías por los lugareños" o "por la cátedra de etnoeducación que orientó, allí imparto nuestras raíces afro pero es en donde he conocido lo propio de acá".

Se confirma así lo que puede denominarse un primer intersticio[58] de lugar que colinda con el no lugar; es decir, algunos de quienes asistieron a los talleres se auto definían como personas con experiencias límite en el marco del conflicto que se dieron en partes del país diferentes a Bahía Solano, lo que en ocasiones media en su presencia actual en el municipio por lo que su línea de tiempo está ligada a otro lugar -"yo soy víctima, en mi familia padecimos el conflicto directamente, por eso pedí el traslado (pasa saliva con dificultad, su rostro) y por eso estoy acá"-.

Sea el momento para precisar algunos aspectos sobre el concepto de *No lugar* que aquí usamos. Marc Auge (2000) define el no lugar como «un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico» (Auge, 2000, p. 44), es decir aquel espacio en el que la persona no logra hallar identidad, construye relaciones escasas -y

57 Esta misma situación se evidenció en los demás entrevistados. Hubo quienes hacían hincapié en su condición de "no soy de aquí", y quienes sí eran oriundos de Bahía Solano incurrieron, sin excepción, en referir a la condición de "no son de aquí" de otras personas que mencionaban en sus relatos. Aunque solo en contados casos se notó algún tipo de rechazo ante estos "extranjeros" es necesario exponer que sí tuvimos casos de estos, pues las formas de rechazo a la condición de extranjero, esa demarcación ente un 'nosotros' y un 'los otros' mediar ostensiblemente en la transmisión, configuración o reconfiguración de la memoria y en el cómo esta se acepta o no cuando un gestor de memoria tiene esta condición.

58 La Real Academia de la Lengua Española define el intersticio como una «hendidura o espacio, por lo común pequeño, que media entre dos cuerpos o entre dos partes de un mismo cuerpo». Una definición generalizada que es usada en muchas disciplinas. Acá usamos la palabra intersticio, en el mismo sentido en que se define en la geología, como un espacio en el que no se sabe bien a dónde corresponde, o si se quiere, a quién corresponde, pues el intersticio suele verse en esta disciplina en relación con las grietas que se forman en una roca o en un cristal, ¿a qué lado de la grieta corresponde ese espacio? Esta analogía facilita, a nuestro entender, la comprensión de los espacios intersticiales en la mirada del pasado reciente, esos intersticios que coadyuvan a que el sujeto se posicione de una u otra manera frente a lo que se quiere o no recordar, y que con frecuencia no son evidentes para las personas en su cotidianidad.

en ocasiones estas son ausentes- y no se enmarca como sujeto histórico en este -pues no logra definir su propia historia en el marco de la historia del lugar- pese a que parte de su cotidianidad la vive allí. Es de aclarar que *el no lugar* no se opone *al lugar*, pues estos «se entrelazan, se interpenetran. La posibilidad del no lugar no está nunca ausente de cualquier lugar que sea» (Auge, 2000, p. 58-59).

Es cierto que para el autor en cuestión estas definiciones datan del afuera -el allí, lo ajeno- en contraposición al adentro -el acá, lo 'propio'-, refiriéndose especialmente al no lugar como esos espacios transitados por todos y por nadie, pues allí no hay necesidad de conocer ya que se reiteran como no lugares justamente en la diferenciación entre el otro cercano y el otro extraño (como en el caso del centro comercial, la calle, el supermercado, etc.). sin embargo, sin contradecir estas posturas conceptuales, proponemos concebir que el no lugar también puede llegar a ser un espacio cotidiano al que no se le dota de sentido propio, que no llega a connotar un significado profundo en la construcción de la identidad pese a ser parte integral del día a día del sujeto.

Es la situación de estar en un lugar que se habita, pero en el que el sujeto mantiene barreras que le aíslan de llegar a vivirlo como suyo, pues "uno tiene el corazón allá en donde vivía, de donde es uno" y por lo cual pensarse en la memoria histórica del conflicto armado en este lugar se consolida en un ejercicio completamente arrojado a la ética, pues sólo el reconocimiento de ese otro desconocido por las armas, ese otro vejado al que la violencia ha querido negar, es lo que le impele a la persona a mirar ese pasado no compartido. Sólo en este contexto podría dársele un nuevo norte a manifestaciones como "poco podemos construir memoria porque no somos de acá", "no logramos sentir lo que ellos vivieron".

La situación de no ser "de aquí" evidenció ser más marcada cuando la persona se ve condicionada a desplazarse, como en el caso de los docentes que fueron nombrados por el sistema para trabajar en lugares en los que ellos no esperaban estar, "yo me presenté a concurso para Quibdó, pero me salió acá, y pues (fruncida de hombros, gesto de resignación) me tocó". Quienes se vieron obligados a abandonar su cotidianidad por motivos ligados al conflicto armado suelen expresar con anhelo su lugar de proveniencia y hacer un énfasis acentuado en la obligatoriedad del partir, "llegamos acá,

porque nos tocó huir de la violencia allá en el interior del Chocó, y mire (suspiro) acá también la encontramos". Así, en estas situaciones, en las que la posibilidad de elección de permanecer en el lugar que sí se considera propio, puede definirse que el no lugar es también ese espacio habitado cotidianamente, que tiene características de lo que se definiría como lugar (lo propio) pero al que no se logra sentir como parte de la identidad, ubicándolo con frecuencia en un marco de obligación/resignación.

De esta manera, encontramos que ese intersticio de no lugar dibuja además dos realidades de distancia con el territorio que las personas entrevistadas habitan: las personas no solaneñas víctimas y las no víctimas. Pero estas dos realidades se ven también matizadas por el tiempo de permanencia en ese no lugar, pues una larga permanencia aproxima a la mirada del testigo de los acontecimientos límite. Así, se encontró que hay quienes, sin ser solaneños de nacimiento, tienen un conocimiento vivido de dichos acontecimientos, pues eran ya docentes o habitantes en los momentos críticos del municipio (de la avalancha en Cupica, o del surgimiento de quienes se disputan el comercio de la coca en Bahía Solano o del auge de los lancheros de la pesca blanca, por ejemplo). Para estas personas su condición de no nacido allí se mantiene como referente importante, pero se ve desplazada, en cierto sentido, por el peso de la vivencia en Bahía, generando así un lazo diferente con el municipio y, por ende, con el pasado del conflicto armado y su posibilidad de rememoración.

Entonces, encontramos no nacidos que, aunque no se auto-reconocen como víctimas, fueron testigos de los hechos de la avalancha, de las incursiones de cuerpos armados o de enfrentamientos entre bandas criminales. Entre estos testigos no víctimas hubo quienes recordaron los desplazamientos de otras personas -por alguno de estos motivos-, manifestándose como testigos desde otros corregimientos o desde la cabecera. Es decir, encontramos quienes no nacieron en Bahía Solano y vieron cómo "a acá [Ciudad Mutis] llegaron varias personas de Cupica cuando la avalancha, también se fueron para La Pista o estuvieron en la Finca [...] algunos siguen todavía acá, nunca regresaron a allá", "ellos sí que han sido víctimas del conflicto, igual que en Nuquí, allá les ha llegado la guerrilla varias veces [...] eso sí que ha causado desplazamiento, pero les duele más la avalancha, claro". Entre los entrevistados, también hubo quienes se auto-reconocieron como víctimas

del conflicto en alguna parte distinta a Bahía solano, pero que en su larga estadía en el municipio vivieron una nueva situación límite victimizante consecuencia del conflicto armado; en este último caso son personas en condición de revictimización, la cual no necesariamente refiere a acciones directas de los actores armados hacia la persona misma, pues bien puede ser la presencia de alguno de estos en un corregimiento cercano.

> a mi marido lo mataron cuando estábamos allá, así que me vine con mi hijo para acá. Y acá [El Valle] casi que no logramos ubicarnos, seguíamos sintiendo miedo por las cosas que pasaron. [...] pero por mucho tiempo he vivido con el miedo de que él se metiera a la guerrilla, por esa idea de vengarse de los paramilitares que mataron a su papá [...] pensé que acá estaríamos más tranquilos, pero mire, están en Cupica [...] solo puedo pedirle a Dios que le quite a mi hijo esos pensamientos.

De otra parte, entre los habitantes que nos brindaron acceso a su experiencia durante el trabajo de campo, se encuentran quienes son solaneños, pero no estaban durante dichos momentos críticos, pues -por ejemplo- su nombramiento "fue para otro municipio, y debí esperar para poder ser nombrada acá, en lo mío"; o se encontraban haciendo sus estudios durante los hechos; o habían decidido salir a "buscar algo diferente pero me devolví acá, uno vuelve a lo suyo". En este sentido, el ser solaneño no significa necesriamente ser víctima de la avalancha, en el caso de Cupica, o de los hechos violentos que han acontecido en la cabecera municipal u otros corregimientos, pues la ausencia temporal representó posibilidades distintas, "mis hijas se salvaron de eso, estaban estudiando en Medellín y dos de ellas se quedaron allá".

Sin embargo, esta distancia temporal también colinda con el no lugar, pues si bien tenían lo que alguno vieron como potencial de oportunidad, el no haber estado también llega a posicionar a las personas en situación de víctima indirecta, "mis hijos no viven acá, pero para ellos es muy duro pensar lo que me podía haber pasado en ese entonces, y todavía hoy se preocupan", "tengo ahora un hijo que se devolvió para poder estar acá, para acompañarnos [...] él es el que se encarga del pedacito de tierra allá [en la Resaca, zona de siembra Cupica] porque yo prefiero no ir por allá".

Así, del lado de los nacidos en el municipio, la condición de víctima o no de hechos relacionados con el conflicto armado o con la avalancha, o la salida temporal de Bahía Solano, consolida otras realidades intersticiales. Encontramos padres que sostienen que sus hijos no fueron víctimas por encontrarse fuera en el momento crítico, pero la persona sí considera haberlo sido pese a la distancia, "mi mamá se afectó mucho, y uno lo siente, a uno lo afecta cuando vuelve acá" -manifestó una joven madre de Cupica en una conversación informal no grabada, quien también se encontraba en el corregimiento cuando llegó la arriba mencionada 'invitación' de los guerrilleros del ELN el pasado mes de marzo. Al mismo tiempo encontramos personas que veían que aún en la distancia sus hijos fueron víctimas "de toda esta situación, aunque él no vive acá, le afecta, quiere que me vaya con él, pero yo acá me quedo".

En Bahía Solano reside entonces una población que se posiciona desde diferentes lugares frente al recuerdo de las vivencias dolorosas del pasado del conflicto armado, bien porque la persona misma puede identificarse en un lugar específico frente a la memoria o porque, por el contrario, se halla en una especie de no lugar; lo que deriva en un entramado relacional complejo que ha de ser tenido en cuenta a la hora de definir la posibilidad de construcción y reconstrucción de la memoria del conflicto en el territorio. Entramado que se presenta en la siguiente figura.

Cabe enfatizar en que, con el análisis de este entramado relacional y su complejidad, logramos evidenciar que la posibilidad de rememoración colectiva del pasado tuvo un impacto mayor en quienes fueron testigos víctimas o fueron víctimas en otra parte. Es decir, quienes habían vivido una experiencia límite relacionada con el conflicto armado mostraron mayor afectación cuando se les planteaba la posibilidad de la memoria. También en esta situación de víctima -en hechos ocurridos en el municipio o en otro lugar- se presentaron intersticios de lugar frente a ese pasado y su evocación: hubo quienes siendo víctimas se manifestaron en contra de hacer memoria, porque "no es necesario recordar el dolor, es mejor dejar eso quieto, duele mucho"; y en contraposición hubo quienes sostuvieron que era "necesario recordar, que todos sepan lo que pasó, para que no se repita".

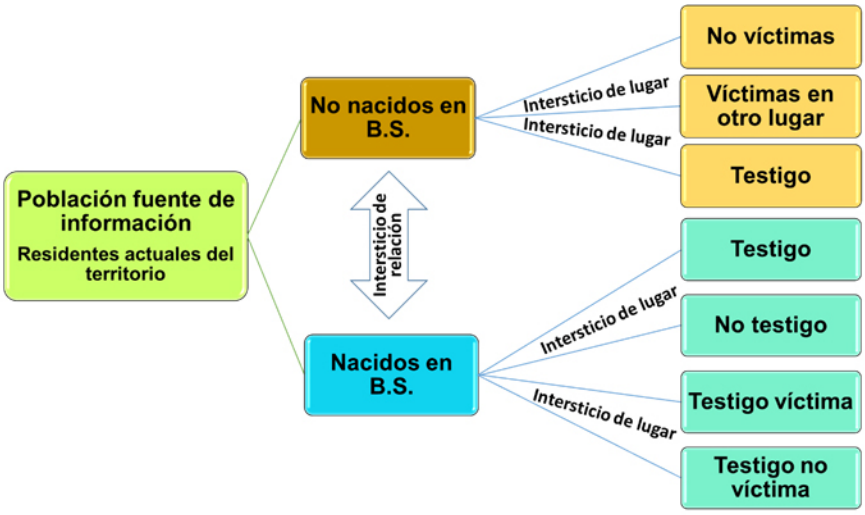


Figura 4. Intersticios de lugar-no lugar frente a la memoria del conflicto armado en Bahía Solano con base en la experiencia y relatos de las personas fuente de información y sus matices en relación con el lugar de nacimiento y la presencia o no al momento de la ocurrencia.

Fuente: Elaboración propia.

Aquí, es importante recalcar que también entre las personas no víctimas hubo quienes se posicionaron en franca disposición de gestionar la memoria, usando argumentos en los que se notaba su interés por una memoria del pasado para un mejor futuro, reconociendo un potencial de educación en la memoria del conflicto armado, ya que "si pudiéramos aprender de eso seríamos mejor en este proceso de paz que iniciamos, aunque acá la paz aún no llega"; también porque "esos temas de memoria son ahora muy importantes, justamente por lo que ella dice, tenemos que buscar la paz", "nosotros podemos hacer parte de esa paz y no dejársela a los que están allá en Bogotá, porque ellos no saben lo que vivimos acá, nosotros sí". Sin embargo, esta disposición fue menor a la postura de no gestión; la gran mayoría de los entrevistados vieron en la memoria del conflicto armado un riesgo potencial, por lo que manifestaron un no -en algunos casos rotundo, en otros con algo de apertura a la posibilidad- frente a esa memoria.

Finalmente, es de resaltar que, de las 54 personas adultas y jóvenes que participaron en grupos focales o fueron entrevistadas, en todos los casos fue

coincidente la percepción de "lo peligroso que son esos temas, acá eso no se puede decir". De esta manera se reiteraba, para los miembros del equipo en campo, que el silencio, esa omertá -latente o manifiesta-, era una evidencia clara de afectación del conflicto armado en la comunidad. Esta omertá, en tanto silencio impuesto por la fuerza de las armas y el control territorial de algún actor armado, fue mucho más clara en la cabecera municipal, la cual viene vivenciando una escalada de bandas criminales, que ven en el territorio de Bahía Solano una oportunidad para las actividades relacionadas con el narcotráfico en sus diferentes etapas y dinámicas. Pese a la fuerza del narcotráfico, no se puede desconocer que, como ya se había mencionado, la imposición del silencio no solo se da por los actores armados, también es una estrategia de sobrevivencia de las personas.

Si bien este aspecto del silencio como estrategia de sobrevivencia fue tratado anteriormente en el apartado «"Fueron muy decentes: la afectación de un conflicto que "no nos ha afectado"», el aterrizaje obligó a revisar nuevamente lo encontrado ya que la reiteración de un no a la memoria, matizado tan variopintamente, enunció la necesidad de indagar otras posibles razones, de manera que se diera cuenta de la posibilidad de la memoria del conflicto en contexto. Se hizo entonces apremiante indagar aún más sobre esos silencios. Así, otra revisión de los aspectos sobre la instalada necesidad de callar, expuesta por las personas, permitió tener nuevos focos para comprender sus expectativas reales y poder plasmarlas en una propuesta ética, una que diera cuenta de su otredad.

Fue así como se comprendió que, ligado al silencio como estrategia de sobrevivencia había en una suerte de silencio autoimpuesto, lo que llevó a entender que en Bahía Solano parte de las intencionalidades de no hacer memoria se sustentan en razones «personales, que consisten en querer evitar a los hijos crecer en el recuerdo de las heridas de los padres» (Pollak, 2006: 21-22). En todas las menciones explícitas de no hacer memoria, fue coincidente la presencia de un dolor que continúa en medio del anhelo de un mejor futuro, callar entonces no es olvidar. Este silencio autoimpuesto, además de cicatriz política, también puede deberse a la inexistencia de un interlocutor que valide el discurso del testimoniante y con ello le posicione también como sujeto válido.

Expresiones como "acá vienen, se llevan la información, lo ponen a uno a contar todo, a revivir el dolor, pero en realidad no le ayudan a uno, se van y una se queda acá con el dolor, de nada sirvieron esos talleres realmente, me parece a mí"[59], evidencian cómo parte del deseo de callar radica en que las personas no encuentran una validación de su dolor, de su experiencia, que "vaya más allá de la mera recopilación de información para sus formatos" -como lo cuestionaron varios entrevistados-, quedando claro que parte de la expectativa sobre un nuevo proceso se orienta justamente a "que no vengan, nos saquen la información, saquen provecho, y ni siquiera nos den crédito cuando hacen uso de nosotros". De esta forma, una instrumentalización del otro dolido aparece como una barrera para la memoria y una justificación para el silencio.

Aunado a lo anterior, la imposibilidad que las personas que viven las situaciones límite sienten de hacerse entender en un contexto en el que la categorización aparece como otro aspecto que parece cimentar la elección por el silencio sobre el pasado del conflicto en Bahía Solano es; el rótulo de víctima puede resultar un problema más que un beneficio. Justamente porque la memoria enuncia, expone, el recordar puede constituirse en un encuadramiento poco conveniente en medio de un conflicto armado vigente (tal como lo perciben las personas entrevistadas), bien por lo que el dolor significa y cómo este llega a supeditar a las personas -con lo que ellas pueden desear no ser vistas sólo por el dolor sino también por sus procesos de redefinición personal luego del suceso límite-, bien porque la categoría de víctima puede llegar a significar una especie de lazo con instituciones del Estado -lo que puede ser interpretado de manera poco conveniente por los actores armados presentes aún en el territorio-.

En un estudio con personas víctimas del vejamen Nazi, Michel Pollak encuentra que

> las dificultades y bloqueos que eventualmente surgieron a lo largo de una entrevista sólo raramente resultaban de vacíos en la memoria o de olvidos, sino de una reflexión sobre la utilidad misma de hablar y

59 La referencia de la mujer víctima que hace este comentario data de talleres realizado por la institucionalidad estatal, en medio de una fuerte sensación de abandono por parte del Estado. Ver nota 3.

> transmitir su pasado. En la ausencia de toda posibilidad de hacerse comprender, el silencio sobre sí mismo -diferente del olvido- puede incluso ser una condición necesaria (presumida o real) para el mantenimiento de la comunicación con el medio ambiente, como en el caso de una sobreviviente judía que eligió permanecer en Alemania (Pollak, 2006, p.31).

Cuando las víctimas deciden, o deben, mantenerse en Bahía Solano, siendo este un territorio que -como ya se mostró- se constituye en espacio de disputas por parte de actores bélicos, el silencio bien puede ser esa manera de 'mimetizarse' con el entorno, romper o limitar la visibilización. Ya se ha mostrado suficientemente cómo, en todos los casos, las personas entrevistadas tejieron una relación -latente o manifiesta- entre memoria y peligro. Una relación que se ancla tanto en la experiencia personal como en transmisiones y herencias de la necesidad de silencio. Cuando las personas viven con la zozobra de un pasado en el que "a mi esposo lo mataron porque otro lo sapió diciendo que él era guerrillero, pero eso no era cierto, sólo que con una sospecha ya lo mataban", dicho pasado se entrama, y hasta se confunde, con el presente; la memoria así se constituye en peligrosa.

Este peligro de la memoria parece entonces entrelazarse con el temor y la necesidad de sobrevivencia en un contexto que, de múltiples formas, perciben como hostil. En la misma vía de Pollak, es necesario no definir el silencio como intencionalidad de olvido. Como también se ha mostrado, en Bahía Solano las personas temen a la memoria, en varios de los casos, tras un largo rato de conversación, se pasó de una negación absoluta de la existencia de un pasado directamente relacionado con el conflicto armado a un reconocimiento de situaciones en las que ellos o sus familiares sí habían sido afectados. Algunas de las personas también manifestaron la importancia de la memoria, mientras que sostenían no querer ser parte de procesos en los que se mirara al pasado del conflicto armado.

De esta manera, «es necesario localizar el olvido en un campo de términos y de fenómenos tales como silencio, ausencia de comunicación, desarticulación, evasión, apagamiento, erosión, represión -todos los cuales revelan un espectro de estrategias tan complejas como las de la memoria»

(Huyssen, 2004: 3). Como lo reitera Huyssen, la tensión memoria (como algo bueno) versus (olvido como algo malo) ha posicionado a las prácticas de un posible olvido en un lugar de profanación del que pareciera ser el sagrado deber de la memoria. Sin embargo, cuando se mira al olvido como parte entrañable de la memoria, se llega a reconocer que, tanto recordar como no hacerlo, están en el plano del derecho de las personas.

En la misma vía, es importante entender que ese derecho de no recordar puede estar ligado a la necesidad de dotar de sentido lo que la sobrevivencia implica; una vez se encuentra un medio para continuar, el silencio llega a convertirse en estrategia para significar el presente. Cuando se ha quedado expuesto al accionar de las armas y sus imposiciones, callar puede ser una forma de lidiar con lo prohibido, lo indecible o lo vergonzoso. Al igual que en los casos analizados por Pollak, el conflicto armado colombiano ha estado minado de sucesos que imponen a las comunidades la prohibición de hablar (es el caso de pensarse en hacer memoria de crímenes de lesa humanidad cometidos por un actor armado que tiene control en la zona), o en los que las personas se ven enfrentadas a una situación en la que no es posible el narrar el pasado (por la misma fuerza del impacto traumático, o por nuevos roles adquiridos en los procesos -como el ser un desmovilizado-).

También es posible que las personas sientan la vergüenza de hablar (algo que suele estar presente en madres -o familiares- que tuvieron, o tienen aún, un hijo en las filas de algún grupo que tiene en su haber vejaciones perpetradas. «Por consiguiente, hay en los recuerdos de unos y otros, zonas de sombra, silencios, "no-dichos". Evidentemente, las fronteras entre esos silencios y "no-dichos" y el olvido definitivo y lo reprimido inconsciente no son estancas; están en perpetuo dislocamiento» Pollak, 2006, p. 24).

Retomando la posibilidad de encuadramiento que la categoría de víctima entraña, se debe tener en cuenta que entre los diferentes discursos analizados, encontramos personas que mostraron abierta resistencia a ser llamados víctimas, aún en el caso de la avalancha de Cupica. Ser víctima no parece estar bien visto entre las personas entrevistadas, principalmente por lo ya dicho en cuanto a la relación institucional. Pero, además de esto, no se puede desconocer que

> el silencio, además de acomodación al medio social, podría representar también un rechazo a dejar que la experiencia del campo, una situación límite de la experiencia humana, fuera integrada en una forma cualquiera de "memoria encuadrada" que, por principio, no escapa al trabajo de definición de fronteras sociales. Es como si ese sufrimiento extremo exigiera un anclaje en una memoria muy general, la de la humanidad, una memoria que no dispone ni de portavoz ni de personal de encuadramiento adecuado (Pollak, 2006, p. 31).

Esto se hizo evidente en varios de los discursos de las personas. Entre quienes se sabía que habían vivido el conflicto armado en Bahía Solano, encontramos una insistencia a difuminarse en un conglomerado mayor, con frecuencia refiriéndose a sí mismos como externos a la situación límite, generando un discurso que hablaba de 'ellos', de quienes sí sufrieron, reiterando la marcada distancia que quisieron mostrar con la posibilidad de ser vistos como víctimas. Es en medio de esta complejidad de silencios, olvidos, recuerdos, reelaboraciones y posturas sobre el pasado que el equipo de investigación se vio en la necesidad de replantear la propuesta.

Referencias

Auge, M. (2000). Los «no lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Editorial Gedisa. España.

Huyssen, A. (2004). *Resistencia a la memoria. Los usos y abusos del olvido público*. Conferencia presentada en el XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 30 de agosto a 3 de setembro de 2004 – PUC-RS –Porto Alegre. Recuperado de http://intercom.org.br/memoria/congresso2004/conferencia_andreas_huyssen.pdf

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen. La plata.

Quintero, O. (2016). *Experiencias de otredad en la reparación simbólica en Colombia.* Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia- Sede Bogotá. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/cgi/stats/report/eprint/54600

PARTE III
LA LECTURA DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN

Capítulo 12.
Otra mirada al paisaje en la educación rural

Chapter 12.
Another look at the landscape in rural education

Ever Yony Sánchez Pérez[60]
ever.sanchez@udea.edu.co
Universidad de Antioquia

Resumen: Volcar la mirada hacia el paisaje desde la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en los contextos rurales, constituye una manera vivencial de enseñanza y aprendizaje fortalecido por el trabajo en campo mediante la observación y el análisis como métodos de gran importancia en la construcción de sentidos y explicaciones sobre el entorno que rodea a los estudiantes. El paisaje como contenido de enseñanza posibilita el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes, por lo tanto, puede ser abordado desde distintas estrategias acercando a los estudiantes al conocimiento a partir de sus experiencias, ideas y formas de actuar en el espacio que habitan. Se destaca el potencial didáctico de la lectura del paisaje en el corregimiento San Diego Liborina, como un aporte de gran valor educativo, ya que se conjuga de manera planeada y sistemática, la idea de mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en la ruralidad desde la geografía como una de sus disciplinas.

La ruta metodológica planteada en la realización de esta propuesta se inscribe en un enfoque cualitativo, es decir en este proceso se hará mayor énfasis a la interpretación de los datos teóricos y prácticos como lo señala

60 Magíster en Educación, línea de investigación en Didáctica de la Geografía y Licenciado en Educación Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Docente en la Institución Educativa Rural San Diego Liborina-Colombia.

Galeano (2004) bajo las perspectivas de la geografía crítica con autores tales como: Milton Santos, David Harvey, Edward Soja; entre otros. Pensar en la renovación de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en la educación rural es potenciar la comprensión de diferentes problemas sociogeográficos que se evidencian en el paisaje; entendidos estos como retos que demandan esfuerzos para superarlos en un ambiente propicio como lo es el campo (territorios rurales).

Palabras clave: paisaje, enseñanza de la geografía, educación rural, geografía crítica, ciencias sociales.

Abstract: Turning the gaze towards the landscape from the teaching of geography and social sciences in rural contexts constitutes an experiential way of teaching and learning strengthened by field work through observation and analysis as methods of great importance in the construction of meaning and explanations about the environment that surrounds the students. The landscape as a teaching content enables the development of concepts, skills and attitudes, therefore, it can be approached from different strategies bringing students closer to knowledge based on their experiences, ideas and ways of acting in the space they inhabit. The didactic potential of reading the landscape in the San Diego Liborina district as a contribution of great educational value, since it combines in a planned and systematic way, the idea of improving the teaching of social sciences in rural areas from geography as one of its disciplines.

The methodological route raised in the realization of this proposal is part of a qualitative approach, that is to say in this process, greater emphasis will be placed on the interpretation of theoretical and practical data as indicated by Galeano (2004) under the perspectives of the critical geography of authors such as: Milton Santos, David Harvey, Edward Soja; among others. To think about the renewal of the teaching of geography and social sciences in rural education is to enhance the understanding of different sociogeographic problems that are evident in the landscape; These are understood as challenges that demand efforts to overcome them in a favorable environment such as the countryside (rural territories).

Keywords: landscape, geography teaching, rural education, critical geography, social sciences.

Introducción

La educación rural es un tema sensible dentro del espectro de dificultades que enfrenta Colombia actualmente como país. Años de conflicto interno, inequidades y exclusiones han generado reflexiones en torno al descuido del campo como escenario indispensable en el desarrollo de la sociedad colombiana. No obstante, los contextos rurales gozan de importantes condiciones geográficas como los paisajes, volcar la mirada a ellos desde la geografía y las Ciencias Sociales en educación permitirá entender y comprender el tipo de relación que las sociedades han construido a través del tiempo con el espacio.

Ahora bien, las Ciencias Sociales, son una de las áreas fundamentales del currículo escolar actual en las instituciones educativas del país, como área escolar, ha constituido una manera de ver y comprender el mundo, ayudando a entender las actuaciones humanas en ámbitos políticos, económicos y sociales. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, ha promulgado: los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (2002) y Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004)*, los cuales abogan por unas Ciencias Sociales inclusivas, que trabajen en el aula desde la interdisciplinariedad. Sin embargo, el MEN reconoce lo difícil que es desarrollar una propuesta de orientación curricular que goce de aceptación generalizada dada las diferentes circunstancias problemáticas que rodean cada situación de aprendizaje y los territorios en los que viven los estudiantes.

Con base en lo anterior, el MEN es consciente de la imposibilidad de implementar un modelo único que sea aplicado y a su vez responda ante la diversidad que caracteriza a Colombia, pero, lo que buscan los lineamientos curriculares con su propuesta abierta y flexible, es integrar el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de *ocho ejes curriculares y transversales* con preguntas problematizadoras para la enseñanza en la educación básica y media, ejes generadores que al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en un mundo problemático y siempre cambiante (MEN, 2002).

Recientemente el MEN establece los *Derechos Básicos de Aprendizaje* –DBA– *(2017)* como una conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende, estas unidades básicas de aprendizaje son estructurantes en tanto expresan aprendizajes sobre las cuales se puede edificar el desarrollo del estudiante; cabe anotar además que los DBA se organizan guardando coherencia con los anteriormente citados Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias.

Para Arias (2017) uno de los problemas y retos de la educación rural en Colombia es la transmisión de un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores. La educación rural debe constituirse en una opción de cambio a través de la explicación crítica de la vida campesina, valorando los conocimientos locales de cada comunidad y dejando de lado contenidos descontextualizados.

Recientemente, con la firma del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016) quedó establecida en el punto 1 del acuerdo una "Reforma Rural Integral" que contribuya no sólo a la transformación estructural del campo, sino, a cerrar las brechas entre este y la ciudad, además de crear condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural. En lo que respecta a la educación, el gobierno se comprometió a crear e implementar *El Plan Especial de Educación Rural* con miras a mejorar aspectos como: calidad, cobertura, permanencia productiva de los jóvenes en el campo, erradicación del analfabetismo, entre otros aspectos.

No obstante, según el informe *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022 Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación,* el desafío de cerrar brechas entre el sector urbano y rural en materia educativa es grande, la desigualdad en Colombia es multidimensional, y a la vista no existe un planteamiento pensado para la ruralidad que parta del reconocimiento de la diversidad de territorios, docentes, comunidades y estudiantes que se encuentran en el campo. Este hecho pone de manifiesto la imperiosa necesidad de priorizar la implementación de currículos, propuestas y proyectos que dinamicen la enseñanza en las escuelas rurales, todo un reto que no es ajeno al momento coyuntural que vive el país con la implementación del Post-acuerdo.

La Institución Educativa San Diego ubicada en el corregimiento San Diego[61] del Municipio de Liborina, no escapa a las problemáticas nacionales de orden económico, político y social que impiden el desarrollo de las comunidades en el marco de una mejor educación rural. La migración hacia las ciudades en busca de oportunidades, el desarraigo por el campo, las pocas alternativas frente a la pobreza y violencia, las falencias en cobertura, infraestructura y calidad educativa; Además, la fusión de los Centros Educativos Rurales[62] (C.E.R), el desconocimiento y la no actualización de currículos contextualizados desde los saberes propios de sus pobladores son aspectos no menores para entender las dificultades que se presentan en la educación rural de San Diego, lo que nos lleva a pensar ¿qué está pasando en materia educativa? y ¿cuál sería el aporte en el mejoramiento desde la enseñanza?

La geografía dentro de los currículos escolares es fundamental en el abordaje de las distintas problemáticas que se tejen en la educación rural, además cobra sentido el afecto hacia el lugar o la Topofilia en palabras de Tuan (2007), ya que es el medio vivido, el lugar por naturaleza donde conviven y se educan nuestros niños y niñas campesinas. Romper con el mito de considerar a la geografía escolar como una asignatura tediosa y de poco valor radica en volverla cotidiana, es decir, estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a partir de temáticas que polemicen y propongan diferentes puntos de vista frente a un fenómeno, generando aprendizajes en contexto y permitiendo imaginar otras realidades posibles.

Por su parte, Pulgarín (2002), expresa cómo desde la geografía que se enseña es posible integrar las ciencias sociales a través del abordaje de sus categorías conceptuales; y una de esas categorías del espacio geográfico o acepciones es precisamente el paisaje. Entendido éste como una construcción social y cultural, un diseño colectivo que forma parte

61 Es uno de los cuatro corregimientos del municipio de Liborina, Antioquia. Está ubicado a 7 kilómetros de la cabecera municipal, es un sitio turístico dentro del municipio de Liborina por sus fuentes de agua, sus paisajes, lugares para caminar y disfrutar del campo, destacando la hospitalidad y amabilidad de su gente.

62 La Institución Educativa San Diego sede central tiene a su cargo las sedes de: La Merced del Playón, Abejas Abajo, Los peñoles, Los Sauces, El Retiro, La Ceja y San Pablo. Conocidos como C.E.R. Resolución N° 002/15 (30 de octubre de 2015).

de la vida cotidiana, aquello que se observa, la apariencia de los lugares e imagen que se construye del espacio geográfico. De igual manera se puede experimentar sensaciones como tocarlo, olerlo y oírlo; de modo que al percibirlo se está construyendo paisaje.

Aproximación al concepto de paisaje

Una de las disciplinas que constituye el área de Ciencias sociales es la Geografía, y al igual que las demás, tiene un objeto de conocimiento: el espacio geográfico. Según Dollfus (1976) "el espacio geográfico es cambiante y diferenciado, y su apariencia visible es el paisaje" (p. 8). Precisamente el paisaje, es uno de los conceptos centrales en la investigación, su valor como categoría con el cual se nombra el espacio geográfico lo ha llevado a ser abordado desde la geografía clásica, regional, cultural, critica, entre otras; y definido por varios autores, entre los que se destacan Ortega (2000), Santos (2008), Sauer (2006). Además, diferentes disciplinas como: el arte, la arquitectura, la ecología, etc.; han aportado en la construcción del concepto y tomado como propio.

Tratar de definir el paisaje resulta una tarea compleja debido a su carácter polisémico, sin embargo, sus orígenes según Souto (2011) se remontan inicialmente a una categoría estética, una forma de representación artística adoptada por las artes plásticas, aunque también presente en la literatura. La misma autora, citando a Farinelli (1999) plantea que fue Alexander von Humboldt el primero que indujo la transformación del concepto de paisaje, al pasar de término estético a concepto científico. Dentro del ámbito geográfico el paisaje tuvo sus antecedentes en la obra de Humboldt; pero la consolidación del paisaje como temática central dentro de la Geografía se encuentra difundida durante todo el siglo XIX y XX.

El paisaje es definido por Ortega (2000), como: "un momento sensorial a través del cual el sujeto capta la totalidad de un área. El paisaje identifica la percepción visual y las impresiones emocionales que el individuo y las colectividades tienen de su propio país" (p. 179). Lo cual puede interpretarse como un instante para el deleite y el disfrute de los sentidos donde se materializa a través de la mirada los lazos y afecto por el territorio.

Para Sauer (2006), "el paisaje no es simplemente un escenario actual contemplado por un observador. El paisaje geográfico es una generalización derivada de la observación de escenarios individuales" (p. 6). De allí se infiere que cada paisaje tiene tanto de individualidad como de correlación con otros paisajes, los objetos que existen juntos en el paisaje existen en interrelación, preexisten de forma sistémica.

Y según Santos (2008) "todo lo que nosotros vemos, lo que nuestra visión alcanza, es el paisaje. Este puede ser definido como el dominio de lo visible, aquello que la vista abarca" (p. 67) Desde esta perspectiva, todo lo que llega a nuestros sentidos ayuda en la dimensión y percepción del paisaje, esto también conlleva a que sobre un mismo hecho diferentes personas presentan diversas miradas.

El paisaje, es una de las múltiples formas con las que se define o nombra el espacio geográfico, su complejidad y riqueza conceptual proviene de las diferentes tendencias geográficas, lo que lo convierte en un excelente recurso para la enseñanza de la geografía en la escuela.

El paisaje recurso didáctico

Hacer del paisaje un recurso de alto potencial didáctico, permitirá entender procesos de orden natural y social. Además, su capacidad de integración con diferentes disciplinas contribuye en el entendimiento de las relaciones establecidas por quienes habitan y construyen los paisajes. Varios autores hablan del paisaje como recurso en la enseñanza de la geografía, entre ellos: Bajo (2001), Crespo (2010), Martínez (2012), García (2016), Morón (2016) señalando la riqueza de enseñar a interpretar y conocer el mundo en que se vive.

Para Bajo (2001), la importancia de la utilización didáctica del paisaje cercano en los niños: la casa, la calle, el barrio, radica en el marco de una enseñanza cada vez más globalizada e interdisciplinar. Por su parte Martínez (2012) expresa como los paisajes dan el peso de la influencia de una cultura en un espacio determinado; además, los paisajes son expresiones de la relación de los hombres con sus lugares permitiendo entender las dinámicas que se presentan de un modo educativo.

De otro lado, con una mirada más ambientalista en cuanto a la enseñanza del paisaje García (2016), señala cómo el reto didáctico del paisaje radica en asimilar las acciones de compromiso de la educación ambiental, a fin de proponer una perspectiva del paisaje global, interdisciplinar y comprometida con el cuidado del espacio. Por último, para Crespo (2010), los paisajes representan una realidad de los conocimientos adquiridos por el alumnado; cuestiones como: la dinámica de poblaciones, la economía, la erosión, los cultivos, permiten comprender los cambios en el espacio a través del tiempo.

La lectura del paisaje como estrategia que posibilita la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en los contextos rurales, constituye un aporte valioso en el sentido de volcar la mirada al campo, ya que como plantea Sánchez (1998), se debe conseguir, que el estudio del espacio rural sea más integrador y dinámico y que su aprendizaje en la enseñanza secundaria resulte atractivo y eficaz; señala además que para ello no se debe olvidar un procedimiento que ayuda extraordinariamente a conseguirlo: la lectura, el análisis e interpretación del paisaje rural. De esta manera, el paisaje al constituirse en objeto de enseñanza de la geografía requiere de una organización didáctica ya sea en el marco de una propuesta o incluido dentro de los respectivos planes de área.

La didáctica en la geografía

La didáctica y con ella la didáctica de la geografía se constituyen en uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de esta investigación. Para García (1999) "(...) la didáctica se concibe como el conocimiento específico referido a los procesos de construcción del conocimiento por parte de los alumnos y a la manera de favorecerlos por parte de los profesores" (p. 7). Así mismo, según Franco (1997) la didáctica conceptualiza sobre la forma de conocer o de aprender del hombre, los conocimientos que son objeto de enseñanza, los procedimientos para enseñar, las condiciones o estrategias con las cuales debe enseñarse un saber específico. Por otro lado, desde la disciplina geográfica, la didáctica de la geografía tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en todos los niveles y tipos de educación ya sea: primaria, secundaria o educación superior.

Al respecto, argumenta Pulgarín (2004) que:

> (...) el proceso de enseñanza de la geografía y de cualquier otra disciplina científica, requiere de la organización de la teoría que se enseña. Por tradición esta organización didáctica se ha hecho a partir de contenidos, información seleccionada y presentada al alumno desde la exposición del maestro. En el caso de la geografía, los contenidos se presentan mediante unidades temáticas y metodológicas que van desde la observación directa y el trabajo de campo hasta la lectura y análisis de textos, fotografías y mapas (p. 6).

Así mismo, para Souto (1998), la didáctica de la geografía es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado. Mientras, para Gurevich (2007), la pregunta por la enseñanza de la geografía, la validez de lo que se enseña en los diferentes niveles cobra especial relevancia si se tiene en cuenta el fundamento y la importancia de lo que se enseña, es decir, su aplicación en contexto. La enseñanza de la geografía debe partir entonces, del conocimiento cotidiano sobre el entorno para ir construyendo los conceptos geográficos y de esta manera ser trabajados en el aula de clase. En este mismo sentido Taborda (2010), plantea como "(...) la didáctica de la geografía ha de tener en cuenta el conocimiento de la ciencia geográfica, pero también cómo el alumno aprende y las experiencias peculiares e individuales de los estudiantes" (p. 147).

Así pues, a nivel general se puede identificar desde las diferentes propuestas en cuanto a la enseñanza de la geografía una preocupación constante por innovar frente al pensamiento geográfico generando participación y capacidad crítica en los estudiantes; convirtiéndose entonces, la construcción del conocimiento en un asunto central y determinante en los planteamientos didácticos.

Geografías radicales y críticas

Con el ánimo de generar procesos que permitan entender y comprender las relaciones que tejen los habitantes con el espacio, -en este caso con los paisajes- y las concepciones que frente a ellos se puedan tener; se acude a los postulados establecidos por las geografías radicales y críticas. Para

Zenobi (2009) apostar por las nuevas propuestas asociadas a geografías radicales es de vital importancia; ya que estas hacen notar la necesidad de considerar y estudiar la realidad del alumno como referencia para abordar el espacio geográfico, estimulando el pensamiento crítico en el aula.

Según Delgado (2003), los geógrafos denominados radicales por su actitud crítica frente a la comunidad geográfica institucionalizada, fueron acogiendo poco a poco el proyecto de una geografía comprometida políticamente con la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista. Autores como: Harvey (2007), Soja (2008), Santos (2004), entre otros; fueron construyendo conocimiento geográfico a la luz del pensamiento y teorías marxista; cuya importancia es la dimensión social.

Harvey (2007), señala que se requieren formas críticas de pensamiento por parte de la geografía para dar cuenta de cómo se han producido y se reproducen las formas espaciales bajo el modelo capitalista. Además, sostiene que las luchas en torno al consumo son reflejos de la tensión constante entre capital y trabajo; así mismo de los modos de producción caracterizados por el desarrollo desigual en las condiciones ecológicas, culturales, económicas, políticas y sociales.

Soja (2008), plantea cómo a partir de lo que denomina *la trialéctica del espacio urbano,* la producción del espacio puede ser estudiada por lo menos de tres modos distintos, interrelacionados entre sí. Los espacios percibidos, los espacios concebidos y los espacios vividos.

Por su parte Santos (2004), sostiene que los cambios, las mudanzas, las metamorfosis que los espacios sufren ya sean de manera natural o antrópica corresponden a las dinámicas cada vez más complejas en las cuales las sociedades están inmersas, de esta manera, el paisaje es objeto de cambio, volviendo cultural lo natural y produciendo diferentes cosas y maneras de construir espacio.

De otro lado, según Del Pozo (2004), la necesidad creciente de dar respuesta a problemas con fuerte componente social o de ámbito local irán confirmando la voluntad de retornar a una geografía comprensiva e interpretativa; surgiendo así la llamada geografía crítica. Para la Geografía

Crítica, el concepto esencial es el de espacio geográfico; el espacio como producto social, siendo el paisaje el punto de partida para la aproximación a su objeto de estudio. En esta investigación entonces, se considera el paisaje desde la visión de las geografías críticas para entender las dinámicas espaciales a través de los modos de producción que se presentan en el corregimiento San Diego y sus diferentes transformaciones naturales y antrópicas.

Educación rural

En cuanto a la educación en Colombia, la Constitución Política (1991) "consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (art 67). Para Carrero y González (2016) "el auge de la educación rural se inicia en la década de 1970 cuando el Gobierno Nacional incorpora la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social" (p. 81). Así mismo, Pineda (2014) plantea como en Colombia la pedagogía de Escuela Nueva comienza a aplicarse como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. En este orden de ideas, la educación rural es pensada para atender las necesidades apremiantes del sector educativo en el campo, docentes y comunidades desempeñan un papel clave en los procesos educativos que son propios de la realidad en la ruralidad, sin embargo, las brechas entre el campo y la ciudad parecen estar latentes.

En la actualidad la educación rural ha adquirido mayor importancia debido a los problemas que se presentan en una Colombia cuya mayor parte de su territorio es rural; los problemas en el sector educativo van desde la baja cobertura, la falta de calidad y la pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales del contexto rural. Estudios como los presentados por el informe *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022 Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación* señalan que:

> Cerca de 1 de cada 4 colombianos hace parte de la población rural y 44% de esta población se encuentra en situación de pobreza

> multidimensional. Si la educación es una herramienta para cerrar brechas, la ruralidad debería ser prioritaria para las políticas públicas en Colombia. La educación rural en Colombia tiene menores niveles de acceso, permanencia, pertinencia y desempeño que la urbana. (Fundación Empresarios por la Educación, 2018, p. 20).

Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2018), en su informe titulado *Reviews of School Resources: Colombia 2018,* señala que, si bien el país ha logrado algunos avances en la creación de mejores oportunidades educativas para niños y jóvenes rurales, todavía queda un largo camino por recorrer, lo cual incluye mejorar el acceso y la calidad en educación para estudiantes rurales; además advierte, que siguen existiendo diferencias significativas entre áreas rurales y urbanas en cuanto a resultados educativos.

De otro lado, según el MEN (2015) la educación rural tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo endógeno de las comunidades y culturas, identificando y fortaleciendo valores culturales propios y con frecuencia desconocidos o menospreciados. Las Instituciones Educativas en muchas ocasiones son la única presencia del Estado en zonas rurales apartadas y desde propuestas educativas que eviten el desarraigo de la población al medio se podrían fomentar valores y principios de reciprocidad con los territorios; sin embargo, queda mucho por hacer.

¿Qué es lo rural?

Tratar de definir ¿Qué se entiende por rural? no es un asunto fácil y de un tiempo para acá ha sido tema de debate, ya que no basta con relacionar lo rural con lo agrario y lo urbano con lo industrial. Según la FAO (2004), la definición del sintagma "área rural" debe satisfacer dos criterios: uno está relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro está relacionado con el tipo de trabajo que realizan sus residentes. Para el MEN (2015) "en el país se ha caracterizado a la población rural con el criterio estadístico de resto, esto es, aquella ubicada por fuera de las cabeceras de los municipios, bien sean ciudades grandes, intermedias o pequeños pueblos (...)" (p. 10). Las características de las áreas rurales son muy diferentes y varían de un país a otro, pocos son los consensos en cuanto

al concepto de rural, sin embargo Sancho y Reinoso (2012) proponen que el concepto de rural se ha entendido clásicamente como partícipe de cuatro características comunes: en primer lugar, una densidad de población baja, en segundo lugar, la importancia de la actividad agraria, en tercer lugar, la fuerte relación entre los habitantes y el medio natural que los rodea, que determina su propia identidad, actividad económica, fiestas, materiales y formas de construcción, etc.; y en cuarto lugar, las fuertes relaciones sociales que se establecen entre sus habitantes, marcadas por pertenecer a una colectividad de tamaño reducido y relativamente estable.

Otra definición frente a lo rural es planteada por Tovio (2017), según la cual:

> (...) el concepto "rural" varía según criterios establecidos en cada país en términos administrativos; pero en concreto, lo rural es el espacio que no corresponde a lo urbano. También se puede entender como "zona de poblamiento disperso" (Pulsen; 2004: 16), o sencillamente como un lugar donde las condiciones de vida son precarias en relación con las de las personas que viven en regiones urbanizadas (p 70).

De esta manera, las nuevas visiones de lo rural no van de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial; poder definir e identificar lo rural exige tener en cuenta un conjunto de características en donde el determinante espacial y la utilización del mismo por parte de sus habitantes son esenciales. Además, como señala Mendoza (2004) "(...) la cultura tradicional rural, como otros ámbitos de la sociedad actual, se encuentra en procesos de reconfiguración profunda, producto de nuevas maneras de valorar lo rural desde lo urbano" (p. 170).

Metodología

La ruta metodológica planteada en la realización de la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, es decir, en este proceso se hará mayor énfasis a la interpretación de los datos teóricos y prácticos. Según Galeano (2004) esta perspectiva "(...) aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales" (p. 18).

Así mismo, en el contexto de la investigación cualitativa hay un esfuerzo por hacer de la interpretación la esencia en las explicaciones de la información obtenida, lo cual será clave en el desarrollo de este trabajo de investigación. De ahí que pueda afirmarse con Cifuentes (2011), que lo crítico social se privilegia en este proceso investigativo, dado que:

> Se busca la transformación crítica del mundo social. Se asumen para ello la estructura social, la institución, sus contradicciones, tensiones de poder (económico, político, social, institucional, comunitario, religioso) como objetos de conocimiento. Se promueven reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno, equitativo (p. 32).

Para la autora este enfoque cobra sentido en la medida en que se busca facilitar la creación de condiciones propicias para el desarrollo humano y social de las y los sujetos involucrados; el proceso crítico posibilita que se interrelacionen los aportes de lo teórico con lo práctico.

Por otro lado, la Investigación Acción Participación será de vital importancia en el desarrollo de la investigación, ya que es un método que permite planificar y ejecutar acciones con respecto a situaciones que requieren cambios y transformaciones. La investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa San Diego en el corregimiento de San Diego Municipio de Liborina, Antioquia; lo que implica la co-investigación y participación de los estudiantes, no sólo cómo informantes, sino como actores activos dentro del proceso. Actualmente la institución es sede central de siete centros educativos rurales atendiendo población de diferentes veredas del corregimiento.

A modo de conclusiones

Finalmente, aunque la vida cotidiana transcurre entre paisajes, realmente no se conoce ni se toman en cuenta la interacción de los elementos abióticos, bióticos y antrópicos que en ellos se dan, de ahí la importancia de realizar lecturas de los paisajes en el ámbito educativo fomentando valores y principios de reciprocidad con el ambiente en que se vive, para el caso particular en el contexto rural. Pensar en la renovación de la enseñanza

de la geografía y las ciencias sociales en la educación rural es potenciar la concepción y comprensión del estudiante sobre el espacio que habita.

El corregimiento San diego y su comunidad educativa como tantos otros lugares del territorio que hacen parte de la Colombia rural servirían para entender desde una mirada educativa a través de sus paisajes las potencialidades, pero también las problemáticas que subyacen ante las dinámicas del modelo económico imperante; aunque hoy día se acepte la emergencia de una nueva ruralidad, la educación rural sigue develando problemáticas del pasado, confirmándose las falencias estatales y una deuda eterna que como sociedad tenemos con las comunidades campesinas a quien tanto les debemos.

Referencias

Arias. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural en Colombia. *Educación y Ciudad.* (33), 53-62. Recuperado de file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/1647-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3229-1-10-20171201%20(4).pdf

Bajo, M. (2001). El paisaje en el currículum de educación primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural. *Aula.* (13), 51-61. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3593/3611

Carrero, M., y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, (19), 79-89. Recuperado de file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/La_educacion_rural_en_Colombia_experiencias_y_pers.pdf

Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación. Buenos Aires: Noveduc.

Crespo, J. (2010). El estudio del paisaje en la educación secundaria obligatoria: situación actual, propuesta de contenidos y diseño metodológico. España: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.).

Del Pozo, P. (2004). Planteamientos críticos y alternativos en geografía. *Finisterra*. (78), 47-62. Recuperado de file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/1506-Texto%20do%20Trabalho-3486-1-10-20121219.pdf

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gobierno Nacional de Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.*

Franco, M. (1997). *Geografía y Ambientes. Enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Galeano, M. (2004). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García, A. (2016). El paisaje y la educación ambiental. *Contexto & Educación*, (99), 3-8.

García, F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque más integrador. *Investiga en la escuela*. (39), 7-16.

Gurevich, R. (2007). *La geografía en América Latina, perspectivas en la enseñanza de la geografía escolar y universitaria.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Harvey, D. (2007). *Espacios del Capital. Hacia una Geografía Crítica*. Madrid: Akal.

Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación (2018). *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022.*

Martínez, E. (2012). Sobre la idea y la enseñanza del paisaje. *Nimbus.* (29-30), 373-380. Recuperado de file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/Dialnet-SobreLaIdeaYLaEnsenanzaDelPaisaje-4376860%20(2).pdf

MEN. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.*

Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *GEOENSEÑANZA*. (9), 169-178. Recuperado de file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/nueva_ruralidad_educacion%20(1).pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Editores Gráficos de Colombia Ltda.

MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*.

MEN. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales.*

Morón, M. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del curriculum oficial, el abordaje patrimonial*. (Tesis doctoral).Recuperadodefile:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/El_paisaje_en_la_Ensenanza_Secundaria_Obligatoria%20(1).pdf

OECD. (2018). *Reviews of School Resources: Colombia 2018*.

Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía*. Ariel: Barcelona.

Pineda, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en las escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Quaestiones Disputatae*. (15), *33-50*.

Pulgarín R. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseña? *Revista Educación y pedagogía*. (34), 181-194. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/325106/20782594

Pulgarín, R. (2004). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales. *Sociedad Geográfica de Colombia - Academia de Ciencias Geográficas*. Recuperado de https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf.

Sánchez, J. (1998). El espacio rural en la enseñanza secundaria: hacia un enfoque más integrador y dinámico. *Espacio tiempo y forma*. (11), 11-29. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie6-EF4D9ED0-CD64-A03F-E30D-34F1ECB6876E&dsID=Documento.pdf

Sancho, J., y Reinoso, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*. (73), 599-624.

Santiago, J. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens*, (12), 64-76. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/410/41030368005.pdf

Santos, M. (2004). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa-Calpe.

Santos, M. (2008). *Metamorfoses do Espaco Habitado*. Sao Paulo: Edusp.

Sauer, C. (2006). La morfología del paisaje. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, *5* (15), 1-21. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306019.pdf

Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficante de Sueños.

Souto, P. (2011). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Souto, X. (1998) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal.

Taborda, M. (2010). Tendencias de la Didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país. *Revista Uni-pluri/Versidad*, *30* (10), 143-151.

Tovio, J. (2017). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5), 69-85. Recuperado de https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/111

Tuan, Y. (2007). *Topofilia*. España: Melusina.

UNESCO y FAO. (2004). *Educación para el Desarrollo Rural: hacia nuevas respuestas de política*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994so.pdf

Zenobi, V. (2009). *Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectiva epistemológica.*

Capítulo 13.
Percepciones de las transformaciones paisajísticas dadas en las ciénagas del municipio de San Carlos a partir de la cartografía social.

Chapter 13.
Perceptions of the landscape transformations in the swamps of the municipality of San Carlos from social cartography

Sigilfredo Arroyo Polo [63]
sigiarpol@gmail.com
Universidad de Córdoba

Resumen: El presente texto se origina en la investigación: "*Significaciones sobre la construcción territorial y transformación paisajística de las ciénagas en los habitantes del municipio de San Carlos Córdoba*", trabajo realizado por el autor, en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales. Su desarrollo tuvo lugar en el municipio en mención, territorio que se ha construido a partir de múltiples transformaciones en sus paisajes de ciénaga. Esta investigación buscó comprender los significados que tuvo para los habitantes de la región, la desecación de sus geosistemas cenagosos, apoyándose en estrategias y metodologías participativas como la cartografía social, a través de talleres de lectura de territorio, donde fue esencial la percepción y la representación social que los nativos tienen de su espacio geográfico. Su realización permitió, exaltar el conocimiento espacial que los lugareños tienen de los geosistemas cenagosos y analizar como las transformaciones paisajísticas

63 Maestrante de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, especialista en Planeamiento Educativo, docente de básica y media de Ciencias Sociales en la I.E. El Hato de San Carlos.

de estos territorios incidieron en la apariencia de los lugares y la forma de vida de sus habitantes, en tanto, las comunidades establecieron nuevas formas de relacionarse con el medio a través de nuevos usos del suelo.

Palabras clave: Territorio, paisaje, humedales, ciénaga, geosistema.

Abstract: The present text originates from the research: "Significations on the territorial construction and landscape transformation of the swamps in the inhabitants of the municipality of San Carlos Córdoba", work carried out by the author, within the framework of the Master of Social Sciences. Its development took place in the municipality in question, territory that has been built from multiple transformations in its swamp landscapes. This research sought to understand the meanings for the inhabitants of the region, the drying up of their swampy geosystems, relying on participatory strategies and methodologies such as social mapping through territory reading workshops, where perception and social representation were essential that the natives have of their geographical space. Its realization allowed exalting the spatial knowledge that the locals have of the swampy geosystems and to analyze how the landscape transformations of these territories influenced the appearance of the places and the way of life of their inhabitants, while the communities established new ways of relate to the environment through new land uses.

Keywords: Territory, landscape, wetlands, swamp, geosystem.

Introducción

Diversos estudios realizados sobre los humedales, destacan el papel importante que éstos desempeñan desde una perspectiva ecológica y socioeconómica. Se les considera entre los ecosistemas más productivos y diversos, como lo señalan Senhadji *et al*., (2017), quienes sostienen que los humedales que son entendidos, de acuerdo con la Convención Ramsar 2011, como "aquellas extensiones de marismas, pantanos, turberas o aguas de régimen natural o artificial, permanente o temporal, estancado o corriente, dulce, salobre o salado, incluyendo las extensiones de agua marina cuya profundidad en marea baja no exceda de seis metros" (p. 182).

Estos ecosistemas vienen siendo afectados por situaciones de carácter histórico y de índole internacional o mejor multicultural como lo muestra el estudio realizado por Naranjo, *et al*., (2016), en el que se analiza "la desecación histórica de los humedales del medio Guadalquivir en España, desde las relaciones ecoculturales, económicas y sanitarias" (p. 320). Estudio desde el cual se enfatiza, entre otros, la pertinencia de la protección ecológica o la adopción de políticas de manejo y conservación de los humedales.

Los autores en este trabajo, señalan que, en España, así como en los demás países del mundo se han vivido históricamente procesos de desecación de humedales, como la transformación de las montañas, de los bosques, entre otros, generando expresiones paisajísticas diferentes. Todas estas acciones, motivadas en el uso de los recursos naturales mediante la implementación de diferentes tecnologías. Entre los humedales, se encuentran los geosistemas de ciénagas, objeto de estudio de esta investigación.

Por su parte Colombia, considerado uno de los países de mayor oferta hídrica a nivel mundial, según el Estudio Nacional del Agua – ENA, realizado por Lozano (2011), no es ajeno al fenómeno de desaparición de los humedales, dicha problemática es atribuida según Senhadji, *et al*., (2017) a factores como: "los procesos urbanísticos, en un 51.7%; el vertimiento de aguas residuales, en un 17.2%; la actividad agrícola en un 13.7% y por el vertimiento de residuos sólidos en un 10.3%2 (p. 8).

Según datos de la investigación de Negrete, Galeano y Monterrosa (2015) "en el departamento de Córdoba han desaparecido más de 70,000 hectáreas y una cifra incalculable de aguas subterráneas durante las últimas cuatro décadas" (p. 1). Esta situación ha traído consecuencias ambientales en la región, en tanto los humedales han dejado de cumplir sus funciones ecosistémicas, como de regular los caudales de agua del rio.

En el departamento de Córdoba, específicamente en el municipio de San Carlos, se contaba con gran variedad de humedales y microcuencas. Entre los que encuentran:

> Arroyo Grande, Santa Rosa, la Palma, Guacharacal, Trementino, las Pinturas, la Boca de la Ciénaga, Perico Malibú y el caño de Aguas Prietas. De estas microcuencas se desprendían más 35 fuentes de agua, entre arroyos y quebradas además de varias ciénagas que bañaban el territorio tales como: La Coroza, Ciénaga de Charco Grande, ciénaga del Quemao, Ciénega gato Seco, Ciénaga de Guarumal, ciénaga del Toro (Alcorro y López, 2015, p. 47).

Estos ecosistemas han sufrido durante las últimas décadas un acelerado proceso de desecación, como consecuencia de distintas acciones antrópicas como "la deforestación, la minería, la invasión de colonos, entre otras, pero fundamentalmente por la canalización realizada en el gobierno del presidente Lleras Restrepo en el año 1968" (Alcorro y López, 2015, p. 59) la adecuación de estos terrenos se ejecutó en el marco de la política de Reforma Agraria, que entregó tierras a la población campesina para su desarrollo social y productivo.

Desde esta problemática, se pudo identificar la necesidad de comprender los cambios en el paisaje de ciénaga del municipio de San Carlos, a partir de la desaparición y disminución de sus humedales, y cómo estas mutaciones se evidencian, no solo en la apariencia del paisaje, sino en nuevos usos y formas de tenencia de la tierra, al igual que en el modo de vida de sus habitantes.

A partir de la cuestión en mención y desarrollada la revisión documental de diferentes autores entre los que se destacan Lefebvre (2013), Santos, (1996) Giménez (1996), Pulgarín (2003), Nogué (2010) se concretó la pregunta de investigación: ¿Qué significados tienen el proceso de construcción territorial y la transformación paisajística asociados a la desecación de las ciénagas, en los habitantes del municipio de San Carlos Córdoba?

Dicho interrogante permitió a su vez la definición de uno de los objetivos planteados en la investigación: analizar los principales cambios generados en el paisaje del municipio de San Carlos y los sentidos que éstos tienen para la comunidad a partir de la cartografía social, entendida según Soliz y

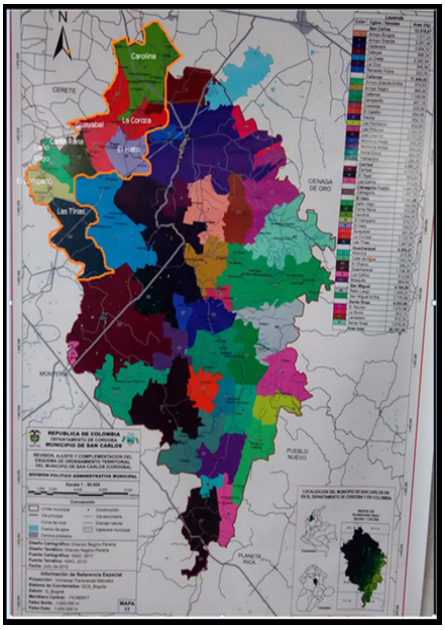
Maldonado (2012) como una metodología que permite a las comunidades construir y evidenciar el conocimiento integral que tienen de su territorio, para que puedan elegir la mejor manera de vivirlo. Este objetivo es el eje central del presente artículo, describiendo los principales logros alcanzados en la investigación, a partir de la cartografía social elaborada con los habitantes de ciénagas de la región estudiada.

Según el plan de desarrollo municipal de San Carlos (2016)

El municipio se encuentra localizado en pleno centro de Córdoba, forma parte de la subregión del Sinú medio, su cabecera está localizada a 8º 48' de latitud norte y 75º 42' de longitud, al oeste de Greenwich, limita por el Norte con Cereté y Ciénaga de Oro, por el Oriente con Ciénaga de Oro y Pueblo Nuevo, por el Sur con Planeta Rica y Montería y por el Occidente con Montería. (p. 13), (Ver mapas 1 y 2).



Mapa 1. Departamento de Córdoba.
Fuente: Wikipedia



Mapa 2. División político administrativa de San Carlos.
Fuente: Cartográfica: IGAC (2012)

La zona objeto de estudio está localizada en la parte noroccidental del municipio, conformada por el corregimiento (el Hato), las Veredas Guayabal, Canta Rana, La Coroza, estos lugares constituyen parte del área de influencia de la ciénagas y pantanos de La Coroza y el Quemao cuya extensión se calcula tuvo más 5.000 hectáreas. La población objeto de investigación es la comunidad nativa y migrante que ha participado y vivenciado las transformaciones del paisaje de ciénaga del municipio.

Materiales y métodos

Metodológicamente, la investigación se inscribió el paradigma cualitativo, donde el enfoque interpretativo (fenomenológico) fue clave en el diseño trazado, desde lo sugerido en Galeano, (2004); Álvarez y Jurgenson, (2003), quienes conciben el escenario y a las personas, desde una perspectiva holística, es decir, consideran una lectura amplia y global del problema abordado, y reconocen el protagonismo de los sujetos en la información obtenida, es decir, se tienen en cuenta las experiencias y prácticas espaciales de los habitantes de ciénagas del municipio San Carlos, que interactuaron en el proceso de transformación de dichos paisajes.

Se emplearon herramientas metodológicas participativas entendidas según Christian (s.f.), como "aquellas permiten incluir activamente a los actores de una investigación, considerados como seres integrales, que piensan, sienten y hacen; que además de razón tienen cuerpo y emociones" (p. 1-2). Herramientas como la cartografía social, permitieron tomar representaciones y datos reales del proceso de transformación de la ciénaga, en contraste con las referencias teóricas y conceptuales construidas.

El proceso metodológico de la investigación se realizó a partir de la siguiente matriz categorial.

Tabla 1. Matriz de categorización aplicada en el proceso de recolección de información y análisis de datos

¿Qué significados tienen el proceso de construcción territorial y la transformación paisajística asociados a la desecación de las ciénagas en los habitantes del municipio de San Carlos Córdoba?				
Categorías	**Subcategorías**	**Objetivo general**	**Objetivo específico**	**Técnicas y fuentes**
Humedales	Geosistemas Ciénagas Cartografía social Metodologías participativas	Comprender los significados que sobre el proceso de construcción territorial asociado a la desecación de las ciénagas, tienen los habitantes del municipio de San Carlos, Córdoba.	Analizar los principales cambios generados en el paisaje del municipio de San Carlos y los sentidos que estos tienen para la comunidad a partir de la cartografía social.	Taller de cartografía social con guía estructurada de preguntas e imágenes y fotografías relacionadas a cerca de los lugares de mayor significado para las comunidades, teniendo en cuenta cómo eran antes y cómo se encuentran actualmente. La información recolectada se analizó a partir de los dibujos logrados con la comunidad y se plasmó en una rejilla que describe las transformaciones del paisaje de ciénaga desde el ámbito natural, social y cultural.

Fuente: Elaboración propia

Conceptualización básica

El desarrollo de este proyecto contó con la fundamentación conceptual a través del abordaje de los conceptos: *paisaje, transformaciones paisajísticas, construcción de territorio, cartografía social y metodologías participativas.*

El paisaje, acepción del espacio geográfico en el marco de la geografía humanista, en la cual se le otorga gran valor a la imagen que los sujetos construyen sobre los lugares vividos en este sentido se destaca el planteamiento de Rey (2015), en la cual se refiere al paisaje desde el significado que le otorgan los siguientes autores,

> Holzer define al paisaje, como amplias porciones de espacio que se destacan visualmente por sus características físicas y culturales. Agustín Berque, se refiere al paisaje como una marca impresa por el hombre en la superficie terrestre, estas marcas son la condición fundamental para el desarrollo de la existencia y de actividad humana, por último el geógrafo brasileño Milton Santos identifica las formas del paisaje como la herencia de las sucesivas relaciones que entre el hombre y la naturaleza se han ido desarrollando a lo largo de la historia (p. 138).

En estos conceptos se introduce el componente cultural, las acciones humanas y la relación hombre naturaleza como aspectos inherentes al mismo, es decir, el concepto paisajístico toma una connotación integral, donde lo físico o apariencia del lugar está en estrecha relación con quien lo habita, en tanto, son los seres humanos quien a través del tiempo lo construyen, lo adaptan, lo aprovechan, lo disfrutan, lo valoran y lo viven.

Por su parte Nogué (2010) concibe el paisaje como "el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza, esto es la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado" (p. 128).

Atendiendo a lo anterior, se puede decir, que el colectivo social, que habita y gobierna el espacio es gestora de los cambios que a través del tiempo se van realizando en él, así pues el paisaje se va modificando, planificando de acuerdo a las dinámicas sociales, políticas económicas y culturales

presentes en dicho espacio, al respecto Dollfus (1982) en Ramírez y López (2015), plantean "el paisaje modificado y los paisajes ordenados son el reflejo de la acción meditada, concertada y continua sobre el medio natural" (p. 87), en este sentido se puede inferir que el paisaje como espacio natural siempre está presente, pero en su perspectiva sociocultural solo existe en relación con las personas que lo habitan y su acción transformadora.

Espacios como las ciénagas ofrecen apariencias, imágenes que denotan las bondades de la naturaleza, y que cambian por las acciones las que son utilizadas y valoradas por quienes habitan sus alrededores; de ahí que cambien cada vez a consecuencia de afectaciones tanto humanas como de índole natural como lo es el cambio climático que modifica el régimen de lluvias y por tanto los caudales de los ríos en este caso del río Sinú que influye en las ciénagas de San Carlos.

Los terrenos ganados o recuperados a las ciénagas se convierten en espacios para la vivienda y los cultivos de pancoger; se constituyen en espacios apropiados, de mucho valor, no solo para los lugareños sino foráneos con capital quienes invierten en actividades económicas como la ganadería extensiva. Son estas acciones o intervenciones humanas las que hacen de las ciénagas un territorio apropiado que históricamente ha disminuido su caudal y riqueza de fauna y flora.

En cuanto a la categoría de territorio la investigación resalta la concepción de Giménez, (1996) quien concibe lo como "un espacio que es apropiado, usado, valorado por la cultura", en otras palabras el territorio hace referencia tanto al entorno físico del espacio como a la cultura que en este se establece, es decir, las acciones de las personas, las emociones y sentimientos de sus pobladores, dado que los habitantes de un lugar establecen vínculos afectivos con la tierra, es por eso que se defiende, se extraña, se promueve.

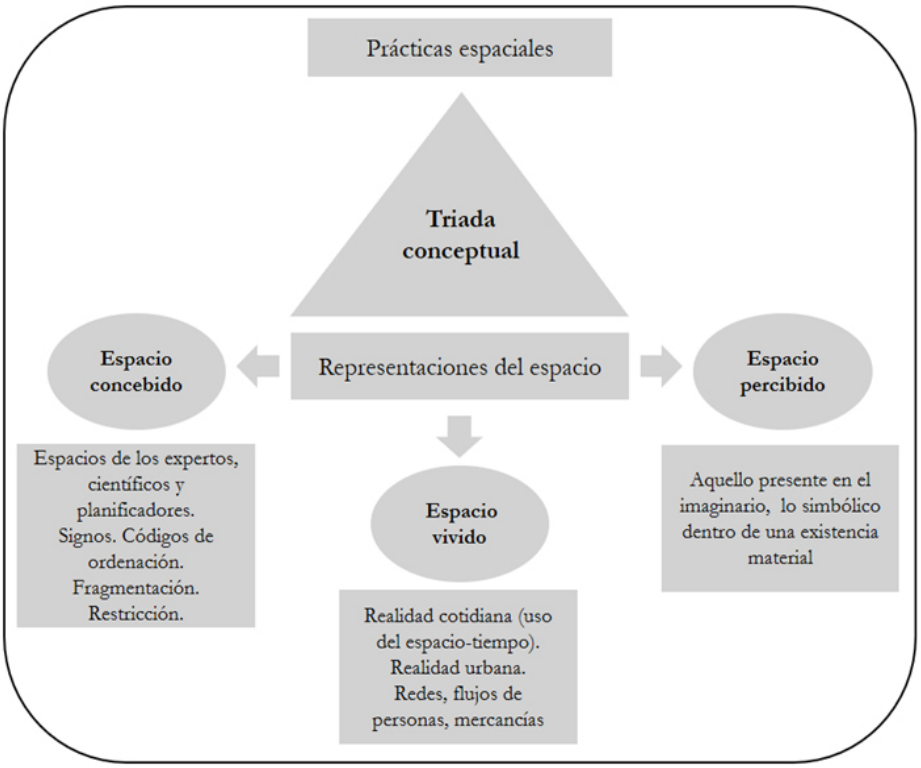
En este orden de ideas, se puede decir, que la estrecha relación entre el terruño y su comunidad produce significados que marcan la identidad de sus habitantes, a través de sus tradiciones y costumbres. En este sentido, los habitantes de ciénaga del municipio de San Carlos guardan en su memoria las raíces del territorio que una vez habitaron sus antecesores y que hoy transforman y viven.

Para Milton Santos (1996), el territorio es entendido "como un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos, no suceden sin los primeros. El espacio es construido históricamente" (p. 121), en otras palabras, el espacio cambia desde las acciones emprendidas sobre los objetos naturales, por la sociedad.

De acuerdo a lo anterior se puede deducir que los objetos naturales que antes hicieron parte del territorio estudiado, (grandes extensiones de ciénagas), dieron lugar a un conjunto de acciones que conllevaron al desarrollo de actividades productivas como la agricultura y la ganadería. En otras palabras, las ciénagas, charcos, bosques, llanuras inundables, plantas y animales, las tradiciones de los campesinos, recolectores, cazadores y pescadores propias de esta región, fueron mutando a nuevos sistemas de acciones, configurando un nuevo modelo de organización territorial y una nueva forma de vida donde hoy día predomina la ganadería extensiva.

Por su parte Lefebvre (2013), plantea la teoría del espacio social producido, en la que sostiene que "el territorio se encuentra asociado a los cambios vividos, percibidos y practicados por las personas que lo habitan" (p. 93). Es decir, este es influenciado por las decisiones de quienes producen, planifican, organizan, y administran el espacio. El autor propone la triada: *prácticas espaciales, representaciones espaciales y los espacios representados,* (Ver gráfica N° 1).

Las prácticas espaciales, tienen que ver con la forma como las comunidades usufructúan el espacio que habitan en el diario vivir, sus saberes y costumbres más arraigadas. Las representaciones espaciales, se ubica el ámbito de los planificadores del espacio, quienes lo entienden de tal forma que lo organizan, administran y gobiernan de acuerdo a su visión política y económica, es decir, lo construyen a partir del poder y control que ejerce sobre el territorio. Por último, en el espacio representado tienen lugar por ejemplo los monumentos y emblemas que identifican un lugar, estos símbolos pueden ser la plaza, la iglesia, un árbol, un animal, un personaje, etc., los cuales tienen valor cultural e identifican (generan identidad) a las comunidades que habitan el espacio. Son objetos que dan sentido a los lugares, se tornan significativos para los pueblos por las experiencias de vida desarrolladas en ellos.



Gráfica 1. Triada conceptual de Henry Lefebvre.
Fuente: Elaboración propia: basada en el texto de Lefebvre, (2013).

Para terminar lo relacionado con la categoría de territorio, se plantea lo que Pulgarín (2003) sostiene acerca de este:

> Es una parte del espacio geográfico sobre la cual se ejerce o se busca tener control político. Es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social, política y económica de la población que en él se ubica (p. 11).

Con base en lo planteado por la autora, es válido decir que la construcción del territorio y la transformación del paisaje de ciénaga del municipio de San Carlos, estuvo mediada por una serie de estrategias políticas y económicas que buscaban incorporar a la región a un modelo intensivo y extensivo de producción agropecuaria; en tanto, la desecación de los humedales

permitiría ampliar significativamente el uso del suelo para dichas prácticas, ejerciendo así, un control político y social del Estado sobre dicho espacio geográfico.

En lo concerniente a la categoría de Humedales se analizó el concepto planteado en el Manual de la Convención Ramsar (2006), el cual, hace mención a "extensiones de marismas, pantanos y turberas, de régimen natural o artificial, permanente o temporal, estancadas o corrientes, dulces o saladas cuya profundidad no excede los 6 metros". (p.7) este concepto, es quizás el más utilizado en el mundo académico, fundaciones, universidades, corporaciones autónomas regionales y empresas entre otras, la referencia permanentemente en estudios relacionados.

Por su parte, Puerta, Aguirre y Vélez (2016) plantean que los "humedales son ecosistemas altamente productivos gracias a su dinámica natural y estructura funcional, lo que les permite ofertar un hábitat propicio para la diversidad biológica y configurar un ambiente con ofertas significativas de servicios para las comunidades humana" (p.111). En otras palabras, los humedales son ambientes acuáticos que proporcionan grandes beneficios a las comunidades que habitan este medio, en tanto son productores y reguladores de la vida animal y vegetal que les son propios, además de ofrecer múltiples servicios a las personas que los habitan.

Las ciénagas hacen parte de los humedales, concepto en el que además se ubican las turberas, lagunas, marismas y pantanos; los cuales tienen un origen tanto natural como artificial y cuya existencia puede ser permanente o temporal, estancadas o corrientes, dulces o saladas y su profundidad no excede los 6 metros.

Continuando con Puerta, Aguirre y Vélez (2016), las ciénagas, son ecosistemas altamente productivos por su diversidad biológica, que permiten ofertas significativas de servicios para las comunidades humanas. De ahí su importancia.

Al respecto, destaca Aguilera (2011, citando el Manual de la Convención Ramsar (2006),

> Las ciénagas son humedales de importancia ambiental por las funciones que cumplen, como la de controlar inundaciones al estancar grandes cantidades de agua, regular los caudales de los ríos, retener los sedimentos al maximizar procesos de decantación y depósitos de materiales purificando el agua proveniente de las cuencas y de los asentamientos humanos adyacentes (p. 9).

Con base en dichos autores, se puede plantear, que las ciénagas son geosistemas que ofrecen múltiples beneficios ambientales a las comunidades que las habitan, así como a su entorno geográfico. Humedales como las ciénagas y pantanos, proporcionan el hábitat donde anidan e invernan aves migratorias, mamíferos, anfibios e insectos entre otros, en pocas palabras estos ecosistemas son productores de vida para el planeta.

Aprovechado estos y otros conceptos, además de imágenes, fotografías e información sobre los geosistemas cenagosos del municipio de San Carlos, se implementó una metodología de trabajo participativa que permitió identificar las percepciones que los habitantes tienen del proceso de transformación paisajístico de estos territorios a partir de la desecación de las ciénagas presentes en la región.

Metodologías participativas que según Agrelo, 2011 en Christian, M (s.f.) son de gran importancia porque "promueven el diálogo y la discusión de los participantes con el objetivo de que se confronten ideas, estableciendo el flujo práctica-teoría-práctica, que posibilita la reflexión individual y colectiva de la realidad" (p.2). Son procesos donde las comunidades intervienen en el reconocimiento y la gestión de las problemáticas locales exponiendo los conocimientos y experiencias que tienen sobre su territorio, buscando mejorar sus condiciones de vida.

Continuando con el autor, estas son herramientas prácticas que permiten incluir activamente a los actores de una investigación, con el propósito de

> Identificar problemáticas y generar transformaciones sociales desde y por los procesos locales y comunitarios, en tanto, abordan a los participantes como seres integrales, que piensan, sienten y hacen; que además de razón tienen cuerpo y emociones (p.1-2).

Una de estas metodologías participativas utilizadas en la investigación fue la *cartografía social* definida por Soliz, F y Maldonado, (2012) como una herramienta,

> Que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo. Es una forma de investigación humanista y humanizadora (...) Este tipo de mapas (en oposición con los mapas tradicionales que se elaboraban únicamente por los técnicos) son creados por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo y, de esta forma, legitimarlo (p. 8).

Esta herramienta metodológica es de gran importancia, dado que los mapas son representaciones que permiten construir conocimiento de manera colectiva y reconocer las percepciones que la comunidad tiene de su territorio, mediante la representación gráfica de lugares. Desde ella los sujetos aportan sus experiencias y saberes, construyendo así un conocimiento crítico social que puede promover cambios en la vida comunitaria.

Metodología participativa que permite la representación gráfica del territorio y el reconocimiento de lugares; a través de esta las comunidades pueden plasmar en un mapa múltiples saberes del mismo, sus imágenes y sentidos que sobre éste tienen los lugareños. En esta investigación, la cartografía social permitió a los participantes construir conocimiento social, mostrar las diferentes representaciones que de él tienen y contrastarlas con los mapas o cartografías convencionales u oficiales existentes, haciendo un aporte significativo a la comprensión de las realidades locales.

La cartografía social fue dinamizada desde el taller de lectura del territorio de San Carlos, la cual les permitió a los habitantes de las ciénagas evidenciar su conocimiento sobre éstas y sus percepciones que frente al territorio tenían, evocando los extensos y hermosos paisajes cenagosos que anteriormente constituyeron la mayor parte de su espacio geográfico.

Las remembranzas sobre las ciénagas mostraron las añoranzas que sobre estos paisajes, tienen los lugareños, en este sentido, manifestaron extrañar

vivencias, como ver los atardeceres, el avistamiento de las aves y su canto, las extensas faenas de pesca y la caza de animales para la alimentación de la familia (tales como el ponche, hicotea, patos, pollonetas).

Para los habitantes de San Carlos su territorio tiene una estrecha relación con sus modos de vida y sus prácticas cotidianas. Es el lugar donde nacieron, crecieron, construyeron lazos de amistad, estudiaron y establecieron vínculos labores. La tierra chica de la cual se sienten orgullosos.

Resultados alcanzados

A través del análisis de la cartografía social trabajada, se pudo inferir que el territorio del municipio de San Carlos, especialmente en la zona noroccidental, ha experimentado una serie de cambios que han transformado la fisonomía natural del paisaje que antes presentaba, la canalización de las ciénagas La Coroza, El Quemao y Charco Grande, entre otras, generó la desaparición casi absoluta de estos geosistemas en la región. En la rejilla número 1, construida a partir de los mapas elaborados con la comunidad, se hace un análisis descriptivo del proceso de transformación paisajístico sufrido durante las últimas décadas en el territorio. Para este análisis se toma como referencia el paisaje de ciénaga habitado por los lugareños, específicamente lo que hoy día es el corregimiento el Hato, antes zona de influencia de los geosistemas cenagosos: La Coroza, El Quemao, Charco Grande y Caño Viejo o de Aguas Negras.

Seguidamente se presentan los cambios identificados en el paisaje de San Carlos, a partir de la lectura e interpretación de los mapas construidos por los participantes desde la estrategia cartografía social, y ofrecidos desde una rejilla en la cual se incluye: *la imagen escaneada numerada, la descripción del tipo de representación gráfica* (dibujo, croquis, paisaje, rutas, trayectos), *las descripciones de la representación, y las percepciones/ comentarios/ vivencias y/u observaciones* (Ver tabla 2).

Tabla 2. Análisis de imagen sobre los cambios generados en el paisaje del municipio de San Carlos.

Mapa 1		
		
Tipo de representación	**Descripción de la representación**	**Percepciones /comentarios**
Diversos niveles de información: el agua de la ciénaga, la plaza del hato, la ubicación de las viviendas, con los nombres de las familias que la habitaron, el caño que circundaba el pueblo. Es un conjunto armónico donde se identifican elementos tanto geofísicos como culturales.	Las ciénagas y pantanos ocupaban la mayor parte del territorio. Las actividades cotidianas estaban en estrecha relación con los geosistemas acuáticos (caza y pesca) La plaza el Hato, ocupa un lugar muy destacado en el imaginario de los lugareños, en tanto este espacio fue el epicentro de diversas actividades culturales de la región, tales como: fiestas de toros, carreras a caballo y fandangos	Son lugares representativos en el imaginario de los habitantes de San Carlos. Simbolizan la cultura anfibia que existió en la región. Las transformaciones en la fisonomía del paisaje, son producto del sistema de acciones de orden administrativo gubernamental, ejecutado por el INCORA, a través del proceso de reforma agraria en la región, que procedió con la canalización y desecación de los humedales, para implementar procesos productivos agropecuarios en estos territorios.

Fuente: Elaboración propia.

Explicaciones ofrecidas acerca del mapa producido

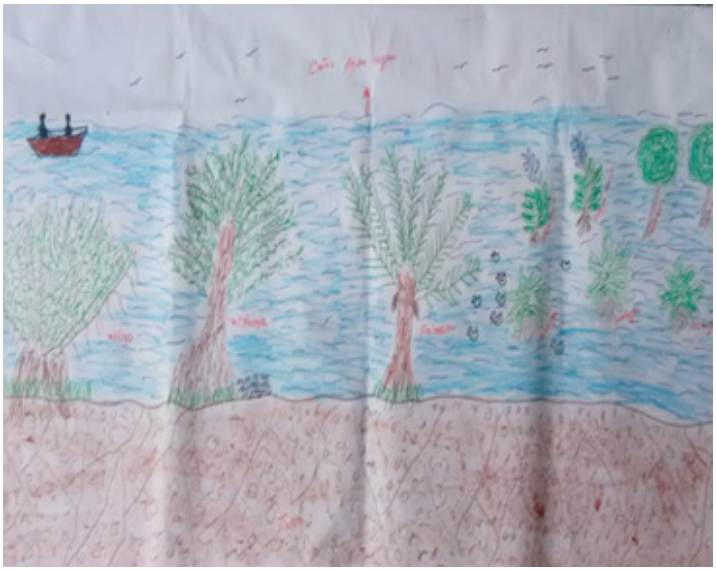
De acuerdo con el relato de los participantes en el taller, el mapa número 1 representa la población del Hato en los años 1940 y 1950, para la época el caserío estaba habitado por muy pocas familias, las viviendas estaban construidas al interior de las ciénagas en la parte más alta del pueblo. Las casas estaban construidas una seguida de la otra hasta llegar a la plaza, alrededor de la cual había 4 viviendas más. Sus pobladores se desplazaban en canoas hasta la zona de la plaza que era una parte seca del pueblo, durante la época de lluvias el caño se desbordaba y el agua cruzaba por la plaza. Cuentan que muchas veces se veía pasar el tigre de un lado a otro.

El camino que se tomaba una vez se bajaba de la canoa, es el mismo que hoy día comunica al Hato con el pueblo de Guayabal, pasando dos puentes de palo sobre el caño. En la parte de atrás de la plaza, había un bosque espeso de muchos árboles en el que la gente tenía que abrir trocha para llegar al caño. Algunas de las familias que habitaron el pueblo durante esta época los: Contreras, Guzmán, Monterrosa, Paternina, Plaza, Plata, Pastrana, Sotelo, Sánchez.

Explicaciones ofrecidas sobre el mapa producido.

La imagen analizada en la tabla 3, representa el llamado caño de Aguas Prietas o caño Viejo, este recorría todo el pueblo de este a oeste por la parte del frente donde estaban las viviendas de la población del Hato, tenía una gran cantidad de árboles como higo, Chengue, palmeras, plantas como la oreja mulo, el Casabón y una que localmente se denomina Lechuga por su parecido con esta. También había muchas especies de animales como la polloneta, pisingos, babillas y variedad de peces. El caño era parte de una red que conectaban a varias poblaciones como Guayabal, la Coroza, Cabuya, Remedia Pobres; sirvió como ruta comercial entre el municipio de San Carlos y Ciénaga de oro, por él llegaban canoas con vasijas y tinajas de barro provenientes de la población de Punta Yánez, cuentan que esa ruta la tenían los indígenas desde hace mucho tiempo.

Tabla 3. Análisis de imagen sobre los principales cambios observados en el paisaje del municipio de San Carlos

Mapa 2		
		
Tipo de representación	**Descripción de la representación**	**Percepciones / comentarios**
Dibujo muestra diversos elementos geofísicos del lugar representado; tales como el cuerpo de agua del caño, vegetación terrestre y acuática propia de la zona, especies de fauna, los fértiles suelos de orilla de los caños y el desplazamiento de los habitantes de la zona a través de canoas	El caño de Aguas Negras o Caño Viejo y sus distintas ramificaciones es uno de los **lugares más representativos del paisaje de ciénaga del municipio de San Carlos,** en tanto este canal regulaba los niveles de agua entre las ciénagas y las zonas ribereñas del medio y bajo Sinú.	**Los caños eran la ruta principal para el desarrollo de las actividades productivas y comerciales**, no solo con los lugares circunvecinos sino también con los municipios limítrofes como Cereté, Montería y Ciénaga de Oro. El comercio de vasijas de barro y tinajas es una de las actividades ancestrales de mayor significación en la memoria colectiva de los lugareños.

Fuente: Elaboración propia.

En épocas de sequía el caño permanecía con agua, la gente iba a San Carlos por los caminos reales, usando ropas viejas, porque les tocaba tirarse al caño para poder llegar, una vez en el pueblo buscan un lugar para bañarse y vestirse y así, arribar a los lugares de destino. Hoy en día muchos tramos del caño aún permanecen, algunas personas los utilizan a través de canales para hacer represas y criar cachamas, ciertas zonas bajas se utilizan para siembran arroz. En la tardecita se veían salir las manadas de ponches que acampaban a la orilla del caño debajo de árboles, uno alumbraba con foco de mano y se veía esa cantidad de animales que le brillaban los ojos, nunca se imaginó que eso iba a desaparecer.

Las transformaciones en el paisaje identificadas por los asistentes al taller están interrelacionadas, no son aisladas la una de la otra, lo cual permite plantear que los cambios en el paisaje de ciénaga son fruto de acciones que se desarrollan como parte de una cadena que hace posible que otras actividades se desarrollen. A medida que los lugareños fueron apropiándose, administrando y valorando el territorio, el paisaje cenagoso se fue transformando paulatinamente; la colonización, la sobreexplotación de los recursos, la canalización para el establecimiento de las actividades agropecuarias modificó sustancialmente la apariencia del paisaje y el modo de vida de sus habitantes.

Considerando lo anterior las transformaciones del paisaje se ubican en una balanza que en unas ocasiones se inclina más hacia los problemas ambientales y en otras hacia los beneficios sociales, económicos, culturales y políticos. Motivo por el cual existen diferentes posiciones frente a lo que ha pasado y sigue pasando con los humedales en el municipio de San Carlos. Por ello es necesario pensar los cambios en el paisaje de ciénaga en el corto y mediano plazo sino en el largo plazo, de tal manera que se logre comprender la importancia de estos ecosistemas para el equilibro ambiental del municipio y para garantizar la disponibilidad de recursos a las próximas generaciones.

Desde esta perspectiva los proyectos de desarrollo deben implementarse siempre que su construcción no implique daños a los ecosistemas estratégicos para el desarrollo del país a futuro. Para ello es necesario planificar el desarrollo de los territorios, y en especial implementar la

legislación en materia ambiental y de ordenación del territorio de tal forma que las personas y las instituciones puedan hacer ejercicio sus derechos sin causar perjuicios al paisaje entendido este en sentido amplio.

A modo de conclusiones

Es de exaltar el diálogo de saberes alcanzado en los talleres de lectura de territorio con la comunidad. Estos permitieron evidenciar las percepciones que las personas participantes tienen, sus vivencias acerca de las transformaciones de los paisajes que han habitado por décadas y la construcción del territorio del actual municipio de San Carlos.

En los significados otorgados sobre el proceso de construcción del territorio y los cambios en los paisajes de ciénaga del municipio de San Carlos se refleja que sus habitantes son conscientes del valor ambiental y cultural que estas tuvieron. Añoran la pesca, los sonoros cánticos y avistamientos de las aves, los hermosos paisajes y sus atardeceres. Así mismo, los participantes en la investigación reconocen la construcción del territorio a expensas del deterioro de los humedales, la cual, si bien trajo beneficios para la región, consideran que hubiera sido mejor un manejo equilibrado de los recursos, conservando el mejor tesoro que la naturaleza les regaló, las ciénagas.

Por otra parte, el conocimiento espacial que los nativos tienen de su territorio, les permite evocar con precisión lugares desaparecidos, por ejemplo, los pozos del Níspero, la Tronconera, el Zapal, la Batea, Coco Solo y la Merchorra, hoy día transformados en terrenos adaptados para la agricultura (parcelas). Conocimiento que reafirma los lugares que hicieron parte del paisaje de ciénaga, los cuales, permanecen imborrables en la memoria de sus pobladores. Dado que ellos fueron parte esencial en el proceso de construcción de este territorio y son conscientes de los cambios y transformaciones del paisaje a través del tiempo.

La investigación permitió exaltar el conocimiento de las comunidades (adultos mayores) nativas que vivieron y experimentaron la construcción territorial del municipio de San Carlos, siendo uno de alcances más importantes de esta investigación, en tanto, permite promover sus saberes espaciales como elemento clave para preservar el acervo cultural de la región

y utilizarlos para trazar acciones que permitan mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, dado que la transformación de sus paisajes disminuyó sustancialmente sus posibilidades de desarrollo trayendo altos niveles de inequidad en una zona caracterizada por su gran biodiversidad.

A modo de recomendación, se encontró en este ejercicio de investigación la oportunidad de educar geográficamente desde el análisis de los cambios experimentados en los paisajes de ciénaga, mediante la percepción de sus habitantes, la valoración y apropiación que de estos espacios tienen las comunidades: La Coroza, el Quemao y Charco Grande del municipio de San Carlos, permiten, pensar en la pertinencia y la posibilidad de incluir en el currículo escolar, el estudio de las realidades territoriales y la resignificación de las identidades locales, es decir, esta investigación permitió reconocer las oportunidades de una enseñanza significativa de lo social, de cara a los territorios, apostándole a una formación ciudadana comprometida como lo propusiera Pulgarín(2010).

En este sentido, continuando con la autora, el estudio de los espacios vividos en la enseñanza de geografía y las ciencias sociales promueve el sentido de pertenencia hacia el entorno, permite la pregunta por lo local, la vecindad, los lugares donde nacieron, las prácticas cotidianas de la gente, sus saberes y en general su cultura.

Asumir lo local desde la enseñanza las ciencias sociales, permite incluir nuevos temas y contenidos mediante el estudio y la comprensión de problemáticas socio-ambientales o cuestiones socialmente vivas, aquello que la comunidad vivencia y así avanzar en la formación de pensamiento con sentido crítico en estudiantes, de manera que participen en la transformación de sus entornos y defiendan su acervo cultural. Es decir, apostarle a una Educación geográfica entendida según Pulgarín (2011) "como un proceso de enseñanza que permite la asimilación de contenidos mediante la interpretación, el análisis comprensivo y una mayor relación con lo que sucede en el espacio geográfico" (p. 4). Una formación que trascienda lo descriptivo y prepare a los estudiantes para que se pregunten, entiendan y propongan a la solución de los problemas presentes en sus territorios.

Referencias

Aguilera, M. (2011). *La economía de las ciénagas del Caribe colombiano*. Bogotá: Banco de la República. Recuperado de: https://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/lbr_economia_cienagas.pdf

Alcaldía de San Carlos- Córdoba. Plan de desarrollo municipal 2016-2019. Firmeza con compromiso social.

Alcorro, J., y López, L. (2015). San Carlos de Colosiná su Geografía, Historia y Cultura. Montería: Ediciones Palomas.

Álvarez, J., y Jurgenson, G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Editorial Paidós educador. México. Recuperado de: http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, II-4 Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/316/31600402.pdf

Lefebvre, H. (2013). La Producción del espacio. Capitán Swing Libros, S. L: Madrid.

Lozano, (2011) Diario El Universal. Recuperado en: http://www.eluniversal.com.co/cartagena/ambiente/colombia-uno-de-los-mas-ricos-en-recursos-hídricos-18471

Navarro, K., Ruíz, M., y Rodríguez, J. (2017). Estado ecológico de algunos humedales colombianos en los últimos 15 años: Una evaluación prospectiva. *Colombia Forestal*, 20(2), 181-191.

Negrete, V., Galeano, J., y Monterrosa, D. (2015). Los humedales de Córdoba ¿condenados a desaparecer? Disponible en: http://viva.org.co/cajavirtual/svc0438/pdfs/Articulo108_438.pdf.

Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje, Las transformaciones territoriales y su impacto paisajístico. Universidad de Girona. Departamento de Geografía. Cataluña. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/153360769.pdf.

Pulgarín, R. (2003). Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. Encuentro de geógrafos de América Latina. Mérida, México.

Pulgarín, R. (2010) Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En: Moreno, N., y Hurtado, M. (Comp.). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad.* Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C

Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. Revista Geográfica de América Central. Costa Rica. Recuperado de: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2798/2676

Ramírez, B., y López L. (2015). Espacio, Paisaje, Región, Territorio y Lugar: La Diversidad en el Pensamiento Contemporáneo. Primera edición, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rey, J. (2015). *Anuario de Arte y Arquitectura*. Edita: Grupo de investigación Eumed.net Universidad de Málaga, España.

Puerta, Y., Aguirre, N., Vélez, M., (2016) Sistema cenagoso de Ayapel como posible sitio Ramsar en Colombia. Gestión y Ambiente, Universidad Nacional de Colombia Medellín, Colombia

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Primera edición, Barcelona España.

Soliz, F., y Maldonado, A. (2012). *Guía de Metodologías Comunitarias Participativas*. Universidad Andina Simón Bolívar, Edición: Clínica Ambiental, Ecuador. Disponible en: http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3997/1/Soliz,%20F-CON008-Guia5.pdf

Wikipedia. (2011). Mapa del Municipio de San Carlos, Córdoba (Colombia). Recuperado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia_-_C%C3%B3rdoba_-_San_Carlos.svg

Capítulo 14.
El paisaje, más allá de la imagen: apuestas para generar valores éticos y estéticos en la enseñanza de la geografía

Chapter 14.
The landscape, beyond the image: bets to generate ethical and aesthetic values in the teaching of geography

Mateo Felipe Henao Ramírez[64]
mateo.henao@udea.edu.co
Universidad de Antioquia

Resumen: La investigación surge de las preocupaciones que emergen en el desempeño como docente de ciencias sociales en dos colegios del municipio de Envigado, en donde se pudo identificar problemáticas como la falta de actualización del maestro frente a los contenidos y las formas de enseñanza, la revisión crítica de la información, la escasa relación interdisciplinaria que no permite contextualizar lo que se enseña, además de una enseñanza de la geografía centrada en el aprendizaje memorístico y descriptivo. La pregunta que guió la investigación fue ¿de qué manera desde la categoría de análisis, paisaje, se puede fundamentar y diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico que permita generar valores éticos estéticos en los estudiantes de educación básica secundaria? Para dar respuesta a la misma se estableció como estrategia la investigación documental, como eje articulador de lo trabajado, utilizando el *análisis de contenido* para la revisión detallada de los textos seleccionados. Los resultados, permitieron identificar el potencial didáctico del paisaje

64 Magíster en Educación y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

como generador de valores éticos y estéticos, el análisis de metodologías para la enseñanza del espacio geográfico y una estrategia didáctica para la enseñanza de la geografía en la escuela desde la categoría de paisaje. Finalmente, se pudo concluir que la experiencia debe de estar presente en la concepción del paisaje del sujeto, ello permite establecer vínculos con la realidad, los cuales son necesarios para las valoraciones, en tanto lo que se aprecia estéticamente, moviliza las acciones éticas. De ahí que las propuestas de enseñanza deban de contener este elemento dentro de sus pretensiones.

Palabras clave: Espacio geográfico, paisaje, valores éticos, valores estéticos, didáctica de la geografía.

Abstract: The research arises from the concerns that emerge in the performance as a social sciences teacher in two schools in the municipality of Envigado, where it was possible to identify problems such as the lack of updating of the teacher regarding the contents and forms of teaching, the critical review of the information, the scarce interdisciplinary relationship that does not allow contextualizing what is taught, in addition to a teaching of geography focused on rote and descriptive learning. The question that guided the research was how, from the category of analysis, landscape; can a didactic proposal be based and designed for the teaching of geographic space that allows generating aesthetic ethical values in students of basic secondary education? To respond to it, documentary research was established as a strategy, as the articulating axis of the work, using content analysis for the detailed review of the selected texts. The results allowed the identification of the didactic potential of the landscape as a generator of ethical and aesthetic values, the analysis of methodologies for the teaching of geographic space and a didactic strategy for the teaching of geography in schools from the landscape category. Finally, it was possible to conclude that the experience must be present in the conception of the landscape of the subject, this allows establishing links with reality, which are necessary for evaluations, while what is aesthetically appreciated, mobilizes ethical actions. Hence, teaching proposals must contain this element within their claims.

Keywords: Geographical space, Landscape, ethical values, aesthetic values, didactics of geography.

¿De dónde surge la investigación?

La investigación parte de las preocupaciones surgidas luego de la experiencia como docente en dos instituciones educativas en la ciudad de Envigado (Antioquia), donde se pudo observar varias problemáticas en torno a la enseñanza de la geografía dentro del currículo de las ciencias sociales, entre ellas: la desconexión de los contenidos, que se muestran como independientes y con un marcado carácter enciclopédico , sin sentido en la cotidianidad del estudiante que deja de lado propósitos de formación crítica, democrática y ciudadana. Contenidos vistos como un cúmulo de inventarios dispuestos en una gran enciclopedia que se consulta y se da por sentado su significado, dejando de lado discusiones de fondo que permiten escudriñar la pluralidad de significados que pueden tener los conceptos junto con los contextos.

Los problemas identificados en el ejercicio docente no son nuevos, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2002), a través de los lineamientos curriculares para las ciencias sociales[65], muestra este panorama al explicar:

> La organización, asociación y entendimiento de cada una de las disciplinas, exige una gran capacidad de comprensión y compenetración, puesto que la realidad es mostrada de manera fragmentada y en muchos casos desdibujada de la percepción inicial, obligando a las y los educandos a asumir conceptos abstractos, inconexos, y por tanto incomprensibles, que como estrategia para sobrevivir en la escuela, terminan memorizando, aunque no los entiendan y no les encuentran sentido (p. 16).

Si bien esta dificultad identificada por el MEN pudiese reconocerse en el presente como un asunto aún pendiente de solucionar por parte de los

65 "De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional al interpretar el Artículo 87 de la Ley 115 de 1994 (Febrero 8), por la cual se expide la Ley General de Educación; puntualiza que los lineamientos son "puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro. (2002, p. 9).

maestros, quienes en últimas aportan a cerrar estas brechas, hay otros factores que inciden dentro del problema, como políticas laxas que permiten una mayor flexibilidad para contratar a personas que pueden enseñar, o las precarias condiciones a los que se encuentran las comunidades en términos de infraestructura y de herramientas para la educación.

A este panorama se suma según Rodríguez (2010) que los maestros deben de estar en una permanente actualización frente a los contenidos de enseñanza y hacer una revisión crítica de la información que circula, ello le permite, no solamente relacionar la teoría geográfica con los problemas actuales, sino también con los contextos nacionales e internacionales, en otras palabras, poder hacer uso de la interdisciplinariedad en el proceso de adecuación y adaptación de los contenidos a trabajar con el estudiantado.

Ante estas problemáticas no solo se requieren reflexiones que orienten la labor docente, sino también, construir propuestas que permitan al maestro guiar su quehacer, a partir de los conceptos, métodos y estrategias que tiene a su disposición la disciplina geográfica, desde una mirada que integre los discursos y planteamientos de otras disciplinas. En consecuencia, parte de la preocupación de la investigación se centra en la comprensión del espacio geográfico, desde la enseñanza de la geografía, por tanto se toma como base los conceptos propios de la disciplina, aquellos a través de los cuales se expresa, se dimensiona y se analiza el espacio geográfico con miras a generar conocimiento y comprensión de este. En ese sentido, se aborda la categoría, paisaje, en tanto posibilita acercarse a múltiples realidades, desde la imagen del espacio, las percepciones, las emociones y los sentidos, a partir de un proceso complejo en donde la experiencia, la visión, el acto de ver, la imaginación y el sentido de la vista, permiten valorar estéticamente el paisaje y por ende tomar una posición ética para actuar en concordancia, lo que suma a la construcción de una posición política anclada a una de las finalidades de las ciencias sociales, aportar a la formación ciudadana.

Considerando lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera desde la categoría, paisaje, se pueden generar valores éticos y estéticos que permitan la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía, en los niveles de la educación básica secundaria? Para darle trámite a la investigación se propuso como objetivo

general *fundamentar una estrategia didáctica desde la categoría de paisaje como generador de valores éticos y estéticos, para la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía en la educación básica secundaria*. En este sentido, fue necesario en un primer momento identificar el potencial didáctico del paisaje para generar valores éticos y estéticos; luego se analizaron metodologías de enseñanza para la compresión del espacio geográfico; y finalmente, se propuso una estrategia que permitiese trabajar en la educación básica secundaria la categoría de paisaje.

La estructura del texto comienza por la ruta metodológica de la investigación, seguida de las aproximaciones al marco conceptual, los resultados de la investigación y finalmente unas reflexiones de cierre.

¿Cuál fue la ruta metodológica seguida?

Para dar respuesta a la pregunta y a los objetivos que se trazaron, la investigación es de corte cualitativo, ello tiene que ver con una apuesta por llevar lo teórico al campo de lo práctico, desde lo contextual, lo fáctico y lo propositivo, es decir, de la puesta en escena de un fenómeno real que toca a los sujetos, desde los hechos que se pueden llevar a cabo para estudiarlo y desde las propuestas para lograr su entendimiento. De acuerdo con Galeano (2004), para abordar la investigación cualitativa se debe de realizar un proceso en el que se involucre necesariamente la realidad a partir de eso que le pasa diariamente al sujeto, para poder entender, comprender y explicar cómo se relaciona la teoría con la práctica en esa búsqueda por resolver una problemática real; en otras palabras es "Hacer de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad; desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano, se busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados"(Galeano, 2004, p. 19).

Además, a nivel metodológico se optó por una investigación documental argumentativa, en tanto, como lo señala Uribe (2013), se busca dar sentido a fenómenos complejos, a través del análisis de datos, documentos, escritos, fuentes impresas, entre otras, para ser contextualizadas, clasificadas, categorizadas y analizadas, como base de la compresión del problema, que sirven para la elaboración de hipótesis, la orientación de nuevas ideas y la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problémicas,

situaciones problemas y hechos que parten de la cotidianidad y de la comprensión de unas necesidades latentes que hay que resolver a partir de una pregunta de investigación y unos objetivos claros.

La técnica de análisis de información elegida para procesar los datos, fue el análisis de contenido, que como lo menciona Ruiz (2004) permite comprender la complejidad de la realidad social que interesa estudiar, en lugar de simplificar y reducir a mínimas expresiones los documentos tratados. Esta, se complementa con las estrategias de análisis de tipo intensivo, que significa integrar todos los elementos presentes de los relatos o documentos trabajados, además de la estrategia intertextual y método agregativo que permitió encontrar coincidencias, resonancias y relaciones entre cada uno de ellos.

Finalmente, los textos escogidos para analizar y cruzar la información fueron cinco, dos textos de Joan Nogué (2008, 2010) un texto de Denis Cosgrove (2002), uno de Patricia Souto (2011) y uno de Joel Zimmer (2008), estos fueron elegidos bajo tres criterios de selección, perspectiva de la geografía, pertinencia con el tema de investigación y claridad, cohesión y coherencia en la escritura.

Aproximaciones al marco conceptual de la investigación

En la investigación se utilizaron diferentes fuentes conceptuales que sirvieron como fundamentos y sustentación teórica para los hallazgos realizados y de la estrategia didáctica. A continuación, describen las categorías centrales que guiaron la compresión del problema.

La enseñanza de la geografía: Las preguntas de la geografía en la escuela y aspectos a tener en cuenta

Educar en geografía es un trabajo que involucra el reconocimiento de la disciplina y sus conexiones con las demás; ello implica que las propuestas desarrolladas por profesores e investigadores en didáctica, orienten sus actividades hacia el fortalecimiento de la enseñanza, para tener presente, los conceptos propios, los enfoques epistemológicos, los métodos y los intereses de los estudiantes en relación a su contexto. Las preguntas, ¿Qué

enseñar en geografía?, ¿Cómo enseñar en geografía? Y sobre todo ¿Para qué enseñar geografía? Deben ser resueltas en el quehacer del maestro, mediante las herramientas que dispone tanto en el ámbito ministerial, como institucional, tales como los planes de área, las competencias básicas de aprendizaje, los DBA o los lineamientos del área.

Al respecto en Jerez (2010), en relación a la pregunta de ¿Qué enseñar en geografía? menciona, que a pesar de que la disciplina misma se puede enseñar desde los primeros grados escolares y que sus contenidos se le atribuyen a unos fundamentos curriculares, el mismo currículo es quien orienta, de acuerdo a la etapa en la que están los escolares, los objetivos, las competencias, contenidos y hasta criterios de evaluación que constituyen una normativa preestablecida a nivel general. Agrega además que esta pregunta, implica involucrar los discursos propios de la disciplina geográfica a la resolución de conflictos, llevándolos a las aulas a partir del reconocimiento de la población, sus edades, sus aflicciones y sus emociones con el espacio, una mirada muy asociada al ámbito psicológico que deviene en una característica fundamental, para la construcción de estrategias que propendan, por un conocimiento y un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por su parte a la pregunta del ¿Cómo enseñar en geografía? Copetti (2018) señala que el cómo, corresponde a los caminos que se deben utilizar para desarrollar los contenidos, bajo la certeza de saber a quienes se orientan las estrategias, las motivaciones que tienen al respecto y si lo que se enseña puede serle útil, en síntesis, son formas de operacionalizar la actividad de enseñanza, para que de esta manera los estudiantes aprendan. Por tanto, no existe una regla general o una metodología que agrupe estrategias de enseñanza efectivas para todos los contextos y grupos humanos, en tanto es el maestro quien, como conocedor de la disciplina geográfica y de la didáctica, las elabora.

El para qué enseñar geografía, lo menciona Rodríguez (2010), en su libro, *Geografía conceptual,* como la manera en donde se puede encontrar la relación que se haya, entre las acciones humanas y las transformaciones en el espacio, visto este desde cualquiera de sus categorías, las cuales tienen unas implicaciones positivas o negativas que pueden ser objeto de

estudio a la luz de las problemáticas locales o globales. Por tanto, para esta autora la geografía debería de incluirse en los pensum de todas las carreras profesionales y no solo para ser trabajadas en la educación básica, puesto que ayudaría a tener una dimensión más amplia sobre las implicaciones que tienen el quehacer de cada profesional, un ejemplo claro que menciona, es el de profesional que ejerce la política, puesto que estos deberían de conocer los conceptos de lugar, espacio, ambiente, territorio y las interrelaciones que se dan, para la toma de decisiones que beneficien a las comunidades (Rodríguez, 2010).

La enseñanza de la geografía, debe comenzar en primer lugar, de la relación entre el maestro y el alumno como parte de un proceso de intercambio en el cual ambos aprenden, mediante el abordaje de problemas del espacio geográfico; en segundo lugar de la promoción investigativa en donde los efectos pedagógicos transforman las acciones del estudiante; en tercer lugar es la reconstrucción espacio- temporal de los cambios sobre los territorios, paisajes, lugares entre otros, que permitan una conciencia crítica y motiven a los participantes a tomar parte de ella; por último como lo sugiere Santiago (2007), se debería tener presente que bajo un enfoque científico, la enseñanza de la geografía debe asumir un rol protagónico en donde se plantean soluciones reales a los conflictos y problemas que sumen a los países y de esta manera contribuir al avance de una sociedad justa.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía, involucra elementos que no solo dependen del maestro sino también del estudiante, ya que como partícipe del proceso asume las responsabilidades de cambio, como un sujeto crítico capaz de contribuir a la búsqueda de soluciones a las necesidades de ese entorno en el que vive, a partir de las disposiciones didácticas, las cuales le permiten aprender los conceptos básicos de la disciplina, de ahí que las preguntas del qué, el cómo y el para qué sea tan importantes. De acuerdo con Santiago (2009), "Enseñar geografía debe representar la existencia de una práctica pedagógica más allá del acto apático y rutinario tradicional, hacia un acto interesante, pleno de razonamientos y prácticas" (p. 5), es por esto que este autor sugiere que lo que se enseñe, debe ser transformador y por tanto debe partir de la acción reflexiva y trascender hacia la construcción de una conciencia crítica de los educandos.

El espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía

El espacio, es uno de esos conceptos polisémicos que suele estar cargado de familiaridad y a su vez de problemáticas diversas. Ramírez y López (2015), hacen un recuento sobre cómo nace este concepto dentro de las pretensiones académicas por estudiarlo, desde diversas disciplinas; señalan que este se erige como una categoría central en las ciencias, como la filosofía, la geografía y la física entre otras, que lo han tomado como objeto de estudio. Al respecto Ramírez y López (2015) mencionan que el espacio:

> Constituye un elemento esencial de la existencia humana, en la medida que trata cuestiones tan fundamentales como la dimensión del ser, la ubicación geográfica o el posicionamiento en el mundo de los objetos o de la sociedad misma. Con la discusión del posmodernismo, la categoría retomó fuerza" (p. 17).

Desde esta perspectiva es necesario entender que el espacio, como objeto de estudio, no resulta ser el mismo, ni para la física, ni para la geografía y mucho menos para el teatro o la escultura. Además, las autoras, señalan que el concepto ha mutado de acuerdo a las implicaciones históricas del momento, el lugar en donde se pensó y las ideologías que lo rodean, por tanto, ha estado sujeto a los cambios de paradigmas y debates constantes sobre su estudio. No obstante, cabe destacar que, desde el ámbito geográfico, el espacio ha cambiado de ser una entidad existente a un constructo socialmente producido (Ramírez y López. 2015).

Santos (2000) en su libro naturaleza del espacio, y desde un enfoque de la geografía crítica, dice, como el espacio geográfico fusiona materialidades y acciones, lo cual, en un marco de condiciones locales y globales, da origen a un complejo sistema de interacciones, que él denomina, "Sistema de objetos, sistema de acciones" (p. 55), que permite reconocer nuevos conflictos, movimientos y decisiones. Este autor propone, revivir nuevas formas de conceptualizar el objeto de estudio de la geografía, la cual soporta tensiones y viejas discusiones, que son pensadas a través de un lente ordenador y claro que busca ser abordado a partir de categorías de análisis, entre ellas el paisaje, la configuración territorial, la división del trabajo entre otras, que buscan puntos de partidas para la delimitación

espacial y de este modo proponer debates sobre problemáticas que se dan en las diferentes escalas (Santos, 2000). De este modo se puede entender la simultaneidad del medio, se pueden tener presente, no solo los objetos materiales, sino también las intenciones sociales que, a una escala local y global, transforman el espacio en su historicidad y racionalidad, vinculadas al complejo de interacciones que se dan en él, lo cual invita a que sea trabajado desde estas categorías de análisis, debido a que cada una centra su mirada en diferentes elementos a pesar de que tengan el mismo objeto.

A fin con la mirada de Santos, para Maseey (2005), el espacio es producto de las relaciones que se dan con el medio, es por tanto un producto social, donde se entiende que no es algo inerte, muerto o fijo sino más bien, un sistema abierto en donde las interconexiones no están del todo establecidas y los lugares vinculados entre sí, es decir que en él, cohabitan diferentes voces y actores, que le dan sentido y lo producen, es el resultado de esas relaciones plurales, que junto a las prácticas materiales, siempre está en un proceso de renovación. Esta autora realiza tres proposiciones sobre el espacio, a modo de conceptualización, las cuales se ajustan a las pretensiones en educación y dialogan con la visión de otros autores. En primer lugar, el espacio es producto de las interrelaciones, desde lo macro global, a lo micro local; en segundo lugar, el espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, es decir, la esfera en donde coexisten diferentes trayectorias, diferentes voces y diferentes actores. De acuerdo con Massey (2005), "Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio" (p. 105). El espacio por tanto al ser producto de las interrelaciones, posee una cualidad que denota pluralidad. Y, por último, como el espacio es producto de las "relaciones", las cuales están en esas prácticas materiales de los individuos en constante formación y renovación, conlleva a que no sea visto (el espacio), como un todo acabado, cerrado o estático.

Por otro lado, la concepción de Lefebvre (2013), señala que el espacio no puede ser considerado como inerte o vacío, sino que es un producto social donde existe una doble "naturaleza" y una doble "existencia" en toda sociedad dada; existe una relación entre naturaleza-sociedad, que forma parte de la constatación del espacio, en donde las formas y objetos de la naturaleza, emergen de la oscuridad y la opacidad de manera ordenada y secuencial a la claridad, a lo descifrado, como producto de ese

reconocimiento de interacciones con el medio, por ende resulta perpetuo; es por tanto espacio natural, como espacio social (Lefebvre, 2013).

Para este autor el espacio no sólo debe considerarse como un producto de lo social, sino también como algo que interviene en su producción, por tanto, no se puede tomarlo como si fuese un objeto o un sujeto, sino como una realidad social, en donde interactúan realidades y formas. Desde este punto de vista las fuerzas productivas asociadas a la economía, pueden ser entendidas desde el marco de las posibilidades en donde puedan entenderse las realidades sociales, mediante la subordinación, la dominación y el proceso mismo del modo de producción. Este autor también brinda pistas para entender como en el proceso de producción social, los espacios mentales forman un trípode conceptual junto al espacio físico y el espacio social, dejando de lado la mirada de una dialéctica espacial y trascendiendo hacia una trialéctica del espacio.

La trialéctica del espacio, la nombra Lefebvre (2013), como espacios de representación que aluden a esos espacios vividos donde los sujetos por medio de la experiencia le otorgan un significado vinculante a través de símbolos e imágenes, es el deber ser de los espacios que mediados por la imaginación se apropian y se buscan transformarlos. Es por tanto un espacio imaginado, sentido y apropiado que se experimenta y recrea. Las representaciones del espacio por su parte aluden al espacio concebido por medio de códigos que ordenan y le da sentido a los usos que se dan en ellos, es por tanto un espacio pensado por especialistas por medio de mapas, planos y memorias que están directamente relacionados con los sistemas de producción. Por su parte, las prácticas espaciales son esos espacios percibidos que la gente tiene de él, en donde suceden los encuentros, las reuniones y las rutas que transitan. Son espacios por tanto cotidianos que agrupan tanto los sistemas de producción y reproducción en donde se gestan las diferentes manifestaciones de las relaciones sociales.

El paisaje como categoría

En la lectura del paisaje, se cuenta con diversos procedimientos, métodos y técnicas, que permiten develar los sentidos de un espacio geográfico, en un momento dado. Esto quiere decir, que existen de acuerdo a las

intencionalidades dirigidas que buscan trabajar algo muy particular en la complejidad que representa su asociación con el concepto. Al respecto Gurevich (2013), menciona que trabajar la categoría de paisaje supone decodificar sentidos, es decir, aplicar las reglas adecuadas a un mensaje que quiere ser trasmitido desde su sistema de signos, desde su elaboración técnica, esto supone identificar elementos y relaciones como también leer las composiciones espaciales, su distribución, sus regularidades y sus peculiaridades. Leer el paisaje, es una manera organizada de diferenciar las formas de ver, donde la mirada y la visión, son dos elementos diferentes que complementan, agudizan y profundizan el valor de la interpretación sobre los datos que existen; por ello ambas permiten reconocer lo visible y por ende deducir lo que no se ve, además de permitir adjudicar razones y causalidades que son necesarias para entender los fenómenos.

El espacio geográfico como paisaje: Un espacio humanizado

El paisaje es uno de esos conceptos que ha tenido a lo largo de los años un sin número de transformaciones y de discusiones teóricas, acerca de su identidad, su objeto y sus métodos de análisis; desde sus inicios con la visión instrumental de la geografía alemana en cabeza de Ratzel, el paisaje desde la geografía física, servía a modo de inventario, en tanto lo que se podía observar, permitía identificar y describir lo que se hallaba en un territorio; posteriormente con la escuela francesa de Vidal de la Blache, surge una visión más humana del paisaje en donde se insinuaba a este como ese rostro del territorio, la porción más pequeña de la escala regional que era entendida a través de lo percibido, comenzaba a tener un acercamiento a la humanización del espacio como una construcción social que conjugaba la simbiosis de naturaleza y sociedad (Capel, 2012). A propósito, Nogué (2010) define al paisaje desde esta perspectiva como "[…] Un complejo cuya organización y dinámica se fundamenta en interrelaciones de carácter social y cultural, sobre una base natural, material" (p. 124). En este sentido el paisaje surge debido a la apropiación de él, como se percibe y se interactúa con el espacio por medio de las relaciones sociales, como lo dice este autor, el paisaje no existe más que en la relación humana.

Para autores como Cosgrove (2002), Bertrand (2006), Capel (2012), entre otros, el paisaje se asocia a la imagen y tiene un carácter subjetivo que

caracteriza los espacios en diferentes escalas, además de ser un elemento que a la hora de analizarse se debe de tener en cuenta su complejidad y su globalidad, en un marco interdisciplinario. Al respecto, Bertrand (2006), propone dos postulados sobre el paisaje: "El paisaje es un todo indisociable que no existe fuera de su globalidad y su unicidad. Toda consideración, científica sobre el paisaje necesita, pues la construcción de un sistema ampliamente interdisciplinario [...]" (p. 315). Al estar en constante interacción con las demás categorías de la geografía, el paisaje como lugar y como territorio, es un generador de identidades que permiten establecer vínculos históricos entre las sociedades y espacios concretos, en los cuales cohabitan sentimientos, percepciones, imágenes, sensaciones, simbolismos y apariencias (Bertrand, 2006). En otras palabras, el paisaje socialmente producido es "experiencia" representada a través de un complejo interaccionismo en donde confluyen elementos bióticos, abióticos y antrópicos. Sin embargo y para entender este asunto del paisaje como producción social hay que tener presente un elemento fundamental que cohabita con la "experiencia", y es que en sí, los elementos naturales del paisaje existen per se en el espacio y este espacio existe de igual manera desde mucho antes de ser pensado como un nicho social; en este sentido es imperante anotar que la ocupación del espacio por el cuerpo, resignifica y orienta su vocación; en palabras de Lefebvre (2013) "la experiencia vivida estaba producida mucho antes que el espacio pensado y el pensamiento del espacio comenzarán a representar la proyección, la explosión, la imagen y la orientación del cuerpo"(p. 222).

Lo anterior lleva a pensar en el paisaje como experiencia vivida, como una apropiación espacial que se da por medio de las interacciones con los símbolos y las imágenes, le antecede a esos espacios que se piensan y se organizan para orientar su ocupación, es por tanto un espacio que permite vincularse de manera que las percepciones que se dan sobre ellos permiten valorarlos y otorgarles un especial cuidado y uso, de manera tal que en su historicidad pueden mutar y cambiar constantemente. Santos (1996), en su libro metamorfosis del espacio define al paisaje como una realidad física, que no se puede entender como algo estático y que en consecuencia surge de las interacciones sociales, el avance que se dan en las comunidades y que varía de acuerdo a las sociedades.

A fin con este punto de vista, Bertrand (2006), propone una visión del espacio en donde señala que. "el paisaje es, sin duda lo que se ve, pero no se ve nunca directamente, no se ve nunca aisladamente, y no se ve nunca por primera vez. El paisaje es el espejo de la sociedad. Los geógrafos, entre otros, deben de reflejarlo" (p. 311). Visto desde esta perspectiva, el paisaje está mediado por la percepción, como un elemento fundamental que permite sentir el paisaje, a partir de la visión inicialmente y de involucrar a los demás sentidos en el proceso de análisis; por ello también sugiere que: "El paisaje es, siempre y ante todo, el depósito precioso, pero poco confidencial, de las emociones poéticas" (p. 315). Ante todo el paisaje es estética, y es una forma de evocar la complejidad que tiene este concepto dentro de la geografía; pero como una imagen estética capaz de ser percibida, también resulta ser propicia para evidenciar las diferentes problemáticas que en él se pueden, observar y sentir, de manera tal que no solo lo lleguemos a valorar estéticamente desde aquello que nos produce esas materialidades, si no también valorarlo éticamente desde lo que preocupa al sujeto al haber procesado y reflexionado aquellas valoraciones estéticas que logra hacer del paisaje.

El paisaje como referente de valores en la geografía: aproximaciones a los valores éticos y estéticos

La apreciación del paisaje ha llevado a que en las últimas décadas, luego de que en Europa se sentaran las bases para el apoyo y preservación de los paisajes, al igual que las metodologías y los análisis como un marco teórico amplio bajo el amparo del Convenio Europeo del Paisaje, a que exista un interés por la idea de la valoración del paisaje desde unas nociones culturales y medioambientales, que como lo asegura Valdés (2017), dependen de la experiencia del sujeto, los gustos, su capacidad empática e incluso de su formación.

En este punto es importante aclarar que los valores suelen ser a menudo una disposición subjetiva que corresponde con una realidad espacio-temporal, a las culturas y sociedades del momento, por ello es posible que, las valoraciones humanas varíen de una sociedad a otra y muten a través del tiempo respecto de un mismo paisaje que en últimas puede ser adaptado, transformado o modificado según las ideas imperantes, a propósito de lo que refiere Tuan (2018), quien resalta en su más reciente

obra el papel del ser humano en la construcción social del espacio cuando da a entender que: "las dimensiones espaciales se adaptan al sentido humano de la adecuación, propósito y posición"(p. 73). Es decir, las formas de concebir el mundo, de describirlo, imaginarlo y recrearlo resultan de las formas más expresivas del ser humano, el arte, la literatura, la música e incluso el relacionamiento con los demás y con la naturaleza misma.

En este sentido, cobra relevancia reconocer que como parte de una sociedad los sujetos heredan unos valores atribuibles a las costumbres, a las normas, a las leyes y al relacionamiento mismo de sus habitantes con el territorio, lo que hace indudable que en el marco de valoraciones humanas no existan unos criterios claros por los cuales se dirigen las acciones, construcciones e interpretaciones del paisaje. Esto lleva a pensar también la idea de cómo los lugares encarnan la esencia misma de las personas que los habitan, lo que permite sustraer ideales identitarios, patrimoniales, históricos y ambientales que son valorados bajo la óptica de quien lo ve, lo vive, lo recorre y lo siente. Tuan (2018), menciona como el relacionamiento entre los objetos físicos dispuestos en los lugares y las formas de relacionamiento que se tiene con ellos, genera un vínculo emocional, una cierta sensación que comunica permanentemente los objetos materiales con las personas con las que interaccionan a diario, lo que permite reconocer dos tipos de lugares dispuestos en los paisajes.

El primero, lo llama "lugares a la vista", símbolos públicos que tras una prolongada exposición cobran relevancia dentro de una comunidad porque encarnan la "experiencia prolongada" a la cual está sujeta. Estos lugares no tienen una determinación escalar y pueden ir desde un edificio, hasta pasar por un parque o pueblo, en últimas la esencia de esos "lugares a la vista" son la personificación de una cultura. El segundo lo nombra como las "áreas de cuidado" y hacen alusión a los espacios en donde los tejidos emocionales son mucho más fuertes debido a las experiencias de vida que se viven a diario y a los valores que se depositan en ellos lo cual genera un cuidado permanente, es decir, existe una conciencia de estos espacios, debido a que reflejan una realidad, un mundo y una existencia misma.

Ahora bien, existen dos grupos de valores que podrían concebirse como interdependientes en la medida en que, como lo señala Valdés (2017), dependen de los símbolos y los signos del paisaje, estos son los valores estéticos y los valores éticos, que , como lo señala esta autora resultan ser más difíciles de reconocer debido a que se encuentran en la mitad del camino entre lo sensible y lo suprasensible, agrega además que pueden ser percibidos como cualquier otro tipo de valoración, sin embargo estos requieren una interpretación profunda que no involucra solamente procesos cognitivos si no también un componente subjetivo, como lo es la imaginación. Los símbolos y los signos transmiten de forma directa e indirecta las expresiones culturales de las sociedades, en el marco de esta realidad, los valores éticos y estéticos a menudo son expuestos en las imágenes del paisaje con objetos muy concretos y permiten al expectante reconocer valores morales, religiosos o económicos.

Los hay, al servicio de la particularidad de una sociedad, como también los hay, al servicio de una universalidad, por ello aprender a identificar cómo las imágenes del paisaje permiten generar valores éticos y estéticos, depende de la forma en cómo se logra articular los valores humanos, los valores éticos y los valores estéticos desde las concepciones teóricas que ayudan a dilucidar esta relación con el propósito de entender, percibir, reconocer , identificar un paisaje concreto desde nuestra afinidad, nuestra cultura y nuestras concepciones como sociedad.

Los resultados de la investigación

Luego de la fundamentación conceptual realizada, se seleccionaron los textos pertinentes para la técnica de análisis de contenido, técnica que fue propuesta para lograr identificar el potencial didáctico que tiene el paisaje para desarrollar valores éticos y estéticos en los estudiantes de secundaria. En este apartado se retoman las ideas de autores que han conceptualizado acerca del paisaje, desde la geografía cultural y la geografía humana, además de los aportes de la geografía de la percepción, la geografía subjetiva y la geografía crítica, referente de los autores seleccionados.

El potencial didáctico del paisaje en la generación de valores éticos y estéticos

La búsqueda realizada permitió comprender los elementos que son importantes a la hora de entender como el paisaje puede generar valores éticos y estéticos en las personas, desde la experiencia como un eje central en la comprensión, donde la cultura, la interacción con el otro y las aspiraciones de una sociedad, modelan y recrean constantemente la espacialidad con la que tienen constante contacto las personas, esto hace que se establezcan vínculos personales con el paisaje en la medida en que encarnan los lugares centrales de la vida del sujeto, de su relacionamiento con el mundo y con el espacio, tal y como se puede reconocer con Nogué (2010). En este sentido la experiencia es un elemento que alberga aspectos de lo sensible, lo emocional y lo sensorial.

La experiencia, al estar presente en la concepción que se tiene del paisaje, permite establecer vínculos con la realidad, los cuales son necesarios para las valoraciones, en tanto lo que se aprecia estéticamente, moviliza las acciones éticas. Es decir, que un paisaje, que ha sido pensado, reflexionado y vivido, es capaz de transformar en los sujetos las formas en como lo observan, lo analizan y lo construyen. De ahí que se pueda establecer vínculo con las estrategias de enseñanza que permiten acercar al estudiante con la realidad o las realidades que se enfrentan a diario, desde la imagen, la exploración, la comprobación, la pregunta y la reflexión, ya que supone permitir a los sujetos un encuentro con nuevos paisajes y por ende los lleve a construir nuevos conocimientos desde lo vivido.

Otro de los elementos que se logró identificar tiene su origen en la imagen. La imagen del espacio geográfico entendida desde el paisaje, como un conjunto de sentires, percepciones y emociones que permiten entender las complejidades que hay en él. Aquí juega un papel fundamental la visión y el sentido de la vista que, junto con la imaginación y el acto de ver, constituyen un proceso subjetivo que hace posible valorar estéticamente los objetos que se subordinan al entrar en interacción con los sujetos. En la figura 1, se puede observar esquemáticamente cómo entender las complejidades del paisaje.

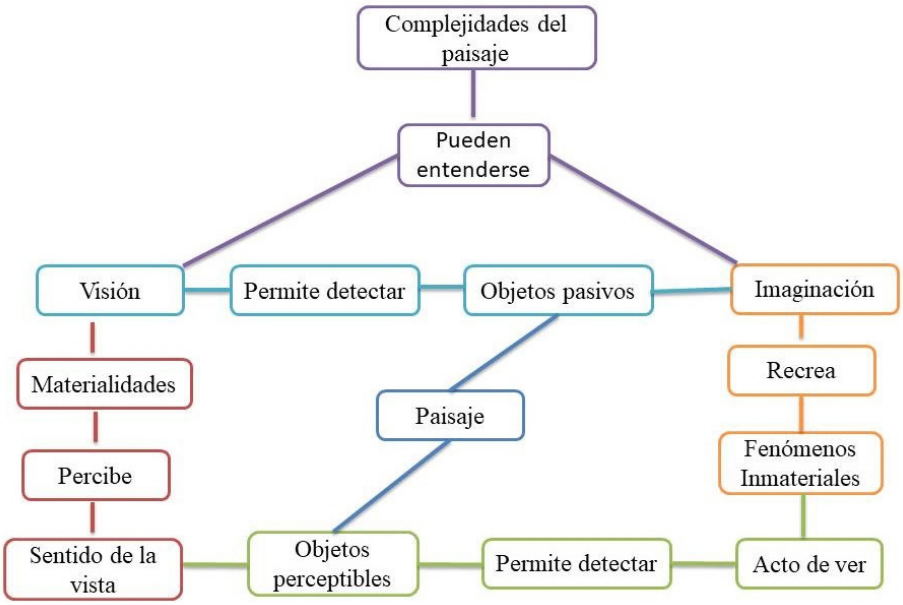


Figura 1. Complejidades del paisaje y cómo entenderlas

Fuente: creación propia a partir de los textos Cosgrove (2002), Zimmer (2008), Nogué (2010), Souto (2011).

Con Cosgrove (2002), se pudo entender esta relación subjetiva que permite detectar las complejidades culturales que se encuentran en el paisaje, debido a la forma en como el espectador, al ejercer un poder imaginativo causado por los objetos que allí se encuentran, convierte el espacio material en paisaje, a su vez que el paisaje ya recreado permite establecer una relación de dominio y subordinación entre quien observa y los objetos observables emplazados en diferentes lugares. La forma en cómo interactúan los objetos y quien observa permite deducir de Cosgrove (2002), que el resultado de dominio y subordinación dado a través del paisaje, permite una respuesta estética contenida en dos momentos. El primero es la impresión sensorial como un rol neutral, en donde lo que se ve, se experimenta y se vive, produce algo en la subjetividad. El segundo es el placer sensorial como un rol evaluativo, donde lo que atraviesa al sujeto, lo que lo hace sentir sobre ese espacio vivido lo lleva a valorizar la experiencia alrededor de lo que le transmite ese paisaje. Estos dos momentos llevan a pensar y afirmar que de esta manera se puede establecer o crear valores estéticos entorno al paisaje,

debido a que como lo menciona Cordero (s. f), el sujeto valora todo aquello que le produce o transmite el objeto(s) al ser observado, es por tanto una valoración sensorial del sujeto como un elemento subjetivo que es mediado por la percepción y no del objeto mismo como realidad material.

A partir de esta valoración estética que se logra, se puede establecer una conexión con los valores éticos que se le atribuyen a los paisajes, a partir de sus creaciones estéticas, donde las formas, los símbolos y los significados imperan, son reconocibles y a su vez ocultan de manera casi invisible códigos que pueden contener información sobre las problemáticas espaciales, lo que sin una reflexión crítica desde el análisis y la lectura de los paisajes puede recaer en lo meramente superficial y contemplativo. Por ello es que se considera en la investigación, que los valores estéticos que se generan a partir de los dos momentos mencionados anteriormente, establecen un puente directo entre lo que se contempla de manera sensorial con la toma de decisiones, en los que el sujeto puede ser un actor activo en la transformación del paisaje desde el reconocimiento de lo que le produce este, y lo que debe de hacer para preservarlo y protegerlo. Es por tanto un vínculo pictórico, como lo sugiere Souto (2011), que lleva a vincularlo con contextos sociales y contextos políticos, en donde las valoraciones que se hagan de la realidad permiten poder actuar de manera consciente.

En referencia con lo anterior hemos entendido con Herrera (1998) que los valores éticos, parten de construcciones morales que se gestan a nivel individual y que posteriormente son compartidos dentro de una colectividad capaces de movilizar el pensamiento y la acción a partir de principios democráticos reconocidos constitucionalmente que han estado presentes dentro el discurso político y son reconocidos estatalmente, por eso cuando se dan intervenciones .que atentan contra las comunidades, la conciencia materializada en acciones concretas permiten traer a colación aquellos principios democráticos que revalorizados en la estética del paisaje promueven una nueva forma de ciudadanía. Esta nueva forma de ciudadanía de la que se habla, es rescatada de las ideas de Bertrand (2006), al igual que de Cosgrove (2002) y Nogué (2010), desde donde el autor de este trabajo se atreve a decir que, sobre la base de una nueva ciudadanía con relación al paisaje, lo identitario, lo económico, lo político

y lo social, permite que se dé una respuesta ética que se pueda reconocer en dos momentos.

El primer momento, se da con la identificación de las problemáticas, el cual permite asumir un rol reflexivo que desde una dimensión humana, social y cultural ayuda a detectar a menudo cuestiones ausentes en las intervenciones espaciales. El segundo momento se da a partir del compromiso social, como una función o un rol evaluativo que permite considerar, como lo que se ve a menudo no corresponde con unos ideales, con una armonía, con una estética acorde a las identidades de las sociedades o comunidades en donde se da una ordenación del territorio. El en siguiente gráfico se puede observar esta relación descrita entre el paisaje y los valores éticos y estéticos.

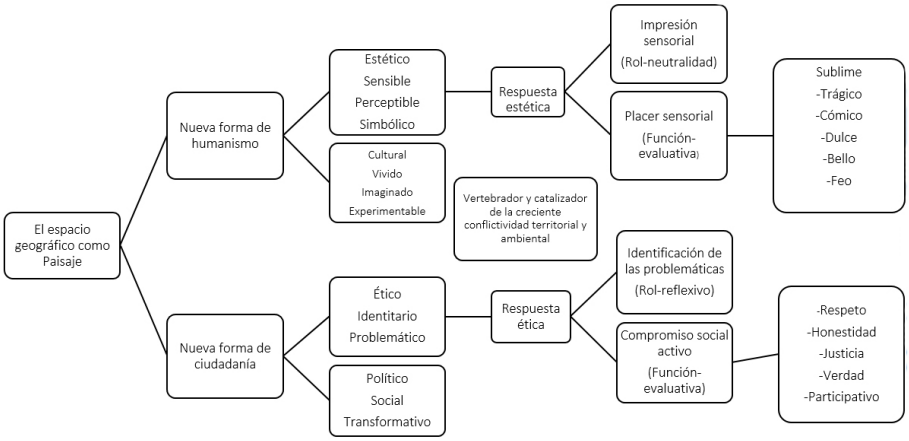


Figura 2. Relación del paisaje con los valores éticos y estéticos

Fuente: creación propia a partir de los textos Sauer (2010)-Cosgrove (2002)- Lefebvre (2013)- Noguè (2010)-Bertrand (2006)-Piñón (2013)-Henkmann (2001)-Cordero (s.f).

La relación entre los valores estéticos y éticos que pueden generarse a través del paisaje lleva a pensar en las posibilidades de cambio, en donde la humanidad precisa de acciones que le ayuden a reconocer y potenciar aquellas habilidades que sean útiles en el día a día. La didáctica de la geografía debe encaminarse a enfrentar a los estudiantes con las diferentes manifestaciones del mundo global, esto exige que se mire con otros ojos las estrategias que se abordan en clase, ya que estas deben contextualizar

los contenidos que se trabajan en el aula, integrar las explicaciones de otras disciplinas en el estudio de fenómenos y problemáticas, incentivar la investigación y posibilitar otros escenarios de aprendizaje.

Como sujetos en formación, los estudiantes desde la lectura de los paisajes pueden encontrar la manera de adquirir habilidades donde la visión alimente la imaginación y oriente el análisis de aquello que se observa en la superficie, esto con el fin de procurar que lo que transmite el paisaje pueda generar unas impresiones estéticas que llevan a valorarlo desde lo bello, lo feo, lo ridículo, lo cómico, lo triste, para poder emprender acciones que transformen esa realidad percibida.

Metodologías activas y estrategias que permiten la compresión del paisaje como espacio geográfico en la escuela.

Tanto el reconocimiento de metodologías para comprender el espacio geográfico, como la propuesta en sí de una estrategia que permita lograr que esto suceda en la escuela, requieren de una mirada concreta. Desde la investigación se ha centrado el trabajo en relación a las maneras cómo se pueden generar valores éticos y estéticos desde la lectura del paisaje. Para esto se priorizaron las metodologías activas y algunas estrategias que conversan con ellas, es así que se retoman aquellas que son susceptibles de ser llevadas al aula de clase.

En este sentido, estrategias como: la salida de campo, la narración de paisajes en la literatura y el trabajo con imágenes, desde la fotografía y las representaciones pictóricas, ayudaron a vincular la didáctica, con la pedagógica y el currículo. Ello permitió responder cuatro preguntas: cómo enseñar, con qué propósitos, desde cuáles conceptos y cómo relacionarlos. Este proceso significó centrar la atención en fundamentar cada una de las estrategias con la finalidad de trascender a una estrategia conjunta que permitiese generar valores éticos y estéticos. Además, implicó integrar las directrices ministeriales y las problemáticas reconocidas dentro de la investigación, con la intención de establecer unas bases metodológicas en el desarrollo de la propuesta de lectura de los paisajes.

Por ello el llamado de atención hacia los procesos de investigación, es la vinculación con efectos reales en la educación, desde la geografía que se enseña hay un mundo de posibilidades para poder entretejer los diversos contenidos trabajados desde las áreas; desde lo conceptual las apuestas se encaminaron no solo en el fortalecimiento de la enseñanza de la geografía, sino también en la construcción de una ciudadanía que comprenda y actúe a partir de los elementos trabajados, de ahí que entender al paisaje como la suma consecutiva de objetos muy bien posicionados en una porción espacial, perceptibles, visuales, simbólicos que expresan las formas de relacionamiento histórico que han tenido las comunidades como una manifestación de su propia cultura, permite evocar, convocar y recrear los imaginarios colectivos y las apuestas ideológicas en las que convergen diferentes intereses, que poseen diversas maneras de leerse, de verse, de mirar que contiene una dimensión estética que permite valorarlos, a su vez que despierta pasiones, apegos y luchas por preservarlo.

También, se puede entender en clave de cómo el paisaje y sus valoraciones permite anudar a un sentimiento de lugar y a las conflictividades territoriales, a las luchas sociales y las disputas políticas gubernamentales, un campo en donde la paz tiene una viabilidad en la medida en que está, se expresa en los compromisos éticos de los ciudadanos. Aunque se sabe que lo anterior no fue explícito dentro de la investigación, se reconoce que hace parte de las finalidades de las ciencias sociales, por ende, las apuestas desde la enseñanza de la geografía llevan implícitamente este componente que debería de transformar lo que se enseña en abstracto hacia una aplicación de la vida real.

A modo de conclusiones

Los conocimientos construidos durante este proceso investigativo, han permitido sentir un empoderamiento a nivel conceptual en tanto se comprende que el paisaje resulta ser un significado y un significante dentro de la construcción de formas subjetivas en los sujetos. Ahora bien, esta afirmación sustenta el hecho de entender que el paisaje adquiere significado dentro de las artes, las ciencias naturales, la arquitectura y especialmente en la geografía, donde sus desarrollos teóricos han permitido dimensionar la pluralidad a la que está expuesto a la hora de realizar diferentes análisis.

No sólo es una imagen espacial captada desde la vista, es mucho más que eso, significa que el paisaje alberga olores, sensaciones y percepciones que codifican el mundo a partir de la relación con las culturas, y de la relación con ese espacio vivido. Es por ello que a menudo se encuentran diferentes formas de leer un mismo paisaje en boca de quien lo experimenta. De ahí que a veces se escapa la comprensión de la diversidad de paisajes que pueden albergar un mismo espacio. Ahora bien, esto no significa que el espacio geográfico no pueda permitirles a los sujetos encontrar algo en común, por el contrario, expresa que los significados del paisaje están presentes en cada una de las personas, que los viven y los sienten.

Si se logra comprender que el espacio geográfico como paisaje, es un conjunto complejo de símbolos, objetos, acciones y subjetividades, se podrá trascender a establecer el cómo es posible llevar esta relación a las aulas de clase, una situación demandante, en tanto los maestros están llamados a enseñar la disciplina geográfica desde ciertas preguntas que orienten su labor, estas son: ¿Qué enseñar en geografía?, ¿Cómo enseñar en geografía? Y ¿Para qué enseñar geografía?

Por lo anterior, las pretensiones de la investigación, siempre, ha inusitado una ingenuidad en tanto se cree que lo propositivo ayudará a superar las diversas problemáticas reconocidas en las instituciones, lo cierto es que, si no hay unas condiciones reales de existencia en donde todo esto puede ser plasmado, nuestras disertaciones quedarán en la mera voluntad. Ahora bien, para el caso colombiano, la educación presenta varias falencias a nivel estatal, en cuanto reconocemos las precarias condiciones de algunas instituciones públicas, la falta de elementos para poder ejercer una labor efectiva y los escenarios en donde la seguridad e integridad de quien enseña se ve amenazada constantemente por las diferentes violencias manifiestas en el país.

La enseñanza de la geografía debe de ser un elemento libertario, que permita a los estudiantes adquirir habilidades y destrezas para entender el mundo de hoy, para estudiarlo en sus formas y razones, para comprenderlo en su relación simbiótica entre el hombre y la naturaleza y para construir conjuntamente una sociedad capaz de albergar valores que constituyan la primera línea de acción, frente a la movilización del pensamiento. Ahora

bien, desde la lectura del paisaje y desde la investigación se procuró conectar realidades, enseñar contextualmente, posibilitar y brindar herramientas que empoderen a los estudiantes desde el rol y la participación, abrir nuevos escenarios en donde la educación y aún más la geografía puede ser vista como un referente de explicaciones y sentar bases de nuevos contenidos a explorar que permitan fortalecer esa formación en valores que ayudarán también a construir una ciudadanía capaz de entender las prácticas de su cotidianidad y por tanto capaz de comprender que se trasciende en sociedad a medida que somos partícipes de lo que vivimos.

Referencias

Bertrand, C., y Bertrand, G. (2006). Geografía del medio ambiente. El sistema GTP: geo sistema, territorio y paisaje. Granada: Universidad de Granada.

Capel, H. (2012). El historicismo y la geografía. En H. Capel, Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea (págs. 289-335). Barcelona: Ediciones del serbal.

Cordero, M. (s.f.). *Universidad de granada.* Recuperado el 2018, de https://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/Kant.pdf

Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza: El paisaje y el sentido europeo de la vista. *Boletín A.G.E*, 63-89.

Jerez, O. (2010). Fundamentos geográficos y curriculares en la formación del profesorado ¿Que, donde y cuando enseñar? En M. J. Marrón Gaite, & M. L. de lázaro y torres, Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior (págs. 405-422). Madrid, España: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.).

Galeano, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín: Fondo editorial universidad Eafit.

Henckmann, W. (2001). Sobre la distinción entre valores estéticos y artísticos. *Enrahonar*, 67-79.

Herrera, A. (1998). Valores éticos y democracia. *Leviatán*, 67-75.

Gurevich, R. (2013). Geografías para leer, mirar y viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias. En M. Garrido, *La opacidad del paisaje: formas, imagenes y tiempos educativos* (pág. 248). Porto alegre: Imprenta libre.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio.* Madrid: Capitán swing.

Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Aurfuch, *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (págs. 101-128). Buenos aires: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). Lineamientos curriculares en ciencias sociales, Bogotá.

Rodríguez, E. (2010). Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Bogota: info@estudiocaos.

Moreno, N., & Cely, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Unipluriversidad*

Nogué, J. (2008). *El paisaje en la cultura contemporánea.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar*, 123-136.

Ramirez, B., y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio, territorio y lugar: la diversidad del pensamiento contemporáneo*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.

Santiago, J. A. (2009). Unipluriversidad. Recuperado el 2018, de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/5292

Santiago, J. A. (s.f.). Enseñar geografia para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. Obtenido de Histodidactica: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf

Santos, M. (1995). Nuevas concepciones de la geografía. *Conferencia Egal*. La Habana, Cuba.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción.* Barcelona: Editorial Ariel.

Souto, P. (2011). Paisajes en la geografía contemporánea: concepciones y potencialidades. *Revista Geográfica De América Central*, 01-23.

Tuan, Y. (2018). *El arte de la geografía.* Barcelona: Icaria.

Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias en la investigación en ciencias sociales. En P. Paramo, *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pág. 328). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Valdes, E. (2017). La apreciación estética del paisaje, naturaleza artificio y símbolo. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Zimmer, J. (2008). La dimensión ética de la estética del paisaje. En Nogué, J. *El paisaje en la cultura contemporánea* (págs. 27-44). Madrid: Biblioteca nueva.

Capítulo 15.
La imagen en la enseñanza de la geografía escolar y la construcción del pensamiento crítico

Chapter 15.
The use of images in School Geography: A look to develop critical thinking.

Jessica Tatiana Guerra Olascoaga[66]
yessyg07@gmail.com

Javier Arturo Gorrostola Nadad[67]
javierg020101@hotmail.com

Universidad de Córdoba

Resumen: Este estudio se realizó en la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos en el departamento de Córdoba-Colombia. El objetivo se orienta a: interpretar la contribución de la imagen utilizada en la geografía escolar para desarrollar pensamiento crítico de los estudiantes de los grados 4° hasta 9° de esta institución. Esta investigación se realizó con base en la metodología cualitativa, en ella participaron docentes y estudiantes de la Institución Educativa. Para ello, se aplicaron instrumentos como entrevistas semiestructurada y observación participante a docentes. Además, se hizo un análisis

66 Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales y maestranda en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, docente tutora del programa de calidad del MEN Todos a Aprender, en la Institución Educativa Rancho Grande de la ciudad de Montería.

67 Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales y maestrando en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, docente de aula de la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos Córdoba-Colombia.

exhaustivo sobre el uso de imágenes geográficas, tales como: imágenes cartográficas, imágenes de paisaje, imágenes tridimensionales e imágenes en cuadernos escolares elaboradas por estudiantes. Luego del análisis de la información se pudo concluir que las imágenes en la enseñanza de la Geografía escolar cobran mucha importancia para estudiantes y profesores de la institución. Sin embargo, hay imágenes que tienen mayor relevancia que otras. Por lo tanto, se requiere hacer una resignificación en el uso de las imágenes, especialmente los mapas que, aunque son los más utilizados, requieren una mejor elaboración, por lo que se dificulta su interpretación para desarrollar capacidades cognitivas y pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave: Imagen Geográfica, Enseñanza de la Geografía, pensamiento crítico.

Abstract: This study was conducted at Institución Educativa Trementino Arriba in the municipality of San Carlos in Córdoba-Colombia. It aims to interpret the contribution of the image used in school geography to develop critical thinking in students from 4th grade to 9th grade of this institution. This research was carried out based on qualitative methodology, with the participation of teachers and students from the institution. The instruments applied were semi-structured interviews and participant observation of teachers. In addition, an exhaustive analysis was made on the use of geographic images, such as: cartographic images, landscape images, three-dimensional images and images in school notebooks made by students. After the analysis of the information, it was concluded that images in the teaching of school geography are very important for students and teachers from the institution. However, there are images that are more relevant than others. Therefore, it is necessary to make a re-signification in the use of the images, especially the maps. Although they are the most used, they need a better elaboration because it is difficult to interpret them to develop cognitive abilities and critical thinking in students.

Keywords: Geographic imaging, Geography teaching and critical thinking.

Introducción

La necesidad de dar solución a los diferentes problemas que se presentan en la actual sociedad, conduce a buscar alternativas viables en el campo de la investigación científica, social y educativa. El presente trabajo se deriva de un estudio motivado por la necesidad de resolver problemas relevantes en la enseñanza de la geografía en contextos escolares dado que los investigadores son docentes del área de Ciencias Sociales, y cuyo mayor interés es hacer un aporte significativo en el desarrollo de las prácticas de aula en la geografía escolar, a través de la utilización de imágenes geográficas para desarrollar el pensamiento crítico, y de esta manera interpretar y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en contextos rurales. Especialmente, en la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos (Córdoba-Colombia).

Durante los años 2016, 2017 y 2018, las pruebas externas (Pruebas Saber 11), diseñadas y aplicadas por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) arrojaron como resultados que en el área de ciencias sociales y ciudadanas el puntaje general corresponde a un 41,1%, 47,8 %, y 45.3%, respectivamente. Estos porcentajes evidencian que el promedio general del área aumentó en 2017 respecto al año inmediatamente anterior, mientras que en la vigencia 2018 aumentó en un 4,2% respecto al año 2016, pero disminuyó en relación al año inmediatamente anterior.

Por consiguiente, en la Institución Educativa Trementino Arriba, hay una cultura parcial en el progreso de las pruebas externas, es decir, el índice de insuficiencia de los aprendizajes es alto que oscila entre 58 y 65% con relación a los resultados en la Entidad Territorial Certificada entre el 50 y 55% y con respecto a los resultados a nivel Nacional que oscila entre el 43 y 49%, especialmente en lo relacionado con la comprensión de problemas y sus soluciones que involucran dimensiones espaciales y temporales de eventos y prácticas sociales. (ICFES, 2016, 2017, 2018).

Lo anterior manifiesta una falencia en el proceso de enseñanza en cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes para resolver problemas que involucren pensamiento crítico, así como también el análisis de

las dimensiones espaciales que se relacionan con la interpretación de imágenes geográficas.

A nivel metodológico la investigación se inscribió en el paradigma fenomenológico-interpretativo, enfocado en interpretar los fenómenos y los hechos educativos. En este "el papel de las Ciencias Sociales es comprender la vida social a partir del análisis de los significados que el hombre imprime a sus acciones" (Rojas, 2014 p. 26). Razón por la cual existe una notable necesidad de analizar, comprender e interpretar las realidades rurales desde el ámbito educativo en el departamento de Córdoba y en Colombia. Debido a la ineficiencia en el desarrollo de las capacidades críticas de los miembros de la comunidad educativa en mención frente a los fenómenos y problemas que acontecen en ella.

Desde esta perspectiva, el enfoque de esta investigación es el cualitativo, ya que le da significado al problema de investigación, que busca interpretar la imagen geográfica como generadora de pensamiento crítico. Por tal razón, se emplearon entrevistas semiestructuradas, cuestionario con preguntas semiabiertas y el análisis de imágenes geográficas, tales como: mapas, paisajes, maquetas tridimensionales e imágenes en cuadernos escolares.

El presente trabajo de investigación, se estructura en tres apartados que en su orden son: los antecedentes de investigaciones afines al problema en cuestión en el contexto europeo, latinoamericano, colombiano y local, en el segundo apartado se enuncian los referentes conceptuales a la luz de varios autores que son autoridad en el estudio de categorías como: Imagen geográfica, Pensamiento crítico y enseñanza de la Geografía escolar. Finalmente, se ofrecen las conclusiones a las que llegaron los investigadores luego de culminar cada etapa de la investigación.

Antecedentes

Con el fin de revisar exhaustivamente investigaciones relacionadas con el problema planteado en la investigación se han considerado los aportes de diversas investigaciones, resultados de trabajos de grado, de maestría y tesis doctorales desde diversos contextos como el europeo, latinoamericano, colombiano, y contexto local.

En este orden de ideas, en el contexto europeo, González, et al (2015), ante la necesidad de cubrir un vacío en la producción de la didáctica geográfica, en especial en su diseño, concepción y desarrollo, así como su implementación en el aula. Desarrollo una propuesta de *atlas digital escolar*, a través de herramientas como el internet y los sistemas de investigación geográfica, como un recurso didáctico propio para la enseñanza de la geografía en educación secundaria (ESO y Bachillerato) disponible en la red; en ella estructura conforme a los contenidos del currículo escolar y abierto la reelaboración de la cartografía digital de varios espacios geográficos (González, et al, 2015).

En las conclusiones, los autores realizan una integración de las tecnologías de la información geográfica de forma natural y sencilla en la docencia, consecuencia en parte del aprendizaje experiencial propio de una metodología activa. Este trabajo contribuye al desarrollo de la inteligencia espacial, fomenta el aprendizaje por problemas territoriales, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en fenómenos; permite la adquisición de competencias educativas: digital, matemática, social y ciudadana; desarrolla unos recursos didácticos visuales y dinámicos que favorecen la motivación del alumno, el trabajo en equipo por proyectos y el tratamiento interdisciplinar de las áreas curriculares; y finalmente, consigue aprendizajes más significativos y funcionales debido a la experiencia personal del alumno en construir sus propios mapas.

Dentro de los aportes de este trabajo a la investigación se destaca que la propuesta didáctica, la cual es una excelente herramienta, de gran utilidad para el profesorado en los diferentes niveles educativos, ya que, vincular imágenes geográficas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una manera de abrir horizontes a la innovación educativa por la utilización de las TIG, por ende, hace de un hecho cotidiano algo especial. Específicamente en el desarrollo del pensamiento crítico es un instrumento que aumenta la capacidad creativa y reflexiva del sujeto.

En segundo lugar, García (2016), realiza un estudio y establece la relación con la adquisición de los conceptos geográficos desde su relación con el paisaje; bajo el argumento, que el paisaje es una muestra de la realidad en las tensiones entre las intervenciones humanas en el territorio y

su asimilación en la naturaleza; mediante la elaboración de narrativas, relatos de viaje y descripciones de los paisajes, resaltando los enfoques de los conceptos geográficos. Con el fin de analizar, asociar y estructurar los contenidos relacionados con el paisaje y de ahí extraer los conceptos geográficos. Por consiguiente, en la narración se manifiesta el contraste entre los conceptos espontáneos y los científicos, así como los pares conceptuales opuestos.

Esta propuesta didáctica consiste en la selección de los conceptos geográficos que, relacionados con el paisaje, se muestran en distintas narraciones. La narración constituye el recurso didáctico y el paisaje compone el eje temático aglutinador del conjunto de conceptos geográficos. La narración de paisajes permite comprobar que se puede abordar este tema no sólo como el análisis de los elementos que lo conforman, sino también desde la elaboración de hipótesis y estableciendo enlaces con los conceptos de otras disciplinas. Además, la narración promueve destrezas lingüísticas, los procesos cognitivos relacionados con la elaboración de razonamientos e hipótesis planteadas en los textos (García, 2016).

Desde el punto de vista metodológico, García (2016), propone en el estudio del paisaje la concurrencia de otras disciplinas para realizar una lectura en términos de la interdisciplinariedad, al tiempo que resalta la importancia del entorno de aprendizaje constructivista como rasgos distintivos de esta propuesta. Este planteamiento metodológico requiere contemplar algunos principios básicos del enfoque constructivista, como el aprendizaje significativo y por descubrimiento. Así como el aprendizaje colaborativo y cooperativo para contrastar, elaborar y asimilar conceptos y estrategias, pues fomenta la autonomía y la autoestima, así como las habilidades sociales. Por último, esta propuesta didáctica promueve la sensibilidad hacia el paisaje, su conservación y su disfrute, como el legado universal del futuro.

Todo ello permite evidenciar los aportes que este trabajo le otorga al desarrollo de esta investigación en Institución Educativa Trementino Arriba, en tanto que el paisaje posee elementos que favorecen la construcción de aprendizajes que parten de la visión y que involucra entre otros aspectos, habilidades cognitivas y neuropsicológicas, como la competencia de recordar, memorizar, analizar y pensar creativamente, específicamente en

el proceso de adquisición de conceptos geográficos, las cuales hacen parte de las habilidades del pensamiento crítico.

En el contexto latinoamericano, concretamente desde el argentino, uno de los principales problemas es entender la utilidad de los mapas, en la enseñanza de la geografía escolar existe una deficiencia en el análisis de los mismos, para ello Carla Lois, elabora una propuesta metodológica que permite abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica, debido al carácter transformador de los espacios representados, que desde el ámbito de la practicidad, según la autora el "mapa" refiere a muchas imágenes muy diferentes, que usan diversas técnicas y soportes, ya que apelan a lenguajes visuales muy heterogéneos, convenciones gráficas que han variado a lo largo del tiempo, etcétera (Lois, 2015).

En este orden de ideas, la primera categoría, es la noción de género cartográfico, inspirada en el concepto bajtiniano de género literario y adaptado a la graficidad del mapa. La categoría analítica de género permite agrupar y clasificar mapas que comparten claves temáticas, estilísticas, técnicas y/o composicionales. Su mayor utilidad radica en orientar las preguntas posibles y evitar anacronismos o abordajes estériles (Lois, 2015).

La segunda es la noción de serie, que ya ha sido trabajada en la historia del arte (Warburg) y en la filosofía (Didi-Huberman). La presunción básica es que el armado de una serie crea claves de lectura y de interpretación y que, por tanto, un mismo mapa no comunica lo mismo si es puesto en dos series diferentes. El modo en que se construye una serie afecta los sentidos del conjunto de las imágenes tanto como los sentidos que comunican cada una de ellas y los aspectos visibilizados e invisibilizados en los modos de lectura que propone la serie (Lois, 2015).

De acuerdo a los ejemplos, las potencialidades y las limitaciones de estas propuestas metodológicas, la autora concluye que la misma imagen dice cosas diferentes en cada serie. Además, precisa que el montaje participa de la construcción de sentidos, ya que "El atlas Mnemosyne delega en el montaje la capacidad de producir, mediante encuentros de imágenes, un conocimiento dialéctico de la cultura occidental" (Didi-Huberman, 2010, p. 20).

Por otra parte, la autora apunta a alcanzar otro paralelismo entre la propuesta warburiana y las series cartográficas. Así como para Aby Warburg su objeto "es la imagen más que la obra de arte, y eso la pone resueltamente fuera del campo de la estética" (Agamben, 2007, p. 162), aquí se quiso tratar los mapas que fueron concebidos fuera del campo de la cartografía: no fueron cartógrafos profesionales los que los elaboraron, sino que fueron artistas, diseñadores gráficos, periodistas. Es decir, Warburg huyó de los principios estéticos para pensar sus imágenes.

Esa huida de la disciplina de la estética para abordar imágenes que no encajan tan fácilmente con una acepción canónica de lo que debería ser el objeto de la historia del arte se relaciona con la huida de la ciencia cartográfica que propusieron tratar estas imágenes, sin recaer en los principios científicos que se suponen le dan legitimidad. Dado que "la significación de una imagen cambia en función de lo que uno ve a su lado o inmediatamente después (Lois, 2015).

El aporte de esta investigación, como propuesta metodológica, es relevante, sobre todo cuando se trata de reflexiones inspiradas en estudios que tienen por objeto el análisis de imágenes, ya que se hace necesario revisitar el tratamiento metodológico de fotografías, grabados, posters, sellos postales y otro tipo de imágenes. Sin duda vale la pena, y más cuando se trata de verificar los aportes de la imagen en la enseñanza de la geografía escolar en un contexto rural, dando lugar a las comprensiones, interpretaciones y análisis de aquellos aspectos cotidianos que aún se ignoran en el proceso de enseñanza y que día a día cobran fuerza en su tratamiento y atención pedagógica.

Por otra parte, en el contexto venezolano, Santiago (2015) a través de la investigación *Enseñar geografía para desarrollar pensamiento crítico y creativo* se dispuso realizar una aproximación teórica sobre la necesidad de enseñar geografía a partir del incentivo del pensamiento creativo y crítico, con el objeto de convertir su actividad pedagógica en una acción reflexiva orientada a dar explicación a los acontecimientos del mundo global. Esperando renovar las antiguas prácticas pedagógicas caracterizadas en la transmisión de contenidos por el incentivo de acciones pedagógicas afincadas en la creatividad y promover el estudio de situaciones concretas

de la vida cotidiana. Todo esto constituye el problema que el autor intenta resolver.

> Todo esto representa una significativa problemática geodidáctica que amerita la atención del docente de geografía y de los investigadores de esta temática. Dar aportes para contribuir al debate, motivó realizar la revisión bibliográfica y sistematizar conocimientos que ayuden a entender la complejidad del mundo actual como escenario geográfico, promover, ante la vigencia de la educación memorística, la necesidad del pensamiento creativo y crítico desde la práctica escolar de la enseñanza de la geografía (Santiago, 2015, p. 2).

El aporte de esta investigación denota una finalidad en la enseñanza de la geografía escolar, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, implica producir cambios experienciales y alternativas que cuestionen comportamientos mediatizados, pasivos y dogmáticos y habiliten al maestro enseñar y a los estudiantes entender las situaciones cotidianas que le exigen permanentemente iniciativas diferentes y/o alternas. En este caso, los problemas geográficos de la habitualidad deben ser los temas de la enseñanza y con ello, la ejercitación investigativa para atender a las dificultades que le apremian.

De lo anterior se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo interpretar el aporte de la imagen utilizada en la Geografía escolar para desarrollar pensamiento crítico de los estudiantes de la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos, Córdoba?

Referente conceptual

En cuanto a las teorías que fundamentan el trabajo de investigación, se parte de la teoría general sobre la imagen, con Lacan (1987), quien en el *Seminario 11* que sustenta la potencialidad de la imagen a través de la clase 6 que se titula: *La esquicia del ojo y la mirada*, y para las teorías sustantivas se tomó como referencia a Pierce, (1988) en: *El hombre, un signo: el pragmatismo de Peirce*, donde se sustenta el traslado de la teoría del signo para leer la imagen a través de una teoría de los signos.

De igual forma, la contribución de Salabert, (2003) en su obra: *Pintura Anémica, Cuerpo Suculento* respalda la teoría lingüística y su aplicación a la imagen; y finalmente lo sustentado por Brea, (2005) a través de su libro: *Los estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, que constituye un modelo de análisis de la imagen, con una nueva disciplina que sustituye la estética tradicional, es decir, la simetría, la belleza, la forma, en fin, la historia del arte, que antes del siglo XX, en la llamada crisis de la estética, la ciencia de lo bello se queda corta al explicar las imágenes. De estas teorías sobre la imagen, se fundamenta la categoría: imagen geográfica, donde se establecen criterios para su interpretación.

Otra categoría conceptual es, el pensamiento crítico, cuyas teorías se fundamentan, en los aportes de Boisvert (2004), en su libro *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica* pretende dar una definición aproximada del pensamiento crítico, basándose en diversos autores, entre ellos Romano (1995) quien explica:

> [...] concebir el pensamiento crítico como una estrategia significa que coordina diversas operaciones: habilidades básicas (analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, etc.), estrategias de pensamiento (resolución de problemas, toma de decisiones, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc.) y habilidades metacognitivas (operaciones de planeación, vigilancia y evaluación) (citado en Boisvert, 2004: 17-18).

Asimismo, los aportes de Paul y Elder, son de gran relevancia en el desarrollo de esta investigación, con textos como *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas* (2003) *y Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico* (2005), dicen que el pensar es propio de todo el mundo, pero gran parte del pensar es arbitrario, distorsionado, desinformado, parcializado o prejuiciado. El pensar tiene que ver con la calidad de vida, es decir, la calidad de vida depende de la calidad de nuestro pensamiento. Definen el pensamiento crítico afirmando que: "es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo" (Paul y Elder, 2004, p. 7).

También, se da relevancia a los aportes de Freire, (2009), en la pedagogía crítica, a partir de su obra: *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, donde plantea la necesidad de una educación más democrática y liberadora, en la cual se invita a los educadores a que no solamente les enseñen a los estudiantes dentro del espacio de la escuela, sino que éstos tengan la posibilidad de comprender la realidad del mundo en que viven fuera de la escuela.

Otra categoría es, enseñanza de la geografía escolar, donde Hollman y Lois, (2013), en el texto *Geografía y cultura visual: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*, sustentan la importancia de la comprensión de la imagen geográfica y brindan herramientas que contribuyen a problematizar la mirada ingenua presente en las imágenes y promueven reflexiones sobre los contextos escolares en cuanto al uso de representaciones e imágenes.

Por lo anterior, la enseñanza de la geografía escolar requiere de estrategias coherentes con la realidad del estudiante, partiendo del contexto en que vive; por lo que se hace necesario la utilización de las imágenes geográficas con un criterio de responsabilidad por parte del docente en su proceso de orientación hacia la forma de mirar el espacio geográfico, lo que debe permitir que el estudiante tenga la posibilidad no solamente de describir las características del espacio, sino la capacidad de interpretarlo.

A modo de conclusión

A pesar de que el profesorado da relevancia a las imágenes geográficas, se pudo observar durante el desarrollo de la investigación que existen ciertas falencias en la planificación en cuanto a la utilización de la imagen en la enseñanza de la Geografía escolar. Además, se requiere un poco más de recursividad en la utilización de materiales del contexto para la elaboración de estas imágenes.

El análisis de los antecedentes de investigaciones en este tema permitió identificar, que las imágenes tienen diferente grado de significación en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, el mapa como imagen geográfica al tener

un alto grado de abstracción se podría considerar una imagen importante, pero que requiere mayor atención en su elaboración e interpretación para que se pueda lograr un mejor desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes. De acuerdo con los antecedentes los mapas son las imágenes geográficas más utilizadas en las prácticas de aula.

Por el contrario, las imágenes tridimensionales a pesar de tener una mayor complejidad en su proceso de elaboración van a tener mayor aceptación en cuanto a la representación icónica del espacio geográfico en el sentido que ellas por tener no solamente formas y colores, sino también volúmenes, representan de una manera más real el espacio percibido, permitiendo a los estudiantes tener mayores calidades en el análisis de problemas geográficos.

Por su parte, la labor del docente en la enseñanza de la geografía escolar, en el proceso de interpretación de las imágenes geográficas para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, es fundamental, ya que facilita la orientación del estudiante hacia la mirada de la imagen, pero no de forma ingenua o superficial, sino de manera profunda y con sentido crítico.

En sentido fenomenológico, las imágenes geográficas que son representaciones de la superficie terrestre, han permitido interpretar la realidad y ubicar al sujeto (estudiante) en un espacio geográfico que representa el mundo rural en que se desenvuelve e interactúa con los demás. Donde se conjugan elementos naturales y culturales que lo afectan como individuo en el desarrollo de sus capacidades.

Por tanto, la relevancia de esta investigación radica en los aportes que otorga en la enseñanza de la Geografía escolar, lo cual se considera necesario, de acuerdo a las necesidades del contexto educativo especialmente rural. Aunque una de las limitaciones que se ha tenido a lo largo del proceso investigativo es la aplicación de otros instrumentos que permitan la verificación de las habilidades cognitivas adquiridas por el estudiante en el uso e interpretación de las imágenes geográficas, lo que podría propiciar futuras investigaciones.

Referencias

Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.

Brea, J. (2005). *Estudios Visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Didi-Huberman, G. (2010). Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas? Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museum für Neue Kunst, Sammlung Falckenberg: Madrid, Karlsruhe y Hamburgo.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. México.

García de la Vega, A. (2016). La narración del paisaje y su relación con la adquisición de los conceptos geográficos. Movimentos para ensinar geografia–oscilações. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, pp. 17-30 DOI 10.21826/9788563800244p17-30

Hollman, V., y Lois, C. (2013). Geografía y Cultura Visual: Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Prehistoria Ediciones.

Lacan, J. (2010). El seminario de Jacques Lacan: libro 11: Los cuatro Conceptos Fundamentales del psicoanálisis. - 1a ed. 16a reimp. -Buenos Aires: Paidós.

Lois, C. (2015). El mapa, los mapas: Propuestas metodológicas para abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica. Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; 11; 1; 5-2015; 1-23.

Miguel, R., Lázaro y Torres, M. L. D., Velilla, J., Buzo, I., y Guallart, C. (2016). Atlas Digital Escolar: aprender Geografía con ArcGIS Online.

Peirce, C., y Vericat, J. (1988). El hombre, un signo: El pragmatismo de Peirce.

Santiago, J. (2015). Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global.

Rojas, B. (2014). Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Salabert, P. (2003). Pintura Anémica, Cuerpo Suculento. Barcelona. Laertes S.A. Ediciones.

Warburg, Aby (2010) Atlas Mnemosyne. Madrid, AKAL.

Capítulo 16.
La metamorfosis del paisaje desde un barrio mirador. Posibilidad de aprender y enseñar la ciudad en lo cotidiano

Chapter 16.
The metamorphosis of the landscape; a lookout neighnorhood as a chance to learn and teach the city from everyday life

John Greyson Mojica Quijano[68]
greyson99@hotmail.com

Angélica María Padilla[53]
angelicapadilla2020@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen: En la presente investigación se problematiza la categoría de paisaje como herramienta conceptual para la enseñanza y aprendizaje de la geografía, se retoman los aportes de la geografía cultural para integrar el reconocimiento espacial y la identidad territorial que ejercen los estudiantes de la Institución Educativa El Paraíso Mirador de los grados décimo y once desde su cotidianidad. Se utiliza un análisis comparativo de fotografías e información para contrastar tanto la realidad socio espacial como los referentes teóricos, en segunda instancia se realizó una salida de campo por los alrededores de la institución para utilizar esos saberes previos y darle un

68 Estudiante de la licenciatura en Ciencias Sociales e integrante del Semillero de Investigación en Educación Geográfica -SIEG- adscrito al grupo de Investigación Interinstitucional GEOPAIDEIA.

sentido relacional y un acercamiento a su espacio cercano desde una mirada social y crítica que les permita establecer diferencias entre los distintos paisajes desde una perspectiva cultural. Luego de analizar la aplicación de pruebas y diálogos con estudiantes y docentes dentro de la institución en distintos grados, se llega a la conclusión de que los estudiantes no son solo analfabetos geográficamente hablando y faltos de conocimiento espacial, sino además que, son faltos de habilidades, destrezas y conceptos que les permitan comprender, relacionar, interpretar y apropiar su entorno espacial.

Palabras clave: Paisaje, lugar, cotidianidad y enseñanza de la geografía.

Abstract: In this research, the landscape category is problematized as a conceptual tool for the teaching and learning of geography, the contributions of cultural geography are retaken to integrate the spatial recognition and territorial identity exercised by the students of the El Paraíso Mirador Educational Institution of the tenth and eleventh grades from their daily lives. A comparative analysis of photographs and information is used to contrast both the socio-spatial reality and the theoretical references, in the second instance, a field trip around the institution was carried out to use that prior knowledge and give it a relational sense and an approach to their close space from a social and critical perspective that allows them to establish differences between the different landscapes from a cultural perspective. After analyzing the application of tests and dialogues with students and teachers within the institution in different grades, it is concluded that students are not only geographically illiterate and lack spatial knowledge, but also that they lack abilities, skills and concepts that allow them to understand, relate, interpret and appropriate their spatial environment.

Keywords: Landscape, place, everydayness y teaching geography.

Introducción

> Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento transformación de nosotros y del mundo y que al tiempo amenaza con destruir todo lo que sabemos, todo lo que somos
>
> Berman (1999)

La presente investigación es resultado de un acercamiento a la comunidad académica del Colegio Paraíso Mirador (Institución Educativa Distrital – I.E.D.) en el cual se expone, como el espacio geográfico puede abordarse desde la categoría de paisaje en la enseñanza de las Ciencias Sociales, específicamente de la geografía. Por ello la percepción, las experiencias cotidianas y los sentidos están involucrados en la comprensión del espacio. La orientación principal para llegar a la observación y comprensión de las problemáticas generales circundantes es entender el espacio vivido, percibido y habitado desde lo particular. Para ello se establece que los barrios miradores son un hito natural, un punto más alto que el resto, donde se puede llegar a la reflexión didáctica de un contraste de la realidad cotidiana, de arriba y abajo, la cual permite la evocación de imágenes de un paisaje natural, construido y habitado culturalmente, con una noción del hoy y del ayer.

El punto de partida son las vivencias de la cotidianidad de los estudiantes de grado 10° y 11° y el papel que desarrollan frente a las reconfiguraciones espaciales circundantes al barrio. Para identificar la subjetividad del barrio Paraíso, se toma como referente los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, y las percepciones actuales sobre el espacio que habitan. Con ello se buscó valorizar en los estudiantes lo cotidiano, el lugar de inicio donde se fomenta la comprensión, reflexión y apropiación del territorio. Para esto previamente se realizó una observación y descripción del medio geográfico, identificando los contrastes espaciales.

Es importante resaltar que se parte de las propuestas renovadoras de la geografía tanto conceptual como teórica, que brindaron una apertura a nuevas estrategias didácticas en la enseñanza de la geografía, donde la articulación entre el espacio, tiempo y sociedad serían la base fundamental para la aplicación de contenidos conceptuales relevantes en la vida del estudiante.

La Geografía y la Didáctica de la Geografía se encuentran en la actualidad con una compleja malla de tendencias que intentan dar respuesta a distintas problemáticas que estas ciencias se plantean según su objeto de estudio ya sea en el ámbito de la investigación como en el de la formación de docentes. En este trabajo se abordan algunas aportaciones teóricas de la geografía

como de su didáctica. En el primer apartado se esboza las transformaciones conceptuales del paisaje para llegar a aportaciones de la geografía de la percepción; en el segundo apartado se constituye una articulación entre las propuestas disciplinares y la didáctica para la enseñanza de la geografía, por último, se encuentra la metodología y estrategias aplicados y los avances que se han presentado en desarrollo de la investigación.

La metamorfosis del paisaje

Cuando se habla de la metamorfosis del paisaje, no solo se hace referencia al espacio cambiante y en constante transformación, sino también a su reorientación conceptual como categoría de análisis en la enseñanza de la geografía. Si bien la palabra en un principio invita a evocar una concepción del mundo natural artístico y estético, esta debe ser concebida más allá de una mirada reduccionista y simplista donde pocas veces se manifiestan los demás componentes sociales y culturales que el hombre plasma en el espacio que habita. Por esto es importante resaltar cómo el concepto se ha desenvuelto históricamente en la geografía y otras disciplinas que le han tomado como objeto de estudio.

El paisaje, ha sido un elemento a través del cual se ha realizado un acercamiento a la comprensión de la realidad que viven los seres humanos en el espacio geográfico. Según Wallerstein (2006), fue un instrumento esencial en el reconocimiento de países y naciones, pero también para la creación y consolidación de la geografía moderna a finales del siglo XIX. En los inicios de la geografía descriptiva, el paisaje tuvo importancia y relevancia dado a que se establecieron las relaciones geopolíticas y el impacto de los recursos naturales en la convergencia de países desarrollados y homogéneos económicamente, recibió críticas debido a su carácter descriptivo y poco analítico. Es importante resaltar, que a principios del siglo XIX el paisaje urbano no se representaba de forma teórica, ni pictórica y las preocupaciones investigativas estaban interesadas por establecer una cartografía natural que describiera los aspectos que componían el entorno.

La categoría fue reorientada por diferentes conceptos que emergieron en la conformación de la geografía humanística en el siglo XX, explicaciones que contribuyeron a la geografía de la percepción entre otras. En ese orden

de ideas se re-configuró la conceptualización del paisaje, asimismo, se reivindicó la esencia de lo urbano que desligó y rompió las barreras en el marco de la discusión generada por el paso de la modernidad, donde fue posible un re-posicionamiento que permitió que la concepción estática del espacio pasará a ser vista como dinámica, así como el tiempo, se transforma, se usa y se produce.

Autores como Nogue (2007), refieren a la ciudad como un paisaje dotado de sentidos, apoyado desde los significados e identidades individuales y colectivas. Es así como el autor delimita el paisaje latente desde los sentidos y los lugares, desde la convivencia, usos y actores. De este modo se entiende que la experiencia urbana es invisible y fragmentada, donde la ciudad sólo puede ser percibida desde sus partes a través de la selección de lugares, pero nunca como un todo. Del mismo modo Moreno y Cely (2016), mencionan que

> La ciudad se construye desde diferentes aspectos, lo físico, lo social, lo cultural. La ciudad se hace desde sus expresiones, se construye desde sus habitantes y por supuesto desde la mentalidad urbana que se tenga y desde la forma que se enriquece permanentemente, según como se eduquen la ciudad y quienes la habitan (p. 83)

Es por lo anterior que dentro de la ciudad emergen diferentes paisajes que se dimensionan en lo particular y a partir de ello se da la posibilidad de hablar de otros paisajes que no están ligados al espacio natural, sino como un constructo socio cultural. Bajo ese análisis es posible contemplar una codificación paisajística, una dinámica de exclusión y la elitización del espacio, la idea de la nueva geografía para el siglo XXI es redescubrir a través del paisaje (como factor experimental), todo ese entramado desconocido e inmerso en la ciudad contemporánea y compleja. De acuerdo con Moya (2011):

> La ciudad en sus continuas transformaciones, conforma espacios e imágenes que corresponden a momentos culturales e históricos determinados por sus habitantes y provocan representaciones visuales características que son interpretadas por los poetas y los artistas de modo que se establece un tejido de relaciones entre la ciudad objetiva y las miradas individuales y subjetivas de sus diversos intérpretes (p. 17).

El paisaje se constituye como categoría de análisis para el estudio del espacio más inmediato, donde no solo se abarca el entorno, si no lugares particulares permitiendo relacionar el espacio habitado con las dinámicas que conforman el todo de la ciudad, ha resultado ser un concepto de interés para distintas perspectivas teórico-metodológico de la disciplina. Para Souto (2011), el concepto de paisaje ha sido revalorizado y redefinido fundamentalmente por los geógrafos culturales, aunque desde otros campos y temáticas de la geografía y desde otras disciplinas ha sido rescatado como una herramienta con gran potencial heurístico.

Desde diferentes apuestas no se ha llegado a una metodología del estudio del paisaje debido a su carácter subjetivo, aunque se encuentran algunos criterios para tomarlo como objeto de estudio, son de forma cualitativa que integran la observación, descripción y comparación de los fenómenos físicos en relación con las acciones humanas.

Acerca del estudio sobre el paisaje

En Colombia, en lo que respecta al estudio del paisaje ha sido poco lo que se ha realizado. A la fecha, se han estructurado tan solo cuatro estudios recientes en la ciudad de Bogotá entre 2008 al 2011, y ninguno de ellos aborda la enseñanza del paisaje. En ellos se proponen diversas perspectivas frente a la concepción de paisaje, pero no se logra categorizar conceptualmente en la geografía, y menos como una estrategia para su enseñanza en el aula.

En el artículo *Del viajero al turista: estética y política del paisaje urbano* de Torregroza (2008), es posible encontrar algunas reflexiones sobre el paisaje urbano, en tanto la comprensión de la categoría conceptual puede ir más allá del concepto de paisaje natural y de aquel pensamiento reduccionista en el que solo se le concibe como objeto de representación pictórica. Además, desde la perspectiva del autor, se sitúan dos posturas diferentes miradas para la comprensión del paisaje, desde el viajero y el turista, las cuales contienen dos enfoques que convergen en la comprensión de esta categoría en la urbe contemporánea.

Dos de las publicaciones encontradas recientemente tienen una similitud; a la hora de hablar sobre el paisaje, se enfocan en ámbitos artísticos y

literarios, sin embargo, de forma distinta. Por un lado, Montes y Cárdenas (2009), en su trabajo *Narrativas del paisaje andino colombiano: visión ecológica en la música carranguera de Jorge Velosa*, se adentran en las posibles visiones políticas y sociales que están intrínsecas en el discurso ambiental actual en la música carranguera. Y en segundo lugar Saldarriaga (2010), en *Buscando el paisaje en el valle de Aburrá*, se enfoca en la interpretación de la idea de paisaje que tienen los habitantes de Medellín desde las obras artísticas que recubren las calles y las fachadas de la Ciudad.

A nivel latinoamericano las investigaciones sobre el paisaje son diversas teóricamente, poniendo en perspectiva el concepto de paisaje y su abordaje multidisciplinar. En México el artículo *Historia y Paisaje. Explorando un concepto geográfico monista* Urquijo y Barrera (2009), analizan principalmente los cambios de este en términos ambientalistas. También se encuentra el trabajo de Rodríguez (2008), denominado *Espacios en el paisaje urbano del centro histórico de Santiago de Cuba*, donde realiza un análisis y sistematizaciones de la geografía urbana. Por otro lado, en el caso de España, se encontró la importancia del análisis y estudio de paisaje en la enseñanza geográfica en el aula escolar. Las propuestas investigativas encontradas se encaminan en cuatro líneas principales, como mencionan Flórez y Quintero (2012), una línea que muestra al paisaje en el currículo de la enseñanza obligatoria; otra que lo muestra como posibilitador de formación, sea ambientalista o cívica y patriótica; una tercera que hace rastreo de la construcción del concepto y finalmente una línea de propuestas didácticas basadas en el paisaje.

Algunos autores desde el año 1993 dieron comienzo a resaltar la importancia sobre la categoría de paisaje en el currículo escolar, textos como *El paisaje en el currículo de educación primaria, dentro el área de conocimiento del medio natural, social y cultural,* realizado por Bajo (2001) y *El espacio en el currículo de la enseñanza obligatoria de España,* elaborado por Gómez (1993), abrieron las primeras discusiones sobre el paisaje en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El paisaje es convertido en una alternativa educativa para la formación de una conciencia, nacionalista y patriótica, ecológica y cívica. Serrano y Bennassar (2011), en *La diversidad de planteamientos en los estudios de paisaje: reflexiones en torno a una cuestión candente,* hacen posible un rastreo del concepto de paisaje y las

diferentes consideraciones que se tienen en acerca de este –con énfasis en lo geográfico–, además de sus posibles intervenciones en la enseñanza, en varios momentos históricos.

Pese a los avances investigativos en España, se evidencian campos y relaciones por investigar. Al igual que en Colombia y a nivel latinoamericano las propuestas investigativas son escasas y recientes –del año 2001, hasta el presente–. No obstante, el paisaje se está conformando como una categoría de análisis en el aula escolar, con trabajos como los de Gómez (1993, 2001). Algunos proyectos de investigación que se destacan por la elaboración de propuestas didácticas son el Mínguez (2009), en su artículo *El paisaje como objeto de estudio de la geografía. Un itinerario didáctico en el marco de la semana de la ciencia de la comunidad de Madrid*, presenta una propuesta para la apropiación didáctica del concepto de paisaje. Otra investigación es la Hernández, Nieto y Pulido (2009), dada a conocer en un artículo que lleva por título: *La lectura del paisaje cultural, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el ejemplo de las Hurdes, Extremadura*", este trabajo se caracteriza por una precisión conceptual, y agrega valor y pertinencia a la categoría de análisis, paisaje, en la escuela, sin embargo, no se hace visible una propuesta concreta para la puesta en práctica en el aula.

Una mirada didáctica de la geografía y la utilización del paisaje en la enseñanza escolar

Una de las problemáticas en la enseñanza de la geografía escolar, está relacionada con la perspectiva que se tiene de esta, suele ser concebida desde una visión tradicionalista y simplista, generando así, una mirada de la geografía reduccionista y delimitada a la concepción de un mundo sumergido entre mapas y capitales. En ese orden de ideas la geografía se ha convertido en una disciplina sin importancia a la hora de aplicarla en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a pesar de que esta proporcione conocimientos del espacio y devele las constantes transformaciones del ser humano sobre el espacio geográfico, ha sido desorientada y desvalorizada para darle más importancia a otras disciplinas en la escuela.

Se debe resaltar que la geografía se manifiesta como necesaria y evidente en la cotidianidad, las percepciones del espacio son dinámicas y la su

comprensión posibilita la apropiación e interacción entre los sujetos y el espacio[69]. De acuerdo con Rodríguez y Torres (2004) "En las ciencias sociales, particularmente en la geografía, es importante partir de la descripción, ya sea de realidades físicas o realidades sociales para cualquier tipo de investigación dentro de cualquier enfoque epistemológico" (p. 3).

El espacio por dado que este, no es analizado en los diversos contextos educativos, el habitante se desenvuelve y se encuentra sumergido en una serie de transformaciones en los diversos escenarios geográficos que no son examinadas por su carácter cotidiano, lo cual resulta en la falta de una concepción espacial y, por ende, en una nula apropiación del paisaje presente en la vida y el diario habitar, de acuerdo con Rodríguez y Torres (2004),

> [...] si se mejora la habilidad para realizar una observación sistemática y con base en ella se mejora la capacidad de descripción, se logrará un aprendizaje significativo de los fundamentos conceptuales de la geografía, ya que se establece un nexo entre la teoría y la realidad física, económica o humana que es objeto de estudio (p. 3).

Algunos autores han dispuesto una propuesta aterrizada a la enseñanza geográfica, en la cual, se determinaron algunas de las variables que inciden en el aula, asimismo, posibilitan algunas formas de cómo llevarlas a la práctica. Ballester, Gayoso, Payeras y Vicens (2002), enfatizan en la importancia de otorgarle a un espacio real la construcción del conocimiento del estudiantado en referencia al mundo vivido, concebido y habitado, por ello se corrobora el valor que posee el aprendizaje continuo,

> [...] el aprendizaje es construcción de conocimiento, donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente. Por ello, para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir, un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera

69 Un ejemplo de ello, es la concepción del espacio que abuelos y padres vivieron en su juventud, la cual no es la misma que viven, sienten y perciben las nuevas generaciones.

> coherente y no arbitraria, "construyendo", de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red de conocimiento (Ballester, Gayoso, Payeras y Vicens, 2002, p. 101).

Rodríguez (2000), argumenta que los aprendizajes por repetición tienen poco valor de transferencia, utilizar conceptos ya aprendidos en situaciones reales y empíricas brinda la posibilidad de que una información aprendida sea coherente y permita mayor comprensión. De acuerdo con Bale (1989), la educación geográfica comprende dos campos, el cognitivo y el afectivo. Entendiendo que el campo cognitivo puede ser de fácil comprensión si está seguido por el aprendizaje afectivo. Es decir, la estructura cognitiva fundamental, relaciona directamente los aprendizajes cuando se cargan de significados, ello les hace duraderos y evita que sea fácilmente sometidos al olvido.

Estudios actuales en didáctica de la geografía encuentran interés en darle relevancia a conceptos o categorías de la disciplina, como lo son: Lugar, Paisaje, Entorno, Medio, Espacio, entre otros, además, las subjetividades presentes en la construcción del espacio son cada vez más notables en los estudios geográficos basados en las geografías emergentes. Así como lo muestra Moreno (2019),

> De allí que se considera pertinente deliberar y plantear posibilidades de educación geográfica que motiven al sujeto a *reconocer* el espacio geográfico, a *reconocerse* en el espacio geográfico, a valorar las espacialidades que constituye su entorno y a entender una perspectiva diferente de la geografía, no enciclopédica, sino funcional desde los lugares habitados por las personas en las sociedades y territorios contemporáneos (p. 26).

La enseñanza del paisaje ha surgido como una nueva propuesta para el análisis espacial en la educación geográfica, de ahí que se retomen algunas propuestas en las que se visibilice la utilidad del paisaje como categoría fundamental. En este sentido Bianchi, González, y Herrera 2013, explican:

> La enseñanza de la geografía encuentra en el paisaje un recurso de síntesis muy valioso, ya que imbrica las formas de interacción de

> los distintos factores que intervienen a lo largo del tiempo en su configuración. De alguna manera, el paisaje es tiempo y espacio a la vez, ya que sus formas, tamaños y componentes, revelan modalidades de ocupación, capacidades técnicas, creencias y códigos de relación característicos de una sociedad, además del comportamiento de los componentes físicos (clima, vegetación, geomorfología, etc.) (p. 4).

Entender el paisaje como un elemento esencial en la educación geográfica, posibilita abrir nuevos caminos e invita a entender el espacio desde una perspectiva diferente de la geografía. Por lo anterior, el paisaje se construye desde la expresión visual y sonora que se reproduce a través de los sentidos, cargado de aspectos simbólicos que se demarcan en la cultura, involucrándose en las artes y otras disciplinas donde se vislumbran expresiones que apropian y reflejan los trasfondos paisajísticos, un código de interrelación con el medio y las sensaciones que se representan y se le atribuyen al paisaje geográfico.

Es desde de allí, que el análisis geográfico del estudiantado debe estar enfatizado en buscar una comprensión e interpretación de los espacios y paisajes vividos; en ese mismo sentido los primeros que deben apropiarse del espacio circundante son los docentes ya que muchas veces una ciudad como Bogotá se vive, pero no se percibe.

La realidad que se percibe en cuanto al paisaje se configura a partir de ciertas circunstancias físicas que denotan una singularidad de observación, la cual despierta una inquietud en la imaginación e incita a la observación de un fragmento del espacio inmediato. Para el análisis del paisaje cotidiano es importante que no solo se tenga en cuenta lo visual en los elementos que lo acompañan, ya que estos son dispersos y se transmutan hacia los otros sentidos, por esto, cuando se analiza el paisaje, los olores y ruidos que se presentan, hacen parte de la comprensión de un lugar.Las ideas previas buscan contribuir al aprendizaje del paisaje, una de las propuestas en esta investigación, ubica a las salidas de campo como parte integral en la formación del estudiantado, del mismo modo en la construcción de ciudadanos críticos, capaces de reconocer, interpretar y apropiar el espacio en el que habitan. Desde ese punto de vista caminar la ciudad desde una apuesta pedagógica permite contribuir a un pensamiento espacial

y cartográfico. Así, los recorridos urbanos permiten la reactivación de los sentidos y dejan de lado la monotonía del entorno inmediato; para construir un conocimiento tanto de los espacios naturales como las construcciones sociales de cada lugar.

Diagnóstico espacial

En las últimas décadas la expansión urbana en Bogotá ha proliferado en todos sus límites oficiales, acercándose a esa herencia colonial que dejó su fundación, un legado que hoy se ve aún reflejado, ese crecimiento hacia las montañas y cerros que ha caracterizado la estructura capitalina, volviéndola así, un laberinto. La ciudad de Bogotá vislumbra una diversidad socioespacial, cada cerro habitado refleja la abundancia cultural de su población.

Las problemáticas que cada uno de estos espacios manifiesta va desde los componentes físicos, hasta un ámbito político, eso depende de qué porción se tome como objeto de estudio, no obstante, siempre habrá complejidades espaciales por descifrar, son una encrucijada que hace compleja la ciudad contemporánea. Para enfatizar en el lugar de estudio, es importante iniciar desde un reconocimiento espacial de los barrios mirador de Bogotá (Véase Fotografía 1 Colegio Paraíso Mirador), desde una posición horizontal sin entrar a la perplejidad de la altitud, se hace importante destacar esos contrastes y características que enmarcan los barrios miradores de Bogotá.

Con esto se tiene en cuenta como se establece un mirador en el imaginario de los ciudadanos, este se condiciona como: un centro turístico, con complejidad de flujos que se manifiestan debido a su carácter organizado, con una oferta de bienes y servicios, y una constate seguridad que brinda un espacio ameno para *socializar.* En yuxtaposición a ese imaginario, un mirador del sur, aunque comparte la altitud y la vista paisajística de la ciudad, este no se encuentra organizado, ni pensado para establecer dichas dinámicas, pues se presenta como un escenario poco accesible, una ciudad dentro de otra ciudad, a pesar de que tiene un potencial turístico, la falta de apropiación por los habitantes ha dejado que se hagan otros tipos de intervención para procesos como la extracción de minerales, que de una u otra forma abstraen el paisaje y no se representan en el imaginario antes mencionado.

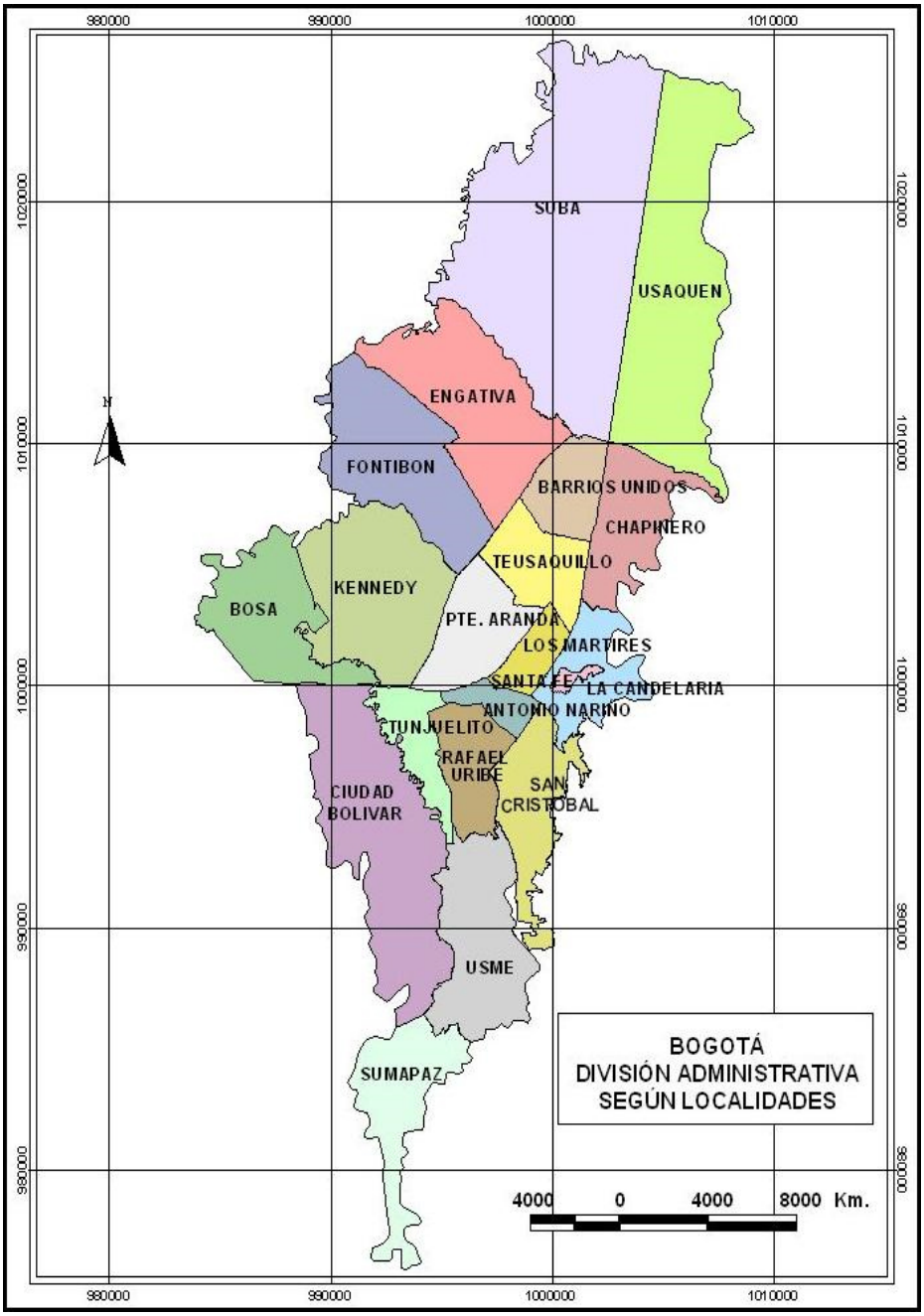


Fotografía 1. Colegio Paraiso Mirador
Fuente: John Mojica, 2018, (Facebook).

A partir del análisis de esos contrastes, se establece como objeto de estudio, El Paraíso (Localidad 19 Ciudad Bolívar, ver mapa 1) que se presenta como un estudio de caso sobre los barrios más expandidos, peligrosos y vulnerables económicamente, un barrio en conformación de la Bogotá reciente; el cual presenta realidades espaciales que evidencian su llegada antes de una planeación y organización urbana.

El Paraíso

La conformación del barrio El Paraíso, se realizó en el transcurrir de los años 1990, momento histórico en el cual, Bogotá sufría una expansión urbana debido a los extensos desplazamientos poblacionales que producía el conflicto armado en el país y el creciente aumento de habitantes a nivel urbano que no podían costear los altos precios de las casas cercanas al centro. La ciudad al no responder por las necesidades de vivienda para todos sus ciudadanos, se vio sumergida en un sinfín de asentamientos ilegales en las laderas de sus cerros próximos.



Mapa 1. Localidad 19 de Ciudad Bolívar

Fuente: Unidad Administrativa de Catastro Distrital, (2019).
Recuperado de http://www.ciudadbolivar.gov.co/mi-localidad/mapas

El barrio se encuentra ubicado en la localidad 19 de *Ciudad Bolívar* (véase, Mapa 1., Localidad 19 Ciudad Bolívar) al sur occidente de la ciudad, se conformaba lentamente bajo el "Plan Ciudad Bolívar", el cual se proponía como un proyecto enfocado en el cuidado de la sabana, y en la focalización de construcción de vivienda con un enfoque social, e interinstitucional, que involucraba prácticamente a todas las entidades del Distrito[70]. La topografía es en un 90 % montañosa, y el 72% de la localidad se presenta como zona rural. La localidad colinda: al norte con la localidad de Bosa, al sur con las localidades de Usme y Sumapaz, al este con la localidad de Tunjuelito y Usme, y al oeste con Soacha.

Los cerros de la ciudad se caracterizan por ser un espacio de transición entre lo urbano y rural, sus abruptas topografías y sus manzanas disformes resultado de la sinuosidad de los cerros, le convierten en un barrio de ladera, haciéndole de difícil acceso por sus acentuadas curvas resultado del ascenso dispendioso de la montaña, conformando así, callejones curvos, calles inclinadas y la característica principal sus calles-escaleras. Con la llegada del cable aéreo a la Localidad, la transformación paisajística es aún más notoria, pese a ello, y sin importar el cómo se llegue a la cúspide, al recorrer sus calles y abismos es posible contemplar el paisaje perfecto de la ciudad.

El emplazamiento de El Paraíso es la antítesis del imaginario de un barrio mirador, pues lo caracterizan tres hitos toponímicos: la zona rural, el área plana y las montañas urbanas. Lo rural se establece como zona aislada del ámbito local, donde perduran las prácticas de la vida campesina. La estructura plana es la más integrada y organizada, ya que se asemeja al desarrollo *urbano* de una construcción popular. Las montañas tienen un carácter representativo del imaginario de Ciudad Bolívar, "las casas que cuelgan del cerro, hacinadas y provistas de un cansado color ladrillo, y una polvareda por entre la cual, se desenvuelve la vida de sus habitantes" (Julio, 2003, citado en Julio, 2004, p. 125).

El paisaje se ha ido reconfigurando desde el legado histórico y memorístico del espacio y se dimensiona a partir de su estructura geológica que ha

70 Para ampliar la información véase Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2011 Conociendo a mi localidad en el sitio web http://www.ciudadbolivar.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia

dejado grandes canteras, una erosión eólica y fluvial que ha moldeado la montaña, el paso del tiempo se ha llevado grandes porciones de tierra y casas, a esto se le integra una "innovación" casi folclórica de los colores en las fachadas, que no es más que el reflejo de la renovación urbana que resalta la marginalidad socioeconómica y enfoca las diversas problemáticas de un barrio mirador ubicado en el sur de Bogotá.

Metodología

Sobre la intervención en el aula

Como primera instancia se recurrió al diálogo de saberes previos para contemplar un breve diagnóstico sobre las concepciones acerca del paisaje. En un segundo momento se dio la explicación de distintos contenidos como la clasificación del paisaje: rural, urbano y natural, las variaciones en el paisaje desarrollados por el ser humano, las configuraciones en él, y la apropiación de los elementos que componen el paisaje. Las actividades se llevaron a cabo en distintos espacios como el aula, las canchas y una salida extraordinaria al Parque Central Ilimani.

A partir de ello, uno de los objetivos que se planteó es hallar la distinción de cada uno de los paisajes que se trabajaran como categorías de análisis:

Paisaje natural: entendido como todo ese conjunto de componentes bióticos, asociado a lo "rural", bello y artístico, terrenos dotados de una singularidad de fenómenos físicos que lo conforman. Caracterizado por la vegetación y la interrelación entre la especie humana y especies animales, con esto la integración de otros factores como el clima y erosión que le dan el modelado y vida a ese paisaje natural.

Paisaje construido: se caracteriza porque es fruto de la acción humana, algunos de estos elementos pueden ser encontrados: la agricultura, obras públicas, industrias y mineras, hábitat y poblamiento.

El segundo objetivo fue llegar al reconocimiento de esas peculiaridades paisajísticas, en este caso se tuvo en cuenta la posición óptica tanto del paisaje, como del individuo, esto con la intención de establecer dicha

relación entre lo vivido y lo observado. En las primeras intervenciones, se realizó un contraste paisajístico del ayer y del hoy, se tuvo en cuenta el largo proceso evolutivo del espacio y se estableció un lapso para determinar dicha transformación. Ya que el paisaje desde una mirada cotidiana se hace homogéneo, por esto es de gran importancia organizar y delimitar un tiempo que permita percibir esos cambios abruptos del espacio, se presentaron fotografías tomadas entre el año 2000 al 2018.

La construcción actual de la ciudad se hace monótona, y pocas cosas impactan en la imagen del ciudadano, la mente humana, siempre está focalizada a asimilar contrastes y diferencias, entre esos contrastes los lugares se hacen visibles, un mirador como El Paraíso permite visibilizar esos matices paisajísticos, la altura hace más profunda dicha observación, donde se vislumbran las diferentes intervenciones antrópicas al medio natural, la transición de la vivienda de invasión al ladrillo de urbanización de construcción popular, la integración al paisaje de los *Macro murales* y *Transmicable*[71] son innovaciones espaciales, que permiten que ese contraste evoque, recuerdos que la fotografía puede complementar además de la situación posicional.

Además, como instrumento de diagnóstico también se propuso, el desarrollo de un mapa cognitivo para determinar el nivel de la concepción espacial del estudiante y de su representación espacial de un entorno familiarizado. Se pidió a los estudiantes que dibujaran y repitieran el proceso de representación gráfica del mapa cognitivo de su área local antes y después de las socializaciones sobre paisaje. La confrontación entre los dos mapas ayuda a visualizar el grado de aprendizaje.

A modo de conclusiones

Las reflexiones pueden ser variadas y diversas. La pretensión de esta investigación es lograr generar una inquietud a los docentes, estudiantes, futuros maestros o cualquiera que esté interesado y tenga la preocupación de lo que se está desarrollando en las aulas escolares, para que de una u otra manera se constituyan y creen nuevas posibilidades pedagógicas

71 Nuevo sistema de transporte de Bogotá, ubicado al suroriente de la ciudad.

y didácticas que puedan incidir en la educación geográfica. Es de vital importancia señalar que:

- Mediante un análisis sistemático de los resultados obtenidos tras la previa aplicación de pruebas y charlas con estudiantes y docentes, se llega a la conclusión de que los estudiantes no solo son analfabetos geográficamente hablando y faltos de conocimiento espacial, sino además que, son faltos de habilidades, destrezas y conceptos que les permitan comprender, relacionar, interpretar y apropiar su entorno espacial, todo esto resultado del vacío conceptual y práctico en la enseñanza de la geografía en los entornos escolares.

- En la educación geográfica se hace necesario trabajar desde un enfoque hermenéutico: el cual busca comprender y apropiar el espacio para transformarlo, a partir de ello, una posibilidad se abre desde las salidas pedagógicas y el reconocimiento espacial que estas pueden brindar al estudiantado.

- Pensar el paisaje como una categoría de análisis dentro del entorno espacial, aprender del paisaje, aprender el paisaje y aprender en el paisaje, potencializa distintas y nuevas miradas que pueden aproximar al estudiante a comprender el lenguaje de la ciudad y las expresiones de su espacio cotidiano.

- La enseñanza por medio de la cotidianeidad enriquece el aprendizaje cargándose de significado, además de desarrollar la capacidad en los estudiantes de percibir, describir, analizar y sintetizar el espacio que se aprende y se interpreta.

- Al realizar un análisis en distintas bases sobre las investigaciones enfocadas a la enseñanza de paisaje, se encuentra que no hay un bagaje de indagaciones profundo y diverso en Colombia, el desarrollo de esta categoría en la enseñanza en la escuela, aún no se encuentra desarrollado, por ende, las concepciones acerca del paisaje siguen reflejándolo como un concepto artístico -pictórico- sin una intervención directa en la concepción de su espacio cotidiano. En el caso de América Latina, se encuentra que, en países como Argentina y Brasil, se están realizando

abordajes conceptuales en cuanto a la enseñanza de este. Queda a futuro el desarrollo de una propuesta didáctica para la enseñanza de paisaje, acorde a la necesidad de la escuela colombiana. Es de resaltar el trabajo realizado en España, donde ya se ha podido vincular la enseñanza del paisaje dentro del currículo escolar, sus discusiones han logrado que se adopte dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

- Una educación paisajística adecuada puede hacer que el estudiante interprete y apropie el espacio habitado, lo cual se traduce en un desarrollo de capacidades y habilidades con las cuales se mejore las relaciones espaciales y logren reconocerse como sujetos espaciales. Por ello, es importante estimular a los niños a caminar por la ciudad, con el fin de comprender el espacio urbano que les rodea, Bogotá como un escenario educativo, un ambiente predilecto para realizar procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la cotidianidad.

Referencias

Julio, M. (2004). *¿Quiénes miran desde el mirador? Aproximaciones a los procesos migratorios en Ciudad Bolívar: Barrio Mirador de Nutibara.* Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/1265/10/09CAPI08.pdf

Bale, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria.* Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencias. Centro de Publicaciones.

Bianchi, D.; González, R.; y Herrera, Max. (2013). *El paisaje como concepto articulador de una nueva visión de la enseñanza de la Geografía en Chile*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/276834633

Ballester, A., Gayoso, P., Payeras, J., y Vicens, G. (2002) *El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía. Prácticas del seminario de aprendizaje significativo*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2559434.pdf

Berman, M. (1999). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores de España S.A.

Moreno, N., y Cely, A. (2016) *Ciudad y literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Moreno, N. (2019). *Espacialidad urbana y educación geográfica.* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Moya, A. (2011), *La percepción del paisaje urbano.* Recuperado de https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2019/02/moya-la-percepcion-del-paisaje-urbano.pdf

Nogue, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.Rodríguez de Moreno, E y Torres de Cárdenas, R. (2004) *La descripción en la enseñanza geográfica.* Recuperado de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5945/4925

Rodríguez, E. (2000). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria*. Bogotá, Colombia: Tercer Mileno Editores.

Souto, P. (2011). *Paisajes en la geografía contemporánea: concepciones y potencialidades*. Revista geográfica de América Central 2 (47E), Recuperado de https://www.revistas.una.ac.cr//index.php/geografica/article/view/1792

Wallerstein, I. (2006). *La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVII hasta 1945.* Siglo XXI. Recuperado de https://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Wallerstein__La_construcci_n_hist_rica_de_las_ciencias_sociales.pdf

Capítulo 17.
Estudio del paisaje en La Mojana desde la percepción de las comunidades. Aportes para la enseñanza de la geografía.

Chapter 17.
Study of the landscape in La Mojana from the community perception. Contributions to the teaching of geography designed in the region

Jaime Andrés Muñoz Berrio[72]
andresjaimemb@gmail.com

Carmen Ortega Otero[73]
carmenortega28@hotmail.com

Universidad de Córdoba

Resumen: El presente capítulo responde a un estudio de caracterización socio-ecológica realizado en el territorio de La Mojana, ante el requerimiento de hacer un levantamiento de línea base que contribuya al diseño y desarrollo de estrategias de rehabilitación participativa en ecosistemas de humedales. El trabajo en la región se centró en analizar

72 Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Investigador Junior del Grupo de Investigación Sociedad Imaginarios y Comunicación –SIC– de la misma institución. Profesional social y educación en proceso de rehabilitación de humedales.

73 Magíster en Sociología y Licenciada en Ciencia Política de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Docente en el departamento de Licenciatura en Ciencias Sociales –Unicórdoba–.

el paisaje a partir de la percepción de las comunidades, con lo cual se logró hacer un diagnóstico de las condiciones del entorno, además de la identificación de significados e imaginarios locales construidos en función de la interacción social con el medio. A partir de unas dinámicas participativas con las comunidades, se obtuvo una serie de conocimientos propios de la zona, que son fuente en la construcción de una propuesta para la enseñanza de la geografía acorde con las necesidades la región, abordando situaciones propias del contexto como las transformaciones en el territorio y sus consecuencias, de igual forma, hay un reconocimiento del espacio próximo, donde se destaca la valoración del patrimonio paisajístico y de elementos de la biodiversidad en un ecosistema anfibio como es La Mojana, escenario clave para la sostenibilidad ambiental en el Caribe colombiano.

Palabras clave: Paisaje, percepción, región, humedales.

Abstract: This chapter responds to a socio-ecological characterization study carried out in the territory of La Mojana in response to the requirement to carry out a baseline survey that contribmutes to the design and development of participatory rehabilitation strategies in wetland ecosystems. The work in the region focused on analyzing the landscape from the perception of the communities, with which it was possible to make a diagnosis of the conditions of the environment, in addition to the identification of local meanings and imagery built based on social interaction with the medium. From participatory dynamics with the communities, a series of knowledge specific to the area was obtained, which is a source in the construction of a proposal for the teaching of geography according to the needs of the region, addressing situations specific to the context such as transformations in the territory and its consequences, in the same way, there is a recognition of the nearby space, where the valuation of the landscape heritage and elements of biodiversity in an amphibian ecosystem such as La Mojana, a key scenario for environmental sustainability in the Colombian Caribbean.

Key words: Landscape, perception, region, wetlands.

Introducción y contexto de La Mojana

La Mojana, es una planicie en el caribe colombiano rodeada de los ríos San Jorge, Cauca y Magdalena (Brazo de Loba), se caracteriza por ser un territorio con inundaciones periódicas, por lo cual presenta un ecosistema de transición donde se destacan tres macro-hábitats, que son: zápales (bosques inundables), loticos y lenticos. Históricamente el hombre de la zona se adapta a las continuas transformaciones del paisaje producto del vaivén de las aguas, los primeros pobladores de la zona, los Zenúes, hicieron del agua su mayor riqueza y en base a ella forjaron su cultura. Si bien las poblaciones actuales han perdido gran parte de la destreza desarrollada por los antepasados aborígenes, el agua sigue siendo un determinador de las relaciones y modos de vida local (Aguilar, 2004).

Por esta característica de adaptarse y sobrevivir a las configuraciones del medio, el hombre de la zona, se ha ganado el apelativo de "hombre hicotea", considerando su fortaleza para afrontar los constantes periodos de sequía e inundación. La variación temporal en el medio ha hecho de La Mojana un espacio geográficamente estratégico, que permite en el ámbito socio-económico sacar provecho de la riqueza hídrica y agropecuaria, también se han consolidado valores comunales y culturales con base a su entorno anfibio y en la parte ambiental, su sistema cenagoso conectado a través de una red canales permite la regulación de inundaciones y es hábitat de múltiples especies de fauna y flora.

No obstante, según Ramsar (2015), el territorio de los humedales en el mundo poco a poco desaparece, se estiman pérdidas entre un 30 y un 90%. Durante el siglo XX, la pérdida de humedales ondeó entre el 64% y el 71%. Los humedales de La Mojana, en el caribe colombiano no son la excepción, en los últimos años la zona se ha visto afectada por acciones relacionadas con la desecación de ciénagas, contaminación de afluentes, sobreexplotación de recursos del medio, y los efectos del cambio climático que vienen alterando drásticamente los procesos ecológicos realizados en estos ecosistemas.

En esa medida, se hace imperiosa la necesidad de analizar las situaciones socio-ecológicas presentadas en la región, teniendo como punto de partida

la percepción derivada al entrar en contacto con el paisaje geográfico. El identificar las percepciones locales contribuye con la interiorización de significados del patrimonio paisajístico y también permite abordar "tabúes" incrustados en el imaginario colectivo y que han incidido en el desarrollo de prácticas que van en contravía con el ambiente.

Así pues, el paisaje de La Mojana es descrito a partir de las percepciones del *hombre hicotea*, quien en su relato describe los modos de vida en su interacción con el medio. Estas actividades se desarrollaron en el marco de los trabajos de caracterización de servicios Ecosistémicos en la región, efectuados en un convenio interinstitucional entre la Universidad de Córdoba y el Instituto Alexander von Humboldt. La experiencia sirvió como motivación y fuente en la construcción de una propuesta de enseñanza de la geografía enfocado en la pertinencia y arraigo del paisaje mojanero.

Bajo esa dinámica se estructura este escrito, que se encuentra dividido en dos momentos, uno de conceptualización y otro donde se plantea la propuesta de enseñanza. En el primero se hace una aproximación de los conceptos de geografía y educación para precisar qué se entiende cuando se hace referencia a los mismos. En el segundo apartado se enfoca en detallar las etapas del ejercicio formativo y posteriormente, se reflejan las consideraciones que deja la propuesta realizada.

Referente conceptual

Este escrito se soporta en cuatro categorías conceptuales, establecidas en un contexto de enseñanza de la geografía, los cuales son: Paisaje, percepción, región y humedales. Para lo cual se recurre a teóricos en el campo de la educación, medio ambiente, ciencias sociales y geografía.

En una tarea de analizar las dinámicas sociales y ecológicas de un escenario geográfico se parte con el reconocimiento y estudio del paisaje, el cual aporta elementos para la interpretación del entorno, abordando aspectos físicos y humanos que lo conforman además de los factores internos y externos que lo transforman como son las actividades productivas, conflictos territorios.

El paisaje es asumido como escenario dado y construido que incide en la formación de conocimiento de quienes viven o disfrutan de él. Santos (1996), considera el paisaje como "la dimensión observable y fisionómica del territorio, es decir, a su modo de presentación a los sentidos" (citado por Cortés, Rincón y Sarmiento, 1998, p. 174), en este se desarrollan emociones y sentimientos producto de las relaciones cotidianas con el medio, lo que permite la consolidación de arraigos esenciales en la valoración del territorio.

De acuerdo con (Benayas y López, 2010), el paisaje es resultado de la experiencia humana y el desarrollo de los sistemas ambientales, lo que en plano de las ciencias de la sostenibilidad se ha denominado sistemas socio-ecológicos, donde se efectúa una relación recíproca que permite el disfrute de unos Servicios Ecosistémicos por parte de la sociedad y en contraprestación el ambiente es conservado a base a tradiciones, prácticas y gobernanzas de los pueblos (Martin-López, González y Vilardy, 2012).

Dentro de la enseñanza de la geografía, el paisaje puede catalogarse como un recurso didáctico, el cual contribuye a interiorizar las relaciones socio-espaciales a partir del estudio de elementos que integran el territorio, que son transformados por la dinámica del tiempo, o también por efectos antrópicos y naturales, vinculado con situaciones como la ampliación de mercados, la globalización, los conflictos, la contaminación, el cambio climático, entre otros.

En consideración, el estudio del paisaje requiere un abordaje sistémico, donde intervienen varias disciplinas, siendo la geografía con su vertiente cultural la que asume el encuentro histórico entre la sociedad y su entorno, el cual define la identidad de un paisaje (Prats y Busquest, 2010). El vínculo entre el paisaje y patrimonio es lo que soporta la defensa y apropiación social del territorio, siendo clave en escenarios de enseñanza de la geografía, toda vez que "favorece el sentido de lugar, la adquisición del concepto de tiempo histórico, y el desarrollo de vínculos positivos del alumnado con su entorno más próximo" (Morón y Morón, 2012, p. 1674).

Los autores indican que, dentro de esta participación de la geografía, hay una conexión con la psicopedagogía de tipo constructivista, donde el estudiante como sujeto activo hace interpretaciones de la relación hombre-medio teniendo como objeto de estudio el contexto donde habita, partiendo de un

saber generado en base a la percepción (Morón y Morón, 2012). De acuerdo con Alea (2005) y Colmenares (2001) se concibe que la percepción es un reflejo de los fenómenos que se establece en la conciencia del hombre al conducirse directamente sobre los sentidos, durante un proceso emocional que regula y unifica las sensaciones.

Las sensaciones y emociones que se generan en el estudio del contexto, constituyen elementos para la interiorización de situaciones y problemas concretos. Al respecto, teóricos como Oviedo (2004), sostienen que la percepción se presenta como un "proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante" (p. 90).

La percepción se muestra como un concepto biocultural manifestado de dos maneras. En un primer lugar se supedita a los estímulos biofísicos y las sensaciones involucradas y, por otro lado, depende de la opción y colocación de los estímulos y las sensaciones involucradas en pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas dentro de una cotidianidad (Vargaz-Mergarejo, 1994). Lo subjetivo define lo corpóreo, lo mitológico y la realidad, en tal sentido la percepción contribuye a comprender la relación entre lo físico y humano (Ingold, 2000; Shepard, 1999).

El espacio geográfico refleja significados que son asumidos desde la percepción, la cual contribuye a la interpretación y análisis inicial de las dinámicas socio-espaciales de una forma integral. Para el caso en el que se centra este trabajo, el paisaje de Humedales, se considera como territorios con un gran valor educativo que acoge aspectos sociales, ecológicos y culturales (Arias, Gómez y Martínez, 2016). Estos territorios son propensos a transformaciones físicas e intangibles que se proyectan en el paisaje, ocupando el interés de varias disciplinas de conocimiento en el análisis de situaciones como impactos sobre la cultura anfibia, biodiversidad y territorio.

Es por ello que, se concibe la necesidad de una enseñanza de la geografía que se situé aún más en lo regional, en la medida que los espacios próximos vienen reaccionando de manera muy particular a situaciones contemporáneas, además hay una deuda histórica a la hora de abordar

dinámicas espaciales en entornos locales de relevancia social, ecológica y cultural. Así pues, analizar el paisaje de La Mojana implica de una aproximación disciplinar en contexto, en una región que "encarna la memoria de interacciones socio ambientales de larga duración, el paisaje actual es testimonio de las distintas formas de percepción, uso y control del territorio y los recursos" (Camacho, 2015, p. 91).

Metodológicamente el estudio se sustenta en el paradigma socio-crítico, el cual apunta a la formación de la persona para el abordaje de problemas en ámbitos participativos. Bajo esa lógica, se busca generar y/o consolidar conocimiento geográfico enfocado en las dinámicas ambientales del contexto, a partir de la autorreflexión propiciada por la necesidad de conocimiento que contribuya a la transformación social (Alvarado y García, 2008). Acorde con este paradigma, el estudio requirió de un momento para el abordaje técnico-conceptual, y otro de construcción de habilidades y conocimientos propios, sustentados en el análisis e interpretación de realidades en el entorno.

Propuesta de enseñanza de la geografía

Impulsar conciencia ambiental y cultural basada en el estudio del paisaje permite que niños, jóvenes y adultos comprendan las afectaciones ecológicas producidas por factores antrópicos, y a partir de ello, estimular una reflexión ciudadana que conduzca a la formalización de conductas favorables para la conservación de ecosistemas estratégicos en la región. Bajo ese propósito, se promueve enseñanza de la geografía basada en el paisaje de humedales en escuelas y en comunidades, teniendo como premisa, sensibilizar actores locales en valoración, cuidado y vigilancia del territorio.

Se concibe la educación geográfica enfocada en el ambiente, como el proceso que promueve el desarrollo de conocimientos para el análisis de realidades socio-ecológicas en su carácter macro-micro. Esta educación está dirigida a personas de todas las edades y las actividades pueden realizarse en distintos lugares, no solo en las escuelas. De acuerdo con Martínez (s.f), el proceso de aprendizaje busca que se adquieran hábitos de apropiación responsable de los recursos, saber identificar las alteraciones del ambiente, formar conciencia sobre el cuidado del territorio y generar acciones para su mantenimiento óptimo.

En la Carta de Belgrado (1975), se referencia la necesidad de potenciar educación geográfica enfocada en el ambiente, en la medida que permite que la crisis en el medio sea comprensible, sea objeto de análisis ciudadano y base conceptual en la gestión del territorio, a partir de acciones pedagógicas formales y no formales que generan competencias para investigar, evaluar y reconocer dificultades y potencialidades en el medio. Es de esta forma que, "la sociedad responde de manera sensible a las relaciones complejas y en constante cambio entre el hombre y la naturaleza" (p. 2).

En tanto, el Instituto Superior de Medio Ambiente –ISM– (2015), indica que la educación que asume responsabilidades con el entorno, comprende tres aspectos esenciales: conocimiento, concienciación y participación ciudadana. Acorde con ello, la propuesta de enseñanza estructurada desde el análisis de las dinámicas socio-espaciales en el paisaje de humedales, se configura como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Estructura de propuesta de enseñanza de la geografía

Etapas	**Descripción**	**Recurso**
Reconocimiento previo	Reconocimiento de entrada, identificación de saberes de previos relacionados con el paisaje	Taller de términos de geografía relacionados con la estructura del paisaje.
Aplicación de conocimiento	Construcción del paisaje en función de percepciones	Aplicación de metodologías participativas: cartografías sociales, árbol de problemas, líneas de tiempo.
Participación y práctica de saberes	Observación, reporte y diagnóstico del paisaje. Tarea realizada por el grupo de trabajo estudiantil.	Recorridos en campo guiados, formatos de observación, reporte e inventario. Validación de metodologías participativas implementadas previamente.
Asimilación de valores y actitudes	Reflexión y análisis de la crisis ambiental. Asimilación de valores y cultura ciudadana para la preservación del ambiente.	Dinámicas y actividades de afianzamiento en actitudes y aptitudes ciudadanas conexas a la valoración del paisaje.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Con la estrategia se consolidan habilidades socio-espaciales, para identificar e inventariar elementos del paisaje de humedales en La Mojana, reconociendo factores que lo configuran y aspectos sociales, culturales y ecológicos determinantes en su conservación. Consecuentemente, la sostenibilidad del ambiente desde la enseñanza de la geografía implica generar nuevas perspectivas en el saber, el hacer y el desarrollo del ser, que permita la movilización de la comunidad educativa frente a la necesidad de conocer y conservar el entorno inmediato y su patrimonio biocultural.

La experiencia de trabajo en la región, indica que las poblaciones perciben esencialmente Servicios Ecosistémicos de tipo de abastecimiento, lo relacionado a fuentes de alimento, fibras, madera, agua, entre otros. En menor medida asocian los servicios relacionados con lo cultural, es decir, la valoración social del patrimonio paisajístico, y de manera nula tienen noción de regulación ecosistemica, que incluye procesos como la polinización, control biológico, filtración del aire, depuración de agua, entre otros.

A modo de conclusiones

El estudio del paisaje desde la enseñanza de la geografía pretende incluir los diversos elementos que lo componen, haciendo especial hincapié en aquellos que han sido percibidos en un menor nivel. De igual manera, este espacio de conocimiento resaltará los indicadores locales para la interpretación del espacio, esto incluye el reconocimiento de elementos de la fauna o flora que indican cambios en el clima o configuraciones en el paisaje por factores externos. Así, la propuesta de enseñanza será nutrida por un diálogo de saberes locales y académicos, centrándose en las dinámicas socio-espaciales en la región.

De esta manera, se consolida un ejercicio de crítica y autorreflexión que parte de la necesidad de conocimiento ambiental desde en un contexto de enseñanza de la geografía, valiéndose de una interpretación local del paisaje de La Mojana. Dinámica que saca a relucir unos saberes propios que se encuentran inmersos en la tradición oral y en otras costumbres locales. La consolidación de esos saberes y su articulación con el ejercicio

formativo de la disciplina es el resultado de esta propuesta, la apropiación de la misma estará determinada por la representatividad de elementos ambientales y culturales encontrados en el paisaje.

Referencias

Alea, A. (2005). *Introducción a la psicología ambiental*. Recuperado de: www.monografias.com

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas., *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación,* 9 (2), 187-202. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011

Aguilar, M. (2004). *La Mojana: riqueza natural y potencial económico.* B. d. República., Ed. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER-48.pdf

Arias, J., Gómez, J., y Martínez, E. (2016). La interpretación del paisaje de los humedales como recurso didáctico para la geografía. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional Didáctica De La Geografía.*

Benayas, J y López, C. (2010). Propuesta Didáctica para vivir el paisaje. *El paisaje en la educación Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (65), pp.56-66.

Camacho, J. (2015). Paisaje y patrimonio en La Mojana, Caribe colombiano. *Geografia Ensino & Pesquisa*, *19*, 90-100.

Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental (1975). *Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente* [Versión electrónica]. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa

Colmenares, E. (2001). Elementos Básicos de percepción ambiental. Recuperado de http://pmid.proves.ub.edu/becari/psicamb/uni2/2221.htm

Cortés, H., Rincón, L., y Sarmiento, I. (1998). Un recorrido a través del paisaje. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* (7), 165-215.

Ingold, T. (2000). The Perception of the Environment. *Essays in Livelihood, Dwelling and skill*. Londres/ Nueva York: Routledge.

Instituto Superior del Medio ambiente-ISM (26 de enero de 2015). *Educación ambiental: Educar para la participación.* Recuperado de: http://www.ismedioambiente.com/agenda/educacion-ambiental-educar-para-la-participacion.

Martin-López, B., González, J. y Vilardy, S. (Comp.). (2012). *Guía docente Ciencias de la Sostenibilidad.* Universidad del Magdalena, el Instituto Humboldt y la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada de: http://repository.humboldt.org.co/handle/20.500.11761/32937

Martínez, J. (s. f.). Fundamentos de la Educación Ambiental. Recuperado de: https://www.unescoetxea.org/ext/manual/html/fundamentos.html

Morón, H., y Morón, M. (2012). Paisaje y patrimonio como medio para enseñanza y aprendizaje de la geografía. Trabajo presentado en el *I Congreso Internacional "El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación"* pp. 1670-1681.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89-96.

Prats, J. y Busquest, J. (2010). La Didáctica del Paisaje. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (65), 5-6.

Ramsar. (2015). *Estado de los humedales del mundo y de los servicios que prestan a las personas: una recopilación de análisis recientes*. Recuperado de https://www.ramsar.org/sites/default/files/documents/library/bn7s.pdf

Shepard, G. (1999). *Pharmacognosy and the Senses in Two Amazonian Societies.* Berkeley: University of California.

Vargaz-Mergarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

PARTE IV
INNOVACIONES DIDÁCTICAS Y GEOGRAFÍA ESCOLAR

Capítulo 18.
Las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del área de Geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México

Chapter 18.
Olympiads of knowledge on Geography at the National Autonomous University of Mexico

Alejandro Ramos Trejo[74]
alejandro.ramos@enp.unam.mx
Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 1 "Gabino Barreda"
Universidad Nacional Autónoma de México

Germán Carrasco Anaya[75]
germanc@unam.mx
Escuela Nacional Preparatoria Plantel 9 "Pedro de Alba"
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: El trabajo ofrece un análisis sobre la organización y los resultados de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento, en el área de Geografía, que realiza desde 2011 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para sus alumnos de los dos subsistemas de bachillerato que tiene: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la

74 Licenciado en Geografía y candidato a la Maestría en Geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Tiempo Completo en el Colegio de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 1 "Gabino Barreda". Ciudad de México.

75 Licenciado en Geografía y candidato a la Maestría en Geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Tiempo Completo en el Colegio de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 9 "Pedro de Alba". Ciudad de México.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En un primer momento, se destaca la importancia de las olimpiadas como actividades extracurriculares en la formación escolar de los alumnos y se describen ejemplos representativos de olimpiadas geográficas, tanto a nivel internacional como nacional. A continuación, se explica el esquema de organización de las ocho Olimpiadas Universitarias del Conocimiento que se han realizado para igual número de disciplinas y en las cuales han participado 4200 alumnos en promedio por cada una de ellas. Cabe señalar que en la realización de las olimpiadas colaboran centros de investigación y facultades de la UNAM. En el caso de Geografía, su comité académico lo conforman geógrafos docentes de la ENP y del CCH bajo la coordinación de investigadores del Instituto de Geografía de la UNAM. Para finalizar, se analizan los resultados de las dos etapas que conforman las Olimpiadas en el área de Geografía y, en las cuales, en promedio, se han registrado 514 alumnos, cuyo porcentaje de participación efectiva ha rondado el 70%. Se concluye que las olimpiadas favorecen el trabajo colaborativo de entidades universitarias y fomentan los conocimientos y habilidades geográficas en la formación de los alumnos.

Palabras clave: Educación geográfica, bachillerato, olimpiadas, pruebas de geografía, análisis de reactivos

Abstract: This paper offers an analysis about the organization and results of the University Olympiads of knowledge in Geography, events that have been organized and accomplished yearly since 2011 at the National Autonomous University of Mexico (UNAM), for its high school students enrolled either in the National High School (ENP) and the Sciences and Humanities National School (ENCCH), both as UNAM's pre university education level subsystems. At first, the importance of these competitions is highlighted as they are extracurricular activities oriented towards the school formation learners must hold, as well as a description of relevant examples of these competitions in the area of knowledge of Geography, both at national and international scenes. Following, the organization framework instrumented along the eight competitions that have taken place up to the present, in an equal number of fields of study, in which approximately 4,200 students have participated in each one, is explained. In addition, it is worthwhile to state that for the development of these

events, various UNAM'S research institutes and schools of high studies take an active part. In the case of Geography, its academic committee is constituted by ENP and ENCCH educators in this area under the management of senior researchers from UNAM'S Institute of Geography. Finally, an analysis on the results of the two elimination rounds planned for these competitions, for which an estimate of 514 students, whose effective participation rate is around 70%, is included. Based on the previous facts, it is possible to perceive that these kinds of competitions foster collaborative work tasks and projects between UNAM's schools and research centers, and simultaneously, they impulse the development of knowledge and skills in Geography, which are of paramount importance for UNAM's students education.

Keywords: Education in Geography, pre-university education, Olympiads, competitions, challenges in Geography, testing, analysis of assessment indicators.

Introducción

Las instituciones educativas desde las elementales hasta las superiores realizan diversas actividades de enseñanza y aprendizaje extracurriculares para los alumnos, pues no se integran al currículo escolar, son complementarias y no necesariamente obligatorias, tales como visitas guiadas, prácticas de campo, asistencia a exposiciones, conferencias o bien participación en concursos, exhibiciones o juegos deportivos.

Las competencias académicas denominadas olimpiadas de geografía se realizan periódicamente y de manera formal desde finales del siglo XX en varios países y regiones del mundo, en especial en los Estados Unidos, Canadá, Europa, este de Asia, lugares donde la educación geográfica está más consolidada por el apoyo que las instituciones educativas, las universidades y los cuerpos académicos colegiados de geógrafos ofrecen para la organización de esos certámenes. También se realizan en algunos países de América Latina, en los cuales sobresalen Argentina, Brasil y México por su nivel de organización y número de docentes y alumnos participantes.

En este contexto, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se efectúan desde 2011 las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento para sus alumnos del bachillerato conformado por 114,116 alumnos en dos subsistemas: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con nueve planteles y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con cinco planteles ubicados en el área metropolitana de la Ciudad de México.

Las olimpiadas son coordinadas por la Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria, la Dirección General de Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como escuelas, centros de investigación y facultades de la UNAM.

En un principio, tales olimpiadas se enfocaron en cuatro disciplinas: Biología, Física, Matemáticas y Química, a las cuales se incorporaron Historia y Geografía en 2012; mientras, Filosofía y Literatura lo hicieron a partir de 2014.

Las olimpiadas son consideradas actividades extracurriculares a los planes y programas de estudio vigentes, pues en ellas los alumnos concursan y compiten junto con un número considerable de compañeros para demostrar los conocimientos y habilidades que poseen o han adquirido en determinadas disciplinas académicas, por ello los mejores resultados son reconocidos y se les premia, tal como sucede en cualquier competencia.

En la organización de las olimpiadas, participan distintas instancias académicas cuyo personal se encarga por ejemplo de coordinar las actividades o habilitar y supervisar las plataformas digitales que se emplean en alguna de sus fases. También colabora un grupo de profesores quienes coordinan las olimpiadas, elaboran y revisan reactivos o bien diseñan y evalúan los exámenes correspondientes.

Por consiguiente, el presente trabajo se organiza en tres secciones. La primera muestra el marco teórico, los objetivos y la metodología empleada para su realización; en la segunda, se describe la forma como se ha desarrollado la olimpiada universitaria en el área de Geografía y en la tercera se analizan los resultados obtenidos y las conclusiones.

Marco teórico

Las olimpiadas de geografía

Las instituciones educativas realizan diversas actividades extracurriculares que no están integradas al currículo escolar pero que se desarrollan normalmente en la escuela o fuera de ella, las cuales son complementarias y, en muchas de las ocasiones no son obligatorias, por lo cual sólo algunos alumnos participan en ellas.

Para Durán (2015), los certámenes escolares como las olimpiadas de geografía, los premios para proyectos de aprendizaje servicio y los parlamentos juveniles o modelos de las Naciones Unidas, constituyen "fuentes indiscutibles de cambio educativo y contribuyen a la difusión de las innovaciones en el ámbito de la educación geográfica" (p. 98).

En el caso particular, los concursos de conocimientos y habilidades denominados olimpiadas, poseen una participación cuya cobertura territorial promueve su difusión, ya sea a nivel local, estatal, nacional o internacional.

Algunos profesores señalan que las olimpiadas favorecen la competencia individual, el trabajo memorístico, el repaso simple y por tanto no favorecen aprendizajes significativos en los alumnos participantes, Otros consideramos que ayudan a potenciar el desarrollo de habilidades y conocimientos de los alumnos, pues ellos requieren retornar sus aprendizajes previos y en ese proceso se valen de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como recursos para alcanzar su objetivo que consiste en participar en una olimpiada y demostrarse a sí mismos lo que saben, pues hay que recordar que no son actividades obligatorias y participan los alumnos interesados en competir.

Desde un punto de vista de la organización, en toda olimpiada se contemplan tres aspectos centrales: una etapa de preparación, otra de ejecución y finalmente la de evaluación.

1) Fase de preparación. Los alumnos, de forma individual o bajo la asesoría de profesores estudian el temario correspondiente para retomar sus

conocimientos previos o bien prepararse para aquellos que desconocen porque nos los recuerdan o bien no los han visto en sus clases de geografía. Esto implica el uso de diversas estrategias de enseñanza para estudiar el temario de la olimpiada correspondiente. Díaz y Hernández (2002) enlistan diversas estrategias empleadas para abordar determinados temas como el uso de ilustraciones, resúmenes, organizadores gráficos, entre otros.

2) Fase de ejecución. En este momento los alumnos son examinados mediante los instrumentos establecidos para cada olimpiada, ya sean cuestionarios, redacción de textos, ejecución de rutinas o experimentos, exposición de temas o bien interpretación de documentos o imágenes, entre otros.

3) Fase de evaluación. Aquí los examinadores o supervisores evalúan el desempeño de cada concursante mediante los instrumentos de evaluación seleccionados para ello, como plantillas de respuestas o rúbricas. Y al final, determinan los criterios para otorgar las medallas a los alumnos ganadores.

En el contexto internacional, las olimpiadas tienen sus particularidades, por ello, a continuación, se caracterizan algunos rasgos de ejemplos de olimpiadas de geografía:

1) La Unión Geográfica Internacional (UGI) a través de la Comisión de Educación Geográfica ha impulsado la realización de las olimpiadas internacionales de geografía para alumnos de entre 16 y 19 años. La *International Geography Olympiad (Igeo)*, como se le conoce en inglés, es un evento académico orientado al conocimiento deductivo de hechos y cifras, habilidades de síntesis, elaboración de mapas, desarrollo de ideas y se realiza de forma individual en idioma inglés. Este certamen internacional se desarrolla desde 1996 y desde 2012 es un evento anual. Hasta el momento se han realizado 15 ediciones y la próxima se realizará en el verano de 2019 en Hong Kong (China)[76]. Sin duda, estas Olimpiadas

76 Para conocer más sobre las olimpiadas de geografía de la UGI consulta su sitio web http://www.geoolympiad.org/fass/geoolympiad/what-is-igeo/index.shtml

han servido de inspiración para que otras se realicen en diferentes lugares del mundo, pues varios de los países participantes celebran olimpiadas locales para elegir a sus representantes para esta justa internacional.

La Olimpiada Internacional de Geografía consta de tres partes: una prueba escrita, una prueba multimedia y un trabajo de campo que requiere la observación, la lectura de representaciones cartográficas y el análisis geográfico. Además, el programa incluye la presentación de un poster por equipos, intercambios culturales, entre otras actividades.

2) *National Geographic World Championship* (El Campeonato Mundial de NG) es un certamen bianual internacional de Geografía, que se celebra en verano desde 1993 y es organizado por la *National Geographic Society.* Está orientado al conocimiento de hechos y cifras y se realiza por equipos de alumnos de hasta 17 años y consta de tres etapas. Este certamen se ha realizado, principalmente en Estados Unidos y Canadá, salvo en tres ocasiones, en las cuales el evento se realizó en Reino Unido, Hungría y México. Entre 1993 y 2013 se realizaron 11 ediciones, pero en 2015 fue cancelada.[77]

3) En diferentes países del mundo, en particular de Europa, América anglosajona y Asia que participan frecuentemente en las olimpiadas de la UGI, se realizan competencias geográficas nacionales y regionales. En tanto, en América Latina hay evidencias de la realización de olimpiadas de geografía en Argentina, Brasil, México, Chile, Bolivia, entre otros.[78]

Por ejemplo, en países como Argentina, las olimpiadas son nacionales e impactan directamente en la capacitación de docentes que se inscriben a cursos de capacitación a distancia, quienes a su vez son responsables de asesorar a los alumnos participantes; por ejemplo, en la Olimpiada de

77 Desafortunadamente, el sitio web de la National Geographic World Championship está deshabilitado, pero el Dr. Fernando García, quien fue responsable de la Olimpiada Mexicana de la Geografía comentó los rasgos de esta, durante una charla que compartió con los profesores del Colegio de Geografía de la Escuela Nacional Preparatorias de la UNAM en 2012.

78 Una consulta por diferentes buscadores de internet muestra un interés creciente por realizar olimpiadas de geografía en algunos países de América Latina.

Geografía de 2010 se inscribieron 9,785 alumnos de educación secundaria y se promovió una articulación entre los profesores del nivel medio y universitario que favoreció el trabajo docente y sus diferentes orientaciones y finalidades para construir un ámbito de intercambio, análisis y discusión sobre la enseñanza de la geografía, los problemas de aprendizaje de los alumnos, entre otros, (Durán, 2015).

Las olimpiadas de geografía en México

Los concursos sobre conocimientos de campos disciplinares diversos se han realizado en México, desde hace varios años en diferentes niveles educativos, pero tales concursos, bajo el formato de olimpiadas se empezaron a promover en el último decenio del siglo XX. A nivel local y estatal se realizaron olimpiadas cuyos ganadores competían a nivel nacional. En el caso de la geografía, destacan dos ejemplos de olimpiadas en años recientes.

La Olimpiada Mexicana de Geografía

De acuerdo con García (2007) la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) desarrollo en el último decenio del siglo XX un programa nacional de olimpiadas de las ciencias, para fomentar el interés en los jóvenes por las disciplinas científicas, por ello, en un principio promovió la realización de las olimpiadas de Matemáticas, Física, Biología y Química, pero a partir de 1996 las dos primeras fueron organizadas por sus respectivas sociedades académicas nacionales. En tanto, la AMC incorporó la Olimpiada de Geografía en 2003 y la de Historia en 2007.

La Olimpiada Mexicana de Geografía tuvo 8 ediciones y se desarrolló entre 2003 y 2015 con apoyo de la AMC, Fundación Televisa y la revista *National Geographic en español*, así como de instituciones educativas y gobiernos estatales según la sede correspondiente de cada olimpiada. La olimpiada era bianual y se organizaba en cuatro etapas: local, estatal, nacional y la final que era televisada. Los tres mejores resultados competían en la Olimpiada Internacional de *National Geographic.*

El concurso estaba dirigido principalmente a jóvenes estudiantes de nivel de enseñanza media [secundaria con alumnos de 13 a 16 años] y sus

objetivos primordiales fueron: promover el estudio de la Geografía y de las Ciencias de la Tierra; estimular el desarrollo de jóvenes talento en éstas y otras disciplinas afines, y seleccionar a los mejores estudiantes del país para integrar equipos que representen a México en certámenes internacionales (Niño, 2010: 148).

Olimpiada Universitaria de Geografía

Por su parte, el antecedente más cercano de una olimpiada de geografía en la UNAM se desarrolló entre 1995 y 1999, cuando inspirada en las Olimpiadas internacionales de la UGI, el Instituto de Geografía de la UNAM organizó tres ediciones. Esas olimpiadas se dirigieron a los alumnos del bachillerato de la UNAM y el evento consistió en la aplicación de un examen escrito con preguntas de opción múltiple de acuerdo con los temas asignados: 1995 (Geografía Física, Social y Económica, 1996 (Geografía de México) y 1999 (Geografía de América Latina).

Finalmente, en la siguiente parte del presente trabajo se describe la estructura y forma de organización de la Olimpiada Universitaria del Conocimiento del área de Geografía, que es el certamen vigente realizado en México hasta el momento y el cual es un evento local.

Objetivo

Analizar la organización y los resultados de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento en el área de Geografía del bachillerato de la UNAM para reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo interinstitucional y el fomento de conocimientos y habilidades geográficas en la formación de los alumnos del bachillerato universitario.

Metodología

El presente trabajo parte de una recopilación informativa sobre los resultados de las siete ediciones de las olimpiadas universitarias del conocimiento en el área de Geografía que, hasta el momento, la UNAM ha realizado para los alumnos de su bachillerato universitario.

Las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del bachillerato de la UNAM

A partir del marco teórico referencial, el objetivo y la metodología del presente trabajo, a continuación, se explicará la forma de organización de las olimpiadas universitarias del conocimiento que realiza actualmente la UNAM y se mostrarán algunos resultados preliminares del análisis de éstas en el área de geografía.

La UNAM desde hace una década ha fortalecido su bachillerato universitario integrado por dos subsistemas: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP,) con nueve planteles; y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con cinco planteles, todos ubicados en el área metropolitana de la Ciudad de México, a través de diversos programas académicos.

Uno de esos programas son las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento, las cuales se interesan en premiar y reconocer la excelencia académica de los alumnos que obtienen los mejores resultados en una competencia en la cual participan alumnos de entre 15 a 18 años de los dos subsistemas del bachillerato de la UNAM en ocho áreas del conocimiento.

Las olimpiadas se empezaron a desarrollar desde 2011 y, en un principio, se enfocaron en cuatro disciplinas: Biología, Física, Matemáticas y Química, a las cuales se incorporaron Historia y Geografía en 2012; mientras, Filosofía y Literatura lo hicieron a partir de 2014.

La Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria de la UNAM coordina las actividades con apoyo de un comité académico integrado por personal asignado de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa, la Dirección General de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de la ENP, del CCH, las Facultades de Ciencias, Química, Filosofía y Letras, así como dos centros de investigación: el Instituto de Geografía y el Instituto de Investigaciones Históricas, quienes tienen algunas reuniones de organización y supervisión de las olimpiadas.

La convocatoria de las Olimpiadas Universitarias se publica, generalmente, entre mayo y septiembre, periodo en el cual los alumnos se registran por internet y solo pueden participar en una área, asimismo, durante

ese tiempo cada comité académico[79] de las ocho áreas disciplinares se organizan para elaborar, revisar y diseñar sus exámenes correspondientes; mientras en cada plantel, algunos profesores asesoran a los alumnos participantes con los contenidos de los temas de cada disciplina, los cuales se encuentran disponibles en el sitio web olimpiadas.unam.mx[80]. Los temas fueron definidos por los comités académicos de cada área en función de los contenidos fundamentales del campo geográfico y los cuales no necesariamente corresponden con un programa específico. En el siguiente cuadro se aprecia el temario del área de geografía.

Cuadro 1. Temario del área de Geografía de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del bachillerato de la UNAM (2012-2018)

I. Fundamentos y habilidades geográficas 1. Conceptos básicos en Geografía: localización, distribución, cambio y relación. 2. Representaciones del espacio geográfico (globo terráqueo, croquis, planos, mapas, fotografías aéreas e imágenes de satélite). 3. Las bases cartográficas: proyecciones, coordenadas geográficas, orientación, escalas y símbolos. 4. Lectura e interpretación de las representaciones del espacio geográfico.
II. Geografía Física 5. La Tierra: Rotación y traslación terrestre. 6. La estructura y composición de la Tierra. 7. La dinámica de la tectónica y los procesos sísmicos y volcánicos en el planeta. 8. Los relieves terrestres: continental y submarino. 9. Los recursos naturales: minerales, energéticos, climáticos, hídricos, edáficos y biogeográficos. 10. Los procesos hidrometeorológicos: huracanes, tornados, tormentas, inundaciones, heladas y sequías. 11. Problemas globales de deterioro ambiental.

79 El comité académico del área de Geografía de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del bachillerato de la UNAM está integrado por un profesor de geografía de cada uno de los 14 planteles de la ENP y del CCH en conjunto, quienes no se mantienen constantes, pues cambian de forma periódica. El comité es coordinado por el Dr. Álvaro Sánchez Crispín, investigador del Departamento de Geografía Económica del Instituto de Geografía y el Lic. Alejandro Ramos Trejo, profesor de tiempo completo adscrito al plantel 1 "Gabino Barreda" de la ENP. Además, se tiene la colaboración del profesor Germán Carrasco Anaya del plantel 9 de la ENP quien ha ayudado a realizar la calibración de los reactivos de los exámenes del área de Geografía.

80 En este sitio web se encuentran, además de la convocatoria y los temarios de cada disciplina, ejemplos de exámenes de las pasadas ediciones de las olimpiadas universitarias, así como material de apoyo. También, en este sitio se publican avisos informativos y los resultados de cada olimpiada.

III. Geografía Humana **Geografía de la población** 12. Los indicadores demográficos y la evolución de la población mundial. 13. Distribución geográfica de la población mundial. 14. Estructura y composición de la población mundial. 15. Los asentamientos de población rurales y urbanos. 16. Crecimiento y migraciones de la población mundial. 17. Diversidad cultural de la población mundial.
Geografía Económica 18. Los usos del suelo y los tipos de actividades económicas. 19. El desarrollo humano, económico y sostenible. 20. La economía mundial y la globalización económica. 21. La formación de los bloques económicos. 22. Las actividades económicas representativas en países y regiones de América del Norte, América Latina, Europa, África, Asia y Oceanía.
Geografía Política 23. El Estado como unidad política: elementos, formas y funciones. 24. Las fronteras y la soberanía. 25. La división política del mundo actual. 26. Principales zonas de conflicto político en el mundo. 27. Los organismos políticos internacionales.
IV. Geografía de México 28. Ubicación geográfica del territorio mexicano: ventajas y desventajas. 29. Los recursos naturales del territorio mexicano. 30. Principales riesgos naturales y los problemas de deterioro ambiental. 31. La población: crecimiento, composición, distribución y movilidad. 32. Principales indicadores socioeconómicos de México. 33. La producción agropecuaria, forestal y pesquera. 34. La minería y la industria mexicana. 35. Los servicios, los transportes, las comunicaciones y el turismo. 36. El intercambio comercial en México.

Fuente: UNAM (2019)

Las Olimpiadas Universitarias se organizan en dos etapas:

1) La primera se realiza un sábado, en horarios escalonados de acuerdo con el número de alumnos inscritos en cada área, en las salas de cómputo de los planteles de la ENP y del CCH, en las cuales los alumnos responden un examen de opción múltiple conformado con reactivos que varían de 20 a 50, aproximadamente. De este examen, pueden pasar a la segunda etapa hasta 270 alumnos de cada subsistema, sin embargo, cada área del conocimiento define los criterios y el número de participantes para seleccionar los alumnos que participaran en la siguiente etapa.

2) La segunda, también es sabatina y se realiza tres semanas después del primer examen, y en esa los alumnos seleccionados se presentan en las sedes donde se realizarán las actividades correspondientes según el área: Facultad de Ciencias (Matemáticas, Física y Biología), Facultad de Filosofía y Letras (Filosofía y Literatura), Facultad de Química (Química), el Instituto de Geografía y el Instituto de Investigaciones Históricas. Estas sedes se localizan en el campus principal de Ciudad Universitaria al sur de la ciudad de México.

A su vez, cada área disciplinar establece el tipo de actividades que los alumnos participantes realizarán durante la segunda etapa y las cuales varían de una olimpiada a otra, así como el horario de su realización. Tales actividades se publican con antelación en el sitio web de la olimpiada. En el cuadro 2., se ejemplifican las principales actividades solicitadas en la Octava Olimpiada Universitaria celebrada en 2018.

Cuadro 2. Actividades de la segunda etapa de la Octava Olimpiada Universitaria del Conocimiento del bachillerato 2018

Área disciplinar	**Actividades a realizar en la segunda etapa**
Biología	Resolución de problemas teórico-prácticos.
Filosofía	Interpretación de textos y análisis de conceptos que confluyen en la redacción de un ensayo.
Física	Resolución de problemas.
Geografía	Examen de opción múltiple y análisis e interpretación cartográficos.
Historia	Lectura y análisis de fuentes y redacción de un ensayo.
Literatura	Lectura y análisis de textos literarios y expositivos para la redacción de un ensayo argumentativo.
Matemáticas	Resolución de problemas.
Química	Resolución de problemas teórico-prácticos.

Fuente: Información obtenida de la convocatoria de la Octava Olimpiada Universitaria del Conocimiento. Recuperado de: https://olimpiadas.unam.mx/

Es así como en cada sede se realizan las actividades y posteriormente, los comités académicos de las áreas disciplinares, una vez evaluadas las actividades y pruebas realizadas, dan a conocer los resultados finales de los alumnos ganadores.

Las Olimpiadas Universitarias entregan reconocimientos hasta diez concursantes que hayan obtenido los mejores resultados por cada una de las áreas del conocimiento.

Por tanto, se entregan reconocimientos impresos y medallas[81] por área del conocimiento. Así, las olimpiadas otorgan medallas de oro para los primeros lugares, de plata para los segundos y de bronce para los terceros. También, si cada comité académico lo determina, se entregan menciones honoríficas para algunos participantes o bien podrán declarar desierto ciertos lugares del área correspondiente, si los alumnos participantes no reúnen los criterios académicos suficientes para resultar ganadores. Además, los integrantes del comité académico y los profesores asesores reciben reconocimientos con valor curricular.

Posteriormente, se realiza una emotiva ceremonia de premiación para los alumnos ganadores de las olimpiadas universitarias del conocimiento, encabezada por el Rector de la UNAM, así como autoridades de las entidades, escuelas y facultades participantes.

Resultados en el área de Geografía

A continuación, se muestra un análisis preliminar de los resultados obtenidos en las siete ediciones de las olimpiadas universitarias del conocimiento para el área de geografía.

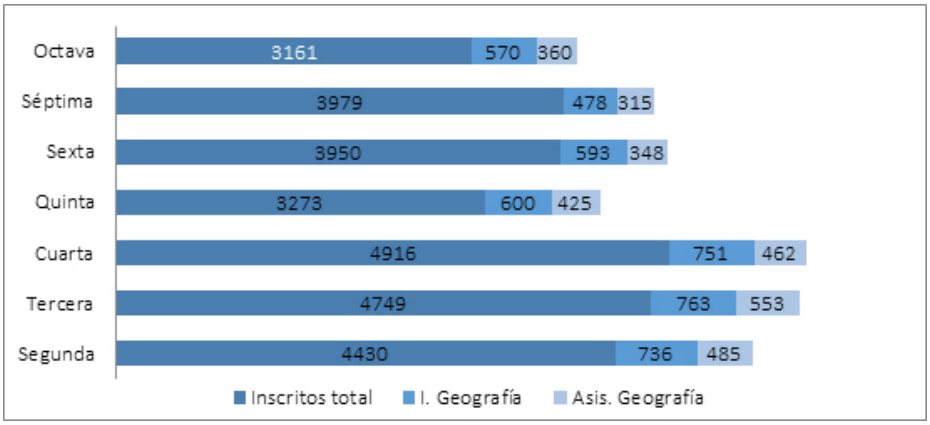
La gráfica 1., muestra que el número de alumnos registrados en el área de geografía disminuyó desde la quinta edición de las Olimpiadas, pero se ha mantenido con un promedio de 500 alumnos participantes. La ampliación de las áreas disciplinares a partir de séptima edición menguó la presencia de los alumnos pues solo pueden inscribirse en un área. También, se observa

81 Elaboradas de material zamak, una aleación de zinc con aluminio, magnesio y cobre.

una disminución de las inscripciones totales y esto es un indicativo de que los alumnos ya no participan, posiblemente por su carga académica, aunque en la última edición de 2018, hubo paros estudiantiles en los planteles de la ENP, lo cual influyó en un menor registro de participantes.

Asimismo, se ha observado que geografía es una de las áreas con mayor porcentaje promedio de participación de los alumnos en el examen de la primera etapa con un 66%, lo cual es motivado por la asesoría de los profesores y la insistencia de asumir el reto de participar y no faltar.

En relación con los alumnos que pasan a la segunda etapa, como se destaca en la gráfica 2., se aprecia que el número de alumnos participantes ha disminuido en comparación con las dos primeras ediciones de las olimpiadas, debido a que se ajustaron los criterios considerados para la selección de quienes que participaran en la segunda etapa. Tales criterios se basan en el número de aciertos máximos y se procuró que el primer examen permita seleccionar a los que tienen mejor desempeño.

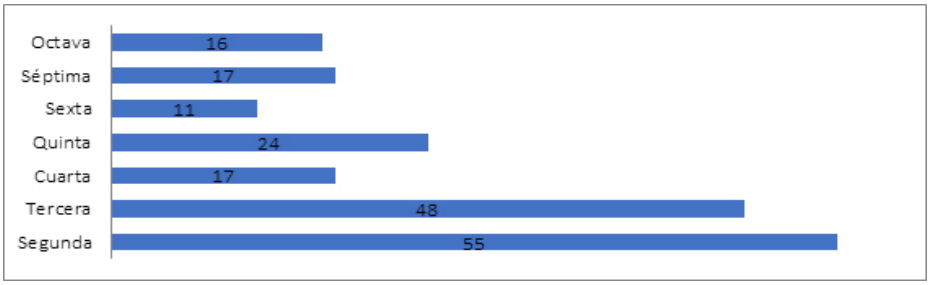


Gráfica 1. Número total de alumnos inscritos en las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del Bachillerato y participantes inscritos y asistentes del área de geografía (2012-2018)

Fuente: elaboración propia con base en archivos de las olimpiadas.

Asimismo, durante la aplicación de las actividades de la segunda etapa, los alumnos aportan datos personales que permiten afirmar lo siguiente:

- Las edades de los alumnos participantes han fluctuado entre los 15 y 18 años, de total de ellos el 40% tiene 17 años. Por lo tanto, se observa que son los alumnos del último año del bachillerato, quienes obtienen mejores resultados al pasar a la segunda etapa.

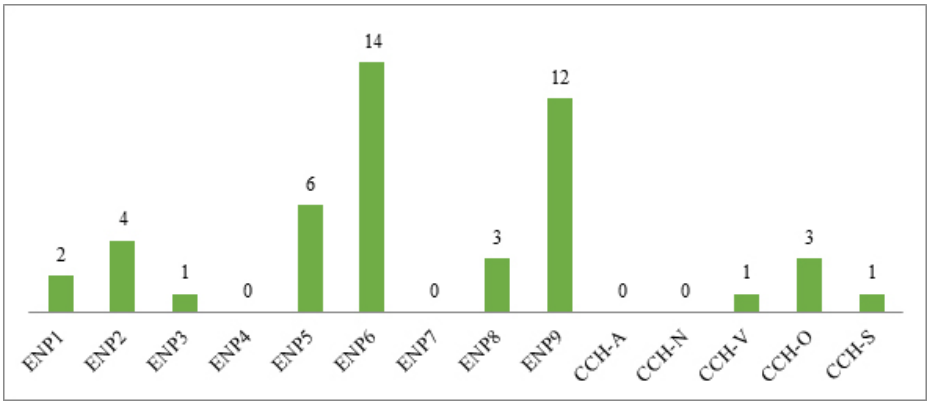


Gráfica 2. Número de alumnos participantes en la segunda etapa del área de Geografía de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del Bachillerato (2012-2018)

Fuente: elaboración propia con base en archivos de las olimpiadas.

- La presencia de alumnos varones es cercana al 72% de los participantes, en tanto el 28% restante está representado por alumnas. De igual manera, cerca del 75% de los alumnos participantes recibieron asesoría por parte de profesores de sus planteles, lo cual evidencia la importancia del acompañamiento de los docentes para revisar el temario, aclarar dudas o bien fomentar el desarrollo de habilidades de lecto-escritura, para el análisis e interpretación cartográfica que es uno de los ejes centrales del examen de geografía, en particular durante la segunda etapa.

- En relación con el interés de los alumnos que participan en la segunda etapa por estudiar la licenciatura de geografía en sus estudios superiores, se observó que son una minoría, pues la mayor parte de los alumnos les gusta la geografía y poseen habilidades geográficas, pero ellos están interesados en estudiar otras áreas del conocimiento. Tales apreciaciones obedecen a que buena parte de los alumnos desconocen el campo de acción de la geografía como disciplina profesional; por tanto, un reto a mediano plazo deberá atender esta situación. No obstante, los alumnos que decidieron estudiar geografía consideran que la olimpiada universitaria les ofreció la oportunidad de una competencia para demostrar los conocimientos y habilidades geográficas que poseían.



Gráfica 3. Número total de alumnos ganadores por planteles de la ENP y del CCH del área de Geografía de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del Bachillerato (2012-2018)

Fuente: elaboración propia con base en archivos de las olimpiadas.

Como se observa en la gráfica 3, los alumnos ganadores de las Olimpiadas Universitarias del área de Geografía pertenecen principalmente a la ENP y en especial a los planteles 6, 9 y 5.

En el caso del CCH la geografía es una asignatura optativa, por lo tanto, los asesores tienen dificultad para inscribir a alumnos y si lo logran, los desempeños en el examen de la primera etapa han sido bajos en comparación con los alumnos de la ENP, quienes pueden cursar hasta tres asignaturas geográficas, lo cual, en parte puede ser una ventaja. Sin embargo, los alumnos estudian un temario con base en sus conocimientos previos que poseen de la geografía y lo complementan con el estudio de aquellos temas que desconocen.

En relación con los planteles que han obtenido más ganadores del área de geografía de la Olimpiada Universitaria tienen un elemento en común: han tenido profesores asesores con un plan de apoyo y seguimiento para estudiar el temario y aclarar las dudas. Por tanto, tales asesorías se ven reflejadas en el número de alumnos ganadores de esos planteles.

Exámenes de geografía

La realización de los exámenes en la olimpiada representa técnicas formales de evaluación sumativa, que requieren "un proceso de planeación y elaboración más sofisticadas y se aplican en situaciones que demandan un mayor grado de control" (Genovard y Gotzens, 1990 citado por Díaz y Hernández, 2002, pp.378-379).

Las pruebas o exámenes seleccionados para la olimpiada están conformados por tres tipos: examen de opción múltiple, localización de países y rasgos geográficos sobre mapas y redacción de un texto para el análisis e interpretación de mapas. En el cuadro 3, se aprecian las actividades incluidas en cada uno de los exámenes de la segunda etapa realizados hasta el momento en el área de geografía de las Olimpiadas Universitarias.

Cuadro 3. Actividades por secciones de la segunda etapa de las Olimpiadas Universitarias del conocimiento del área de Geografía.

Olimpiada	Segunda etapa. Actividades por secciones
Segunda	1. Examen con 20 reactivos opción múltiple. 2. Localización de 20 países. 3. Análisis e interpretación de mapa planisferio con las rutas de los ciclones del mundo por categoría de la tormenta.
Tercera	1. Examen con 20 reactivos opción múltiple. 2. Localización de 20 países. 3. Análisis e interpretación de mapa planisferio con las principales rutas marítimas y accesibilidad a las principales ciudades del mundo.
Cuarta	1. Examen con 20 reactivos opción múltiple. 2. Localización de 20 países. 3. Análisis e interpretación de mapas planisferios con la distribución geográfica de cafeterías Starbucks y Restaurantes McDonald´s por países del mundo hacia 2003.
Quinta	1. Examen con 20 reactivos opción múltiple. 2. Localización de 20 ciudades capitales del mundo. 3. Análisis e interpretación de mapa con los países que reciben apoyo económico de los Estados Unidos. Dos variables (PIB per cápita y Ayuda económica de Estados Unidos, 2013).

Sexta	1. Examen con 20 reactivos opción múltiple 2. Localización de 40 rasgos del medio geográfico-físico, países y capitales. 3. Análisis e interpretación de dos mapas de Australia (Climas y Densidad de Población 2015).
Séptima	1. Examen con 20 reactivos de opción múltiple. 2. Localización de 10 mares y lagos del mundo. 3. Análisis e interpretación de dos mapas: - Mapa 1. Planisferio Países más identificados y menos identificados según Sporcle, 2010. - Mapa 2. Zona Económica Exclusiva de Estados Unidos.
Octava	1. Examen con 20 reactivos de opción múltiple. 2. Localización de 20 cadenas montañosas y ríos del mundo. 3. Análisis e interpretación de dos mapas de Ecuador: mapa 1. Provincias fisiográficas y mapa 2. Distribución de la población.

Fuente: elaboración propia con base en archivos de las olimpiadas.

En cuanto al primero, el examen con reactivos de opción múltiple se diferencia del examen de la primera etapa porque se incluyen, predominantemente, reactivos de mayor complejidad, los cuales fortalecen la evaluación de conocimientos y las habilidades geográficas.

Por su parte la segunda actividad del examen favorece específicamente la habilidad geográfica para identificar lugares y rasgos sobre un mapa, la cual es una de las actividades representativas en el aprendizaje geográfico y si bien ha sido criticada por considerarla memorística, se considera valiosa evaluarla en una olimpiada del conocimiento, pues se adquiere a través del tiempo. Así, el análisis e interpretación de representaciones cartográficas utilizado en la segunda fase de la olimpiada de geografía, parte del hecho de que las "imágenes no sólo dicen más que mil palabras", puesto que como afirman Hollman y Lois (2015) "los textos orales y escritos orientan nuestro modo de mirar las imágenes...es la palabra la que sitúa el análisis de lo visual, la palabra sugiere itinerarios, afirma, discute, explica y también interroga" (p. 22).

Las imágenes son formas de inscribir la realidad y ésta es el resultado de muchas operaciones: ninguna imagen es transparente ni retrata la realidad tal cual es. Siempre hay una intencionalidad en la imagen que, por un lado, tiene que ver con quien la hizo y sus motivaciones, así como de quienes las utilizan (Hollman y Lois, 2015).

Las imágenes son recursos didácticos muy útiles porque se emplean para "informar, motivar, reforzar, relajar, completar, crear lenguaje, concretar conceptos" (Zárate, 1996 citado por Hollman y Lois, p. 79). De acuerdo con Gurevich (2007), las imágenes tienen la particularidad de que

> representan aspectos seleccionados de la realidad y resultan aliadas en geografía, en tanto constituyen un medio insustituible para acceder a los aspectos visibles de un territorio, a los rasgos fisonómicos y morfológicos de los lugares, a múltiples escenas de la vida productiva y cotidiana de los habitantes de una comunidad (p. 198).

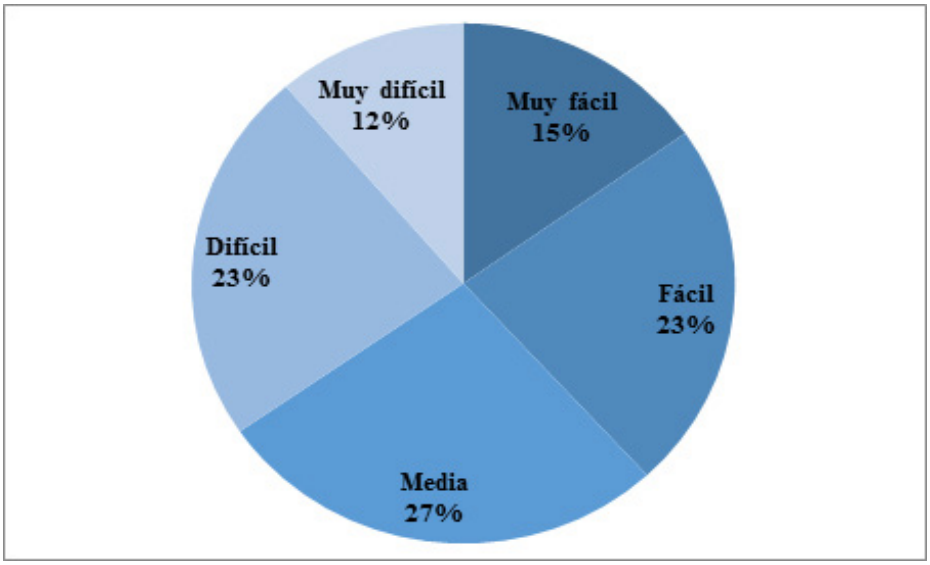
Entre las funciones que tienen las imágenes está que sirven para la materialización de abstracciones y conceptos complejos, para hacer visibles ciertos objetos, teorías y formas del conocimiento, facilitan la visualización de patrones de distribución espacial que serían muy difíciles de apreciar a partir de otras fuentes como las estadísticas; además, las imágenes pueden presentar información condensada y favorecer las comparaciones (Hollman y Lois, 2015).

En los exámenes se han incluido diversos tipos de imágenes para que los alumnos las observen y analicen: mapas, imágenes de satélite, fotografías aéreas, infografías, ilustraciones, esquemas, cuadros estadísticos, gráficas, entre otras.

La redacción del análisis e interpretación de los mapas e infografías requiere que los alumnos retomen conocimientos previos y a través de estrategias de aprendizaje de elaboración como los resúmenes que implican un procesamiento más complejo (Díaz y Hernández, 2002), ellos realizan textos argumentativos sobre los mapas o imágenes observadas.

Análisis de reactivos de opción múltiple

Finalmente, se ha realizado un análisis estadístico general[82] en relación con el comportamiento de las respuestas de los alumnos a los reactivos de opción múltiple del examen de la primera etapa. Así, en la gráfica 4, se muestra el porcentaje de dificultad de los reactivos aplicados, la mayoría se ubica entre la dificultad media y difícil, pues representan el 50 % de total de reactivos, esto refleja que los exámenes permiten evaluar conocimientos promedio de los alumnos, pues los reactivos muy fáciles o muy difíciles representan un porcentaje menor.

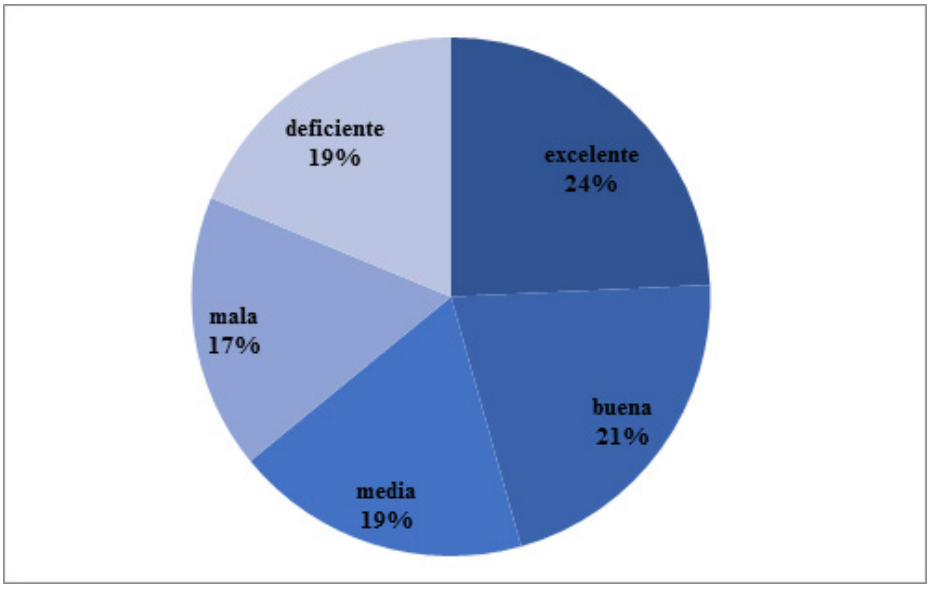


Gráfica 4. Porcentaje de dificultad de los reactivos de los exámenes de opción múltiple de la primera etapa de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del área de geografía (2012-2018)

Fuente: elaboración propia con base en los archivos de las olimpiadas.

82 Los reactivos de la prueba objetiva, son calibrados con la hoja de cálculo de Excel a partir de dos características psicométricas: su grado de dificultad que indica el número de personas que responden correctamente una pregunta de la prueba. Para calcular la dificultad de un reactivo se divide el número de respuestas correctas del reactivo entre el número total de personas que contestó. Por su parte, el índice de discriminación refleja que un buen reactivo debe discriminar entre aquellos que tuvieron buenas calificaciones en la prueba y los que tuvieron bajas calificaciones. En su cálculo se consideran ambos grupos para obtener cómo fue el desempeño en cada reactivo por alumno, esto significa que los de mayor desempeño deben contestar correctamente y los de bajo desempeño no.

Por su parte, el índice de discriminación que se observa en la gráfica 5 muestra que el 67 % de los reactivos utilizados representan una discriminación de media a excelente, esto significa que la elaboración de los reactivos es adecuada, pues la discriminación permite identificar su comportamiento al momento que responden correctamente los alumnos de mayor desempeño, es decir, las pruebas son útiles para reconocer los conocimientos de los participantes mejor preparados.



Gráfica 5. Porcentaje de discriminación de los reactivos de los exámenes de opción múltiple de la primera etapa de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del área de geografía (2012-2018)

Fuente: elaboración propia con base en los archivos de las olimpiadas.

Además, la discriminación muestra cuales reactivos deben ser revisados sobre todo cuando el grupo de mayor desempeño no los contesta correctamente, si lo hace se considera que están bien elaborados.

En el anexo de este trabajo se incluye la valoración de algunos ejemplos de reactivos empleados en el área de geografía de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento.

A modo de conclusiones

La realización de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento en el área de Geografía en el bachillerato de la UNAM, requieren la conjunción comprometida de las diferentes entidades involucradas, tanto para las tareas previas de organización como en la etapa de promoción y por supuesto al momento de su aplicación. Este esfuerzo de participación por parte de los subsistemas de bachillerato con otras instancias como el Instituto de Geografía de la UNAM son un ejemplo de la necesaria vinculación y colaboración en fines comunes, como es promover el desarrollo de conocimientos y habilidades geográficas en los alumnos.

La participación de docentes e investigadores en este tipo de proyectos permite superar el aislamiento y potenciar el trabajo colaborativo, que contribuya a la consolidación de una nueva cultura cooperativa profesional y la modificación de esquemas tradicionales de trabajo, lo que repercute en la misma docencia y en el aprendizaje, y en este caso en la misma geografía.

El esfuerzo realizado en conjunto, ha favorecido que en promedio 500 alumnos participen en las Olimpiadas. Además, de que los reactivos tienen mejor elaboración, lo que posibilita la conformación de exámenes confiables y mejor calibrados.

Las experiencias alcanzadas permiten reflexionar sobre los aciertos y las desventajas que tiene la organización de este tipo de actividades extracurriculares.

Referencias

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw Hill.

Durán, D. (2015). *Difusión de las innovaciones en la educación geográfica.* Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

García, F. (2007). The Geography Olympiad in Mexico, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16 (3), 271-279.

Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232877113_The_Geography_Olympiad_in_Mexico

Gurevich, R. (2007), Claves pedagógicas para un análisis geográfico. En Fernández, M. V. y Gurevich, R. [Coordinadoras] *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Biblos. pp. 171-202.

Hollman, V., y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Niño, N. (abril 2010). V Olimpiada de Geografía. *Investigaciones geográficas*. 71, pp. 148-149. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56919172017

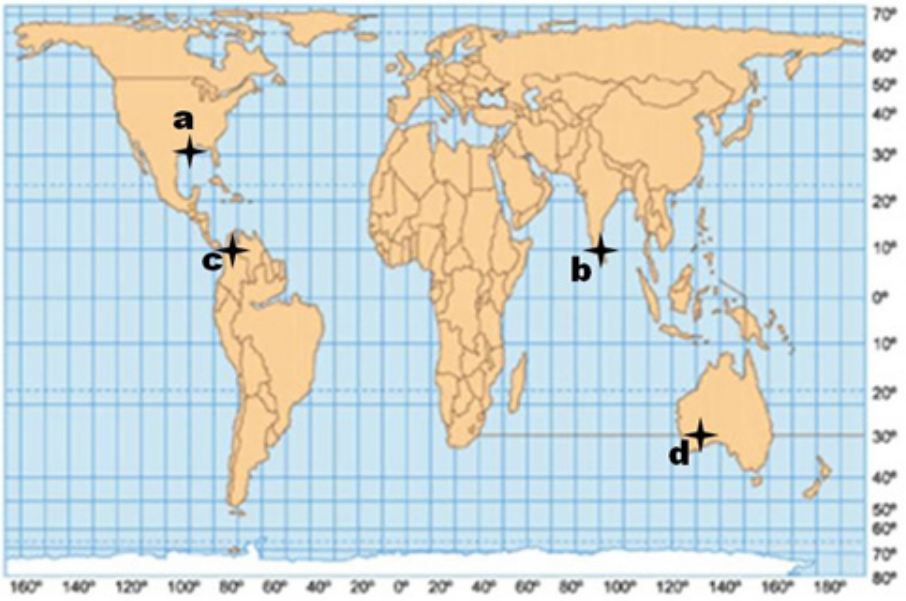
UNAM (2019). *Olimpiada Universitaria del Conocimiento*. México: UNAM. Recuperado de https://www.olimpiadas.unam.mx/

Anexo

En este anexo se incluye la valoración de algunos ejemplos de reactivos empleados en el área de geografía de las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del Bachillerato de la UNAM.

- Ejemplo de reactivo que presenta una dificultad considerada como muy fácil.

  Observa el mapa e identifica las coordenadas geográficas de los puntos **a** y **b**



  A) 30°N 100°W – 10°N 80°W

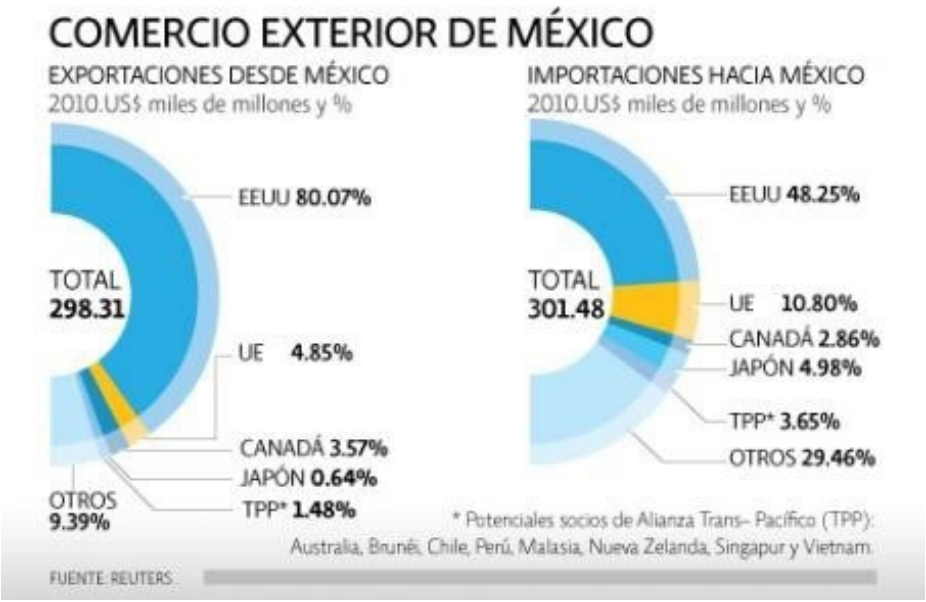
  B) 10°N 90°E – 30°S 130°E

  C) 10°N 80°W – 30°S 130°E

  D) 30°N 100°W – 10°N 90°E

- Ejemplo de reactivo con una dificultad considerada como muy difícil.

  Observa las gráficas e identifica los socios con los cuales México tuvo un déficit en su balanza comercial en 2010.



A) Unión Europea y Japón

B) Estados Unidos de América y Unión Europea

C) Japón y Estados Unidos de América

D) Estados Unidos de América y Canadá

- Ejemplo de reactivo con un índice de discriminación malo.

Consecuencia para la balanza comercial de México cuando la producción petrolera disminuye y los requerimientos de gasolina se incrementan por importaciones.

A) Estará en equilibrio, pues por cada barril se produce el doble de gasolina.

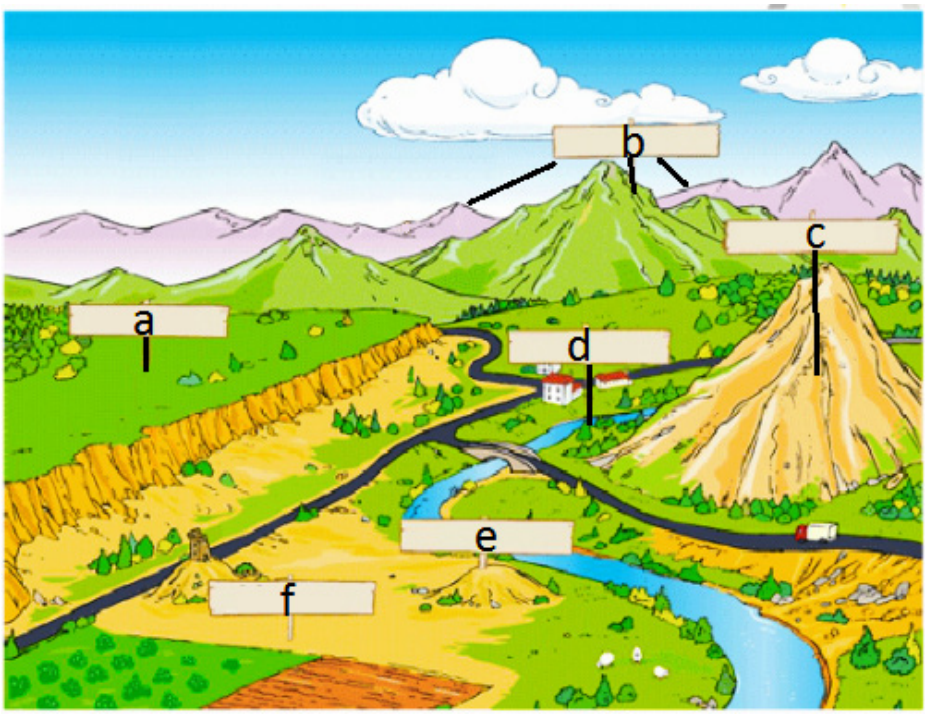
B) Tendrá un superávit porque los precios del barril del petróleo son más altos que los de la gasolina.

C) Tendrá un déficit y se generará un endeudamiento.

D) No es afectada porque por cada barril se produce más gasolina

- Ejemplo de reactivo que presenta un excelente índice de discriminación.

  Formas de relieve terrestre marcadas en la imagen con las letras a, b y f.



  A) Llanura, cordillera y depresión

  B) Meseta, cordillera y llanura

  C) Meseta, altiplano y llanura

  D) Llanura, montaña y depresión

- Ejemplo de reactivo con deficiente índice de discriminación y un nivel de dificultad medio.

  País que aumentó su producción de petróleo de forma significativa en años recientes por medio del *fracking*, a pesar de los altos riesgos que esta práctica implica.

A) Emiratos Árabes Unidos

B) Egipto

C) Estados Unidos de América

D) Rusia

- Ejemplo de reactivo con un índice de discriminación medio y un nivel de dificultad muy difícil.

  Forma del relieve resultante de la separación de placas tectónicas.

  A) Valle del Rift en África oriental

  B) Falla de San Andrés en América del Norte

  C) Cordillera del Himalaya en el Norte de la India

  D) Trinchera Mesoamericana al sur de México

Capítulo 19.
Los aportes de la cartografía social a la educación para la paz en las instituciones educativas.

Chapter 19.
The contributions of social mapping to peace education in educational institutions

Jaime Andrés Parra Ospina[83]
jaime.parra@udea.edu.co
Universidad de Antioquia

Luz Mary Uribe Balbín[84]
madremonte7@gmail.com
Institución Educativa Fe y Alegría La Cima

Resumen: El texto muestra los avances en el proyecto de investigación[85], donde se aborda la problemática vivida en Colombia, en la transición política del conflicto armado al pos acuerdo a raíz de la implementación de los acuerdos de paz, entre el gobierno y la guerrilla de la FARC-EP. Situación que demanda de posicionamientos pedagógicos y propuestas didácticas

83 Licenciado en Geografía e Historia, magíster en Educación, doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, docente de educación básica y media de la ciudad de Medellín en la I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño.

84 Socióloga de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Magíster en Ciencias Sociales y estudiante de doctorado en Investigación Narrativa y (Auto) biográfica en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra de educación básica y media en la I.E. Fe y Alegría la Cima, Medellín.

85 "La Educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social". Investigación doctoral en la cual participaron activamente como co-investigadores las docentes de aula de las I.E. involucradas. Esta, se desarrolló en el marco del proyecto Territorio Lab Ciudadanía y Paz liderado por el Grupo Estudios del Territorio (GET) del Instituto de Estudios Regionales (INER) de la Universidad de Antioquia.

innovadoras desde la escuela para contribuir a que, a nivel de los sujetos, ese cambio se entienda como la superación de relaciones amigo-enemigo y se conviertan en relaciones políticas entre ciudadanos, incluso entre adversarios. Como lo señalan Laclau y Mouffe, (2010) y Ruitenberg, (2009), sujetos con capacidad de resolver sus diferencias por la vía pacífica y así entender la democracia como un modo de vida que aporta a la construcción de lo público.

En este contexto, el proyecto indaga por nuevas estrategias para estudiar el territorio, las experiencias de los sujetos en él, la formación ciudadana y la educación para la paz que se espera promover en la escuela. Para este propósito, se ha considerado a la cartografía social como un posicionamiento metodológico que permite analizar el espacio escolar, levantar la información necesaria en el trabajo con las poblaciones objeto de intervención; y a su vez, sirve de estrategia didáctica innovadora en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales, que es, en últimas, el espacio curricular en donde la formación ciudadana, la educación para la paz y la educación geográfica tienen su lugar formal en la escuela.

Palabras clave: Educación para la paz, cartografía social, formación ciudadana.

Summary: The text originates from the preliminary results obtained in the research project, which addresses a problem experienced in Colombia in the political transition from the armed conflict to the post-agreement period following the implementation of the peace agreements between the government and the guerrillas. This situation demands pedagogical positions and innovative didactic proposals that, from the school level, contribute to the understanding of this transition as the overcoming of friend and foe relations at the subject level and to turn them into political relations between citizens, even between adversaries. As pointed out by Laclau and Mouffe (2010) and Ruitenberg (2009), subjects with the capacity to resolve their differences through peaceful means and thus understand democracy as a way of life that contributes to the construction of the public.

In this context, the project investigates new strategies to study the territory, the experiences that the subjects have of it, the citizen formation and the education for peace that it is hoped to promote in the school. For this purpose,

social mapping has been considered as a methodological positioning that allows to analyze the school space, and to raise the necessary information in the work with the populations object of intervention; and at the same time it serves as an innovative didactic strategy in the process of teaching social sciences, which is, in the end, the curricular space where the civic formation, the education for peace and the geographic education have their formal place in the school.

Keywords: Education for peace, social mapping, civic education.

La formación ciudadana y la educación para la paz

La formación ciudadana, la educación para la paz y la democracia tienen una relación estrecha y particular en la escuela. Esta particularidad, es posible entenderla si se observa la presencia de la formación ciudadana en el currículo escolar, donde es fácil constatar una tradición de enseñanza sobre el sistema político democrático. Es de anotar que en Colombia por mandato constitucional es obligatorio *"[…] el estudio de la constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana*" Artículo 41, (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y, que a partir de allí la Ley 115 de 1994 y la Ley 1013 de 2006, la cual modifica el artículo 14 de la Ley 115, establece la creación de la asignatura obligatoria de Urbanidad y Cívica para los niveles de preescolar, básica y media. Así mismo, en el documento de Competencias ciudadanas, documento rector para la formación ciudadana, aparecen tres ejes principales: "convivencia y paz", "participación y responsabilidad democrática" y "pluralidad, identidad y valoración de las diferencias".

En estos documentos del currículo colombiano se evidencia un énfasis marcado hacia la educación cívica y la urbanidad, entendida esta última, según el artículo 3 de la Ley 1013, como "[…] todas aquellas orientaciones sencillas acerca del comportamiento humano que tiene como fin mejorar la convivencia social" (MEN, 2006) y de este modo, se deduce que, en la escuela impera el ideal formativo del "buen" ciudadano, cómo aquel que se adapta al sistema sin generar conflictos.

Este estado de cosas genera una dificultad en la relación entre formación ciudadana y democracia en el espacio escolar, debido a la visión fragmentaria que sobre ambos conceptos se tiene en la escuela; al reducir la democracia a la elección a través del voto y a la formación ciudadana a una pauta de buenas conductas, por esto es necesario, tener como punto de partida, hacer una distinción entre formación ciudadana –FC– y educación para la ciudadanía –EpC–, y así entender cómo esta última, se privilegia en las instituciones educativas de nuestro país.

En el nivel más general, la FC se entiende como el proceso de interacción social a través del cual la ciudadanía se constituye subjetivamente para integrarse y participar activamente en la cualificación de la democracia en un contexto político y un territorio particular (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, y Pimienta, 2011). Mientras que la EpC se entiende como "un proceso social intencionado y delimitado en el que unos sujetos (los educadores) por medio de diversos dispositivos educativos, buscan influir en la acción y el pensamiento político de otros sujetos (los educados)"(Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, y Pimienta, 2011, p.54). Se entiende entonces que el énfasis ha estado casi siempre en lo que pasa en el aula y en abarcar unos contenidos que posibiliten la participación ciudadana, dejando por fuera de la reflexión las condiciones desiguales presente en la escuela tanto en la estructura de poder (Giroux, 2015), como en la configuración del espacio escolar y personal, factores que inciden en la formación ciudadana dada allí.

A través de la revisión del estado del arte y en especial de los documentos de política educativa relacionados con la FC y la educación para la paz se ha podido constatar que el aspecto espacial-territorial de la FC y en especial el de la educación para la paz no ha sido tomado en cuenta, es decir, si bien se menciona el contexto y en algunas ocasiones se habla del territorio, se hace referencia a un espacio dado, un espacio contenedor sin lugar a una perspectiva de espacio socialmente construido (Lefebvre, 2013; Silveira, 2011) y sobre el cual es posible intervenir para transformarlo y cambiar las situaciones de violencia estructural, cultural y/o manifiesta.

Por tal razón, es uno de los aspectos estudiados en el presente proyecto y en especial, siendo la educación geográfica la encargada de este aspecto espacial, la pregunta central gira en torno a los aportes que la educación

geográfica puede hacerle a la educación para la paz en la búsqueda de superar algunas de las falencias identificadas, tales como: concepciones restringidas de la ciudadanía y la democracia, una educación de espaldas al territorio o con una concepción de espacio proveniente de la geografía cuantitativa –espacio contenedor– y la desconexión entre los documentos curriculares y la práctica escolar.

Otro de los aspectos interesantes de estudiar en el proyecto es la relación que se establece entre el espacio escolar y la FC, entendiendo el espacio desde la geografía crítica como el conjunto de objetos, acciones y normas (Silveira, 2011) producto de una construcción social, la cual influye en las formas de vida de los ciudadanos, a la vez que es influida por estos (Massey, 2009).

Desarrollo metodológico

El enfoque metodológico es cualitativo, en una perspectiva cercana a la investigación-acción-participación y con la cartografía social como un posicionamiento metodológico el cual tiene un doble propósito, por un lado, como metodología para recopilar y analizar la información y al mismo tiempo como estrategia didáctica para la formación ciudadana y la educación para la paz con enfoque territorial. Uno de los retos particulares de este proyecto es tomar la cartografía social, la cual tiene una tradición amplia en la investigación social como metodología y llevarla a las aulas de clase, en donde ha tenido poca presencia como estrategia didáctica y determinar los aportes que haría al objeto de estudio planteado en el proyecto.

El proyecto se desarrolló en dos instituciones educativas públicas de la ciudad, con la intención de comparar los procesos y resultados de las estrategias desarrolladas, y, de esta manera, afinar la propuesta metodológica. Las instituciones son: a) Santo Ángel, ubicada en el barrio Cristo Rey, al sur de la ciudad de Medellín, en un sector de uso mixto industrial y residencial, atiende población femenina desde transición hasta el grado once. b) Fe y Alegría La Cima, ubicada en la zona nororiental de la ciudad, atiende población mixta desde transición hasta el grado once. Estas instituciones han sido seleccionadas por representar una diversidad

de entornos entre sí, y por haber participado en proyectos de investigación anteriores desarrollados por los grupos de investigación DIDES (didáctica de la educación superior) y GET (grupo de estudios del territorio) de la Universidad de Antioquia, relacionados con estudios del territorio.

El equipo de investigación está conformado por un docente de cada una de las instituciones, de Fe y Alegría La Cima la docente es Luz Mary Uribe Balbín, socióloga y Magíster en Ciencias Sociales; y en la I.E Santo Ángel el docente es Jaime Andrés Parra Ospina, licenciado en geografía e historia y Magíster en didáctica de la geografía, así mismo participa un auxiliar de investigación Julián Escobar, licenciado en educación ciencias sociales y estudiante de la maestría en estudios socioespaciales del INER. Además, el coordinador de la I.E Fe y Alegría el Coordinador Luis Eduardo Valencia y otros docentes de las instituciones que han participado eventualmente en las discusiones sobre la implementación de la estrategia.

Para el equipo de investigación la cartografía social no es un taller, no es una actividad específica, es más amplia. Mucho más que una técnica, es un posicionamiento metodológico -es una herramienta, o si se quiere una caja de herramientas-, teniendo como una de sus características la negociación de algunos de los aspectos de la investigación con la población objeto de estudio, en este sentido es una forma de co-producir conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el proyecto se considera tres fases ligadas a la cartografía social:

- **Premapeo:** Es la identificación de las fuentes documentales, lectura del contexto de las instituciones educativas participantes, selección de los docentes co-investigadores, la negociación de objetivos e intereses y la discusión de la metodología a seguir en el trabajo de campo, por esta última característica la cartografía social, más que una hoja de ruta paso a paso sobre cómo desarrollar la investigación, se asemeja más a un mapa en el que es posible tomar distintos caminos para llegar a las metas establecidas. En la negociación de intereses y objetivos se pueden modificar algunos aspectos del proyecto, por eso se dice que es un proyecto con diseño abierto, en el cual la comunidad participante

tiene voz en la determinación de los objetivos, como productora de conocimientos, de saberes apreciados, saberes locales, contextualizados, valorados y no necesariamente son válidos en otros contextos. En esta fase se da lo que llamamos la generación de confianza entre el equipo de investigadores y la comunidad. También se han hecho varias visitas a las instituciones educativas (entre noviembre 2017 y febrero 2018), en un primer momento, para identificar los docentes dispuestos a trabajar en el proyecto, así mismo para negociar los espacios y tiempos de encuentros para la discusión, formación y negociación de los significados y preguntas a trabajar en cada una de las instituciones educativas. En un segundo momento (lunes 12 de marzo 2018) se trabaja un taller presencial sobre la metodología de cartografía social y se determina elaborar un documento con las preguntas que cada docente recoge del trabajo con los alumnos en las aulas acerca del tema de violencia y paz, este documento se elaboró en línea a través de Google docs (ver tabla 1). Luego de abordadas las preguntas se inicia la elaboración colaborativa de una secuencia didáctica recogiendo las preguntas de cada institución y nos permitiera poner a prueba la cartografía social como herramienta en la educación para la paz. Este taller también se elabora a través de Google docs, concretando algunos puntos con discusiones cara a cara o vía virtual cuando no era posible el contacto directo (ver tabla 2).

Tabla 1. Preguntas construidas que podrían ser generadoras u orientadoras del trabajo en el aula.

En este cuadro podemos consignar las preguntas que pensamos podrían ser generadoras u orientadoras del trabajo en el aula. De igual forma podemos hacer comentarios o recomendaciones al final del cuadro.		
Institución Educativa	**Preguntas (Posibles)**	**Problemáticas (Tentativas)**
Fe y Alegría La Cima	1. ¿Cómo se lograría la paz en un barrio donde la violencia ha estado presente desde hace décadas? (Violencia intrafamiliar, maltrato animal, peleas callejeras, drogas, bandas criminales y la falta de autoridad en las calles)	violencia intrafamiliar Contaminación del aire en Medellín

	2. ¿Qué podemos hacer para solucionar la problemática de la contaminación del aire en Medellín y de Barrios Unidos? 3. ¿Cómo podríamos evitar la contaminación para una sana convivencia, como la basura, el dióxido de carbono y la contaminación de los ríos.	
Antonio José Bernal	¿De qué tenemos memoria en Colombia?, ¿de qué están hechos los recuerdos?	memorias e identidades en Colombia
Santo Ángel	¿Cuál es la violencia que más te afecta en tu vida cotidiana y en dónde suele ocurrir?	Violencia de género. Acoso sexual callejero.
Julián Escobar*	¿Cuáles son las zonas de tu barrio con mayor índice de violencia?	Ciudad

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Taller piloto de implementación de la cartografía social en la educación para la paz.

Nota: La versión inicial del taller es autoría de Julián Escobar y Jaime Parra, para mejorarlo le sugerimos hacer recomendaciones, propuestas, adaptaciones o cambios sobre el mismo para que luego de discutirlo, lo podamos implementar.
Pregunta generadora: ¿Cuál es el tipo de violencia que más te afecta y/o más ha afectado a tu comunidad, en dónde suele ocurrir y cómo podríamos solucionarlo?
1. **PRE-MAPEO**
Trabajar el concepto de paz – violencia - tipos de Violencia: estructural, directa, cultural. - Antes de la clase los estudiantes hacen consulta sobre el concepto de paz y sobre los tipos de violencia (estructural, cultural y directa o manifiesta) **SESIÓN UNO** Preguntas que construyen el conocimiento: El grupo se divide en equipos de cuatro estudiantes, cada equipo cuenta con una hoja de block en blanco en la cual cada estudiante consignará su definición

personal de violencia, la hoja se irá rotando a la derecha (en el mismo grupo) con el fin de que cada uno ayude a construir el concepto basados en lo que elaboraron los otros compañeros.
Al finalizar, cada grupo elige una representante que expondrá el concepto de violencia elaborado por el equipo.
El profesor puntualiza los aspectos pertinentes de los conceptos que no hayan sido abordados por el grupo.

Producto: las hojas con los significados de violencia.

SESIÓN DOS
Observar un fragmento de 10-15 minutos del documental "La Sierra"
Organizar el grupo en equipos de 4 o 5 estudiantes para que traten de identificar en el documental los tipos de violencia que se presentan. Al finalizar socializan los casos identificados y el docente anota los significados de cada tipo de violencia para que se puedan elaborar las conclusiones.

Producto: el escrito con los tipos de violencia identificados y las conclusiones del grupo.

2. MAPEO

SESIÓN TRES
Se divide el grupo en equipos de 4 o 5 estudiantes, se le suministra a cada grupo un pliego de papel periódico, colores, marcadores, plastilina y/o otros insumos para dibujar; se les pide que elaboren un mapa del sector aledaño al colegio en el que puedan responder la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es el tipo de violencia que más te afecta y/o más ha afectado a tu comunidad y en dónde suele ocurrir?

Nota: Una posibilidad es establecer convenciones para cada tipo de violencia identificado y que sean generales para todo el grupo o solicitarles el uso de convenciones para que la lectura e interpretación posterior del mapa sea más fácil.

Producto: los pliegos de papel con las cartografías elaboradas.

3. ANÁLISIS

SESIÓN CUATRO
- Se hace una puesta en común de los mapas, (matriz o protocolo) tratando de llegar a la identificación del tipo de violencia que prevalece en su territorio.

Nota: se va a generar una matriz o protocolo de análisis para el mapeo, lo haremos entre todo el grupo de investigación tomando como base ejercicios existentes de cartografía social.

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN
SESIÓN CINCO Elaborado a partir de la cartografía y el análisis de la misma, realizado durante las clases y a la par con el grupo de investigación. **Producto**: propuesta de intervención para solucionar o mitigar el tipo de violencia priorizado. Hay un DBA de grado séptimo que nos da entrada a trabajar esta temática lo pongo como referencia. **DBA #8** Aplica procesos y técnicas de mediación de conflictos en pro del establecimiento de una cultura de la paz. **Evidencias de aprendizaje** - Identifica los tipos de violencia presentes en su vida cotidiana y en la de su comunidad, y plantea acciones pacíficas para solucionarlos-enfrentarlos. - Reconoce los distintos puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, para plantear posibles alternativas de solución. - Comparar diferentes estrategias para la solución de conflictos, como la negociación, el arbitraje, la conciliación, la mediación escolar y el diálogo, para la construcción de escenarios de paz y el fortalecimiento de la dignidad de las personas. - Explica situaciones donde el conflicto se ha convertido en una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales y sociales.

Fuente: Elaboración propia.

-**Mapeo**. Es el desarrollo del trabajo de campo en sí, la intervención en las aulas mediante las actividades que permitan acercar a los estudiantes a sus territorios y así comprendan las relaciones entre espacio y poder, en el contexto de una educación para la paz con perspectiva territorial, relacionada con el aprendizaje basado en problemas y los problemas socialmente vivos. En esta fase se implementa la secuencia didáctica elaborada a partir de las preguntas de los estudiantes y los maestros (ver las fotografías 1, 2, 3 y 4).

-**Remapeo**. Es volver sobre los datos y los saberes producidos para analizarlos y hacer la significación, en las instituciones educativas se hace un primer análisis de los aporte de los estudiantes, luego de la actividad del mapeo, a través de las exposiciones de cada uno de los mapas elaborados, con la ayuda de una matriz o protocolo de análisis que ayuda a identificar los problemas o tipos de violencia más recurrentes en su territorio con miras a proponer

alternativas de solución o mitigación a estas situaciones, el resultado de este análisis realizado en la aulas se discute con el equipo de investigación para evaluar el impacto de esta fase de la estrategia y planear la siguiente etapa con la implementación de las alternativas de solución planteadas. Y partiendo de los hallazgos se completará el informe de investigación para hacer entrega a la comunidad académica y a las comunidades educativas participantes.

El trabajo en el aula

Los educandos seleccionados para llevar a cabo la experiencia son los del grado 7° en ambas instituciones, el proceso inicia con el diagnóstico; se hace una sensibilización y se indaga por las problemáticas en la familia, escuela y el barrio. En un segundo momento, se explora por los conceptos previos de violencia, y paz. En el tercero, se consulta en fuentes bibliográficas las categorías de violencia, tipos de violencia, paz y tipos de paz. Luego se desarrolla paso a paso el Taller piloto de implementación de la cartografía social en la educación para la paz, a la luz de la pregunta problematizadora ¿Cuál es el tipo de violencia que más te afecta y/o más ha afectado a tu comunidad, en dónde suele ocurrir y cómo podríamos solucionarlo? Para esto, los(a) estudiantes forman equipos de acuerdo al lugar donde viven, dibujan un mapa respondiendo a los tipos de violencia que los afectan, donde suelen ocurrir y elaboran convenciones para diferenciar cada una de ellas. Luego, se socializan los mapas y convenciones construidas por cada equipo. Para la fase final y en sinergia con el proyecto de investigación Territorio Lab Ciudadanía y Paz, se desarrolla en conjunto con el Instituto de Estudios Regionales (INER) y la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, la escritura de un guion, donde se narra una historia con los tipos de violencia identificados, los factores protectores existentes en el territorio y las posibilidades de solución que ellos vislumbran, para ponerlas en escena en títeres en pantalla, utilizando para ello una plataforma digital que viene diseñando el grupo de investigación Hipertrópico de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (ver fotografías 5 y 6).

El proyecto aún se encuentra en desarrollo, aún falta información por sistematizar y analizar, razón por la cual lo que ofrecemos es un esbozo de las conclusiones y los hallazgos realizados hasta el momento.





Fotografía 1 y 2. Parra, J., (2018). Mapeo del territorio cercano. I.E. Santo Ángel.



Fotografía 3. Uribe, L., (2018). Mapeo del barrio. I.E. Fe y Alegría la Cima



Fotografía 4. Uribe, L., (2018) *Los tipos de violencia identificados en el territorio habitado*. I.E Fe y Alegría la Cima.



Fotografía 5. Hipertrópico U de A (2018). Puesta en escena. I. E. Santo Ángel.



Fotografía 6. Hipertrópico U de A. (2018). *Títeres en Pantalla*. I. E. Santo Ángel.

Avances en la investigación

Un sujeto sólo es agresivo en el caso de ser agredido;
la educación consiste en crear un entorno favorable
que hará la violencia innecesaria, incluso imposible
Philippe Meirieu

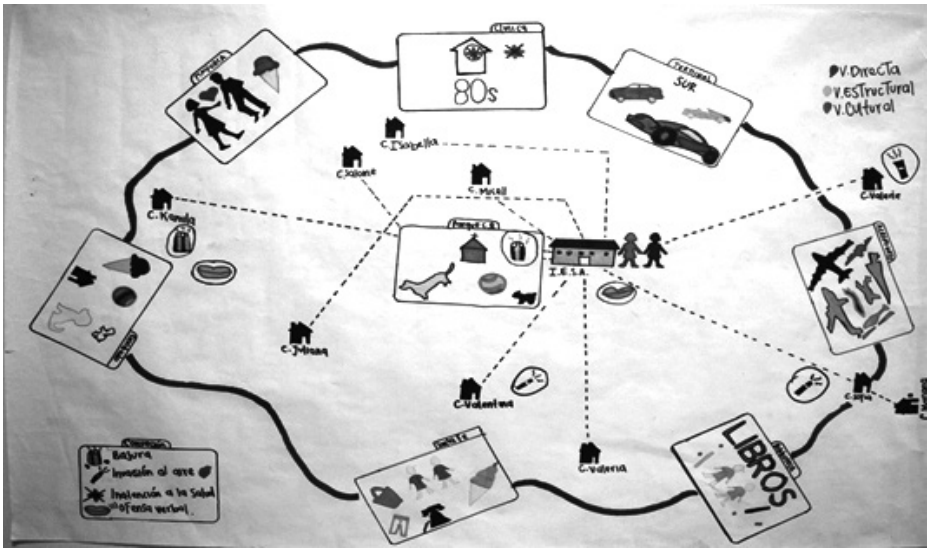
En las cartografías como en los guiones aparecen situaciones de violencia muy marcadas y el equipo de investigadores desconocía o ignoraba el impacto de ellas en los territorios, por tal razón, se considera que uno de los aportes fundamentales de este ejercicio es traer al aula las problemáticas de los entornos donde viven los estudiantes y hacerlos motivo de reflexión crítica, es decir, se vislumbra gran potencial de la estrategia para contribuir al enfoque territorial de educación para la paz.

Entre los hallazgos más interesantes están los **para-poderes instalados en los barrios** a través de la figura de los "duros[86]", quienes son las personas encargadas del microtráfico en cada sector y a la vez ejercen las veces de policías y jueces, interviniendo en las disputas entre vecinos y asegurando un "orden" permitiéndoles continuar con su accionar delictivo. Es llamativo cómo en algunos casos los estudiantes legitiman estas formas de autoridad, aduciendo, la soledad e inoperancia del Estado, la alternativa es recurrir a los "duros" para obtener justicia y en ocasiones protección. Aquí podemos ver un par de fragmentos de los relatos de los estudiantes mostrando lo descrito en el anterior párrafo:

> 1. *En el territorio en que vivimos la contaminación del tabaco, la marihuana, y el cigarrillo nos afecta... (en el barrio San Blas no hay paz por personas que quieren mandar el barrio "los duros", la policía está corrupta porque no siempre cumplen con responsabilidades, si se suponen que tiene que dar ejemplo, vivimos viendo muertos tirados en la calle por causa de la violencia. ¿si sufrimos tanto porque no hacemos razonamiento lógico entre nosotros mismos para lograr una paz y que se acabe la violencia?*

86 Jefes de banda delincuencial que usualmente tienen el control territorial de uno o varios barrios aledaños.

2. Por qué en cada barrio hay una persona que se quiere creer el dueño del barrio? Si se quiere vivir como nuevo en el barrio hay que pedir permiso y si se están comportando mal les pegan.



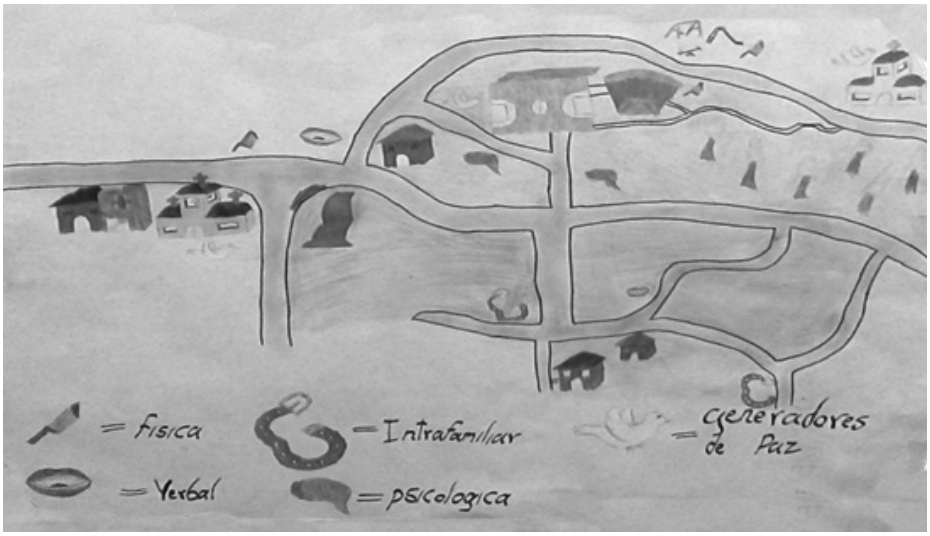
Fotografía 6. Parra, J., (2018). *Mapeo del territorio cercano*. I.E Santo Ángel.

Otro tipo de violencia que aparece con mucha fuerza es el de la **violencia de género: los celos, las agresiones y el acoso callejero s**on un tema recurrente en las historias escritas y en la socialización de las cartografías. Es de anotar que, si bien Santo Ángel es femenino y Fe y Alegría la Cima mixto, esta problemática aparece en ambas instituciones; en la primera las estudiantes hacen más énfasis en el acoso callejero y los celos, mientras, en Fe y Alegría la Cima hay más referencias a la violencia directa (golpes, insultos), violencia intrafamiliar...

Continuando con los hallazgos, las **fronteras invisibles**, emergen en sus relatos; las disputas por el control del territorio, de las plazas del microtráfico y las extorsiones generan violencia constante en los barrios, cuya situación es naturalizada por los estudiantes, pues las *cosas son así o siempre han sido así*. Esta problemática parece menos en los estudiantes que viven en unidades residenciales cerradas. Al respecto un estudiante de Fe y Alegría la Cima formula la siguiente pregunta: *3. ¿Cómo se lograría la paz en un barrio donde la violencia ha estado presente desde hace décadas?*

(Violencia intrafamiliar, maltrato animal, peleas callejeras, drogas, bandas criminales y la falta de autoridad en las calles).

En cuanto a los factores protectores o mitigadores de la violencia, a los estudiantes se les dificulta identificarlos, hay de alguna manera una especie de seducción al contar asuntos relacionados con la violencia, en la mayoría de las historias se ve la influencia de las formas de narrar de los medios de comunicación y el boom de las narconovelas de los últimos años, no siendo así con los aspectos positivos presentes en sus territorios. A pesar de esto, las instituciones educativas aparecen como uno de los factores protectores que ellos identifican, *la escuela un territorio de paz*, es una de las definiciones de los estudiantes, es el lugar donde no está solo, puede compartir con los otros, y también es el lugar donde se enfrenta a las diferencias, donde permanece más tiempo. A la par también se identifican algunas iniciativas comunitarias como grupos juveniles, artísticos y deportivos.



Fotografía 7. Uribe, L., (2018) *Los tipos de violencia y espacios generadores de paz identificados en el territorio habitado*. I. E. Fe y Alegría la Cima.

Además, es importante resaltar el trabajo desarrollado en las aulas, ha traído cambios en la convivencia de los grupos intervenidos, en donde en un primer momento se presentaron conflictos cuando los estudiantes

empezaron a identificar los tipos de violencia vividos en cada uno de los lugares habitados y expuestos al interior del aula, de los cuales no eran conscientes o no eran reconocidos como tal, generando desacuerdos entre ellos. Siendo necesario conciliar mediante el diálogo permanente y la mediación pedagógica acuerdos para una gestión pacífica de los asuntos de convivencia, aunque es evidente el mucho trabajo por hacer y el alcance de la escuela parece corto ante el impacto y la profundidad de las problemáticas que afrontan los estudiantes en sus territorios.

Para concluir las palabras y los mapas narran el dolor del cuerpo cuando el territorio habitado es un referente de violencia; casa, escuela, barrio, ciudad, pero también son múltiples posibilidades para el reconocimiento de la diferencia en procesos que enfrenta el sujeto en la interacción con el otro, tejiendo actos de paz para garantizar la convivencia.

A modo de conclusiones

La educación para la paz viene siendo, en los últimos años, un motivo de reflexión frecuente en varios ámbitos de nuestro país. Esto a pesar de tener en nuestra historia motivos de sobra para haber abordado con un poco más de rigor y energía el esfuerzo por desarrollarla. En el mundo el impulso para investigar y desarrollar estrategias de educación para la paz se da al final de la segunda guerra mundial, en Colombia el punto de inicio de las más recientes reflexiones las da el proceso de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y el grupo guerrillero FARC-EP, este proceso trae la esperanza necesaria, acompañada de decretos y disposiciones legales, para hacer posible imaginarnos una sociedad en el posconflicto necesitada de aprender cómo vivir en paz luego de más de cinco décadas de conflicto armado.

Este panorama, bajo el cual se desarrolla la presente investigación, está cargado de grandes expectativas debido al potencial tan alto que siempre se le adjudica a la escuela en el papel de transformar las realidades sociales y a la posibilidad vista como cercana de vivir sin el conflicto armado que nos ha acompañado a todas las generaciones de colombianos vivos en el presente, pero también es un panorama de incertidumbres, por la necesidad de afrontar la nueva realidad que traen los acuerdos y la tarea de educar para la construcción de paz sin tener rutas muy claras para hacerlo.

La propuesta surgida de esta investigación, de usar la cartografía social como un posicionamiento metodológico en la educación para la paz, permite la recolección y análisis de datos del entorno relacionados con las problemáticas planteadas y trabajar en el aula posibilita darle cabida al enfoque territorial de los acuerdos de paz para ser reflexionados y tratados de manera pedagógica y didáctica en el contexto social que circunda la escuela, situación esta última, que ha sido bastante esquiva y es motivo de preocupación para los estudiosos de las didácticas específicas de las ciencias sociales, especialmente la didáctica de la geografía.

Entender el territorio como una construcción social, la paz como un proceso inacabado y necesario con esfuerzos constantes para su construcción -paz imperfecta- y la cartografía social como una herramienta que no solo busca el diagnóstico, sino también la transformación de las realidades adversas las cuales afronta las comunidades educativas, es apostarle a nuevas formas de educación para la paz para resolver problemas teóricos en relación a las fuentes conceptuales que alimentan sus discursos y problemas metodológicos por cuanto señala posibles rutas de intervención en el aula que esbozan un enfoque territorial. Este enfoque no es el único necesario, pero es indispensable si se quiere impactar la subjetividad de los estudiantes logrando su formación como ciudadanos con capacidad crítica para intervenir y participar en la sociedad en la cual viven.

Referencias

Asamblea Nacional Contituyente. Constitución Política de Colombia (1991).

Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana y educación para la ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, *3*(*5*), 211–224.

Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP, & P. garantes. Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. (2016). Colombia. Retrieved from http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-yconversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-delconflicto.aspx

González, J., Miguel, M., Rosso, I., Toledo Lóéz, A., y Toledo López, V. (2016). Mapeando el barrio construimos territorio. Experiencia de cartografía social en Villa Aguirre , Tandil. Revista Masquedós, 1(1), 61–71.

Gurevich, R. (2005). Sociedades y Territorios en Tiempos Contemporáneos (1ra ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, A. L. (2010). El ciudadano territorial, propósito de la formación ciudadana. Uni-Pluriversidad, 10(3), 1–12.

Gutiérrez, A. L., y Pulgarín Silva, M. R. (2009). Formación ciudadana: ¡utopía posible! Revista Educación y Pedagogía, *21*, *33*–48.

Giroux, H. (2015). Giroux, Educated hope and the promise of democracy. *Chapman University*, 9.

Laclau, E., y Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Massey, D. (2009). Concepts of space and power in theory and in political practice. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, *55*, 15–26.

MEN, (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas.* Bogotá. https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000100001

Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, *28*(3), 269–281. https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2.

Silveira, M. L. (2011). Territorio y ciudadanía : reflexiones en tiempos de globalización. *Uni-Pluri/Versidad - Versión Digital*, *11*(3), 1–23.

Capítulo 20.
Formar pensamiento crítico desde la enseñanza de la geografía mediante el estudio del medio geográfico rural.

Chapter 20.
Forming critical thinking from the teaching of geography through the study of the rural geographical environment

Ana Isabel Monsalve Zapata[87]
annymonsalve.8@gmail.com
Universidad de Antioquia

Resumen: En el presente texto[88] se entrelazan una serie de intereses que se relacionan con la búsqueda de una enseñanza renovada de la geografía, que según los planteamientos Fernández (2005) y Zenobi (2009), potencie el desarrollo de pensamiento crítico a través de la lectura y problematización de los diferentes espacios que son producidos en términos de Lefebvre (2000). La pregunta orientadora ¿Cómo formar habilidades de pensamiento crítico a través del estudio del medio geográfico rural en estudiantes de educación básica del Colegio Bethlemitas Bello? se abordó desde el estudio de medio geográfico, entendido desde planteamientos como los de Debesse (1974), el medio ambiente y los recursos que provee; Santos (2000), el medio producido desde el concurso de lo científico técnico e informacional; Pulgarín (2002), el medio en su relación con el uso de quienes lo habitan y transforman.

87 Maestranda en Educación énfasis en Didáctica de la Geografía y Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia. Profesora de Ciencias Sociales en el Colegio Bethlemitas Bello.

88 Hace parte de los resultados del trabajo de investigación*: Estudio del Medio Geográfico Rural y desarrollo de Pensamiento Crítico desde el Semillero de Geografía del Colegio Bethlemitas Bello.*

El proceso investigativo tuvo una orientación crítica, desde la metodología del estudio de caso y elementos de la investigación acción, buscó transformar las prácticas de enseñanza de la geografía y la manera como las estudiantes se relacionan con el medio geográfico que habitan, mediante la conformación de un semillero de investigación donde participaron estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°; con el objetivo de promover el conocimiento geográfico a través de la salida de campo y la lectura crítica y fundamentada de los espacios.

Palabras clave: Geografía escolar, Medio geográfico rural, Pensamiento crítico.

Summary: In the present text a series of interests are interwoven that are related to the search for a renewed teaching of geography, which according to the approaches of Fernández (2005) and Zenobi (2009), promotes the development of critical thinking through the reading and problematization of the different spaces that are produced in terms of Lefebvre (2000).

The guiding question, "How can critical thinking skills be formed through the study of the rural geographic environment in students of basic education at Colegio Bethlemitas Bello?" was approached from the study of the geographic environment, understood from approaches such as those of Debesse, (1974), the environment and the resources it provides; Santos, (2000), the environment produced from the technical scientific and informational contest; Pulgarín (2002), the environment in its relationship with the use of those who inhabit it and transform it.

The research process had a critical orientation, from the methodology of the case study and elements of action research, and sought to transform the practices of teaching geography and the way in which students relate to the geographical environment they inhabit, through the formation of a research seedbed in which students from grades 9-10-11 participated, with the objective of promoting geographical knowledge through field trips and critical and informed reading of the spaces.

Keywords: School geography, rural geographic environment, critical thinking

Introducción

El presente texto da cuenta de los resultados obtenidos en un proyecto motivado por la necesidad de transformar y renovar la enseñanza de esta disciplina a partir de prácticas contextualizadas, en las que las estudiantes sean agentes activos que reconozcan su espacio cercano, lo problematicen y encuentren allí una oportunidad para actuar desde una ciudadanía activa y responsable.

A partir de la experiencia de la autora como maestra del Colegio Bethlemitas Bello, identificó una visión memorística de la geografía y el desconocimiento de su contexto cercano por parte de las estudiantes de la institución, de ahí surge una preocupación por estudiar el medio geográfico rural del municipio de Bello, un espacio transformado e intervenido a partir de motivaciones sociales, políticas y económicas lo que ofrece una posibilidad de trabajar desde diferentes problemas para el desarrollo de un pensamiento reflexivo. Buscando así aportar desde la práctica pedagógica, no al evitar propiamente una transformación del territorio, sino desde el compartir sentires y visiones de respeto por los lugares que se convierten en el sustento mismo de la vida.

El capítulo, se estructura en cuatro momentos. El primero orientado hacia la contextualización del problema, en el que se muestran el escaso énfasis o presencia de la geografía en el currículo escolar y las insuficientes dinámicas escolares que promuevan el conocimiento del contexto rural del municipio en el que se encuentra la escuela.

En un segundo momento, se describen los aportes teóricos que permiten estructurar la propuesta y realizar futuras interpretaciones. Allí reposan los diferentes lentes expertos que fue necesario usar a lo largo de la construcción y aplicación de la propuesta didáctica, requeridos para comprender los caminos a tomar durante el proceso investigativo y así mismo encontrar significado a las nuevas relaciones conceptuales establecidas.

En el tercer momento, se ofrece la fundamentación metodológica de la ruta seguida en el proceso investigativo, se precisan los momentos de la investigación decantado por un trabajo cualitativo desde el estudio de

caso que contempló un momento de exploración y diseño; focalización, recolección, registro, sistematización e interpretación de la información y por último un momento de profundización, análisis y presentación de resultados.

Finalmente, se establecen algunas conclusiones que permiten visualizar a los semilleros como espacios para aprender a comprender el mundo y posteriormente poner en acción dichos aprendizajes, no con el simple objetivo de recordar y repetir memorísticamente información sobre los espacios, sino para trabajar cooperativamente desde el interés del estudiante quien debe sentirse y verse como protagonista de su propio aprendizaje.

Reconocer el espacio que se construye: una necesidad de la geografía escolar

Las dinámicas y lógicas sociales, políticas y económicas imperantes en el mundo de hoy, enfocadas en actuar con base en los principios de competencia y aumento del capital económico como reflejo de un "buen nivel de vida", han llevado a muchas de las personas que lo habitan a vivir sin reflexionar acerca del hecho que comparten un espacio con otros sujetos y objetos, siendo esta interacción la que construye el espacio habitado.
Esta visión del espacio ha llevado a que se presente una sobreexplotación del medio geográfico, donde la mirada antropocéntrica de las actuales sociedades, ha generado el surgimiento de políticas que sobreponen los intereses particulares antes que el cuidado de los recursos, pues en esta perspectiva, la naturaleza representa un valor de utilidad en la medida en que sirva al ser humano para satisfacer sus intereses y necesidades convirtiendo las relaciones existentes entre hombre y medio en manifestaciones de los procesos de mercantilización propios del sistema capitalista. Como lo plantea Gurevich (2005):

> Las últimas tres décadas de la historia de nuestras sociedades nos colocan frente a un conjunto de profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, enmarcadas en una dinámica envolvente y globalizante propia del mundo contemporáneo. Situamos la reestructuración multidimensional del sistema capitalista a partir de mediados de la década de 1970 como un proceso que imprime

> rasgos, produce realidades y modela tendencias en los diferentes aspectos de la vida social y la conformación de los territorios (p. 6731).

Esta influencia se ve reflejada en lo que la autora reconoce como "intervinculación de las escalas del capitalismo", donde se reconocen las diferentes variables posibles que se encuentran entre la escala global y la local. Esto genera relaciones a partir de las cuales es posible reflexionar sobre el impacto que los acontecimientos que tienen lugar en una escala, puede tener en los diferentes elementos que conforman las demás escalas. En este caso las miradas económicas en relación al uso y abuso de los espacios que surgen desde posturas globales, interactúan transversalmente en las demás escalas afectando la configuración de espacios locales.

Es en este contexto donde la educación como proceso socializador y humanizador, se convierte en la base que les permite a los sujetos asumirse como agentes conocedores y transformadores que reconocen su ser en el mundo a partir de múltiples relaciones sistémicas y que actúan en favor de una emancipación que los lleve a cuestionar, intervenir y transformar constantemente dicho mundo.

Particularmente, la geografía es una disciplina que al llevarse al aula contribuye al posicionamiento del estudiante como un ser social que se relaciona con el espacio en diferentes escalas y de diferentes maneras. Esto fortalece en cierta medida su conciencia como ser que no solo vive en el mundo, sino que constantemente lo crea y lo recrea. Un cambio en la mirada del espacio que se habita requiere de una geografía, como otros autores lo han mencionado, renovada (Pulgarín, 2010; Gurevich, 1997; Hughes, 2013; Zenobi, 2009; Fernández, 2005. Así, al buscar una mirada renovada de la geografía escolar es necesario reconocer como lo plantea Zenobi (2009), que la misma ha estado profundamente relacionada con los devenires que en términos filosóficos se han dado en las diferentes tradiciones geográficas. Ante esto, la autora reconoce la necesidad de que los maestros dominen conceptualmente la disciplina, reconozcan la escala en la que se encuentran, así como enfrentar los interrogantes de qué enseñar, cómo y para qué.

Así, siguiendo en esta línea, es claro que el cambio de perspectiva en la enseñanza de la geografía que favorezca una renovación de la enseñanza

de la misma, necesita poner la mirada en el desarrollo de un pensamiento crítico en los procesos formativos a través de la apertura al aprendizaje en contexto, reconociendo así otras realidades posibles. En este contexto, la comprensión del mundo habitado, ese medio geográfico transformado por la acción humana, motivada por políticas en las que la sostenibilidad en términos ambientales es superada por las ansias de acumulación del capital; puede ser asumido desde la enseñanza de la geografía, mediante el desarrollo de habilidades como: la argumentación, el planteamiento de hipótesis y la resolución de problemas, es decir, a partir de la promoción del pensamiento crítico que ayude a superar estas problemáticas, en este caso desde un semillero de geografía propuesto con estudiantes de educación básica.

Estas habilidades de pensamiento, podrían apuntar a través de un trabajo que se fortalezca y perdure en el tiempo en un ejercicio que promueva el desarrollo de competencias en cada una de sus escalas, desde el ser en el desarrollo personal y sobre todo social, como un ser y saber hacer reflejado que se complementan con un saber decidir en el espacio, aportando así a un pensamiento geográfico complejo, como lo plantea Buitrago (2016):

> Las relaciones que se establecen entre los hechos que se dan localmente y el funcionamiento global, hacen necesario que para poder tener una aproximación satisfactoria de todo fenómeno se deba tener un pensamiento de tipo geográfico que, sin lugar a dudas, debe provenir de una educación geográfica contextualizada. En la actualidad, hechos cotidianos asociados a lugares particulares pueden ser fuertemente afectados por hechos políticos o económicos acaecidos en los lugares más remotos del planeta (p. 47).

Necesidad que se ha venido retomando en los diferentes autores trabajados sobre el aprendizaje en contexto y es abordada por Araya (2010), en su texto *Educación geográfica para la sustentabilidad*, en el cual señala que es posible analizar la relación existente entre el ambiente y el desarrollo en una relación que debería ser complementaria y desde la educación geográfica debería trabajarse a partir de diferentes enfoques que se orienten a ello, para lo cual es necesario una "educación contextualizada, cultural y territorial" (p. 79), soportada en un trabajo que según este autor, reconozca el paradigma ecosistémico para comprender los espacios, se piense la innovación de la

sostenibilidad con prácticas para el análisis del territorio y que permitan una mirada a la relación del hombre con el mundo natural y social, elemento fundamental dentro de esta propuesta investigativa: dar herramientas para mejorar las relaciones hombre-medio.

El espacio habitado, entendido como espacio geográfico es el objeto de estudio de la geografía, frente la cual existen varias acepciones o formas de nombrarlo, según sea el interés investigativo y la corriente geográfica de la cual se alimenta. Pulgarín (2002), realiza un importante trabajo que permite no sólo reconocer las particularidades de cada una de estas acepciones, sino que además muestra la necesidad de contemplarlas de manera integrada en los análisis que se realizan, al respecto plantea:

> Entre las diferentes acepciones del concepto espacio geográfico que se han ofrecido en el texto, no hay contradicción, ni exclusión; al contrario, es un llamado a abordar su estudio como una totalidad, el cual ha sido un ideal de la geografía y en la enseñanza de las ciencias sociales, en una posibilidad de integración del conocimiento de lo social, lo cual requiere identificar los conceptos básicos de cada disciplina social, establecer nexos entre ellos y revisar la dinámica de lo universal y lo particular, sin renunciar a lo disciplinar (p. 193).

Una de estas acepciones es la de paisaje, como una proyección de diferentes interacciones que ocurren en los espacios y que son el resultado de una historia que se transforma a cada instante, esta acepción ha estado estrechamente relacionada con lo visual, de ahí que para entenderla sea necesario referirse al concepto de percepción; otra acepción es la región, designada particularmente para referirse a las asociaciones que puedan darse en un espacio al compartir una serie de características similares; también se encuentra el territorio, el cual no se podría entender separado del poder, pues esta acepción se refiere al espacio en el cual se asienta una población perteneciente a un estado y sobre el cual ejercer su poder para asegurar su supervivencia; por otro lado está el lugar, la acepción que se enfoca en lo local y que se podría entender como la escala más cercana; así mismo se reconoce el geosistema, una acepción que tiene su origen en la teoría general de los sistemas y que de manera general se entiende como la constante interrelación entre diferentes esferas del sistema mayor que

en este caso es la tierra, en dichas interacciones se comparten constantes flujos de energía que permiten el funcionamiento de cada subsistema que lo conforma.

Igualmente, continuando con la autora, se encuentra la acepción de medio geográfico, entendido como el espacio que presenta los elementos para que se desarrolle la vida humana, donde confluyen las disposiciones naturales, pero también las decisiones y transformaciones propias de las sociedades, en el análisis de los antecedentes se evidenció que, ésta es una acepción poco trabajada en los contextos escolares locales, su abordaje puede propiciar análisis enfocados en las relaciones que el hombre establece con ese espacio que habita, generando impactos en la comprensión de las realidades sociales, políticas y económicas.

Así, el medio geográfico es una de las diferentes formas de concebir el espacio geográfico y es la categoría clave de esta investigación por las potencialidades que presenta al permitir reconocer las relaciones que establecen los sujetos con el entorno, los usos del mismo y las disposiciones que en términos naturales se presentan para permitir que las diferentes comunidades lo habiten, dado que, la ubicación, transformación y en general las disposiciones de los objetos presentes en dicho entorno, dependen, como lo afirma Debesse (1974) del placer y el uso que proporcionan al hombre.

Se encuentra así una correlación entre lo que se busca con este trabajo y los planteamientos de Pulgarín (2004), respecto a la categoría de espacio geográfico al afirmar que: "Es la relación entre continente y contenido en la correspondencia de los fenómenos naturales y hechos sociales" (p. 4) fundamentando la fortaleza del medio como categoría central de análisis en el proyecto, en tanto permite problematizar las relaciones de las sociedades con el espacio habitado, sin significar esto que no se consideren en otros momentos algunas acepciones que permitan un análisis profundo de los problemas, especialmente el paisaje, pues los cambios en el medio deben leerse a través de la transformación del mismo, perceptibles a través del tiempo, lo que significa que las transformaciones del medio geográfico pueden ser evidenciadas a través del paisaje.

El medio geográfico rural del municipio de Bello Antioquia, presenta una serie de características que permiten reconocer transformaciones geográficas, políticas, sociales y económicas particulares, además, por la localización del Colegio Betlemitas en dicho territorio, se configura como un espacio con posibilidades de ser recorrido con las estudiantes; permitiendo valorar procesos de cambio en las prácticas económicas de los habitantes así como en la apariencia de los lugares en los últimos años, como lo son: la disminución en las labores agrícolas, el aumento en la construcción de fincas de recreo, la aglomeración de viviendas y en general la urbanización, entre otras.

Medio geográfico, Entorno y la pregunta por lo rural

Al pensar el medio geográfico con intención formativa, se acudió al trabajo de Ortega (2000), quien en su texto *Horizontes de la geografía*, parte de la relación hombre- medio, entendido como producto de la modernidad y que se convierte en la base de un proyecto político burgués para justificar científicamente la necesidad natural de las sociedades. Y luego, con la evolución de la geografía y de los planteamientos epistemológicos, se fue transformando. Pett (1999), citado por Ortega (2000) afirma,

> [...] la geografía es el estudio de las relaciones entre sociedad y medio natural", es decir la influencia del hombre en la naturaleza, asunto que se relacionó con el ambientalismo y que al ser acuñado por la geografía positivista, es definido como "conjunto de factores y elementos físicos que configuran un área determinada. Se transforman en condiciones geográficas para los grupos sociales (p. 265).

El autor también realiza una mirada de este concepto que permite reconocer lo que sería un sinónimo, el entorno, espacio en el que según este autor el ser humano y la sociedad se desenvuelven por necesidad. De igual manera Ortega (2000), logra rastrear los orígenes del concepto ubicando su génesis en los planteamientos realizados por Taine, aunque este dista de lo entendido en la modernidad por la amplitud con la que se entienden los planteamientos físicos.

Así, la concepción del medio geográfico que se encuentra en este autor coincide con la mirada de Debesse (1974), cuando plantea que "el medio

geográfico debe ser entendido de forma global como el entorno geográfico, donde interactúan los medios: suelos, relieve, agua, aire y medio económico creando un ambiente favorable para la vida del hombre en la biosfera" (p. 13), es decir, se reconoce en ambos autores el lugar del hombre en la comprensión de las dinámicas espaciales, pues como ella lo describe "una sociedad que sólo ve en el ambiente aspectos aislados, demuestra la ausencia de una enseñanza orientada hacia los medios vivos" (Debesse, 1974, p. 13).

Al igual que Ortega, en los planteamientos de Debesse, también reconoce el uso de la palabra entorno para referirse al medio, el cual es concebido por ella como el medio de vida, en sus precisiones sobresale una serie de argumentos que muestran cómo *El entorno en la escuela*, tal y como se denomina su obra, abre una posibilidad de formar en el reconocimiento de los espacios y partir desde allí a la consolidación de una sociedad que reflexiona acerca de los elementos que le rodean. Al respecto Debesse (1974), plantea:

> A través del estudio del medio el niño penetra en la estructura social y económica de su país, que actualmente se deja a la puerta de la escuela. Los suburbios dormitorios, el tiempo que el trabajador empela para ir a su trabajo, los cambios de localizaciones de peste con el progreso de la técnica, todo esto se convierte en objeto de reflexión y prepara mejor para la vida económica que las abstracciones rígidas que no ayudan ni al agricultor, ni al ingeniero ni al obrero o al simple ciudadano en su vida cotidiana (p. 25).

En esta perspectiva es posible comprender en los planteamientos de la autora cómo la lectura que pueden hacer los estudiantes de los espacios trasciende la caracterización de los mismos y centra su atención en las transformaciones que el hombre realiza, así como la posibilidad de partir de experiencias en el medio vivido que permiten acercarse de manera asertiva a las explicaciones de fenómenos que se despliegan en espacios tal vez distantes.

Planteamiento que transita en la misma vía de lo expresado por Capel (1973), quien reconoce que en el análisis tradicional la relación hombre

medio se prioriza la influencia que el segundo ejerce sobre el primero, lo que es posible identificar en los principios deterministas, sin hacer énfasis en lo que para este autor ha sido uno de los más grandes descubrimientos de la geografía y es la influencia que tiene la percepción que el hombre tiene sobre el espacio en el proceso de formar una imagen de dicho medio real, y no el medio, la cual influye directamente en su propio comportamiento.

En este sentido, Franco, Flórez, De Cárdenas, Rodríguez y Montañez (1998), en su texto *Geografía y ambiente: enfoques y perspectivas*, reconocen una estrecha relación entre el concepto de entorno, medio y ambiente. Se expresa que cualquier entorno posee un espacio geográfico donde los medios se encuentran conexos a través de diferentes relaciones sistémicas, las cuales conforman el ambiente correspondiente a dicho entorno; así pues, esta mediación que realizan los objetos de la existencia humana permite comprender por qué no podemos hablar de una experiencia absoluta, en tanto depende de ese algo que actúa como referente, es decir de los objetos. En este sentido, para estos autores el medio se entiende como:

> Aquel subconjunto de elementos del entorno que pueden servir para unos determinados objetos o fines. Es decir, solo desde la perspectiva de unos objetos definidos las cosas del entorno adquieren carácter medial. Si el objetivo central es el mantenimiento de la vida, muchos elementos del entorno se convierten en medios de vida. Sin entorno no habría medio, pero no todas las cosas del entorno se tornan en medios. (1998: 180).

Así, para comprender estas relaciones los autores destacan una serie de principios entre los que sobresalen el reconocimiento de las posibilidades que el espacio brinda al ser humano como soporte de su desarrollo, así como las transformaciones generadas por las producciones mismas que el hombre hace del espacio. De igual manera, desde la perspectiva planteada por estos autores, es posible reconocer la influencia de los procesos de globalización en el espacio geográfico donde resalta en los objetivos de esta investigación el aspecto que ellos definen como "continium urbano-rural", evidenciando como esa mediación de los objetos descrita en la definición que dan de entorno, han permitido que se identifique una manifestación de las tecnificaciones propias de las metrópolis en todas partes.

Este fenómeno parte de las revoluciones mismas de la información y las comunicaciones, donde textualmente se plantea: "los productos otrora escasos se consiguen ahora en los lugares más apartados del planeta. De igual manera sucede con una porción considerable de servicios" (Franco, Flórez, De Cárdenas, Rodríguez y Montañez, 1998, p. 193) características descritas que dan pistas de las transformaciones que se dan en los espacios.

Lo rural entendido como un concepto de gran recorrido histórico y que desde su etimología guarda una relación con el campo, un espacio con ciertas características no solo económicas sino principalmente desde las relaciones sociales que lo configuran como tal, es decir, es un espacio con un tipo de vivienda, de economía, de medios de transporte, pero fundamentalmente en las definiciones dadas de este concepto como un espacio en el que el uso de la tierra tiene unas particularidades como principal actividad desarrollada en este medio. Así lo plantea el profesor Parada, en una entrevista realizada por Suárez y Tabasura (2008), "En lo rural, la mayoría de los habitantes realizan una actividad relacionada con el trabajo de la tierra, deriva su sustento de actividades relacionadas con la agricultura. Para el académico, la actividad ocupacional es la que determina lo rural" (p. 4485).

Esto estaría entonces opuesto a la visión de lo urbano, un espacio generalmente asociado con el de la ciudad y con una situación de la concentración de la población mucho más precisa a diferencia del campo donde esta se observa mucho más dispersa. Esta mirada tan opuesta entre lo rural y lo urbano sería entonces el principal motivo por el que se establecería una mirada a lo rural como opuesta al progreso que representa lo urbano, es decir como ese espacio que se encuentra sumido en una lógica de atraso, lo que de una u otra manera permea el imaginario de quienes se acercan a este espacio. Al respecto, en el texto de Suárez y Tobasura (2008), se plantea:

> En términos históricos, el desarrollo rural se vuelve objeto de discusión y análisis a finales de los años sesenta del siglo XX. Los criterios que en esos años se utilizaron para su definición y aplicación en el diseño de políticas públicas y elaboración de proyectos de desarrollo aún continúan predominando en los imaginarios de quienes diseñan

> y ejecutan las políticas respectivas y en las discusiones de los académicos. De estos criterios sobresalen el demográfico (número de habitantes), la producción agraria como única actividad económica y la infraestructura material y social (vías de acceso, servicios básicos, etc.). Dichas concepciones se sustentan en la predominancia de un discurso modernizador hegemónico que privilegia una sociedad urbanizada, industrializada y organizada empresarialmente, donde el valor que orienta las prácticas políticas y las acciones de desarrollo es el económico (p. 4481).

Estas características de un medio geográfico transformado y adaptado que camina hacia convertirse en una nueva ruralidad por las disposiciones tecnológicas que lo influencian y que poco a poco generan mayores transformaciones que permitían entender un espacio como rural se identifican en el municipio de Bello, contexto de la presente investigación, donde el incremento de la población de las últimas décadas ha generado una apuesta hacia la urbanización.

Lo rural, entendido desde los planteamientos de Suárez y Tabasura (2008), quienes realizan un estudio desde la historia misma del vocablo, es entendida como un sinónimo del campo, un espacio con una vocación fundamentalmente agrícola, sin embargo, como estos mismos autores lo plantean, a partir las discusiones antropológicas, en tanto consideran que ha sido necesario incluir una definición amplia pues las formas de relacionarse de los sujetos con el espacio se ha modificado al igual que los medios de producción.

En esta lógica numerosos espacios antes concebidos como rurales mutan, convirtiéndose por ejemplo en una nueva ruralidad, un espacio con una oferta laboral agrícola limitada y en consecuencia una diversificación de las actividades económicas, aunque se conservan espacios prestos para la agricultura o el cuidado de animales y así mismo un uso de los suelos antes destinados netamente a la vivienda o la agricultura para construir espacios de recreo y disfrute de los recursos naturales.

El pensamiento crítico: punto de llegada de una enseñanza renovada de la geografía

La geografía es una disciplina que contempla a lo largo de la historia diferentes transformaciones tanto en su objeto como en sus métodos, esto es consecuencia de las coyunturas que las sociedades han afrontado, pues cada cambio y transformación científica responde a una necesidad social, en la actualidad, al considerarla como parte de las Ciencias Sociales. Esto hace necesario, como lo plantea Arenas (2018), comprender cuál es su perspectiva social, asunto estrechamente relacionado con que la geografía tenga como objeto de estudio el espacio geográfico, teniendo como preocupación, el comprender la superficie terrestre y la relación de esta con los sujetos que la habitan, por lo que no se conciben los unos separados de los otros. En este sentido, el estudio de la geografía produce una forma de pensar que representa una manera de entender el mundo, esto es, un pensamiento espacial que corresponde con una forma de ser - estar en dicho mundo.

La formación del pensamiento espacial tiene un lugar importante en el marco de la geografía escolar, entendida desde los planteamientos de Taborda (2010), como: "Una acumulación de las distintas geografías que los geógrafos desarrollan o han desarrollado, y que, debidamente modificadas y reconstruidas en función de las necesidades de la enseñanza, la escuela se encarga de difundir" (p. 6), en este sentido, potenciar el pensamiento espacial desde las aulas con miras a un aprendizaje significativo, requiere necesariamente de una geografía escolar.

Es decir, una geografía que se enseña con la intencionalidad de formar al otro desde los contenidos geográficos y a través de diversos métodos y medios didácticos, lo cual parafraseando a Taborda (2010), promueve la formación de ciudadanos conscientes y solidarios con el espacio geográfico que habita, desde la consideración del aprendizaje a largo plazo o significativo.

En este sentido, en la búsqueda de una geografía escolar que promueva una mirada crítica del espacio, es necesario acudir a la renovación de la enseñanza de la geografía en la que, según Fernández (2005), se trabaje a partir de problemas socio territoriales y se reconozca los beneficios de la innovación educativa en la que "no solo se busque cambiar la práctica

docente sino también cambiar valores, creencias e ideas que fundamenten tanto la acción del profesor como del alumnado" (p. 4883).

Renovar entonces la enseñanza de la geografía considerando esencialmente los elementos citados por esta autora requiere la realización de una revisión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, innovando desde la inclusión de diversidad de recursos y formas de enseñanza a medida que se cuestiona lo que se enseña. Cada uno de estos elementos se reconocen como claves para llevar el componente crítico en las aulas, para desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento, una de las posibilidades que brinda trabajar con el espacio geográfico en el aula, pues conocer el mundo y tener una postura frente al mismo permitirá que los estudiantes puedan participar activamente en los cambios necesarios para construir un mejor mundo posible, debatir acerca de diferentes problemas territoriales e incluso trascender hacia la proposición de alternativas para enfrentarlos.

Al respecto, Paul y Elder (2003), definen el pensamiento crítico como un modo de pensar que se manifiesta en la capacidad de plantear problemas y preguntas que les permitan llegar a conclusiones y soluciones de manera creativa, logrando además comunicarse de manera efectiva con miras a alcanzar procesos de metacognición, lo que presenta al 35 pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo que se evalúa a sí mismo. En esta misma línea se encuentran los planteamientos de Robert Ennis (1985) (citado por López, 2013), cuando explica:

> El pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, contribuye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional (43).

Es así como se identifica que esta forma de pensar, debe entenderse desde la acción, pues sus manifestaciones están dadas en la medida en la que se enfrentan a diferentes problemas, la interacción con otras personas y en la evaluación de la información para la toma de decisiones, por lo que Lipman

(1998), relaciona la importancia del desarrollo de este pensamiento con la formación de personas socialmente responsables, lo que representa una posibilidad de consolidar una sociedad democrática.

Algunos de estos autores, han planteado que el pensamiento crítico se encuentra compuesto por habilidades. El primero en hacerlo es Bloom, con su taxonomía de los verbos, permitió jerarquizar las habilidades. Ennis (1985), de manera particular hace una distinción y plantea que el pensamiento crítico se encuentra compuesto por habilidades, desde lo cognitivo y disposiciones desde lo afectivo. López (2013), retoma sus planteamientos y afirma:

> [...] una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar (p. 45).

Esta autora sugiere además que, si bien esta distinción realizada por Ennis permite comprender las habilidades desde una mirada más particular, existen otros autores que describen el pensamiento crítico de una manera más general con habilidades como: el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición.

Piette (1998) es otro de los autores que se refiere a las habilidades como componentes del pensamiento crítico, este autor realiza una agrupación de las mismas en tres categorías una relacionada con la clarificación de la información, una segunda relacionada con la capacidad de realizar juicios acerca de la información y una tercera enfocada en la valoración de la información.

En esta línea, dado que la presente investigación busca desarrollar habilidades de pensamiento crítico desde el estudio del medio geográfico rural del municipio de Bello, en el marco del semillero de geografía donde

las estudiantes puedan iniciar sus propios trabajos de indagación; las habilidades seleccionadas fueron: argumentación, planteamiento de hipótesis y resolución de problemas, las cuales parten de la categorización que realiza este autor, donde las habilidades se clasifican en tres tipos: el primero agrupa las habilidades que permiten desarrollar la capacidad para clarificar información (hacer preguntas, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema o de una situación); el segundo, se enfocan las habilidades que permiten desarrollar la capacidad de elaborar un juicio sobre la finalidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente y de la información, identificar los presupuestos implícitos y juzgar la validez de una argumentación) y el tercer tipo, de habilidades están centradas en desarrollar la capacidad para evaluar información (obtener conclusiones apropiadas, generalizar, inferir, formular hipótesis y generar o reformular una argumentación).

Perspectiva metodológica: la investigación formativa en el estudio del medio geográfico

El trabajo de investigación se desarrolló en el Colegio Bethlemitas- Bello, institución educativa de mujeres y de carácter privado, dirigida por la comunidad religiosa Hermanas Bethlemitas del Sagrado Corazón cuyo centro administrativo se encuentra en la ciudad de Bogotá, Colombia. Las estudiantes que allí asisten pertenecen generalmente a los estratos medio-alto de los municipios de Copacabana, Bello y Medellín. A la institución asisten estudiantes que residen en la zona urbana, quienes manifiestan un escaso reconocimiento de su municipio, específicamente de la zona periférica y tienen una experiencia muy limitada en relación a los espacios rurales cercanos al colegio.

El logro de los objetivos trazados en esta investigación se desarrolló desde la conformación de un Semillero de Geografía en la institución como espacio para la construcción y aplicación de la estrategia diseñada, en este participaron 15 estudiantes de los grados noveno, décimo y once, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, como una actividad extra clase en la que se vinculan voluntariamente y donde pudieron plantear iniciativas investigativas en las cuales el medio geográfico rural del municipio de Bello es su objeto de estudio central. Con ello se buscó el desarrollo de

posturas reflexivas desde la experiencia vivida y la mirada holística de los espacios, lo que representa una posibilidad en la realización de análisis sistémicos y críticos por parte de las estudiantes que sean punto de partida de ciudadanías emancipadas, es decir, sujetos que en términos kantianos piensen por sí mismos en búsqueda de lo que se entiende como como una mayoría de edad.

Esta investigación se encuentra orientada por el paradigma cualitativo, a partir del cual se buscó obtener una mirada holística del fenómeno a indagar, pues como lo indican Strauss y Corbin (2002), en esta perspectiva "Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones". (p. 20). En este caso el conocimiento de las estudiantes partícipes de la investigación, representa un papel fundamental, como lo plantea Galeano (2004), el interés está puesto en involucrarse de manera profunda con los sujetos y los espacios con miras a una comprensión de sus características y sus formas de relacionarse.

El proceso investigativo se alimentó de diferentes estrategias metodológicas que aportaron al análisis de los planteamientos constructivistas en los que el enfoque se pone en la comprensión y no en la búsqueda de absolutismos o en la creación de leyes generales, como lo afirma Creswell (citado por Vacilachis, 2009):

> La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (1998, p. 15).

En este sentido, reconociendo como base de la investigación a los sujetos mismos que participaron en ella, este trabajo investigativo optó por la metodología de caso, un estudio cualitativo que como lo plantea Stake (1998), "asume la particularidad y la complejidad de un caso singular

para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p.11), donde no se busca generalizar, sino sentar bases desde éste caso para futuros análisis. Particularmente lo que se buscó analizar a través de ésta propuesta son las posibilidades que ofrece el estudio del medio geográfico que se realizó con estudiantes pertenecientes a un semillero de geografía en relación a las dinámicas que en los últimos años se han dado en la zona rural del municipio de Bello, para la formación de habilidades de pensamiento crítico.

Con base en la apuesta metodológica del autor en relación a la tipología de casos, en la presente investigación se parte de lo intrínseco, un estudio que parte desde una necesidad íntima observada en la práctica docente de la investigadora, y se usa lo desarrollado a través de este trabajo para ilustrar un tema, siguiendo como unidad analítica lo realizado con base en la estrategia diseñada que se aplicó en el marco del Semillero de Geografía. El rastreo documental realizado, que tiene como primeros resultados lo que en términos teóricos fue presentado en este capítulo, hace parte de esa primera fase de exploración y diseño y la segunda fase de focalización, recolección, registro, sistematización e interpretación de la información; donde el rastreo teórico se realiza a través de bases de datos bibliográficas y libros físicos de la Universidad de Antioquia, así como de algunos documentos rastreados a través de google académico y su lectura y análisis mediante el uso del software Atlas ti.

A modo de conclusiones

Las lógicas económicas y políticas que sobresalen en el mundo actual han llevado a que la humanidad asuma una actitud de descuido frente al espacio que habita. El antropocentrismo en el que las necesidades individuales sobrepasan los intereses colectivos de bienestar en relación al medio que habitan es la actitud más sobresaliente. Particularmente el sector rural, que continúa viéndose ante los ojos del mundo, especialmente de quienes no lo habitan, como un sinónimo de atraso, un espacio carente de desarrollo y que necesita de una intervención.

Esta mirada muchas veces utilitarista del entorno, de ese medio geográfico rural, ha generado de manera acelerada una serie de transformaciones que

impactan no solo en las dinámicas poblacionales y en las relaciones que establecen los sujetos con ese espacio habitado o simplemente transitado (como en el caso de las estudiantes del colegio Bethlemitas Bello), sino que también representan un impacto ambiental considerable que debe ser problematizado para lograr establecer en algún punto alternativas sustentables. Esta problematización como primer paso que debe darse en nuestras escuelas, permite que los jóvenes comiencen a fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico y asuman posturas reflexivas frente a las realidades que habitan el mundo.

El medio geográfico ha sido un acepción del espacio geográfico poco trabajada en el contexto escolar colombiano, sin embargo, la posibilidad que brinda de establecer relaciones entre las comunidades y los elementos propios del espacio que los rodea, haciendo énfasis en las formas en las que estas, pueden transformar dicho espacio y las relaciones que dichas lecturas tienen con las dinámicas globales imperantes, se convierte en una posibilidad de formar pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, pues una mirada holística del contexto desde el papel que ciertos intereses tienen en transformaciones como las que por ejemplo ha vivido el medio geográfico rural del municipio de Bello, podría representar una oportunidad de que los estudiantes problematicen con un pensamiento multiescalar del espacio, su papel activo y su responsabilidad en un mundo que comparte con otros.

Referencias

Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. Editorial Universidad de La Serena.

Arenas, A. (2018). Ciudadanía, pensamiento geográfico y profesionalidad: constataciones de la Educación Geográfica. *Revista de geografía Norte Grande*, (70), 5-7.

Debesse, M. (1974). *El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica*. Barcelona.

Gurevich, R y otros. (1997): *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Editorial Aique: Buenos Aires.

Gurevich, R. (2006). Territorios contemporáneos. Una decisión para la enseñanza de la geografía. *Revista Párrafos Geográficos*, *5*(1), 74-85.

Kant, I., y Vélez, R. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? *Revista colombiana de psicología*, (3), 7-10.

Lefebvre, H. (2000). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. (Trad. V. Ferrer Cerveró). Madrid: Ediciones de la Torre (Original en inglés).

Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía*. Barcelona: Ariel.

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.

Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, en Gutiérrez, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.

Pulgarín, M. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista educación y pedagogía*, 14 (34), 179-194.

Pulgarín, M. (2004). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales. Sociedad Geográfica de Colombia - Academia de Ciencias Geográficas. Disponible en https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf.

Pulgarín, M. (2010). *Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio.* Itinerarios Geográficos en la Escuela. Lecturas desde la virtualidad.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Barcelona*: ARIEL.

Taborda, M. (2010). Tendencias de la Didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país. *Unipluriversidad*, *10*(3).

Vacilachis, I. (2009). *La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Zenobi, V (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En: Inzaurraldi, M. *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc, Buenos Aires.

Capítulo 21.
Formación en didáctica de la geografía desde el semillero de investigación

Chapter 21.
Training in geography teaching from the research seedbed

Olga Lucia Romero Castro[89]
olromoeroc@ut.edu.co

Daniel Clemente Ávila Reyes[90]
dcavilarey@ut.edu.co

Lauren Sofía Molina Prado[75]
laurensofiamp@gmail.com

Daniel Ferney Jiménez Uribe[75]
dfjimenezu@ut.edu.co

Universidad del Tolima

Resumen: El presente documento es el resultado de la reflexión sobre el ejercicio formativo que ha implementado el Semillero de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, (Bogotá-Colombia), enmarcado desde la formación disciplinar e investigativa, en la que se relatan las discusiones de orden académico a la luz de diálogos teóricos centradas en la didáctica de la geografía desde la epistemología de la geografía y la

89 Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Directora del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, Docente de Tiempo Completo e integrante del grupo de investigación Espacio Tiempo en Sociedad

90 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, integrante del Semillero de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales.

relación espacio – tiempo. Además, de lo anterior se resalta la importancia que de esta formación ha derivado en la articulación y aplicación de saberes desde propuestas de investigación, salidas de campo, apuestas curriculares y educativas. Lo anterior estructurado desde enfoques socio críticos que lleven a repensar la formación académica, humanística y profesional de futuros docentes.

Palabras clave: Semillero de investigación, didáctica de la Geografía, salida de campo.

Abstrac: This document is the result of the reflection on the training exercise that has been implemented by the University of Tolima's (Bogotá-Colombia) didactic seedbed of social sciences, framed from the disciplinary and investigative training, in which the academic discussions are related to the light of theoretical dialogues focused on the didactics of geography from the epistemology of geography and the space - time relationship. In addition to the above, the importance that this training has derived in the articulation and application of knowledge from research proposals, field trips, curricular and educational bets is highlighted. The above structured from socio-critical approaches that lead to rethinking the academic, humanistic and professional training of future teachers

Keywords: Research seedbed, Geography teaching, field trip.

Introducción

La formación en didáctica de la geografía es un ejercicio que debe trascender las cuatro paredes del aula, puesto que las dinámicas de la realidad escolar han demostrado que es necesario articular la práctica a los saberes disciplinares establecidos. En diferentes grupos de investigación y eventos académicos[91] han hecho diversos llamados a la formación docente, para fortalecer el ejercicio de la didáctica de la geografía ligada no solo a la complejidad de sus contenidos o apuestas de innovación, sino también desde el ámbito de la transformación en las universidades.

91 Grupos como Espacio, Tiempo en Sociedad, GEOPAIDEIA, Didáctica de la Educación Superior y eventos académicos como los coloquios de investigadores en didáctica de las ciencias sociales y de la REDLADGEO.

En la actualidad la didáctica de la geografía se sigue pensando y materializando en gran medida desde escenarios universitarios, sustentados en cuerpos teóricos y clases magistrales, dejando de lado la corresponsabilidad de las realidades de la escuela, en las que se ha hecho evidente que la geografía está relegada en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales. No obstante, desde la cultura universitaria se ha pretendido formar en investigación a los estudiantes, mediante la participación en *semilleros* que tienen como referente su campo de formación académica, lo cual ha permitido generar procesos transformadores en los docentes en formación.

Considerando lo anterior se plateó la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se fortalece la didáctica de la geografía y la formación de docentes en el marco de los semilleros de investigación en la universidad? En el caso particular, se ha establecido la necesidad de trabajar en ejercicios formativos desde la estructuración y construcción de saberes a la luz de los semilleros de investigación. Las universidades tienen como premisa de investigación la organización de semilleros como posibilidad formativa articulada con grupos de investigación que no necesariamente estén avalados por Colciencias, pero, que si permiten que se forme a los estudiantes para las necesidades investigativas en diversos escenarios.

El Semillero en Didáctica de las Ciencias Sociales, hace parte del Grupo de Investigación Espacio, Tiempo en Sociedad, y se ha planteado dos aspectos fundamentales para su desarrollo:

1. Formación disciplinar: en la que se propone problematizar sobre la relación entre espacio – tiempo, la formación académica desde discusiones conceptuales y epistemológicas, así como su aplicabilidad en el marco de la enseñanza (articulada con la comprensión de la pedagogía y la didáctica)

2. Formación investigativa: acompañar procesos de investigación en torno a la didáctica de las ciencias sociales y en particular de la didáctica de la geografía.

Así, en el presente escrito se describe como se ha trabajado en el Semillero, no sólo como escenario investigativo, sino como posibilidad formativa en la didáctica de la geografía. Para ello el texto se divide en tres apartados: Diálogos teóricos; aplicación y articulación de saberes: y el semillero y la investigación. En los cuales se pretende mostrar la experiencia a partir de lo teórico, el trabajo de campo y el ejercicio pedagógico.

Diálogos teóricos

Para poder identificar problemas centrales de la didáctica de las ciencias sociales y en particular de la geografía, el semillero de investigación ha realizado ejercicios de diálogos teóricos y epistemológicos en torno a conceptos como espacio geográfico, región, territorio y lugar, así como la comprensión de la relación espacio – tiempo.

De esta manera se han realizado ejercicios de lectura y socialización de autores desde diferentes posturas epistemológicas, lo que ha permitido a su vez, discutir sobre los conceptos que estructuran la geografía, ello ha llevado a cuestionar cómo se concibe cada uno de los conceptos en diferentes contextos epistemológicos, como se ha abordado la relación espacio – tiempo, y cómo impacta esto en la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales.

Es importante reconocer que estos ejercicios de aprendizaje sobre el conocimiento geográfico son posibles en el escenario universitario, en la medida que se piense en la formación más allá de la asistencia a una clase. Existen en Colombia entidades públicas y privadas que promueven y fomentan la investigación desde convocatorias públicas , pero además de estas entidades, desde la articulación académica e interdisciplinaria, se han estructurado diferentes redes en las que participan maestros y estudiantes con ideas innovadoras, siendo estas redes las que propician la formación de una cultura científica, el desarrollo a nivel científico de la institución, la excelencia siendo la última un aspecto relevante dentro de la acción investigativa, ya que consiste en revisar la relación existente entre varias disciplinas y como se puede llegar a investigar un determinado asunto, teniendo en cuenta la cooperación entre estas.

En la medida que los docentes y estudiantes de un semillero sean parte de las redes académicas, se permite a futuros profesionales en este caso licenciados, tener un panorama más amplio en relación con los procesos educativos, sus didácticas, el cómo comprender contextos, y algo tan importante como la cuestión de cómo enseñar y cómo se aprende, y el cómo se pueden formular proyectos que superen sus deficiencias.

Quintero, Munévar y Munévar (2008), proponen que desde la docencia es importante generar procesos de investigación que articulen el saber disciplinar y el investigativo. Haciendo referencia a la labor docente, y el modo en el que se afrontan los diferentes problemas y se les da solución a partir de la investigación, de igual manera explican como el reflexionar sobre las experiencias vividas en las aulas de clase mejora las construcciones teóricas y las prácticas pedagógicas.

En este sentido, la labor de los centros educativos debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos que imparten los maestros, se trata de trascender más allá de las cuatro paredes del aula. La anterior, debe ser la consigna de todo semillero de investigación afín a los procesos educativos y pedagógicos, dando por entendido que estos ambientes de cuestionamiento constante, pueden generar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La investigación fortalece la producción de conocimiento en sus diferentes áreas y ofrece un abanico de posibilidades a la comunidad involucrada, lo que permite, tener una visión universal sobre la realidad educativa y pedagógica en diferentes contextos. Es así que, la labor y formación docente deben estar encaminadas hacia la investigación, buscando responder a los diferentes cuestionamientos que surgen en los ambientes educativos, he allí la importancia en la labor y formación docente.

Es conocido que, la investigación permite fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se presentan en los diferentes contextos socio-educativos. Para alcanzar unos objetivos contundentes en pro de la enseñanza a partir de los grupos de investigación se hace necesario realizar una profunda articulación con los lineamientos curriculares de cada centro educativo, puesto que, es en el "Currículo" donde se gesta

la planificación de la enseñanza de una institución educativa. También es necesario un diseño de políticas a nivel institucional que busquen disminuir la extensa brecha entre currículo, investigación y praxis. Cabe resaltar que los objetivos fundamentales de los semilleros son; fomentar la enseñanza, el aprendizaje, la conciencia, la construcción de conocimientos y la objetividad.

En el marco de esta experiencia se identifica que, el maestro es el primer sujeto capaz de construir el saber pedagógico. Es decir, al realizar la acción de enseñar, el docente debe reflexionar sobre los procesos de formación de sus alumnos, lo que quiere decir que se aprende enseñando. En ese sentido, Quintero, Munévar y Munévar (2008) Expresan: "Es posible aprender a investigar mientras se aprende a enseñar" (p, 36). Tal expresión hace referencia a la labor docente, y el modo en el que se afronta los diferentes problemas y se les da solución, de igual manera, como se reflexiona sobre las experiencias vividas en las aulas de clase, es decir, como se experimenta a partir de la acción – reflexión con el fin de mejorar la teoría y las prácticas pedagógicas. De esta manera, Serrano (2004), expresa que:

> El semillero de investigación debe ser una propuesta de formación a largo plazo para la universidad, del cual se genere talento humano pre-calificado en investigación, de donde surjan candidatos idóneos, comprometidos y motivados, con alta posibilidad de iniciar una carrera académica en los ámbitos de maestría y doctorado (p. 155).

En últimas, los semilleros de investigación se pueden considerar como un mecanismo impulsor de las universidades hacia la investigación científica, donde se gestan ideas innovadoras que permitan transformar y reestructurar paradigmas establecidos, en este caso el modo en que se aprende y se enseña, dos asuntos polémicos y dignos de discusión dentro del sistema educativo actual y sus lineamientos curriculares llamados a tener coherencia entre el discurso y la acción.

En el proceso de diálogos teóricos, se comprende que, para poder desarrollar la investigación y transformación en la enseñanza, es necesario tener claridad en el análisis de la didáctica de la geografía, la cual, no se

concibe en su visión instrumental, al considerar que la geografía es parte de la cotidianidad de cualquier sujeto que dé/construye el espacio en el cual se encuentra inmerso.

Al hacer referencia a la didáctica, la primera opinión en muchos casos es hablar de un juego que es implementado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando a un lado el trasfondo de esta como lo son: la investigación, los marcos de referencia, tanto los estrictamente disciplinares como los políticos y culturales los cuales son de un carácter amplio. No obstante, el marco del Semillero: "Compartimos la noción de que la didáctica es un conocimiento que opera en términos situados y situacionales, orientado por intereses relativos a un campo práctico" (Fernández y Gurevich, 2014, p. 14).

Como se mencionó con anterioridad, el Semillero de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales busca fortalecer la formación en los estudiantes que hacen parte de él, pero no solo para que se hagan ejercicios clásicos de transmisión de saberes, sino porque las escuelas necesitan docentes que tengan apropiación conceptual, además de capacidades didácticas y pedagógicas para fortalecer la enseñanza de la geografía, desde la innovación y la investigación en el aula.

Para materializar lo anterior, uno de los elementos que más se fortalece desde el Semillero es la comprensión de las estrategias didácticas como posibilidad metodológica de transformación en la escuela. La didáctica se entiende como el proceso de enseñabilidad que permite pensar qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña, por tanto, estos factores se deben estructurar desde el enlace armónico de la disciplina y la metodología. Así, Cuervo et al. (2019), explican:

> En el mundo de las ideas y la estructuración teórica, la didáctica cada vez demuestra con más fuerza que es una ciencia social que busca y propende por la formación del sujeto, un sujeto crítico y reflexivo que a su vez requiere de docentes críticos y reflexivos, pero esa correlación solo es posible cambiando la estructura de formación de docentes, para que impacten en la formación de ciudadanos (p. 52).

La didáctica se trata de cómo se aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje con sentido social y crítico, para poder enseñar didáctica habrá que diferenciar entre la enseñabilidad y educabilidad, que son acciones que se desarrollan en el conocimiento didáctico. La relación teórico-práctica que está ligada al quehacer docente en el aula de clase, el diseño de actividades, los materiales curriculares y el diseño de estrategias. Son parte esencial en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, con todo y eso hay que tener en claro que la didáctica no depende de los materiales, objetos o instrumentos utilizados para ella ni de las piezas didácticas elaboradas por las organizaciones educativas y el Ministerios de Educación Nacional, dependen de la capacidad de los docentes de reconocer la construcción propia del que hacer docente.

Es así, que se prioriza en la concepción de la didáctica desde la innovación de procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje operando en entornos situados e intereses relativos a un campo práctico, de lo que se enseña, se aprende y se construye. Por tanto, la apropiación de la acción educativa es esencial con la aplicación de los temas o criterios a enseñar, pero estos relacionándolos con el entorno de los estudiantes.

En el marco de la didáctica, se reconoce que no solo desde la escolaridad se genera conocimiento y formación, la comunidad es un eje fundamental en el proceso de afianzamiento de los saberes adquiridos en el ámbito escolar, debido a que es allí donde el estudiante forja su identidad, personalidad y por ende la educabilidad no se debe de enfocar únicamente en el aula, esta debe de extenderse en ámbitos extracurriculares, donde el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a su comunidad, los diferentes ámbitos sociales son una gran fuente de saberes empíricos y cotidianos que enseñan y preparan más que la misma educación formal, es por esto que también se debería empezar a educar la comunidad cercana del estudiante con el fin de articular la escuela y los saberes cotidianos, para intentar manejar un mismo lenguaje de prioridades, de valores, de conceptos, de acciones.

Al preguntar por el origen del conocimiento, por los cambios que se pueden dar en este y por las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

se está pensando en la didáctica, en mejorar las prácticas pedagógicas de enseñanza, en las formas de reflexionar el quehacer docente, en preocuparse por el conocimiento.

Desde una perspectiva didáctica, las reflexiones sobre la enseñanza de la geografía, se inscriben en una geografía renovada, todo gracias a las nuevas corrientes de pensamiento (como la GVC y la propuesta de giro espacial que hace Lindon), las cuales no tienen un enfoque unidireccional, puesto que buscan relacionarse con aspectos reflexivos, investigativos y críticos, que les permita el despliegue de diferentes campos del conocimiento geográfico.

En relación a la enseñanza de la geografía y la didáctica de la geografía específicamente, no se pretende enseñar a enseñar geografía, sino que se busca fortalecer y propiciar la enseñanza del pensamiento espacial en relación a la cotidianidad y la formación ciudadana. Así la educación geográfica está relacionada con la concepción de sociedad y cultura de los diferentes actores sociales.

Por tanto, es importante señalar que, para el caso de la didáctica de la geografía, se destacan algunos elementos que propician el desarrollo de competencias (saber ser, saber hacer y saber conocer), entre ellos se encuentra la posibilidad de articulación de los aprendizajes universitarios a la enseñanza escolar a través de la enseñabilidad. Otro elemento, es propiciar la investigación desde la formación en semilleros, puesto que esta es una manera de generar procesos autónomos de enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada, aclarando que no se busca el desarrollo de la instrumentalización de la didáctica, sino por el contrario un proceso de desarrollo de habilidades espaciales que le permitan al estudiantado construir socialmente el espacio.

De acuerdo con Araya y Herrera (2014), una forma concreta de colaborar con el desarrollo del pensamiento espacial consiste en actuar desde la educación geográfica, con el fin de elaborar propuestas didácticas que consideren el entorno local, las experiencias cotidianas de los alumnos y que, a través de su enfoque sistémico, contribuya a que las nuevas generaciones se formen para una sociedad compleja e interrelacionada.

La geografía, además de orientar en las dimensiones ambientales, sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas que están presentes en la cotidianidad de los estudiantes, se torna necesario, que está se tome de forma integrada, que el sujeto como un ser cognoscente, busque la construcción permanente de conocimiento, lo cual lo lleve a preguntarse por la realidad geográfica actual.

Un aspecto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la geografía, son las transformaciones que han tenido los programas de formación de la misma en los contextos universitarios, materializados en los cambios de los procesos curriculares, puesto que son estos los que se preocupan por la interacción de la didáctica con las ciencias sociales.

Sin embargo, en la construcción docente del educador de Geografía es innegable el vacío que existe entre la teoría y la realidad escolar, lo que genera un ambiente contradictorio entre la Geografía de las universidades y la de las escuelas básicas. Problematizando aún más el pensar el valor formativo de la Geografía. Por ello, en el semillero, se busca que el docente en formación propenda por la elaboración de procesos didácticos, en atención al diálogo docente y promoción de las discusiones en los temas formales e informales, así está formando no solo para la academia, sino para la vida.

El profesor es el mediador de la formación ciudadana, así el aprendizaje - el conocimiento está formado socialmente, y su construcción no es lineal, no se restringe a un solo camino, y por encima de todo no garantiza un solo resultado. De esta forma el educador no puede predecir un solo resultado para sus acciones. En la enseñanza, el educador no puede estar solo, para enseñar y para aprender, es necesario tener socios con quienes conversar, reflexionar, analizar, debatir y construir. Posibilitando la evaluación sistemática de los procesos, para poder tener la redirección de lo que está siendo desarrollado y creando nuevas posibilidades.

Así, la concepción de didáctica de la geografía que se asume en el semillero es la referente al estudio de los procesos y los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos geográficos que son útiles

en la vida de los estudiantes (Fernández y Gurevich, 2014). La didáctica toma un interés por las características y el origen de lo que se enseña, por la problematización de la enseñanza-aprendizaje en especial por la modernización de las prácticas docentes, tomando como base la reflexión teórica, teniendo en cuenta lo que sucede cuando se enseña, de ahí que se convierta en un factor clave para diseñar propuestas didácticas, esto ubica el conocimiento que se produce a partir de la investigación como eje fundamental en la producción didáctica.

Razón por la cual la didáctica no se debe quedar solo como elemento fundamental de los programas de licenciaturas, todas las carreras necesitan interiorizar un saber y este proceso es viable con la aplicación didáctica, que mejor que tener objetivos didácticos ligados a procesos evaluativos para enseñar un concepto o un quehacer.

La didáctica basada en el quehacer y saber hacer didáctico está orientada al aprendizaje de los estudiantes, pero a su vez, la enseñanza adquiere todo su sentido didáctico a partir de la vinculación al aprendizaje (Medina y sevillano, 1991).

En los ámbitos universitarios es evidente la fragmentación en la concepción de los saberes derivados de la educación que para muchos docentes universitarios carecen de seriedad y sentido, priorizando saberes propios de las ciencias. Y, muy al contrario, reconociendo la importancia de la interdisciplinariedad se debe abrir paso a la integración de saberes, puesto que la educación no solo es acción comunicativa, sino que también es estratégica. El manejo de conceptos y procesos educativos, pedagógicos y didácticos no significa que no sean válidos, sino que al contrario se consoliden como una estructura integrada y dinámica de toda área del conocimiento.

Por otro lado, la aplicabilidad de los saberes pedagógicos y didácticos, articulados con los disciplinares no sólo se deben reconocer que en el aula se enseña y aprende, los espacios fuera del claustro universitario (salidas de campo) estos escenarios del espacio inmediato, permiten que el estudiante pueda interactuar no solo con el medio, sino también con la comunidad. En la cual no solo se priorice en el espacio para el crecimiento cognitivo y afectivo del estudiante y del profesor.

Aplicación y articulación de saberes

Como se mencionó en líneas anteriores, la labor de los centros educativos debe ir más allá de la misma transmisión de conocimientos que imparten los docentes en el aula, puesto que, si se busca realmente hacer una transformación al tradicionalismo de la escuela, se hace necesario transformar la formación a formadores. Es decir, se debe encaminar hacia la investigación; la cual aglomera y fortalece la producción de conocimiento en sus diferentes áreas, la acción pedagógica, en efecto es contribuir a la misma formación del ser humano en todos sus aspectos. En este sentido, uno de los elementos relevantes del texto radica en comprender la importancia de los semilleros de investigación y cómo estos aportan a la formación y crecimiento profesional, y cómo a partir de los mismos se pueden generar ideas innovadoras que permitan el progreso de las instituciones.

Desde que se pensó y estructuró el semillero de investigación, se tenía claro que el saber no solo era de carácter teórico, sino también práctico, porque esto llevaría al desarrollo de diferentes habilidades y a la consolidación de un pensamiento crítico. El desarrollo de recorridos urbanos en la ciudad de Ibagué, articulados a las materias de *Didáctica de la geografía I* y *Didáctica de la geografía II* del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, han permitido estructurar las salidas de campo no solo como metodología, sino como estrategia didáctica y formativa, lo cual ha permitido reconocer dinámicas de las ciudades actuales, realizar aplicaciones conceptuales, replantear la enseñanza dentro y fuera del aula, establecer formas de sistematización de las salidas de campo.

Los semilleros de investigación en didáctica de la geografía deben involucrar las salidas de campo como un eje fundamental ya que el espacio geográfico es construido mediante la interacción de los seres humanos y su entorno. El espacio geográfico concebido como la relación entre actores escenarios y acciones de manera cambiante, posibilitando procesos de construcción o destrucción del mismo, lleva a reflexionar sobre las realidades contextualizadas y convertir el espacio geográfico en "Escenario pedagógico".

Con las salidas de campo, se posibilita el reconocimiento contextual, en donde se puede descubrir movimientos sociales, económicos, ideológico, físicos, urbanos, entre otros, que permitirán una construcción pedagógica bajo el análisis geográfico. De esta manera, se problematiza en conceptos como espacio geográfico, región, territorio y lugar, así como en procesos de articulación espacio – tiempo y de desarrollo urbano. De acuerdo con Moreno, Rodríguez, Sánchez (2011) "El espacio geográfico y la ciudad se construyen en la interacción con sus habitantes como un texto con sus significaciones y sentidos que nos permiten intimar con calles, parque, centros y barrios" (p. 16), participar con los habitantes de los lugares donde se lleva a cabo las salidas de campo, permite reconocer las múltiples subjetividades que ayudan en la configuración del espacio geográfico.

Las salidas de campo son un eje fundamental en la Geografía posibilitando una conexión y contrastación en cuanto a lo teórico, lo práctico y lo vivencial. En la geografía los diferentes enfoques epistemológicos han reivindicado el trabajo de campo, la investigación en campo o las salidas de campo, de ahí que se configure como estrategia en la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Alexander Von Humboldt y Ritter son unos de los principales exponentes del trabajo de campo, de ahí que lo consideran como, "el laboratorio de la base de pruebas, el método, por excelencia para la identificación y reconocimiento del paisaje" (Sousa, Garcia y Souto, 2016, p. 3), desde el este pudieron soportar la interacción de los principios físicos del paisaje con la vida del hombre. El trabajo de campo, según la geografía clásica, se caracteriza por ser metódico y descriptivo. Con la división de la disciplina en dos ramas: Geografía Física y Geografía Humana, aproximadamente en el siglo XIX se va a generar otra perspectiva hacia la investigación de campo.

La investigación de campo, es un recurso didáctico para clases abiertas en el que la acción del ser humano es un factor esencial en la comprensión del espacio como un escenario de correlaciones sociales. Al ser propuesto como un procedimiento para la enseñanza de la geografía según Calvalantí

(2002), se generan unos pasos a seguir: Definición del tema, Delimitación de los lugares, elaboración del Guion y aspectos teóricos y conceptuales a desarrollar. Estos aspectos son fundamentales a la hora de la investigación de campo.

Las salidas de campo se han caracterizado por ser una estrategia pedagógica, didáctica y formativa, pero también es el escenario pedagógico que posibilita el contacto directo en la realidad, por lo que en el siglo XXI ha sido propuesta como una educación sin muros para la geografía. Siendo un híbrido entre vivencia (Geografía Humana), imaginarios (Semiótica Urbana), Aprendizaje (Geografía Escolar) por tanto se entiende como un "escenario para la enseñanza y aprendizaje de la realidad, tanto los elementos teóricos estudiados en clase o en un escrito, como también evidenciar los múltiples contextos que se presentan en el espacio geográfico" (Moreno, Rodríguez y Sanches, 2011).

Por tal razón, en el Semillero de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales toma las salidas de campo como escenarios pedagógicos de aprendizaje y enseñanza de la geografía como aulas sin muros. Facilitando el desarrollo de competencias y habilidades geográficas como la observación y descripción, como un proceso complejo reflexivo y categórico; la percepción, como parte de una estructura cognoscitiva pero también experiencial. El docente en formación en el marco del semillero va desarrollar y consolidar los conceptos, dimensiones geomorfológicas, relaciones antrópicas. La experiencia va tener un principio de apropiación de conceptos y un lenguaje geográfico a partir de la vivencia del lugar denotando aquellos imaginarios urbanos, peri urbana y rural. La producción y elaboración de conocimientos en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la geografía va hacer uno de los objetivos primordiales de retroalimentación y conexión de redes de semilleros.

Así, las habilidades y competencias señaladas anteriormente, se pusieron en práctica en el Semillero en el marco de las salidas de campo como "Una educación de aula sin muros" bajo la dinámica "Conociendo mi ciudad", ello implicó el desarrollo de tres escenarios pedagógicos algunos en la ciudad de Ibagué y otros en el municipio del departamento del Tolima:

a. **Zona veredal Antonio Nariño (Icononzo – Tolima),** este escenario pedagógico se propone como espacio de reconocimiento de los MEF (Modelo Educativos Flexibles aplicados a población diversa, en especial en proceso de reinserción), a su vez, se realiza un reconocimiento vivencial de la otra versión de los acuerdos de paz, compartiendo todo un día con los desmovilizados, desde el compartir la comida, hasta conocer su territorio, los imaginarios que tiene a la hora de enfrentarse a este cambio, y un posible rechazo. En lo formativo, se tuvo un espacio de socialización con compañeros que vivieron directamente la violencia. Además de esto, se realizó un compromiso como futuros profesores enmarcados en la enseñanza de una geografía más real y que propicie la formación ciudadana; además de lo anterior se realizaron entrevistas, lo que nos ayudó a un enriquecimiento y surgimiento de ideas para implementar en cátedra para la paz en las instituciones educativas.

b. **Zona urbana Mirador Alaskita (Ibagué),** el recorrido planteado desde esta propuesta didáctica busca hacer un acercamiento al desarrollo de habilidades geográficas aplicado al contexto teórico de "las otras geografías" especialmente a la GVC, en este recorrido se reconoce la importancia de los lugares, las prácticas ancladas a un lugar, las territorialidades, sustentadas desde la experiencia personal y las construcciones de territorio que realizamos desde la apropiación cotidiana. Desde las habilidades geográficas se fortaleció la lectura e interpretación cartográfica y el establecimiento de relaciones espaciales, en especial la relación de centralidades, desplazamientos y prácticas.

c. **La Martinica- Ibagué,** esta salida de campo, busca hacer un análisis de las dinámicas de conurbación y densidad demográfica de la ciudad de Ibagué, la salida permitió hacer una correlación directa entre la relación indisoluble de espacialidad y temporalidad. Así mismo permitió que se identificaran y cuestionaran las políticas de transformación de la ciudad materializadas en los diferentes POT como posibilidad de construcción del espacio desde la institucionalidad diferente a la construcción del espacio desde las dinámicas reales de la población, en algunos casos motivados por la apropiación ilegal del suelo.

Las salidas de campo permiten la conexión con otros semilleros, específicamente con el Semillero Laboratorio de Ciudad y vincular diferentes áreas de estudio. El recorrido por el Mirador Alaskita-Ibagué y La Martinica-Ibagué se desarrolló a la luz del reconocimiento de la ciudad, que consistió en integrar a docentes de diferentes áreas de estudio, y caminar una larga extensión del territorio, y analizar los cambios de ese territorio haciendo entrevistas a las personas que viven en él, teniendo en cuenta las edades de los entrevistados, con lo que relacionamos temporalidades, espacialidades y las contrastamos con procesos históricos. En este sentido coincidimos con Caicedo (2010) cuando afirma: "Las salidas de campo se convierten en una excelente herramienta para lograr aprendizaje significativo en los estudiantes ya que en esa interacción con el pasado genera nuevos elementos de compresión de su entorno" (p. 9).

Como elemento metodológico, al finalizar cada salida de campo se hace una reunión, para que cada integrante del semillero cuente su experiencia personal y aprendizaje, la que ha sido muy bien acogida, porque lo ven como una motivación, en la que se empapan y se enfrentan a la realidad, conocen, experimentan sensaciones, y esto lleva a que el estudiante se comprometa y aporten nuevas ideas para futuros proyectos de investigación. Además, se dialogan sobre los conceptos desarrollados en la Salida de Campo.

El semillero y la investigación

Una realidad de los semilleros de investigación es que no todos los estudiantes que ingresan se mantienen en el proceso, por eso se ha buscado brindar asesoría y acompañamiento en la elaboración de propuestas de trabajo de grado alrededor de problemáticas urbanas y sus potencialidades en la enseñanza de las ciencias sociales, desde la estructuración epistemológica socio-crítica y la pedagogía crítica. Estos aspectos han llevado no solo a indagar sobre un espacio urbano específico y toda la dinámica que este contiene, sino hacer propuestas de implementación curricular que posibiliten enseñar la ciudad.

Se han elaborado tres trabajos de grado: 1). Proceso de renovación urbana en el centro de Ibagué del año 2000 al 2015; 2. Segregación socio espacial

en la comuna 6 de la ciudad de Ibagué; y 3). Comprensión de las dinámicas de apropiación a partir del palimpsesto en la calle 60 de la cra. 5ª a la Avenida Ambalá; estos han sido proyectos de investigación que liderados por docentes pertenecientes al semillero han llevado a la indagación de las realidades urbanas desde una postura socio-crítica, que no solo se materializaron como una opción de grado, sino que han permitió estructurarse como propuestas de enseñanza y de transformación curricular, que se han aplicado desde la práctica pedagógica a diferentes Colegios de la zona de estudio.

El Semillero Didáctica de las Ciencias Sociales, trabaja actualmente una propuesta de investigación avalada por el Comité Central de Investigaciones de la universidad del Tolima para reconocer el concepto de territorio; se busca que la relevancia del territorio abarque las esferas de la educación en el ámbito universitario y escolar, porque la geografía no sólo es importante el desarrollo disciplinar, sino también su enseñabilidad y materialización en el mundo escolar; para lo anterior se busca, desde el análisis de las realidades educativas en cuatro instituciones públicas de Ibagué (dos urbanas y dos periurbanas), irradiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al concepto de territorio, articulado con la cotidianidad de los estudiantes para que se permita transformar prácticas educativas y así mejorar la enseñanza de las ciencias sociales.

La investigación ha desarrollado dos fases: la primera fase de socialización de conceptos como territorio y lugar para lo cual se contó con la colaboración de los integrantes del Semillero y docentes invitados como Horacio Bozzano y Marco Aurelio Saquet; la segunda fase fue el proceso de intervención en las cuatro instituciones educativas de la ciudad de Ibagué que participan en la investigación, en las que se indago con los estudiantes sobre el concepto de territorio y lugar, pero también se aplicaron entrevistas a docentes sobre la enseñanza del territorio, haciendo un contraste con los currículos escolares; la tercera fase, de análisis y desarrollo de propuesta de enseñanza se encuentra en desarrollo.

A modo de conclusiones

El Semillero de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales se ha consolidado en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, como un espacio de formación no solo desde un ámbito investigativo, sino que también ha buscado fortalecer la discusión académica, personal y experiencial de los futuros docentes, buscando que se transformen las realidades escolares enmarcadas en la enseñanza de las ciencias sociales y estructurando una didáctica de la geografía con un sentido crítico y enfocada a la formación ciudadana.

La concepción de didáctica de la geografía del Semillero va más allá de la creación de materiales destinados a enseñar, va de la mano con la formación docente desde las salidas de campo, las discusiones teóricas para un manejo conceptual y transformador y desde la investigación en la que se articula el saber disciplinar y el saber pedagógico.

La investigación como opción de grado y como posibilidad de transformación de las dinámicas de enseñanza se ha estructurado a partir de enfoques socio-críticos permitiendo pensar en cambios curriculares contextualizados.

Las salidas de campo como metodología y apuesta de transformación pedagógica y didáctica permitieron la discusión conceptual en los estudiantes participantes, pero también el desarrollo de habilidades geográficas y la comprensión de otras formas de enseñanza desde los MEF.

Referencias

Araya, F., y Herrera, Y. (2014). Aportes de la investigación en didáctica de la geografía a la formación docente los casos de República Dominicana y Chile. En: Fernández, M., y Gurevich, R. *Didáctica de la geografía. prácticas escolares y formación de profesores*. pp. 111-127. Buenos Aires: Biblos.

Caicedo, Y. (2010). Las salidas de campo con una estrategia pedagógica aplicación de la experiencia "conociendo mi ciudad". *Revista de educación y pensamiento*, (17), 7-22. Recuperado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040348.

Cuervo C., Batánelo L., Romero, O., Martínez, S., Duran N., y Ruiz R. (2019) *Las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sello_Editorial_Universidad_Del_Tolima/publication/339031789_LAS_PRACTICAS_PEDAGOGICAS_Y_SU_IMPACTO_EN_LA_FORMACION_INICIAL_DE_PROFESORES/links/5e39c633a6fdccd96587e0bd/LAS-PRACTICAS-PEDAGOGICAS-Y-SU-IMPACTO-EN-LA-FORMACION-INICIAL-DE-PROFESORES.pdf.

Fernández, M., y Gurevich, R. (Coord.) (2014) *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores* (pp. 17-31). Buenos Aire: Editorial Biblos.

Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata. Medina R., y Sevillano M. (1991). *Didáctica - adaptación: el currículo, Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Moreno, N., Rodríguez, L, y Sánchez, L. (2011). *La salida de campo…se hace escuela al andar.* Bogotá D.C: Grupo Geopaideia.

Munévar, F. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*. Universidad de Caldas.

Quintero, J., Munévar, R., y Munévar, F. (2008) Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Investigación pedagógica*. 11(1), pp. 31-42.

Serrano, N. (2004). Semilleros de investigación: Una estrategia de iniciación en la vida científica [Editorial]. *Revista MedUNAB*, 7(21), 155-156Recuperado de https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/download/211/194/.

Sousa, A., García, D., y Souto, X. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio. comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXI(1.155), 1-22. Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf

Capítulo 22.
Geografía escolar una pedagogía de la memoria

Chapter 22.
School geography a pedagogy of memory

José Sidney Sanchez Vargas[92]
jssanchezv@ut.edu.co

Emi Sofía González Vera[93]
esgonzalez@ut.edu.co

Luz Karime Morales Castañeda[94]
lkmoralesc@ut.edu.co

Universidad del Tolima

Resumen: En el presente trabajo se hace una aproximación a una visión sistémica del territorio, para comprender que los espacios son una construcción de lo real, y que hacen parte del mundo de la vida, tanto de las situaciones problemáticas individuales como de las colectivas. Así mismo, y sin olvidar las interacciones e interferencias con las partes, que esta visión, es la práctica de observación a través de la lectura e interpretación del contexto

92 Catedrático Universidad del Tolima. Coordinador del grupo de investigación Espacio Tiempo y Sociedad. UT. Docente IE. Luis Carlos Galán Sarmiento. Venadillo. Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad del Tolima. Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura. Universidad del Tolima. Miembro ACOGE.

93 Catedrática Universidad del Tolima. Miembro ACOGE. Docente I.E. Liceo Nacional de Ibagué. Licenciada en Ciencias. Universidad del Tolima. Especialista en Filosofía. Universidad del Tolima.

94 Estudiante Ciencias Sociales Universidad del Tolima. Integrante del semillero de Investigación Lenguaje y Territorio Escolar. IDEAD. UT.

local, de relaciones en espacios físicos, de exploraciones en el terreno y de ejercicios cartográficos pensados y articulados en contextos glocales.

El texto, que se asume desde el enfoque cultural, permite descubrir la construcción de sentidos de lo que se hace en la naturaleza y en la sociedad, rechazando la idea de homogeneidad (Claval, 2002), y analiza de forma crítica la construcción de las territorialidades (Fernández, 2006), como la posibilidad de mostrar, visibilizar y construir la realidad que se oculta en lo cotidiano; reconocer otros espacios implica pensar un futuro diferente; se trata entonces, de enseñar para conocer y cambiar los entornos propios en la vivencia cotidiana.

El ejercicio académico se realizó entre los años 2015 y 2017, y hace relevante el proceso de aprendizaje y enseñanza de la geografía, para mantener la memoria y abrir puertas hacia la comprensión del presente y para propiciar en estudiantes de los grados noveno de la I.E Luis Carlos Galán Sarmiento de Venadillo y Liceo Nacional de Ibagué, el desarrollo de pensamiento crítico, habilidades y competencias creativas, a través de la observación, la práctica investigativa, la cartografía social y la pedagogía de los espacios.

Palabras clave: Geografía escolar, pedagogía de la memoria, cartografía social.

Abstract: In this work, an approach to a systemic vision of the territory is made, to understand that spaces are a construction of reality, and that they are part of the world of life, both in individual and collective problem situations. Likewise, and without forgetting the interactions and interferences with the parts, that this vision is the practice of observation through the reading and interpretation of the local context, of relationships in physical spaces, of explorations in the field and of cartographic exercises designed and articulated in glocal contexts.

The text, which is assumed from a cultural perspective, allows us to discover the construction of meanings of what is done in nature and in society, rejecting the idea of homogeneity (Claval, 2002), and critically analyzes the construction of territorialities (Fernández, 2006), such as the possibility of showing, making visible and constructing the reality that is hidden in

everyday life; recognizing other spaces implies thinking about a different future; It is then about teaching to know and change their own environments in everyday life.

The academic exercise was carried out between the years 2015 and 2017, and makes the process of learning and teaching of geography relevant, to maintain memory and open doors to the understanding of the present and to propitiate in students of the ninth grades of IE Luis Carlos Galán Sarmiento de Venadillo and Liceo Nacional de Ibagué, the development of critical thinking, creative skills and competences, through observation, investigative practice, social cartography and pedagogy of spaces.

Keywords: School geography, memory pedagogy, social cartography.

Punto de partida

El desarrollo académico del ejercicio investigativo se fundamenta en la geografía escolar, la pedagogía de la memoria, la cartografía social y la construcción de ejercicios prácticos desde lo cotidiano, para dar sentido al quehacer educativo y reflexionar sobre lo que sucede en la escuela como espacio clave para aprehender, fortalecer el pensamiento y la apropiación de conceptos. Es una aproximación a una visión sistémica del territorio, para comprender que los espacios son una construcción de lo real, que hacen parte del mundo de la vida, tanto de las situaciones problemáticas individuales, como de las colectivas. En tal sentido, el trabajo parte de la siguiente pregunta ¿Qué prácticas educativas permiten reflexionar sobre la construcción social de la realidad escolar?

Se asume la escuela como punto de encuentro de diferentes estamentos: -estudiantes, docentes, comunidad-, quienes participan en la reconstrucción social de la memoria escolar; en procesos de aprendizaje, porque la educación debe ser un proceso de formación social permanente que se fundamenta en una concepción íntegra del ser humano, en relación consigo mismo y con el otro, para mediar en diferentes espacios de tiempo y lugar, y transformarse en la relación con el otro y con el medio tomando como referencia, prácticas educativas que le ayuden a observar para comprender el mundo.

Igualmente, se concibe la pedagogía de la memoria, como el resultado de las acciones humanas de la vida cotidiana, en las que cada individuo trabaja y transforma sus imaginarios y representaciones sociales. Es decir, la pedagogía de la memoria alude a un proceso social, en el que se observan historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales y conflicto. La memoria es una construcción social, espacial, temporal y asume diversas dimensiones como la sensorial, de lo simbólico y de lo político desde variados marcos sociales, tal como lo describe Halbwachs, 2004, (citado por Kuri, E., 2017).

Así mismo, sobre la geografía escolar, se parte de lo planteado por Santiago (2013), quien indica que aquella: debe promover otras explicaciones a la realidad, dada la complejidad del mundo globalizado; incentivar la actividad reflexiva; considerar que el conocimiento cambia aceleradamente y promover el cambio didáctico hacia la investigación para reorientar su finalidad formativa.

Por otro lado, la cartografía social, de acuerdo con Barragán Giraldo (2016), busca que las comunidades reconfiguren la territorialidad de los espacios habitados y posibiliten reconstruir representaciones del mundo físico, social y cultural, y puedan diseñar rutas de transformación para trasladar ciertos aspectos de la cartografía social, al campo de la educación. Esta práctica de la cartografía social asociada con el ejercicio educativo, permite a los estudiantes reconocer el espacio donde viven, así como las fortalezas y debilidades del lugar, pero en especial, construir la realidad de su entorno.

La impronta del espacio geográfico

El espacio geográfico representa una construcción social; por lo tanto, es fundamental trabajar la observación y reflexión sobre los hechos naturales y sociales materializados en el espacio, en este caso, la escuela. De acuerdo con Santos (2000), citado por Hernández, C. (2001:381), con relación al espacio, indica que:

> (...) está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones no

> considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia. Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y, por otro, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes. Así, el espacio se encuentra en una dinámica de transformación constante (pp. 54-55).

Continuando con Santos (2000), citado por Hernández (2000), es posible indicar que, en el reconocimiento de la escuela como lugar, la sociedad no actúa sobre el espacio físico, sino que lo hace como realidad social, formas-contenido, es decir, objetos sociales ya valorizados a los cuales la sociedad busca ofrecer o imponer un nuevo valor. Este ejercicio, hace necesario comprender las relaciones que se tejen en el espacio escolar y la forma como asumen los lugares, para brindar posibilidades de visibilizar el tejido oculto en las situaciones cotidianas.

Por lo tanto, los resultados manifiestos en los espacios, no dependen únicamente de las decisiones y ejecuciones, sino también, de la sociedad y del carácter humano del medio, hechos que permiten indicar que el espacio es recreado y transformado en forma permanente. Es importante indicar, que los estudiantes al observar y caracterizar los espacios, pueden trabajar herramientas pedagógicas para analizar y construir realidades que los lleven a desarrollar un pensamiento crítico y participativo en la sociedad, elementos que se constituyen en principios de la geografía escolar.

La geografía escolar ha recibido menos importancia de la que merece. Un conjunto de factores como tendencias curriculares, imposición de pruebas estandarizadas, formación superficial en geografía por parte de los docentes y un distanciamiento de la geografía académica frente a la geografía escolar, constituyen algunos de los problemas que la han llevado a su estado actual. Una geografía escolar tiene el reto de articular los intereses académicos con los problemas espaciales concretos de las comunidades, lo cual no implica abandonar una mirada general, neutral y más bien, aprovechar los contextos y entornos escolares para realizar reflexiones locales, regionales, nacionales y mundiales.

De acuerdo con Delgado, Murcia, y Díaz, (1999), la geografía escolar continúa siendo descriptiva y determinista, da relevancia a las características físicas, realiza inventarios de población y fija la mirada en la actividad económica; es decir, es una asignatura en la escuela estática, inmóvil, y se desconoce que posee carácter cambiante y científico y que tiene, un desarrollo histórico y epistemológico. Por lo tanto, es necesario posibilitar un acercamiento hacia una geografía escolar que desarrolle en los estudiantes la capacidad de comprender en escala glocal lo que sucede en su contexto; que formule problemas geográficos, es decir, que pregunte sobre los espacios y las diferentes situaciones que allí se viven, que observe, sea curiosa, organice datos, relacione y analice información que le permita interpretar, comprender el territorio.

La enseñanza y el aprendizaje, deben facilitar explicaciones críticas sobre la realidad vivida, al armonizar el conocimiento empírico con el escolar y el científico. La geografía escolar para Ramos, Navarro y Sánchez (1996), (citado por Santiago-Rivera, 2013), debe volver la mirada crítica hacia el entorno, incentivar la explicación analítica de los sucesos que se viven en la localidad y el mundo, y que la vez motive el pensamiento autónomo y el desempeño consciente de una actuación protagónica, reflexiva, crítica y creativa en los educandos.

El espacio geográfico, al ser analizado, facilita la comprensión de un sinnúmero de hechos que adquieren significado en la medida que los seres humanos se interrelacionan y consiguen ver ese espacio como producto vital, como hecho político, social. La escuela como espacio geográfico, es la posibilidad de reconocer la impronta y las huellas que tejen los diferentes estamentos en la apropiación de los diferentes lugares que se construyen en ella. La escuela como espacio geográfico, es una multiplicidad de lugares visibles, ocultos, y cada uno deja en la memoria, un conjunto de relaciones, conocimientos, interrogantes y debates. Desde la geografía, se asoma una gran oportunidad para preguntar, articular y apropiar conceptos, reconocer saberes y construir proyectos con los cuales tejer la impronta del espacio escolar como elemento vivo, cambiante, temporal y recurrente.



Figura 1. La cotidianidad escolar
Fuente: Autores, 2017.

Mapear la realidad

Como situación complementaria en el aula de clase para abordar la geografía escolar, se retoman otras herramientas para fortalecer los procesos educativos. Una de ellas es la *cartografía social pedagógica*, que facilita que los miembros de un grupo, salón de clase, varios grados escolares o que toda la escuela, participen en el reconocimiento de su espacio escolar; la cartografía es una apuesta a la construcción colectiva de problemas, alternativas, fortalezas, pero también para reconocer debilidades y dar cuenta y razón de ese espacio llamado escuela; en ese orden de ideas, la cartografía permite entender y comprender las dinámicas sociales que realizan los sujetos y las relaciones de poder en cada uno de los estamentos como elementos, a fin de vislumbrar situaciones críticas y favorables entre otros aspectos.

La Cartografía Social es una propuesta de trabajo creativa conceptual y metodológica para acceder al conocimiento integral de un territorio físico o virtual de determinado grupo social; para su realización, utiliza instrumentos técnicos y vivenciales basados en el uso de mapas y esquemas visuales, que facilitan la construcción colectiva de problemas, saberes, ideas y conocimientos desde la participación y el compromiso de todos

para posibilitar el reconocimiento y la transformación del espacio. Ramírez, (2015) propone que:

> La cartografía social permite hacer un viaje de exploración para visibilizar los diferentes territorios que hay en la escuela, permite dotar al maestro y a la comunidad de insumos para relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio, así se evidencian realidades que antes no eran tan visibles. De esta manera, la cartografía social se instala como una metodología que utiliza un lenguaje a través de un sistema de signos, gráficas e ilustraciones para analizar diversas expresiones (...). (p. 105).

De acuerdo con Mora Páez, y Jaramillo (2004), la cartografía es un texto que pone en contacto al estudiante con su espacio; una forma dinámica y agradable, que permite identificar, conocer y caracterizar la escuela como espacio, así como los tiempos que transcurren, el entorno natural y cultural, los contextos próximos y lejanos y la construcción de conceptos; con la Cartografía Social se reafirma que el conocimiento es una construcción social y parte de las vivencias y experiencias que construye cada persona en un proceso de relación consigo mismo, con el otro y con la naturaleza.

Por lo tanto, pensar espacialmente la escuela, implica comprender la realidad como una relación sistémica de hechos físicos y simbólicos; por esa razón, espacios escolares como el patio, la capilla, el bosque, la tienda (o cooperativa), los rincones, las aulas especializadas -bilingüismo, laboratorios, sala de agroindustria, aulas tecnológicas-, los jardines, la emisora, el patio de la virgen, la cocina, el coliseo, la pérgola, la esquina, la piscina, el gimnasio, los pasillos y hasta el rincón de los milagros, anudan vivencias, recuerdos, pilatunas, conspiraciones, planeaciones, trueques, ambulantajes, primer amor, besos, bullying, etc. Absolutamente, todos ellos, adquieren un significado especial para cada uno, y para la comunidad escolar. De esa manera, se construye la memoria y la identidad con el espacio escolar, tal como lo expresa Ramírez, (2015).

La escuela entonces, se considera un espacio dinámico, cambiante, creativo, cultural, en construcción permanente y susceptible de reflejarse en documentos (mapas, esquemas visuales), que se construyen con el

estamento estudiantil. En consecuencia, los mapas y gráficos que elaboran los estudiantes desde la cartografía social, exponen la forma particular como conciben el espacio escolar, las relaciones de convivencia y de poder entre los diferentes actores que se relacionan con el espacio escolar.

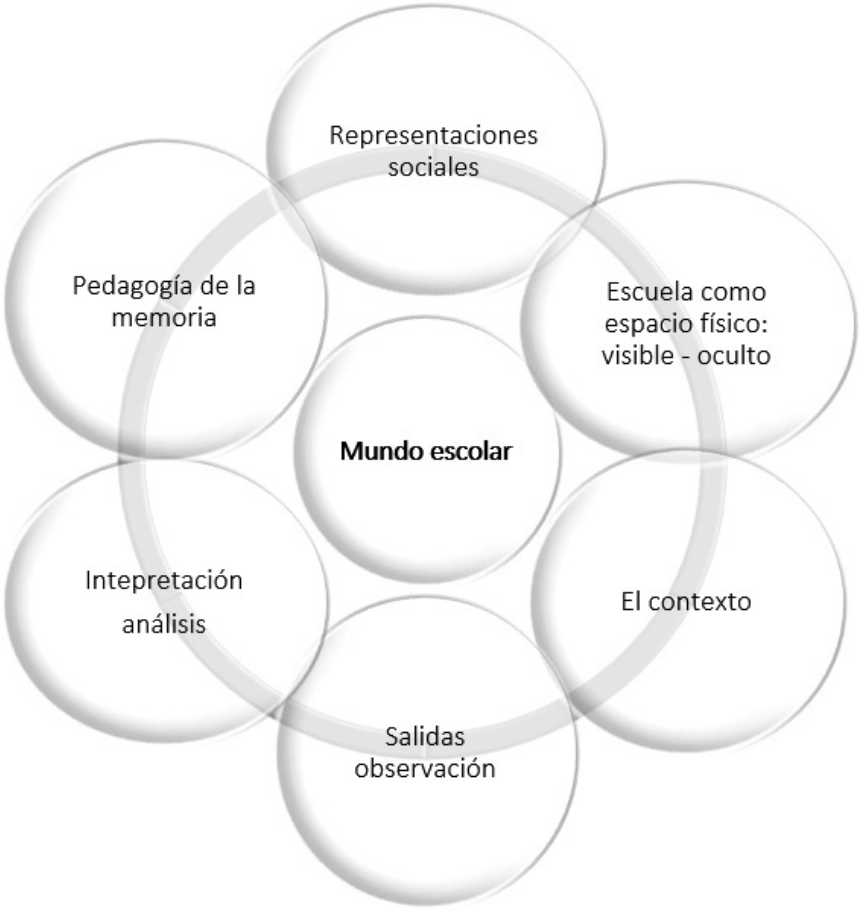


Figura 2. El mundo escolar: aula para aprehender y comprender
Fuente: Elaboración propia.

Caminos para la memoria y pensar con sentido

Los mapas son instrumentos, herramientas para plasmar la lectura y la escritura de los lugares, espacios y territorios; son una visión de quien los construye, una posición de los autores y una forma de representar lo que

ven, observan, descifran y perciben en su relación con el contexto. Es por eso que Lladó, (2013) citado por Barragán, A. N. (2019: 143), asegura:

> El mapa como discurso iconográfico ha impuesto formas de representar el mundo, por ello no podría solo estar asociado a una práctica positivista, porque sería neutral y objetiva y se le despojaría la carga política que lo significa. Tal como se describe, Harley quería ir más allá en la reflexión sobre lo que significa el mapa, incluso lo define como *un constructo social;* el mapa es una imagen constituida socialmente e inherentemente política. Por lo anterior, la cartografía se vuelve un tema de gran interés dentro de la disciplina de la Geografía, se relaciona históricamente con el mismo desarrollo de la ciencia geográfica y sobre todo con la geografía política clásica, atravesando así los principales procesos históricos del mundo, desde la geografía feudal aristocrática hasta la conformación de los Estados nación en los principios de la modernidad capitalista. Es evidente que la cartografía es una herramienta de poder, porque en ella se representa el territorio convirtiéndolo en un significante visible y en un modelo territorial moderno; la causa o el principio del territorio moderno es su representación cartográfica (p. 250).

Para la construcción de mapas y/o esquemas visuales, es necesario implementar articulaciones, relaciones; transitar los espacios. De acuerdo con Zulma Hallak (2016), en algunas actividades, tales como salidas pedagógicas por el contexto escolar, previas conceptualizaciones y delimitaciones de recorridos, es posible detectar la construcción de territorialidades y observar **espacios naturales**: arroyos, jardines, espacios verdes, áreas de preservación; **espacios extraescolares**: puentes, calles, espacios públicos, parques, obras hidráulicas; **espacios construidos**: viviendas, centros comerciales, clubes, áreas de recreación; **espacios culturales**: casas de cultura, grafitis, festividades del pueblo, celebraciones locales, formas de ocio, expresiones artísticas, monumentos, esculturas, murales, costumbres particulares, iglesias, espacios de la vida cotidiana, formas orales y simbólicas de lenguaje; **espacios de reflexión**: imaginarios, pensamientos, formas de actuación, representaciones sociales, subjetividades; **espacios familiares**: vivencia con los seres cercanos, concepción de hogar, de familia y los **espacios invisibles**, que permiten determinar aquellos lugares que son

temporales y tienen fines particulares como vivencias positivas, negativas, (espacios del amor, vicios, situaciones críticas, espacios de poder, pilatunas).

En relación con los espacios observados, visibilizados a partir de recorridos y/o de procesos de referencia, se trabajan categorías de análisis, de reflexión y de conceptualización: medio ambiente; economía y producción; infraestructura; lo cultural; lo político; relaciones de poder; apropiación de los espacios; procesos de territorialización, vida cotidiana, identidades espaciales y culturales; espacios familiares y conflictos; medio físico; espacio geográfico: local, estatal, nacional, continental y mundial como espacios dinámicos; diversidad cultural; biodiversidad.

En este sentido se puede afirmar que los espacios no son homogéneos, no son hegemónicos, son diversos y difieren según el punto de vista de cada persona, de cada estudiante que observa y le otorga su afectividad. En el espacio escolar, cada uno de los participantes representa su concepción de vida, sus experiencias, sus imaginarios, sus dolores, sus satisfacciones, alegrías y tristezas; cada uno le imprime una impronta que teje en el día a día, como situaciones que permiten hablar de enfoque cultural.

El enfoque cultural concibe el espacio como una escena teatral; se asimila a una representación donde los seres humanos personifican guiones, siguen libretos y ponen en escena performances que recrean según las percepciones, los valores, los saberes, las memorias y las formas de vivir la vida, las representaciones sociales, los imaginarios y la forma como construyen problemas y ofrecen alternativas de solución. El enfoque cultural, por lo tanto, es una manifestación de cómo se asume el mundo de la vida, cómo se construye realidad y cómo a través de hechos y situaciones con ayuda del lenguaje, especialmente el simbólico, se representa el mundo, según la perspectiva de Claval (2002).

Los elementos anteriores, en asociación con la construcción de mapas y de la realidad, permiten desde la geografía escolar, construir una pedagogía de la memoria. Herrera, Martha y Jeritza Merchán (2012), sostienen:

La pedagogía de la memoria debe nutrir evocando el reconocimiento de las huellas de esperanza en la historia, a través de un proceso de reflexión

acerca del sentido humano, es decir, orientando su quehacer a rescatar y explicitar los olvidos para recordar aquello que se ha sumergido pero que está latente en la historia, y sin obviar el rigor investigativo, poder desde una crítica de la memoria, escuchar la voz y otorgarle la palabra a los silenciados y *hacerlos palabra evocada en un tiempo*, el tiempo de los testigos, de los que cuentan, de los que testimonian, de los que narran y también de los que callan, para visibilizarlos y hacerlos públicos, a ellos, a sus vivencias, a sus historias, a sus contextos, para recuperarlos del olvido impuesto. (p. 6).

Re-construir la pedagogía de la memoria escolar a partir de las huellas, la cartografía, el lenguaje, el aprendizaje basado en problemas, la apropiación conceptual, la observación, las experiencias propias y cercanas, además de las salidas pedagógicas, toma como referencia la cultura de la escuela, punto básico para la geografía escolar. De acuerdo con Betancourt, (2006), la memoria está íntimamente ligada al tiempo, no concebido como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia. Por lo tanto, se asume la memoria como un proceso con contenido social y colectivo.

En este sentido, para presentar y dar a conocer lo que sucede en el espacio escolar, existe la cartografía. De acuerdo con Restrepo (1996) y Habegger (2006), la cartografía permite conocer y reconstruir un territorio, como propuesta metodológica que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales. La cartografía es la expresión de lo visible e invisible; es la voz de los silencios, el sentir de la justicia y la injusticia, de las historias reales e imaginarias, de la memoria, de la visibilización de las huellas del quehacer docente, de los imaginarios y de las representaciones sociales de los actores que transitan la escuela.

Por lo tanto, al cartografiar el territorio se lee la escuela, porque allí, de acuerdo con Pulgarín (2011), se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse. El estudio de los problemas fortalece la geografía y con ello, trabajar en asociación con otras disciplinas académicas; por lo tanto, desde la escuela se convoca a la interdisciplinariedad, puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinares. De esta forma y de acuerdo con Pulgarín (2011), se facilita el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo al permitir que el

estudiante reconozca su realidad, su contexto y desde ese conocimiento, se generen alternativas de cambio.

La cartografía, en especial la cartografía social, permite contribuir al desarrollo de la capacidad y habilidad de plantear problemas, asumir nuevos retos, nuevos conocimientos. Cartografiar es facilitar, es retroceder -en el buen sentido- para interpretar, comprender, analizar y estudiar lo que pasa todos los días. Indagar sobre la realidad en la escuela, es permitirle ser un aula abierta para reorientar, resignificar y permitir otras miradas al contexto, si lo que se pretende es dinamizar el trabajo en clase. Propiciar un acercamiento permanente con los espacios es encontrar significados; se trata de interpretar relaciones y situaciones que están allí en forma velada o visible. La cartografía social permite desarrollar un ejercicio pedagógico de comprensión de la realidad y posibilita reflexiones argumentadas sobre las cuestiones que suceden en el espacio escolar.

La cartografía social es la expresión de la geografía y de la memoria, de lo visible e invisible; es la voz de los silencios; son las vivencias, los relatos, las leyendas, las historias de vida, los mini cuentos, los mitos; es la música de los cantos ahogados, del muro de los lamentos, de la sala de inquisición, el sentir de la justicia e injusticia, de las representaciones sociales e imaginarios, de las historias reales y fantasiosas. En síntesis, la información recolectada permite evidenciar de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. Bonilla, (1995), citando a Barragán, A. N. (2019:152), describe la trascendencia y construcción del territorio:

> La utilización de la cartografía social pensada más allá de la intención de cartografiar para hacer recolección de datos e información tendría que proponerse llegar al fondo de las representaciones y significaciones que se realizan de los territorios. En términos espaciales, no solo es dibujar el territorio sino trascender a la comprensión de la espacialización de los procesos sociales, es decir, poder partir de la práctica social de las comunidades, colectivos, instituciones, etc., para entender las formas de representación que en muchos casos responden a lógicas impuestas a los espacios, ya sea desde el Estado, las empresas o las comunidades mismas. Para ello tendríamos que

> superar los límites de la técnica cartográfica euclidiana, que para el ejemplo de los llamados SIGP muestran en su iconografía, lo que la gente ve y demuestra lo que hay en determinado territorio a manera de inventario y no logra en todo caso llegar a comprender, que esas comunidades y sujetos sociales han actuado sobre esa realidad, a manera de una reflexión crítica de por qué es así cierto territorio y no de otra manera (p. 152).

Contextualizar para comprender

Es en el contexto, donde se suceden los eventos cotidianos y se fortalece la construcción de problemas. Al contextualizar se reconocen espacios, por lo tanto, el ejercicio comenzó con las actividades que se relacionan a continuación.

- **Relación de los espacios visibles e invisibles**: aquí se visibilizaron espacios que se dan en la escuela tales como bosques, túneles, copa de árbol, patio de banderas, coliseo, cementerio de la cancha, coordinación o rectoría, la gruta, edificio embrujado, pérgola, El medidero, La santa inquisición, etc.

Tabla 1. Descripción de algunos espacios

Espacio	Caracterización
Bosques	Medio natural de relación entre seres vivos y el ambiente. Configura un ecosistema urbano desde el punto de vista de las ciencias físicas y naturales
Túneles	Dimensión social del territorio: espacio de interacción y diálogo entre los sujetos, además, espacio modelado por los hombres según sus necesidades
Copa de Árbol	Espacio físico al cual se le brinda significación (de poder, respecto a la posición y altura en la que se ubique el sujeto), a partir de la interacción entre el hombre y el medio ambiente natural sobre la superficie terrestre
Cementerio de la Cancha	Significación cultural e implicaciones sociales del territorio y la memoria. Relación sujeta – territorio, desde la ecología humana

Coordinación o Rectoría	Espacio desde el cual se acentúan las relaciones de poder. Desde allí se marcan límites y fronteras (no solo físicas), que generan procesos de control, inclusión y exclusión
Patio De Banderas	Espacio de integración y participación socio–cultural, donde se realizan prácticas inherentes a la sociedad que hace parte del territorio
Portería	Medio de control desde la dimensión política del territorio, que garantiza la seguridad del mismo y que quienes lo habitan pertenezcan al plantel educativo
Biblioteca	Espacio relacionado con el ámbito sociológico, cultural y de globalización, donde se hayan saberes, diferentes autores, obras de interés común y ámbito formativo
Coliseo	Medio político de determinación de dominio, equilibrado también como medio natural debido a la adaptación de ciertas especies al espacio físico
Edificio Embrujado	Planta física alrededor de la cual se contaban anécdotas del pasado, historias de espíritus y demás cosas que cabían en la imaginación
Pérgola	Pasillo de tertulia cotidiana
La Concha	Lugar donde el estudiante en su hora libre, se sentaba a hacer trabajos o a charlar

Fuente: autor (a partir del diálogo con los estudiantes)

- **Caracterización de espacios**: aquí se retomaron algunos espacios para caracterizarlos, por ejemplo, el espacio del Jardín Escolar (en asocio con otras áreas del conocimiento como las ciencias naturales; la gruta y el patio de recreo.

- **El contexto se vuelve texto:** a partir del ejercicio académico e investigativo de recreación de los lugares se evidenció la interacción entre la escuela y el contexto. Para ello se hicieron talleres de tradición oral en los que se reconocieron algunas costumbres-curiosidades de los municipios. El vecindario narró situaciones, personajes, curiosidades, miedos, tragedias, reconociéndose como parte de la realidad; los talleres plantearon, además, alternativas de futuro, como territorio soñado.

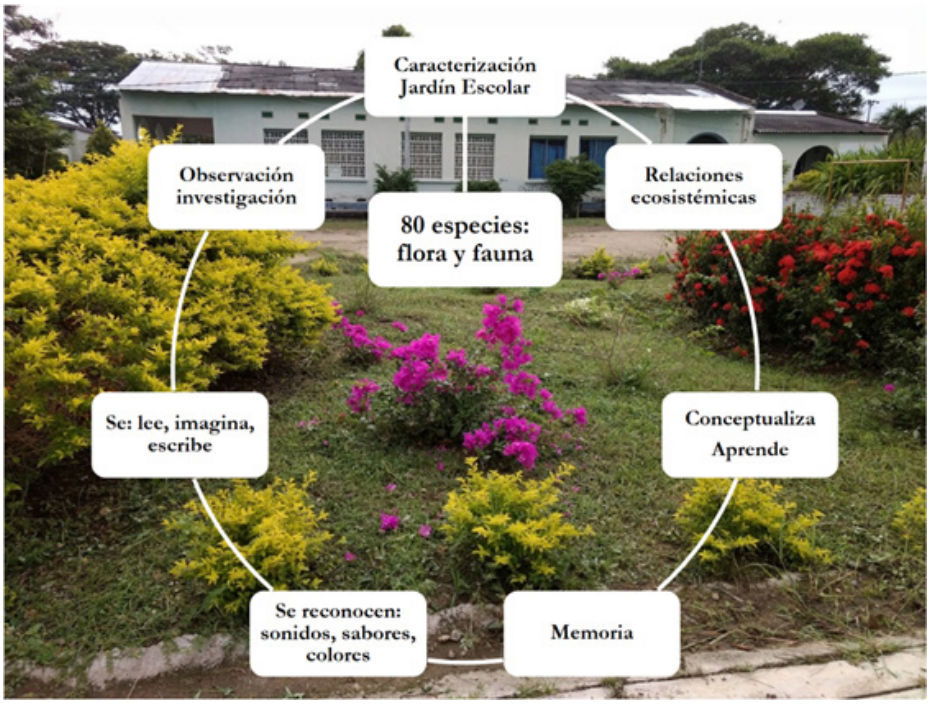


Figura 3. Caracterización del Jardín Escolar

Fuente: Elaboración propia.

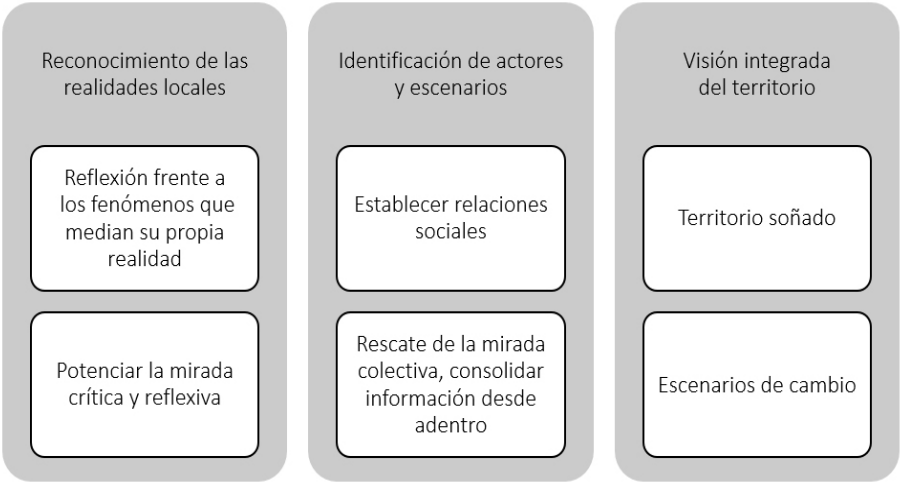


Figura 4. El contexto para construir textos

Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusiones

La vida escolar está plasmada de alegrías, tristezas, sinsabores, dolores, triunfos, derrotas, amores y odios, pero también con símbolos, signos, miradas, sonidos, miedos y esperanzas. Por lo tanto, es necesario que el estudiante reconozca los lugares por donde transita, camina, se mueve por el territorio. Cada espacio se convierte en significativo cuando el estudiante se detiene en él, y observa, interpreta, comprende, significa, lee, escribe y lo apropia por diversas circunstancias; así puede generar saberes, ideas, conocimientos y en especial elaborar preguntas para fortalecer el pensamiento crítico y conceptualizar de manera razonada el mundo glocal. En cada lugar y espacio recorrido, se encuentran situaciones que permiten la curiosidad, las preguntas incesantes de los ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, que desarrollan habilidades y competencias y acercan a la lectura, a la escritura y a la oralidad, como fundamentos de la producción textual, a partir de la reconstrucción de **la memoria oficial y la memoria invisibilizada**, y del fortalecimiento de habilidades cognitivas y del desarrollo de un pensamiento crítico.

Es necesario que el ser humano reconozca ¿dónde vive?, ¿con quién?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué vive?

Para reconocer el espacio, la pedagogía de la memoria y la cartografía facilitan las herramientas necesarias y se convierten en un punto de encuentro de la comunidad, que tiene la posibilidad de dar a conocer su voz, a través de los estudiantes, los docentes y con todos los que habitúan un lugar con esquemas gráficos, mapas, que son la intención manifiesta del pensar, del sentir y el escuchar, de los olores, en últimas, de cómo se actúa en un espacio como la escuela.

La cartografía permite reconocer aspectos relevantes de la escuela; a través de ella, se conocen aquellos elementos externos que forman parte de la institución y que revisten importancia para el reconocimiento del entorno escolar. Con la cartografía se reconocen las formas en las que la sociedad, (el contexto externo), ejerce presión sobre las cuatro paredes de la escuela. La escuela es una versión micro de lo que sucede en la sociedad; por lo tanto, al reconocer la escuela, se puede entender en un alto porcentaje a la sociedad.

Finalmente, en la escuela, existen espacios para que los estudiantes, se expresen a través de diferentes formas (oralidad, objetos, imaginarios, representaciones, cartografías, textos, símbolos), y den a conocer sus ideas, percepciones, sentimientos y reflexiones acerca del mundo escolar.

En síntesis, la geografía escolar como pedagogía de la memoria, es la posibilidad de hacer visible lo no visible, de reconocer otros lugares, espacios, lenguajes, sonidos, olores; de experimentar vivencias, de reconocer escenas y espacios de múltiples características: fijos, móviles, simbólicos, eventuales, frágiles, de miedo y de esperanza.

Entender la geografía como un campo de conocimiento, es una nueva lectura del espacio. Es facilitar una postura crítica frente a la realidad, con seres humanos comprometidos con su contexto escolar, que en muchas ocasiones es fragmentado por las desigualdades económicas, sociales y culturales; es igualmente, la posibilidad de tejer sueños, esperanzas y plasmar los sabores y sinsabores de la vida, de interactuar con símbolos y representaciones que se viven desde el amanecer hasta el anochecer. Tratándose de la cartografía social pedagógica en la construcción de mapas, "No podemos olvidarnos de la cartografía, que es el lenguaje propio de la geografía" (Soares y Rueda, 2002, p 95).

Referencias

Barragán, D. (2016). *Cartografía social pedagógica, entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285.

Barragán, A. N. (2019). *Cartografía social: Lenguaje creativo para la investigación cualitativa.* Sociedad y Economía (36), 139-159. https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457

Betancourt, D. (2017). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Hojas Universitarias*, (47), 17-22. Recuperado de: http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/1386.

Bonilla, E. y Rodríguez, S. P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales (1 a. ed.)*. Bogotá: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (Cede). Facultad de Economía de la Universidad de los Andes.

Claval, P. (2002): *El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio*, Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles *34*, monográfico «Geografía Cultural», págs. 21-39.

Delgado, O., Murcia, D., y Díaz, H. (1999). *Geografía Escolar: discursos dominantes y discursos alternativos.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

Fernández, F. 2006. Geografía Cultural. In: Hiernaux, D., y Lindón, A. (eds.) Tratado de Geografía Humana. Barcelona: Anthropos/UAM-I.

Habegger, S. y Mancila, L. (2006) *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.* Recuperado de http://es.scribd.com/doc/162754996/Habegger-El-poder-de-la-Cartografia-Social-en-las-practicas-contrahegemonicas-o-La-Cartografia-Social-como-estrategia-paradiagnosticar-nuestro-territ#scribd (diciembre de 2014).

Hallak, Z. (2016). Escuela, jóvenes y territorio. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (83), 1-11. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4131552

Hernández, C. (2001). Estructura y dinámica de las interrelaciones en el espacio geográfico. *Reseña de "La naturaleza del espacio" de Milton Santos*. Economía, Sociedad y Territorio, III(10), *379-385*. Recuperado en: https://www.redalyc.org/pdf/111/11101008.pdf

Herrera, M., y Merchán, J. (2012), *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. En: García, R., Jiménez, A., y Wilches, J. (edit.). Las víctimas: entre la memoria y el olvido: Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Kuri, E., (2017) *La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. Península*, XII(1), 9-30. Recuperado de: https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001.

Mora, H., y Jaramillo, C. (2004). *Aproximación a la construcción de cartografía social a través de la geomática.* Ventana Informática - Centro de investigaciones y desarrollo – Facultad de Ingeniería, Universidad de Manizales, (11). Recuperado de: http://www.umanizales.edu.co/programs/ingenieria/ventana/ventana11/CartografiaSocial. pdf

Pulgarín, R. (2011) *Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica*. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, - Costa Rica II Semestre (2) 47E: 1-14 Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/issue/view/219/showToc.

Ramírez, M. (2015) *La cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos*. En: Educación: relaciones entre saber y conocimiento. *Revista Educación y Ciudad,* (23), 103-114.

Restrepo, G., Velasco, Á., y Preciado, J. (1996). *Cartografía Social*. Terra Nostra. 5. Tunja. TM Editores

Restrepo, G. y Velasco, A. (1998). *Cartografía social*. Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Santafé de Bogotá.

Santiago, J. (2013). *La geografía escolar y la formación en docencia de la geografía y ciencias de la tierra. Revista Uni-Pluri/versidad*, 13(1), 27–35.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Primera edición 1996. Ariel S.A., Barcelona.

Soares, P. y Rueda, V. (2002). *Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad. Revista Educación y Pedagogía.* XIV(34), 87 - 96.

PARTE V
LA SALIDA DE CAMPO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Capítulo 23.
Monumentos con pies: la interacción en el Centro de la ciudad

Chapter 23.
Monuments with feet: the interaction in the city center.

Estefanía Antolinez Amador[95]
letitbe9305@gmail.com
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen: *Monumentos con pies*, es un proyecto de investigación desarrollado en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia, con el objetivo de identificar el sentido del arte (de los monumentos conmemorativos y esculturas de arte moderno) en los lugares públicos del Centro de Bogotá, a fin de potenciar la apropiación por parte de los ciudadanos. El estudio fue realizado desde el paradigma de la geografía humanística, y la metodología cualitativa de orden fenomenológico.

Este capítulo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación llevada a cabo en el año 2017. En el trabajo de campo se realizó a través del taller de investigación, las encuestas y entrevistas – con comunidades, funcionarios públicos, transeúntes y académicos, permite identificar los sentidos y significados que los ciudadanos dan a las piezas de arte permanentes en el espacio público. El estudio tuvo como base cuatro fases: el planteamiento del problema; la aplicación de instrumentos de investigación; la contrastación teórica y la propuesta didáctica de una plataforma web de acceso público desarrollada con información recolectada en el estudio,

95 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Integrante del Semillero de Investigación Scripta Geographica – Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Geografía (UPTC - IGAC)

plataforma web que permite el conocimiento sobre las piezas de arte, su historia y devenir en el paisaje urbano En síntesis, se pretende presentar la propuesta interactiva como una apuesta didáctica en el conocimiento de la ciudad a través de las piezas de arte y las TIC en los lugares públicos como forma de interacción entre la ciudadanía y los resultados de investigación, con miras a la enseñanza de la ciudad.

Palabras clave: Arte público, ciudad, plataforma web, significado, lugares públicos.

Abstract: Monumentos con pies is a research developed in the Bachelor of Social Sciences of the District University, with the aim of identifying the meaning of art (commemorative monument and modern art sculpture) in the public places of the Bogotá Center, in order to enhance the appropriation by citizens. Reseach carried out from the paradigm of humanistic geography, and the qualitative methodology of phenomenological philosophy.

This paper aims to present the results of the research carried out in 2017, of which the field work, - through the research workshop, surveys and interviews - allows to identify meanings that citizens give to the permanent pieces of art in the public space. Likewise, the information collected is input for the research proposal: a web platform that allows knowledge about art pieces, their history and becoming in the urban landscape. In order to promote this proposal as a way of approach and knowledge of passers-by to monuments and sculptures that are part of the Historic Center of Bogotá. In summary, the aim is to present the interactive proposal as a didactic bet on the knowledge of the city through art pieces and TIC in public places.

Keywords: Public art, city, web plataform, meaning, plubic places.

Introducción

Pensar la ciudad es una tarea que se ve reflejada en los estudios sociales, arquitectónicos y urbanísticos. Sin embargo, la ciudad como objeto de estudio es en potencia el lugar en que convergen problemáticas sociales susceptibles de su enseñanza y reflex**ión pedagógica. Dentro de los enigmas del espacio urbano están aquellos relacionados con lo público: espacio**

y lugar de convergencia, de paso, de aprovechamiento, de interacción. El espacio público y los lugares que adquieren significados en él son la muestra de la transformación histórica, las costumbres y las dinámicas que subyacen en la interacción social, por tanto, Monumentos con pies identifica en la urbe como el objeto de análisis los lugares públicos, en los cuales se encuentran las piezas de arte conocidas como monumentos o esculturas.

La relación de lugares públicos y arte de corte patrimonial está dada a partir de las transformaciones en el espacio urbano, ya que la instalación y emplazamiento de esculturas está relacionado con la estructura urbana, representaciones ciudadanas al igual que coyunturas históricas. Por consiguiente, se considera relevante el estudio del sentido que adquieren las piezas de arte estatuario en la ciudad contemporánea, por su identificación como aquello permanente en espacios de constante transformación, estas piezas en Bogotá son identificadas por su carácter patrimonial, intervenidas y cuidadas a propósito de esta denominación.

El proceso de investigación, realizado entre 2015 y 2017, es una apuesta por comprender las significaciones que subyacen a objetos icónicos puestos de manera permanente en el espacio urbano, aporte considerable desde el campo de las ciencias sociales y su enseñanza en tanto es una búsqueda por propiciar un acercamiento a las piezas de arte para comprender aquello que representan para los ciudadanos, pero también su importancia de los cambios de la ciudad. Así, en el proceso de indagación es relevante la observación en campo, por lo cual se determinan las fotografías y los registros de observación como recursos de un explorador que comienza a conocer su campo de estudio, aquellos que permiten identificar características físicas y contextuales del lugar, en tanto un acercamiento a las personas y su relación con el espacio, población fluctuante y aquella que parece hacer de los lugares su espacio permanente.

La información recolectada en las visitas de campo es un insumo que permite contrastar la construcción histórica y teórica sobre la generalidad del contexto, sin embargo, el lector puede encontrar en la producción cartográfica elaborada la contrastación de lo observado y de las narrativas sobre el centro urbano, que a su vez permiten descubrir miedos, emociones, recuerdos e ideas presentes en las personas a propósito de lugares icónicos

como la Plaza de Bolívar, el Chorro de Quevedo o la Plaza de San Victorino, por citar algunos ejemplos.

En el desarrollo de la investigación se privilegió lo cualitativo desde una perspectiva fenomenológica, se consideraron instrumentos como las entrevistas a profundidad y el taller de investigación. Los cuales permitieron la recolección de información a partir de cuestionamientos sobre la relación de las piezas de arte con el paisaje, el nombre de las piezas y su importancia. Las entrevistas realizadas a personas que se apropian los lugares públicos: vendedores ambulantes, lustradores de calzado, jóvenes que practican deportes o maestros que hacen uso del espacio público para dar su clase, pero también a funcionarios de instituciones a cargo de la conservación y la explotación del patrimonio como atractivo turístico (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural e Instituto Distrital de Turismo). Estas perspectivas permiten descubrir la trama de sentidos que se construye en torno al objeto de investigación.

A continuación, en el texto se abordan las características principales del proyecto de investigación, seguido de los resultados obtenidos. Posteriormente, la contextualización de la zona de estudio y el análisis de todas aquellas fuentes de información: prensa, entrevistas, encuestas, vídeos, fotografías a fin del desarrollo de conclusiones y aportes relacionados con las percepciones de inseguridad, la carente atención que en la ciudad contemporánea obtienen las piezas de arte, que, a pesar de ello, aún son fuente de evocación o de ideas sobre la nacionalidad y el territorio. Asimismo, son en potencia un recurso que permite pensar nuevas formas de recorrer y aprender la ciudad, a partir de iniciativas de maestros e instituciones que buscan más allá de un hito de reconocimiento turístico, una pieza que enseñe sobre Bogotá y sus transformaciones, reflexión de la cual nace como propuesta la plataforma web: Monumentos con pies.

Los pasos de la indagación sobre el sentido del arte público

El patrimonio arquitectónico se refiere a los bienes materiales relevantes para la cultura de los pueblos por su carga histórica y simbólica, como es mencionado por Le Corbusier (1985) en la Carta de Atenas. El urbanismo y la planeación urbana deben contemplar en el ordenamiento la conservación

y mantenimiento del patrimonio, sea por su valor histórico, sentimental o artístico (Le Corbusier, 1942), ya que su conocimiento es importante para generaciones futuras. Este apartado está dedicado a introducir el planteamiento y alcance de la investigación que lleva por nombre **"Monumentos con pies". Arte público conmemorativo y escultórico en el Centro de Bogotá, para la cual los bienes patrimoniales como la estatuaria pública y sus lugares de ubicación son el objeto de estudio, considerados por sus características estéticas e** históricas**.**

Concretamente, los monumentos o estatuas son erigidos en las ciudades a fin de conmemorar y recordar sucesos, personajes o simplemente aportar al ornamento de las mismas. Estas piezas llevan consigo una carga simbólica por las razones que condujeron a su emplazamiento, para ilustrar dicha afirmación puede pensarse en los obeliscos, monumento piramidal característico de las ciudades como símbolo de fuerza y poder. No obstante, es significativo pensar también el lugar en el que se ubican estas piezas, ejemplo de ello es la Bogotá del siglo XVIII y su Plaza Mayor. En el lugar está colocada la primera pila de agua de la ciudad, caracterizada por tener en ella la figura de San Juan Bautista, popularmente conocido como "el mono de la pila".

Otro ejemplo icónico es la estatua al "libertador", Simón Bolívar, erigida en 1846 y emplazada en la Plaza Mayor, lo que promueve el cambio en el nombre de la misma y el inicio del paradigma conmemorativo influenciado por las tendencias artísticas europeas y la mentalidad del siglo XIX. El proceso de urbanización del siglo XX comprende el espacio de carácter público como el espacio de interacción social (Páramo, 2007; Saldarriaga, 2000; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003), de la mano de premisas de la Modernidad. El equipamiento urbano hace parte de los procesos de urbanización, así parques, alamedas y centros de recreación son construidos como espacios públicos con el fin de la convergencia de los ciudadanos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003; Saldarriaga, 2000). Espacios que adquieren fuerza simbólica por su lugar de emplazamiento en los cuales son emplazadas estatuas públicas con el fin de afianzar la idea de identidad nacional, historia y héroes patrios. El ornato, gesto y estilo alrededor de las piezas es característico para la época, acorde a la estética republicana; caracterizados por incluir sillas, faroles y jardines, junto con la estatuaria pública (Vanegas, 2007) los

cuales dan lugar al traslado de piezas conmemorativas en concordancia con el paso a la movilidad, el crecimiento y la transformación de la ciudad.

Preguntas y reflexiones a propósito de la fuerza simbólica de los lugares públicos y el sentido del arte público en los mismos tienen como objetivo de identificar el sentido del arte (monumento conmemorativo y escultura de arte moderno) en los lugares públicos del Centro de Bogotá a fin de potenciar la apropiación por parte de los ciudadanos. En concordancia con la propuesta metodológica en la investigación cualitativa de orden fenomenológico y la pregunta por el sentido del arte público y a partir del paradigma de la geografía humanística se permite establecer, desde las perspectivas filosóficas del existencialismo y la fenomenología el reconocimiento de la experiencia humana en el espacio. Al introducir la vivencia y la subjetividad en la interacción con el espacio es susceptible el análisis de la interacción de la ciudadanía con el arte público, pues la explicación del fenómeno demanda la descripción de la experiencia en el espacio con el fin de comprender la actuación humana en el lugar cargado de significados (Unwin, 1995).

¿Cuál es el sentido de las piezas de monumentos y esculturas para los ciudadanos?

A partir del balance sobre las investigaciones y la producción académica concerniente al Centro, es reconocido como el lugar en el que se encuentran la mayoría de piezas de arte público en la ciudad, además por la cantidad de lugares con características físicas y de interconexión que guardan entre sí, las cuales varían a partir de individuos que los habitan, al crear una trama de significaciones y la edificación de experiencias personales (Páramo, 2007). Lugares como el Parque de los Periodistas, Plaza de Bolívar, Plazoleta de las Nieves, Parque Santander, Plazoleta del Rosario, Plaza San Victorino, Museo Nacional, Plazuela de San Carlos, Biblioteca Luis Ángel Arango, Plazuela de San Diego, Procuraduría General, Parque de la Independencia, Plaza Chorro de Quevedo; en los barrios Carrera 7ma peatonalizada, Centro Administrativo, Centro Histórico y Las Aguas, tienen peculiaridades de lugar público, son parte de un entramado de multi-lugares, poseen rasgos identitarios distintivos en la ciudad, son de paso y sufren transformaciones que atienden a las necesidades de usuarios y habitantes.

Lugares como los mencionados hacen parte de la zona de estudio establecida, en la cual se pueden identificar problemáticas subyacentes a la investigación en la observación y el registro de la misma en campo, factor crucial para la identificación de los lugares y las piezas de arte que en ellos se encuentran. En consecuencia, según la proyección de la población a ser encuestada, se desarrollaron 40 encuestas in situ y 10 de manera virtual, las últimas pretendieron realizar un ejercicio de recuerdo y evocación sobre los lugares del Centro de la ciudad en relación con los monumentos y piezas de arte público.

La indagación a partir de encuestas tuvo como objetivo identificar el reconocimiento de las piezas de arte (monumentos y esculturas) y recordación de los lugares públicos. Inicialmente se caracterizó la población: edad, género, lugar de residencia y de origen, además de las actividades que se realizan con mayor frecuencia en el Centro Tradicional. Como resultado se obtiene que de la población de encuestados un 59,2 % son mujeres y un 40,8% hombres, de ellos quienes más frecuentan lugares del Centro son la población de adulto – joven, entre los 18 y los 30 años (79,5 %), estadística relacionada con la amplia presencia de instituciones de educación superior y lugares para el entretenimiento y el esparcimiento (teatros, bares, parques, bibliotecas, entre otros) en el sector[96].

Los resultados obtenidos al indagar por la frecuencia en la visita de los lugares son plasmados en un croquis que incluye las zonas frecuentadas, las piezas de arte y los lugares públicos. Los lugares más recordados son: Plaza de Bolívar, San Victorino, Parques de los Periodistas, Santander e Independencia y las zonas visitadas con mayor frecuencia son: Corredor de las Aguas, Centro Histórico y Carrera Séptima peatonalizada; además de lugares representativos por albergar en ellos monumentos conmemorativos como Simón Bolívar, El Templete del Libertador, Policarpa Salavarrieta, Francisco de Paula Santander o La Mariposa de Negrett La Mariposa, por mencionar algunos. Asimismo, son reconocidos lugares visitados con menor frecuencia: Centro Internacional y el Centro Administrativo, y poco

96 El 36, 7% de los encuestados indica en nivel de formación ser profesional o estar en este tipo de formación. Indicador para señalar lo anterior está relacionado con las motivaciones para dirigirse a lugares del centro de la ciudad, pues, el 34,7% indican que sus razones están relacionadas con educación.

recordados como la Plazuela de San Carlos (entre la Calle 10ª y carreas 6ª y 7ª) y Plaza de San Diego (entre calle 10ª y carreras 7ª y 10ª).

A continuación, se observa el Croquis con las frecuencias de las Zonas visitadas, este representa la delimitación de la zona de estudio, los lugares públicos y los tipos de arte público que en cada lugar se encuentran en relación a la frecuencia con la que los participantes visitan los lugares mencionados (ver ilustración 1.). La zona referenciada se ubica dentro de las localidades de La Candelaria y Santa Fé, entre las calles 29 y 6ªC, y carreras 13 y 2ª, en la cual se puede encontrar un total de 35 monumentos y esculturas, entre piezas conmemorativas y de arte moderno.



Ilustración 1. Croquis artes y lugares públicos – Frecuencia en las zonas visitadas Centro Tradicional (Carreras 13 y 2D – Calles 6C y 29)

Fuente: Elaboración propia. Adobe Ilustrator (2016)

Las razones por las cuales estos lugares son poco recordados están relacionadas con las actividades a realizar, pues hacia el sur y el norte de la zona de estudio, el Centro Internacional y Centro Administrativo se caracterizan por concentrar estamentos gubernamentales y burocráticos, por el contrario, hacia el oriente de esta zona se encuentran lugares para

la recreación, el esparcimiento y centros educativos. La aplicación de encuestas permitió identificar la relación de lugares con la frecuencia con la cual son visitados por los transeúntes encuestados (50 personas), de lo que se deduce que la zona visitada con mayor frecuencia es la Carrera 7ª peatonalizada (entre las calles 24 y 11) y el Corredor de las Aguas (entre carreras 34 y 1ª, calles 1ª y 14). Asimismo, se representan aquellos lugares visitados con menor frecuencia: Centro Internacional (entre calles 26 y 39, carrera 7ª y 14) y Centro Administrativo (entre calles 6ª y 10ª, carreras 10ª y 3ª), curiosamente los bordes norte y sur de la zona de estudio.

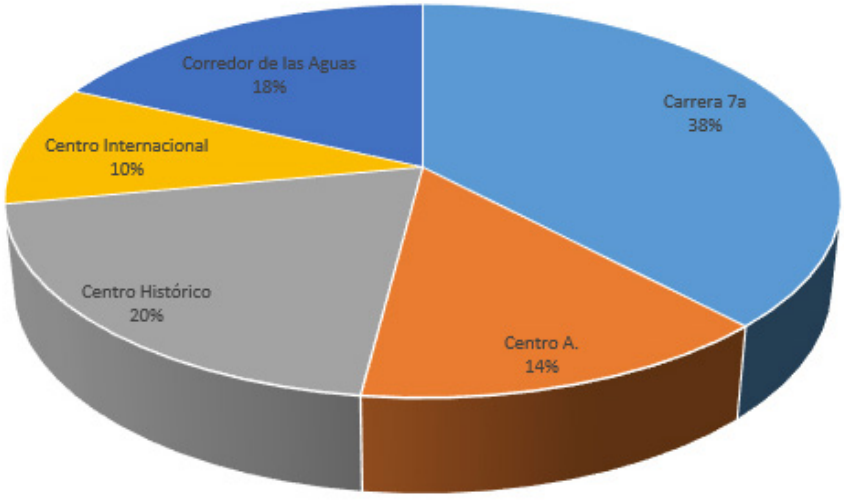


Gráfico 1. Lugares visitados con mayor / menor frecuencia
Fuente: Elaboración propia – Microsoft Excel (2016)

La indagación por las frecuencias de visitas a zonas específicas del Centro está relacionada con las actividades e intereses por los lugares. Peatones y usuarios indican que las razones que los motivan a dirigirse al centro de la ciudad son: esparcimiento (46,9%), compras (36,7%), educación (34,7%), trabajo (28,6) y recreación (28,6). Lo anterior, permite comprender la tendencia de los usuarios a visitar con mayor frecuencia zonas como la Carrera 7ª, Corredor de las Aguas y Centro histórico, ya que el uso del suelo en la zona es comercial, oficinas e instituciones educativas, además de establecimientos para el arte y la cultura (galerías, teatros, museos y bibliotecas) (Ver Gráfico 1).

En consecuencia, se puede observar que los intereses de los participantes están estrechamente relacionados con el entretenimiento, debido a que en la zona se encuentran parques para la recreación y el esparcimiento: cinco (5) parques zonales, cincuenta y cuatro (54) parques de bolsillo y setenta y seis (76) parques vecinales de los cuales hacen parte parques como Los Periodistas, Nacional, de la Independencia, Bavaria, Tercer Milenio y Renacimiento. Sin embargo, Mártires y La Candelaria son las localidades con menor cantidad de parques y espacios deportivos en la ciudad (Equipo Bogotá Cómo Vamos, 2016).

La remembranza de los lugares ya mencionados se refuerza en las encuestas enfocadas en el agrado y recuerdo que los participantes manifiestan en torno a los lugares referenciados en el cuestionario. A partir de ello se identifica que el lugar más recordado es la Plaza de Bolívar y la plaza de San Victorino como lugares icónicos en el Centro de la ciudad, seguidos del Museo Nacional y la Biblioteca Luis Ángel Arango. Al preguntar por las razones que los participantes consideran significativas para recordar estos lugares, se dice que es por la relación de la historia con el lugar, porque son lugares de común tránsito o por el ambiente de entretenimiento. Un hombre joven indica: "Todos son hitos muy cercanos a los lugares que frecuento, así las cosas, se toman como punto de encuentro, o como marco de referencia para desplazarse a otro lugar" (Hombre, 21 a 25 años, encuesta 43).

La respuesta anterior alude a una de las características asignadas por los ciudadanos a los monumentos y esculturas: una referencia en el lugar. Esta alusión es conceptualizada como hitos y nodos a partir de la propuesta de Lynch (2015) en relación con los elementos que hacen legible la ciudad, para el caso las piezas de arte público actúan como referente en el espacio y en ello radica su reconocimiento. Posteriormente, al indagar sobre las razones por las cuales los lugares menos recordados son la Plazuela de San Carlos y la Plaza de San Diego los participantes hacen alusión a la ubicación, no logran situar el lugar, no han escuchado sobre este o dicen no haber pasado por allí. En el Corredor de las Aguas un hombre joven indica que "no sé cuáles son. No tengo idea, no me imaginé que quedaran por acá." (Hombre, 21 a 25 años, encuesta 14).

El agrado de los lugares está estrechamente relacionado con los recuerdos y la experiencia que los sujetos hayan tenido con el mismo, además de las coyunturas históricas. A propósito de San Victorino, y a pesar de las iniciativas de los gobiernos locales por la recuperación y resignificación del lugar; la artista plástica Carolina Vanegas en relación con la transformación de San Victorino dice que

> no se puede intervenir un espacio sin un sentido previo, entonces [...] esa creación de plazas que planeó Peñalosa, que era a costa de todo: "permiso" y "permiso" fue de la manera más violenta, y pensando en una ciudad bonita (ahora lo volvió a hacer), hizo exactamente lo mismo, porque la gente que estaba en San Victorino los sacaron a punta de carro tanques de agua, entonces, los contrastes... (C, Vanegas, comunicación personal, 18 de septiembre de 2016).

El referente de la artista es el desalojo de 1998 realizado a fin de restaurar la plaza, en la cual, actualmente se desarrolla un proceso de recuperación en el que el Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público (DADEP) al colocar parasoles y sillas pretende resignificar el lugar y hacer de este un espacio para la socialización, un sociolugar (Páramo, 2011), es decir, donde las personas pueden reunirse, compartir y crear nuevas relaciones. Sin embargo, la percepción de las personas sobre este es de inseguridad, para citar un ejemplo, los participantes del taller de investigación realizado con la comunidad de adulto mayor en la Biblioteca Pública La Peña, a partir de un juego de lotería[97], identifican claramente como característica de la Plaza de San Victorino la inseguridad.

En el desarrollo de la "Lotería de la Memoria" una de sus copartícipes indica:

> Yo pienso que la remodelación de San Victorino quedó buena, había mucha caseta ahí, que era donde vendían la comida, los carritos, todo eso; y hacia allá, donde bajaba por las escaleras, era donde

97 La Lotería de la Memoria es una actividad que relaciona lugares, esculturas y sus nombres. Esta actividad es desarrollada a fin de reconocer los principales lugares públicos y sus esculturas para así entablar el diálogo con los participantes sobre los recuerdos y evocaciones que estos producen.

> tenía la gente todos sus negocios donde veníamos y comprábamos la ropa y todo eso y...era bonito. Pero ahora que hicieron una remodelación se ve bonito, sí, pero entonces ahí donde hicieron la Mariposa eso hicieron fue... la gente por lo menos se la pasan sentada ahí: muchachas que no trabajan, bueno, que se la pasan en la calle, todos esos que se la pasan echando vicio, fumando y todos esos se la pasan alrededor, y de campaña pues les ayudan las palomas a hacer popo (Participante 4, comunicación personal, 11 de octubre de 2016).

No obstante, lugares como la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Plaza de Bolívar y el Museo Nacional además de ser considerados agradables son los más recordados, esta variable resulta interesante en el estudio, pues refuerza la idea de la experiencia en el lugar. Un joven de la Universidad Distrital indica: "Considero que son de mayor agrado los lugares elegidos, ya que, se encuentran ubicados en sitios de concentración, son concurridos y suscitan una sensación de mayor seguridad. También por el hecho de ser espacios públicos" (Hombre, 21 a 25 años, encuesta 9). En este caso se hayan variables importantes a la luz del sentido que adquieren estos lugares: la presencia considerable de personas en un lugar permite sensaciones de seguridad o inseguridad según las condiciones del lugar, pues en el caso de Plaza de San Victorino es un lugar abierto, pero lugares públicos cerrados como la Biblioteca o el Museo, hasta la misma Plaza de Bolívar, debido al nivel de vigilancia, son asociados a la seguridad.

Para ilustrar mejor las apreciaciones sobre seguridad, en el caso del Museo Nacional los participantes del taller de investigación reconocen esta característica, del cual una de ellas anota:

> Pues yo los invitaría a conocer allí porque creo que muy pocos conocemos.... el Museo Nacional ¿no? Es una belleza, primero pues era una cárcel y luego [...] resulta que lo remodelaron muy hermoso, es que está precioso. Va uno y se siente como... yo me siento bien, y sabemos lo que pasó: conocemos la historia y todo eso. Queda en la 7ma con 28, ahí en frente de la estación de Transmilenio (Participante 8, comunicación personal, 11 de octubre de 2016).

Las apreciaciones mencionadas son susceptibles de análisis desde la construcción del espacio como producción social materializada desde tres ámbitos: lo concebido, lo percibido y vivido (Lefebvre 2003), aquí se describen las condiciones materiales de producción que permiten la convergencia y el análisis trialecito del mismo. Una de las formas de comprender y analizar el espacio está relacionada con las vivencias, aquellas experiencias que median el proceso de la vida humana (Bollnow, 1969; Lefebvre, 2003).

> El interrogante acerca del espacio es, por lo tanto, el de la condición trascendente del hombre. Esto significa al mismo tiempo que el espacio no está simplemente ahí, independiente del hombre. Sólo hay espacio en la medida en que el hombre es un ser espacial, es decir, que crea espacio, que lo "despliega" a su alrededor. Y esto es a su vez el sentido bien comprendido de la tesis kantiana de la "identidad trascendente" del espacio. Sin embargo, el espacio es más que una simple forma de la concepción humana. [...] El espacio se convierte entonces en forma general de la actividad vital humana (Bollnow, 1969, p.30).

En consecuencia, el hombre no está puesto en el espacio como un objeto más y su relación con el espacio no es la misma que la de los objetos medibles, cuantificables. Este hombre se caracteriza por ser existenciario, es decir, su esencia ontológica está estructurada a partir de su ser o existir en el mundo, Bollnow (1969) introduce la problemática del ser espacial, de la espacialidad humana. Para ilustrar con mayor precisión esta idea de la construcción del espacio basado en sus vivencias, se proponen las narrativas de una de las participantes del taller quien comenta:

> Yo me acuerdo del Parque de los Periodistas porque mi mamá vendía periódico. Nosotros sacábamos El Espectador de ahí de la esquina. Nosotros nos la pasábamos ahí y un día nosotros pasamos una carretera "acá" y se cayó un vidrio, y casi nos corta, cuando estábamos esperando El Espectador (Participante 6, comunicación personal, 11 de octubre de 2016).

La memoria, los recuerdos y la experiencia de los participantes es crucial a la hora de comprender el sentido que para el caso se da a lugares y arte

público. Schütz y Luckman (2009) describen esta capacidad como *acceso recuperable*, es decir, la existencia de un sector del mundo que le es accesible al sujeto: el cual tiene una estructura, coordenadas, así como un punto de referencia. Olvidar y recordar de nuevo el objeto que está al alcance efectivo, ahora no está al alcance por lo cual trasciende del *alcance efectivo*. Entonces, pertenece a la experiencia subjetiva dicha trascendencia y hace parte del *alcance recuperable*. Es decir, al regresar al lugar el sujeto supone que encontrará el objeto en cierto sitio. Este juego de trascendencia entre un alcance y otro permite la construcción de supuestos como constancia de la estructura del mundo o de la idealización de la vida cotidiana.

El acceso a sectores del mundo está determinado por condiciones físicas, temporales y sociales. El *alcance asequible* está dispuesto por dos zonas de potencialidad, la primera relacionada con el pasado que pertenecen al mundo de alcance anterior y la segunda zona relacionada con los estados futuros de conciencia: estimar las posibilidades y mediar sobre las capacidades de cumplimiento de ciertos objetivos (anticipación). En la realidad social, el alcance recuperable se entiende como aquella posibilidad de los sujetos para organizar el mundo al que pertenecen, por ejemplo, reconocer y recordar objetos en lugares determinados. En el cuestionario aplicado a transeúntes, una de las preguntas hace referencia al reconocimiento de piezas en los lugares mencionados, por ejemplo, el monumento a Simón Bolívar de Plaza de Bolívar y el de Francisco de Paula Santander son más reconocidos por los transeúntes que, además, identifican de inmediato su ubicación.

Además de la ubicación y reconocimiento de las piezas, también son reconocidas prácticas y dinámicas que subyacen de la relación con las piezas. Un funcionario del Instituto Distrital de Turismo opina:

> A mí me gustaba mucho lo que pasaba con un artista que vivía en el Templete, pero como no podía estar ahí entonces, como lo que no se usa se daña, se piensa usar la estructura para un museo, es la idea (Funcionario Instituto Distrital de Turismo Bogotá, comunicación personal, *25* de abril de 2017).

Se recuerda al lector que el "Templete del Libertador" es un kiosco el cual cuenta con una estructura que tiene como base una bóveda, este lugar era

la morada del artista mencionado por el funcionario. Dicho templete es diseñado por Pietro Cantini, inaugurado en 1883 en el Parque Centenario y trasladado al Parque de los Periodistas para 1958. Finalmente, a propósito de los traslados a los que se han expuesto las piezas de arte y esculturas uno de los participantes del taller de investigación añade que

> Lo que pasa es que en Bogotá cómo se dice, le han hecho un trasteo a todos los monumentos, no están donde estaban sino en otras partes... [Añade] Mire, un museo que yo me acuerde que es un monumento que trasladaron, es el monumento de Ayacucho, que era por la calle 7ª, pero como se hizo la avenida, entonces, lo quitaron de ahí y lo metieron por la carrera 7ª (Participante 2, comunicación personal, 11 de octubre de 2016).

Finalmente, al identificar las ideas, emociones o reacciones que en los usuarios y transeúntes producen las piezas de arte puestas en el espacio público se pueden percibir los sentidos que adquieren los monumentos en los recuerdos, evocaciones u opiniones sobre el espacio o por el contrario la carencia de sentido y remembranza de los mismos. Ejemplo de ello es el paradigma conmemorativo que sigue latente, para ilustrar mejor se puede pensar en el papel de Bolívar como libertador, cuestión inminente: "Bolívar, un verraco. Un verraco haber liberado cinco naciones" (Mujer, 51 o más años, encuesta 12). Además, estas alusiones se explican porque "son iconos representativos de la ciudad y permiten consolidar una imagen profunda del espacio público; además, generan conexiones subjetivas con el lugar y alimentan las apreciaciones colectivas sobre el mismo" (Hombre, 21 a 25 años, encuesta 45).

Entre las llamadas conexiones subjetivas que menciona el encuestado se encuentran relaciones de los sujetos con los monumentos por sus experiencias. Una joven transeúnte en la Plaza Policarpa Salavarrieta comenta que el lugar le produce "nostalgia, del centro [...] Son recuerdos de mi infancia y son sitios seguros" (Mujer, 21 a 25 años, encuesta 5). Otra de las alusiones sobre esculturas, en específico las de arte moderno, permiten otro tipo de experiencia subjetiva a partir de sus recuerdos.

Ana Villate, docente de la Universidad Pedagógica Nacional establece relaciones de sus vivencias con dichas piezas:

> [...] a mí me gustan muchas piezas de escultura pública y te lo digo sin nada teórica detrás, me gustan, me sensibilizan, a mí me gusta mucho ese de Negret que está en frente de la Procuraduría... [Dinamismo]. Ese, me encanta. Y a mí no me gusta mucho el arte moderno, si te digo la verdad, pero esa pieza me gusta, como que tengo recuerdos de infancia de la pieza, me acuerdo del cuento del camarón y la vaca, porque eso era en frente... porque eso era el Banco Ganadero, si, entonces, esa pieza me gusta... otras por ahí, que me parecen chéveres, o con la que tengo relación, pero no me gustan ni un poquito. (Ana Villate, Universidad Pedagógica Nacional, comunicación personal, octubre 7 de 2016).

Tanto la joven como la docente relacionan lugares y piezas por la carga emocional que representan, así la relación de los objetos, los lugares y la emoción se ponen de manifiesto. Cárdenas (2010) en relación con la narratividad y la experiencia humana en el espacio establece que "el relato es decir a otros lo que se ha vivido. Dos supuestos comparten arquitectura y relato: uno, el hacer presenta la anterioridad que ha sido y el otro, poner en obra mediante la configuración." (p. 140). A partir de la propuesta hermenéutica de Paul Ricoeur y la relación que el autor plantea entre narración y arquitectura se puede decir que la narración es necesaria para la comprensión de construcción en el tiempo y la arquitectura construye espacio, esta analogía busca explicar las formas de la vivencia de los sujetos en la mixtura entre tiempo y espacio. El hombre tiene la capacidad de construir porque habita los espacios, habitar y construir son formas que se reconfiguran de manera constante en el mundo de la vida.

Monumentos con pies: la interacción en el Centro de la ciudad.

Por lo anterior se pretende indicar que las narraciones de los participantes en entrevistas y encuestas están relacionadas porque no solo la arquitectura configura el espacio vivido. "La construcción no solo toma tiempo, medido por los relojes, sino que, toma prestada la temporalidad del relato para configurar el espacio" (Cárdenas, 2010, p. 142). Es así como los lugares y las piezas adquieren sentido a través de las vivencias y las emociones proporcionadas por las mismas es por ello que a partir de las reflexiones ya referidas sobre la ciudad, la comunicación y la interacción entre sujetos,

permite inferir que también los objetos puestos en el espacio público comunican. Los anuncios publicitarios, las manifestaciones performativas y el transporte público llevan mensajes que muchas veces pasan desapercibidos, pero que en otras ocasiones captan la atención de ciudadanos, transeúntes, visitantes, usuarios del espacio. La propuesta de investigación llevó consigo una apuesta por crear una forma de interacción con las piezas de arte en el espacio público, la cual permita a los ciudadanos acceder a la información sobre la pieza, aprender sobre la misma y conocer aspectos clave sobre la ciudad a partir del mensaje escrito en ella. En consecuencia, esta iniciativa demanda el uso de dispositivos móviles, el acceso a internet y el desarrollo de una plataforma que permita a los usuarios el acceso a una interfaz que condensa información.

Los códigos QR o códigos de respuesta rápida son barras bidimensionales que almacenan información, la cual es decodificada de forma inmediata con un lector, que, en el caso de dispositivos móviles hace uso de la cámara fotográfica para este fin. Además, su lectura realiza una conexión inmediata que dirige al usuario a una aplicación en internet y puede ser un mapa de localización, un correo electrónico, una página web o un perfil en una red social. En este caso, cada una de las piezas de arte contiene un código que redirige a los usuarios a un hospedaje web donde se encuentran la localización, características y relación con la historia de la ciudad.

El hospedaje de la información lleva por nombre Monumentos con pies. La propuesta contiene una serie piezas publicitarias para ubicar en cada uno de los monumentos y esculturas, en ellas se encuentra el código QR que permite el vínculo directo con la plataforma, desde la cual los usuarios pueden encontrar una breve descripción del monumento, un audio que profundiza en sus características, la ubicación exacta de la pieza, una galería fotográfica de diferentes momentos históricos en el lugar y finalmente algunas de las narraciones y anécdotas recogidas en el proceso de investigación. El hospedaje es creado con la plataforma Wix.com, la dirección electrónica del proyecto es: http://letitbe9305.wixsite.com/monumentosconpies. En él se encuentra una interfaz con los enlaces de cada una de las piezas de arte: monumentos y esculturas de la zona de estudio. La plataforma virtual cuenta con iconos de las fotografías tomadas a cada una de las piezas, las cuales funcionan como hipervínculo. El acceso

a la plataforma no se restringe al uso de dispositivos móviles, sin embargo, es una alternativa que permite conocer y profundizar sobre las piezas de arte en el espacio público de manera inmediata.

Así la plataforma cuenta con una página inicial en la cual se encuentra el título, el hipervínculo que lleva al hospedaje de los vínculos de cada pieza de arte, además se incluye una breve explicación de la iniciativa, las referencias y fuentes de información acompañada de los vínculos de acceso a dicha información. Una vez se selecciona el menú "inicio" se presentan cada uno de los uno de los vínculos que llevan a las páginas de cada pieza de arte. El ejemplo de Simón Bolívar (ver ilustración 2) muestra los vínculos que el usuario puede encontrar al acceder a una pieza específica, para el caso del Monumento a Simón Bolívar en el enlace de "Escultura" se puede ver la ficha técnica con datos básicos sobre la misma: autor, fecha y lugar de emplazamiento. En el vínculo "galería de la memoria" se pueden observar fotografías históricas del lugar, acompañado de fotografías recientes, a fin de potenciar el acercamiento de los usuarios al cambio del lugar y la pieza de arte. Finalmente, el enlace "Dónde estoy" lleva al usuario a su ubicación con la ayuda de la herramienta Google Maps, y "¿qué recuerdan de mí?", es un audio corto que condensan la información recolectada en la investigación sobre experiencias y anécdotas en el lugar y/o con la pieza de arte.



Ilustración 2. Ejemplo Simón Bolivar – Versión para computadora.
Fuente: Sitio web Monumentos con pies – Elaboración propia (2017).

A modo de conclusiones

El proceso de investigación y los hallazgos muestran cómo la ciudad es leída por los ciudadanos que a diario recorren y vivencian el espacio urbano. Asimismo, cómo la búsqueda de sentido dado a las piezas de arte público deviene en las formas en que los sujetos construyen la ciudad, a partir de recuerdos, de juicios y opiniones que enriquecen la abstracción de la misma, cuestión relevante a la hora de pensar la relación de las personas con su ciudad y lo público.

El arte público y los lugares en los que se encuentra emplazado son espacios de convergencia de apreciaciones y sentidos, producto de coyunturas históricas, de vivencias e imaginarios. El sentido que subyace a dichas piezas en relación con su lugar de ubicación pone de manifiesto la multiplicidad de significaciones entre ellas el paradigma de conmemoración. Esculturas y monumentos son identificados por los ciudadanos como forma de representación de la historia patria, de sucesos históricos que son hitos para la configuración nacional. Por otra parte, las esculturas de arte moderno son identificadas como una propuesta de adorno, similar a la connotación dada a las primeras piezas colocadas a inicios del siglo XIX. Finalmente, la propuesta metodológica permite identificar los sentidos subyacentes a la relación lugar, pieza de arte y sujeto a partir de un ejemplo de aplicación del método cuantitativo de orden fenomenológico como una apuesta por desentramar significaciones, pero también como un aporte a la indagación social de este corte.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá (2003). *Construcción del espacio público. Tres parques de Bogotá: Nacional, el Tunal, Simón Bolívar*. Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana y Fabio Zambrano.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008) Bogotá un museo a cielo abierto. Bogotá: Panamericana.

Bollnow, O. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.

Cárdenas, L. (2010). Hacia una hermenéutica del lugar. En: *Anuario de Fenomenología* (IV). Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Equipo Bogotá Cómo Vamos. (2016). Informe Especial. Calidad de vida en la zona Centro de Bogotá. Santa Fe, La Candelaria y Los Mártires. Bogotá.

Le Corbusier, J. (1942). Carta de Atenas.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Entrelíneas.

Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Páramo, P. (2007). *El significado de los lugares públicos para la gente de Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Saldarriaga, A. (2000). *Bogotá siglo XX: urbanismo, arquitectura y vida urbana*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

Schütz, A., y Luckman, T. (2009) Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.

Unwin, T. (1995). La geografía y las ciencias histórico-hermenéuticas: en busca de la comprensión. En: Unwin, T. El lugar de la geografía. España: Cátedra. pp. 191 – 219.

Vanegas, C. (2007) Bogotá: reflexiones sobre arte público. En: Colección De Ensayos Del Campo Del Arte Colombiano- Modalidad Compilación De Ensayos. pp. 91 – 131.

Capítulo 24.
La ciudad y su ambiente. Un abordaje a partir de la salida de campo

Chapter 24.
The city and its environment. An approach from the field trip

Lucero Lozano Culma[98]
llozanocul@ut.edu.co

Cristian David Ladino Hernández [99]
cdladinoh@ut.edu.co

Karen Tatiana Sánchez Sánchez[84]
ktsanchez@ut.edu.co

Claudia Liliana Mora Suaza[84]
educacionut@gmail.com

Universidad del Tolima

Resumen: A continuación, se presenta la experiencia de la salida de campo como estrategia didáctica para la enseñanza de la geografía y de manera particular el conocimiento de la ciudad , a partir de un recorrido en la comuna 6 con estudiantes del grado décimo y once de la Institución Educativa Santiago Vila Escobar de Ibagué; con ello se busca mejorar la comprensión de los problemas críticos y estructurales manifestados en alrededores de la institución, abordando de esta manera la enseñabilidad

98 Investigadora del Grupo de Investigación Espacio Tiempo en Sociedad – Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del Tolima.

99 Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales. Semillero de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad del Tolima.

de la geografía, desde una perspectiva integral en la cual el ambiente trasciende los elementos ecológicos e incluye los enfoques aportados por la geografía humana. La salida se aborda desde una perspectiva geosistémica e interdisciplinar. En lo geosistémico se tienen en cuenta variables que permiten el reconocimiento de las dinámicas del paisaje, propios del sistema urbano; el ejercicio interdisciplinar se realizó entre las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Filosofía, enfocado hacia el desarrollo de un pensamiento crítico, donde se observó y tomó registro de la infraestructura vial y los diferentes tipos de edificaciones, reconociendo las problemáticas en cuanto al proceso de urbanización e impactos ambientales generados por los mismos; este ejercicio propició la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la capacidad crítica y analítica de los estudiantes de la educación básica y media, dando como resultado un gran interés por parte de los estudiantes hacia las búsqueda de soluciones a las problemáticas que ellos identificaron.

Palabras clave: Paisaje, ciudad, salida de campo, y ambiente.

Abstrac: The experience of leaving the field is presented as a didactic strategy for the teaching of geography and in particular the knowledge of the city from a tour at the commune 6 with tenth and eleventh grade students from the Educational Institution Santiago Vila Escobar of Ibague. With this it seeks to improve the understanding of the critical and structural problems manifested in the surroundings of the institution, thus approaching the teaching of geography from a comprehensive perspective in which the environment transcends the ecological elements and includes the approaches provided by human geography. The field trip is approached from a geosystemic and interdisciplinary perspective: In the geosystemic the variables which are taken into account are those that allow the recognition of the dynamics of the landscape, typical of the urban system and the interdisciplinary exercise was carried out between the areas of Natural Sciences, Social Sciences and Philosophy, focused on the development of critical thinking, where the registration of road infrastructure and the different types of buildings was detected and achieved, recognizing the problems regarding urbanization process and environmental problems generated by them. This exercise fostered the search for strategies to improve the critical and analytical capacity of

students in basic and medium education, resulting in great interest from the students towards finding solutions to the problems they identify.

Keywords: Landscape, city, field trip, and environment.

1. Geografía del Paisaje

Desde que la Geografía comenzó a destacarse como campo de saber científico, los geógrafos se propusieron asumirla como una ciencia de síntesis, capaz de interpretar los fenómenos que ocurren en la superficie de la tierra, relacionándose siempre con otras ramas del saber científico, tanto del campo de las ciencias naturales como sociales y humanas. Una de las líneas tradicionales de investigación geográfica ha sido la que relaciona la disciplina con el estudio del paisaje. La definición de este término, para muchos demasiado ambiguo, ha ido variando, según la interpretación de las diversas escuelas que han aportado sus concepciones teóricas a la evolución de la disciplina.

En la geografía contemporánea, que hunde sus raíces en algunos de los trabajos clásicos, hay que precisar que el paisaje no se considera como el objeto de la Geografía sino como un enfoque o campo de estudio, que va más allá de un mero reduccionismo basado en la observación visual de las apariencias o configuraciones formales de las diversas aéreas terrestres. Se concibe el paisaje como un medio y no como un fin último, puesto que se parte de él para llegar a comprender todo el complejo sistema de relaciones que subyacen a la realidad concreta y perceptible, que se manifiesta en los elementos diferenciadores de las diversas aéreas de la tierra. Para Nogué (2017),

> el paisaje es un indicador excelente para valorar el nivel de cultura, de civilidad y de urbanidad de un territorio, a cualquier escala. Y aún más, es un indicador idóneo para captar la estima de una sociedad por su territorio y el nivel de identificación que con él mantiene (p. 23).

Esta percepción paisajística se puede hacer desde el territorio e incluso de la ciudad a partir de formas, colores, planos, distancias, etc. Todo ello son imágenes que se organizan en lo que llamamos paisajes. De

acuerdo con Nogué (2017) "En su acepción más general, los paisajes son justamente eso: percepciones sensoriales del entorno. Unas percepciones fundamentalmente visuales, pero también sonoras u olfativas" (p. 41).

Dentro de la Geografía del Paisaje se han desarrollado desde principios del siglo XX, dos líneas de investigación distintas, que han coexistido a lo largo del tiempo, una con enfoque ambiental, y otra más preocupada por la diferenciación de áreas o enfoque regional. El paisaje refleja la realidad ambiental de cada lugar, al tiempo que compendia la historia de los procesos humanos que en él se hayan podido desarrollar.

El razonamiento geográfico, por algunas de las características que se han expuesto, está estrechamente relacionado con los objetivos de su histórica preocupación por la perspectiva ambiental. Sin embargo, las aportaciones que desde esta disciplina se han hecho a la didáctica de la enseñanza del medio geográfico, son relativamente escasas, en comparación con el interés que ha despertado en otros campos del conocimiento científico. Además, los trabajos realizados en esta línea están mayoritariamente encuadrados en la corriente denominada geografía del paisaje.

Para Reborati (2011), el ambiente es una parte integrante de nuestra cotidianidad. Entre la sociedad y el ambiente se establece una interrelación, donde ambos se influyen mutuamente, en este sentido, afirma:

> "Esta interrelación es compleja y dinámica, al incluir escenarios, actores y procesos que se manejan y despliegan en diferentes escalas espaciales y temporales, con muchos puntos de fricción que definen umbrales de criticidad muy variables en los momentos de articulación. La interrelación sociedad/ambiente produce un espiral de efectos recíprocos, enmarcados en una causalidad compleja y circular, cuyo conocimiento exige el análisis de sus múltiples elementos y dimensiones, con la aplicación creciente de inversiones dirigidas a mejorarlo y buscar las soluciones, adaptaciones, mitigaciones o paliativos (pp. 31-32).

Para Bru (1997), la interrelación entre la sociedad y su ambiente tiene como objetivo lograr una forma de desarrollo de la sociedad sustentable

en lo ambiental, social y económico y sostenible en el tiempo. De hecho, parecería razonable definir el ambiente como el sistema global de elementos heterogéneos e interactivos de carácter físico, biótico, social y cultural que configura el espacio donde ocurre todo. Entre estos elementos se establecen relaciones complejas de retroacción, tanto positiva como negativa, a diversas escalas y en evolución conjunta permanente. En un lenguaje menos preciso, pero quizá más asequible, podría decirse que el ambiente es la naturaleza transformada por los procesos humanos.

Pero el ambiente constituye un ámbito en el que han confluido desde hace no menos de dos siglos las preocupaciones de diferentes campos científicos, destacándose también el campo de las ciencias naturales y de manera particular la ecología y la biología, pero también la economía y más recientemente la ciencia política y la sociología. En el trabajo interdisciplinario la geografía tiene amplias potencialidades. El hecho de ser una ciencia compleja con un objeto de estudio característico centrado tanto en la naturaleza como en la sociedad y su sistema de interrelaciones, posibilitan que un gran número de asignaturas tanto del área de las Ciencias Naturales y Exactas, como en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, encuentren puntos importantes de contacto para hacer este trabajo.

El sistema de conocimientos y habilidades es esencial para integrar y de ahí ha de partirse e implicar a aquellas asignaturas afectadas según el contenido a tratar. Importantes resultados de trabajos integrados se han obtenido en el estudio de la localidad, no solo desde el punto de vista del conocimiento sino de procedimientos empleados por otras asignaturas asociadas a la comunidad, entre otros ejemplos, pero no debemos olvidar que es en la clase como célula fundamental del proceso docente-educativo donde se debe sistematizar el trabajo interdisciplinario.

En el marco de una aproximación interdisciplinaria el paisaje urbano puede ser visto como la expresión espacial de la dinámica ambiental, y es este ente a la vez ambiental y social lo que se convierte en el objeto de estudio. El paisaje urbano aspira a comprender el funcionamiento de la realidad, desde luego, pero sobre todo se orienta a la concepción de formatos de gestión que resulten razonables desde todos los puntos de vista.

La ciudad ocupará junto con lo urbano nuestra atención, al ser concebida como el espacio de asentamiento por excelencia de un gran número de personas, que intervienen significativamente en su entorno, dotándolo de servicios especializados, infraestructuras de comunicación complejas, primando lo artificial sobre lo natural, etc. La ciudad se puede abordar desde diversas miradas como lo socio-cultural, la relación hombre-entorno. En lo ambiental con temas como, espacio/naturaleza, y lo físico-espacial. Lo ambiental no se refleja solamente en la contaminación sino también en lo relacionado con la malla social en la que se construye el quehacer de la ciudad.

La propuesta GTP (Geosistema-Territorio-Paisaje), expuesta por Bertrand y Bertrand (2006), ha sido rápidamente adoptada para el análisis ambiental. Este nuevo paradigma ha permitido el paso a una visión más interactiva y más globalizante del paisaje y el rechazo de un modelo estático y determinista de éste. En consecuencia, el paisaje se ha convertido en una categoría operacional. El modelo geosistémico del ambiente se ha vuelto imprescindible para solucionar múltiples problemas, como la degradación del paisaje, la evolución del impacto antrópico sobre él mismo, o la gestión del paisaje y el pronóstico de su evolución.

Sin embargo, tanto el concepto de paisaje, como el de geosistema, siguen siendo muy actuales para resolver muchos problemas de la relación hombre - medio ambiente. En este sentido, nos parece interesante abordar el tema de la Ciudad y su ambiente desde la concepción de paisaje como geosistema.

2. Las salidas de campo como estrategia didáctica e interdisciplinar

Partiendo de la definición que Ander Egg(1994), hace de la interdisciplinariedad como "Puesta en común y de intercambio entre diferentes disciplinas" (p. 3) y considerando la definición de Fiallo (1997), cuando puntualiza: "Es la vía que permite la integración de las ciencias en la escuela, a partir de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes y teorías que se abordan en este contexto" (p. 4); se vislumbra la necesidad de replantear estrate-

gias metodológicas de aprendizaje que materialicen un conjunto de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como práctico, y que le permita a los educandos entender su realidad social. Así, Santiago (2007), afirma que la enseñanza de la geografía:

> debe desarrollar los procesos didácticos desde la experiencia concreta, al estimular las observaciones y la actividad pensante, de manera que los conocimientos empíricos y los fundamentos teóricos, sean luego traducidos en las acciones empíricas. Se debe partir de los contactos iniciales con los objetos de estudio a través de la observación y la descripción en una labor de diagnóstico para tener una aproximación que reactive las ideas previas, donde se aprecie directamente lo que sucede (p. 44).

Las salidas de campo son una herramienta pedagógica que coadyuvan al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, especialmente de la geografía. Pero, es aún más significativa cuando se articula a otras áreas del conocimiento. Hablar de la interdisciplinariedad desde las salidas de campo es algo inusual en el ámbito escolar. No obstante, cuando hay compromiso en la praxis educativa se logra ir más allá del aula de clase. Por lo anterior, se hace necesario entender que el sistema educativo se fundamenta en el currículo por disciplinas y que éste, lejos de ser un simple problema epistemológico, pedagógico, es principalmente un problema político que requiere ser abordado por el docente, que al superarlo permite el avance hacia la transformación de la educación y la sociedad.

Una salida de campo ofrece diferentes posibilidades que se deben saber aprovechar. La mera caminata con las paradas adecuadas para descansar y observar, permiten trabajar contenidos de las diversas áreas curriculares. Todos los juegos y actividades motrices que se pueden realizar al aire libre quedarían en ese marco perfectamente ubicados y desarrollados.

En este sentido, la interdisciplinariedad, abordada desde las salidas de campo, induce a romper la tradicional separación entre la vida y la escuela, considerando la segunda como un lugar de vida y para la vida. Escuela, comunidad y dinámicas sociales en el territorio, contribuyen al mejoramiento

del diseño curricular, validando la pertinencia de la salida de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales.

En otras palabras, el docente siempre ha sido visto como mero reproductor del saber producido en las universidades y fue deliberadamente inducido a pensarse como trabajador que reproduce lo planificado, que lo hace sentir como incapaz de elaborar algo nuevo, producto de sí mismo. Las salidas de campo son el escenario perfecto para realizar un encuentro de saberes, crea las condiciones para la elaboración conjunta y la búsqueda colectiva de conocimientos. La interdisciplinariedad plantea la posibilidad cierta de superar el pensamiento único en la forma de educar, siendo el verdadero lenguaje de la naturaleza y la sociedad, su existencia y movimiento, que se manifiesta en la enseñanza mediante situaciones de aprendizaje creadas con ese fin, reflejo fiel de la realidad natural y social.

La interdisciplinariedad no es una orientación entrópica de saberes convocados, tampoco es una síntesis sumatoria de todos los conocimientos, por el contrario es una articulación deliberada de las disciplinas particulares y de los diversos círculos epistemológicos, respecto al estudio de problemas para producir mejores y más integradas disposiciones curriculares y lograr minimizar la disparatada yuxtaposición de asignaturas; es una construcción que parte de lo actitudinal para escapar del pensamiento enajenado y tecnocrático de la educación que enriquece al conocimiento al articularlo con la realidad; la interdisciplinariedad es un aporte al deber de la escuela para buscar la armonía, la concertación y el entendimiento para el beneficio de la misma, el conocimiento, el hombre y la sociedad.

El enfoque curricular de la interdisciplinariedad concebido para la educación media, plantea la integración de saberes superando la disciplinariedad, la parcelación y fragmentación del conocimiento, y asume su contextualización en el espacio local – regional y nacional. Se trata de un desarrollo curricular caracterizado por la flexibilidad, la adecuación y enriquecimiento permanente, esperando superar la concepción tradicional del aula de clase al incorporar de manera progresiva múltiples espacios sociales como ambientes de aprendizaje, a través del trabajo de campo y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, orientado hacia la posibilidad de resolver problemas.

Al asumir la práctica de la interdisciplinariedad en la escuela, se quiere promover un enfoque de desarrollo, que no solo busca el crecimiento sino el desarrollo humano integral, formando continuamente a los ciudadanos(as) no solo en sus habilidades cognitivas o destrezas para entender su realidad social. Debe advertirse, con Follari (2006), que el encuentro entre disciplinas en torno a la necesidad de afrontar el tratamiento de un problema específico, no supone en modo alguno el abandono del cuerpo teórico y conceptual propio de cada una de ellas "en tanto creemos que un pensamiento interdisciplinar sin disciplinas de base que sirvan para la mezcla conceptual posterior es simplemente impensable" (p. 71).

Refiriéndose a la necesidad de que la geografía tenga claridad en sus propósitos cuando emergen los llamados interdisciplinares, Delgado (2003), expresa:

> La geografía sigue buscando, como en el pasado, fundamentos teóricos en otras disciplinas; pero los geógrafos no podemos olvidar que las aventuras interdisciplinarias que a menudo se emprenden no se pueden seguir haciendo con las alforjas vacías, porque en casa hay mucho que aprender para compartir con los "otros": sociólogos, antropólogos, economistas, urbanistas..., en la búsqueda de comprensión de la dinámica social (p. 156).

El autor hace así un llamado a mantener la identidad disciplinar de la Geografía y a no asumir de manera acrítica y sin juicio de inventario una interdisciplinariedad que más bien podría tornarse en un eclecticismo vulgar. Es también un llamado a ser conscientes de que la Geografía tiene mucho que aportar en los encuentros con otras disciplinas, siempre que se esté ante un objeto de convoca la acción interdisciplinar que la justifique.

Entre los objetos que pueden convocar lecturas interdisciplinarias se encuentra la ciudad, que se ha tomado como escenario de la salida de campo y sobre la cual Lache, Rodríguez y Sánchez (2011), afirman:

> [...] la ciudad es una gran escuela y la escuela debe ser una gran ciudad, estamos planteando que el concepto de aula ha sido desbordado,

> que sus muros han caído y se ha convertido en un campo abierto, por así decirlo, con la ciudad mediática (p. 21).

El conocimiento de la ciudad se convierte en un laboratorio donde convergen los elementos constitutivos del paisaje, la sensibilidad y el respeto por la conservación del medio ambiente, la conformación de equipos interdisciplinarios para fortalecer la resolución de problemas. Además, comprenden la organización social de la ciudad mediante un enfoque sistémico tendiente a lograr un cambio de visión de la realidad, la cual es interdependiente, dinámica y multicausal.

3. Conociendo el entorno de la Institución Santiago Vila Escobar

Las instituciones educativas, pese a las limitaciones que presentan en cuanto a la satisfacción de necesidades que afectan a la sociedad en general, pretenden dar continuidad al proceso educativo y formativo fuera de ella. Lo anterior es posible cuando se pueden utilizar con fines educativos tanto los recursos como los medios que se dan en su entorno. Para lo anterior, se debe contar con un grupo de docentes de diferentes especialidades que tengan como referencia de su labor una visión global de la interdisciplinariedad. En este sentido, el papel de las instituciones educativas, no debe quedarse simplemente en ofrecer un aprendizaje en el aula de clase, sino también fuera de ella.

A partir de lo anterior, se ha pretendido ampliar la mirada de los estudiantes de la Institución Santiago Vila Escobar, potenciando un re-encuentro con su entorno (ver imagen 1) que contribuya a la comprensión del sentido de su identidad con el territorio y buscando contribuir a la adecuada relación e interacción entre la comunidad educativa y el contexto social. Por ello, la salida de campo se ha propuesto tener un contacto directo con la comunidad, identificar problemas sentidos por ella y generar sesiones de socialización de los mismos en la escuela, lo cual va de la mano con contenidos que proyectan actividades de relación y conocimientos reales de las niñas y los niños con la realidad que los circunda, en especial los relacionados con la problemática ambiental y social, es decir, el contexto académico y el contexto socioeducativo, utilizando como herramienta didáctica las tecnologías de la información y la comunicación.



Imagen 1. Recorrido comuna 6
Fuente: Archivo personal

La metodología se ha basado fundamentalmente en los principios pedagógicos de la participación y creatividad, motivando y posibilitando que los estudiantes accedan a las actividades planificadas. La metodología activa y participativa, ha estado basada fundamentalmente en la observación y experimentación con el propósito de potenciar las actitudes cooperativas mediante el trabajo en equipo. Los objetivos trazados han sido los siguientes:

- Realizar un proceso de reconocimiento y sensibilización sobre problemáticas de la ciudad.
- Reconocer y aplicar las variables de lectura urbano-ambiental, caso de estudio – Comuna 6.
- Identificar y reflexionar sobre los procesos de espacialización de las problemáticas ambientales – urbanas y sus posibles soluciones.
- Realizar una caracterización del estado de las microcuencas que hacen parte de la Comuna 6, específicamente las del recorrido

Una de las primeras fases del trabajo tiene que ver con la orientación de contenidos formativos y la representación cartográfica de la ciudad de Ibagué como parte del reconocimiento de los elementos y características de

la ciudad (Ver mapa 1). Luego se realizaron las salidas de campo a tres de los sectores más vulnerables de la Comuna, que son los barrios San Antonio, El Obrero y Las Delicias. Finalmente se elaboró y presentó un informe de la salida. La actividad inicial tuvo la participación de tres docentes y 65 estudiantes del grado 11, posterior a ello, se realizaron tres salidas con estudiantes del mismo grado. Los contenidos temáticos propuestos para la salida fueron los siguientes:

Cuadro 1. Contenidos abordados por área

Área	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Filosofía
Contenidos	Estudio de la contaminación del aire, suelo y aguas de la ciudad	– Procesos de urbanización e impactos sobre el ambiente. – Problemas sociales que deterioran el medio ambiente: industrias polucionales, crecimiento poblacional, usos de la tierra.	El hombre como ser físico, filosófico y cultural.

Fuente: Los autores

3.1. Actividades realizadas

Los docentes de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Filosofía, de la Institución Educativa Santiago Vila Escobar diseñaron una serie de actividades y tareas específicas dentro y fuera del aula para el recorrido urbano que describen abajo. La Institución Educativa donde se realizó el trabajo, se encuentra localizada en la Comuna 6, al noreste de la ciudad de Ibagué, al norte del río Chípalo. En la institución estudian estudiantes de los siguientes barrios y urbanizaciones descritos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Barrios del entorno escolar.

Barrios	Urbanizaciones	Conjuntos Cerrados
Ambalá	Ibagué 2000	Terrazas De Ambalá
Altos de Ambalá	La Esperanza	Fuente Los Rosales (I y II)
Las Delicias (Sector I)	Los Alpes	La Arboleda

Las Delicias (Sector II)	--	--
Los Ángeles	--	--
Los Ciruelos	--	--
Los Mandarinos	--	--
San Antonio (Parte Alta)	--	--
El Triunfo	--	--

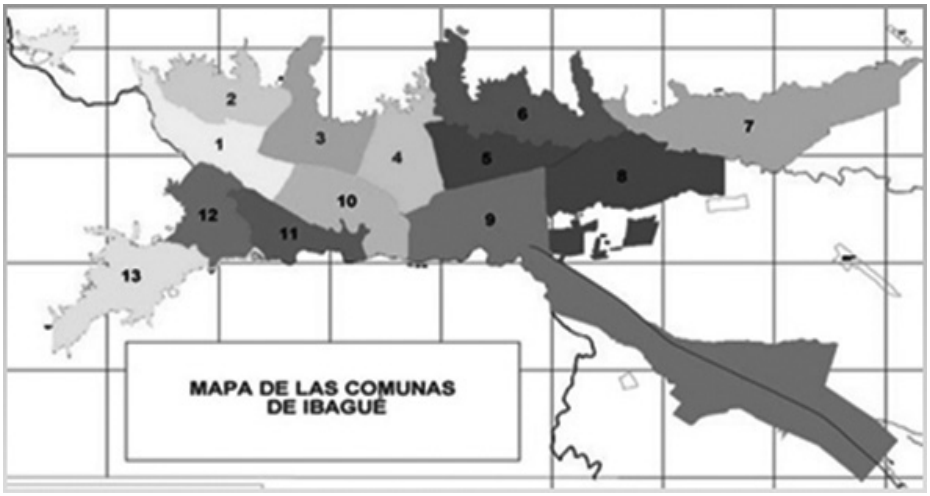
Fuente: Informe Salida de Campo.

La primera actividad que se realizó con los estudiantes fue la ubicación geográfica de la Comuna 6 en un mapa del municipio de Ibagué y la identificación de la división político administrativa en barrios, que conforman la Comuna como se evidencia en los siguientes mapas referenciados (ver mapas 1, 2 y 3).

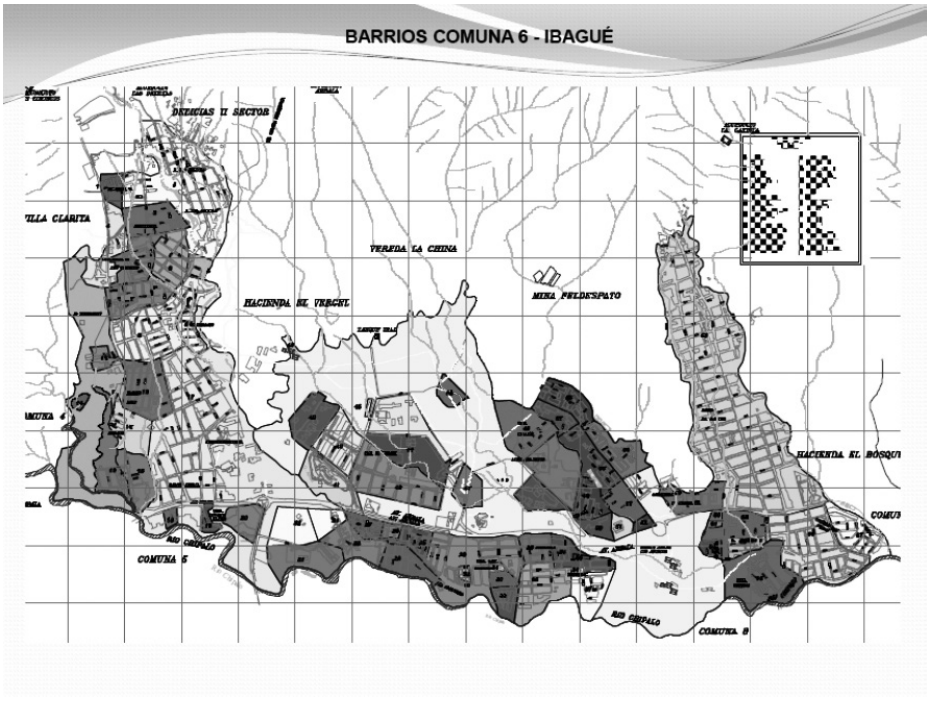


Mapa 1. Representación cartográfica de Ibagué

Fuente: Elaboración de los estudiantes. 2019



Mapa 2. Comunas de Ibagué
Fuente. Fundación Social. 2010



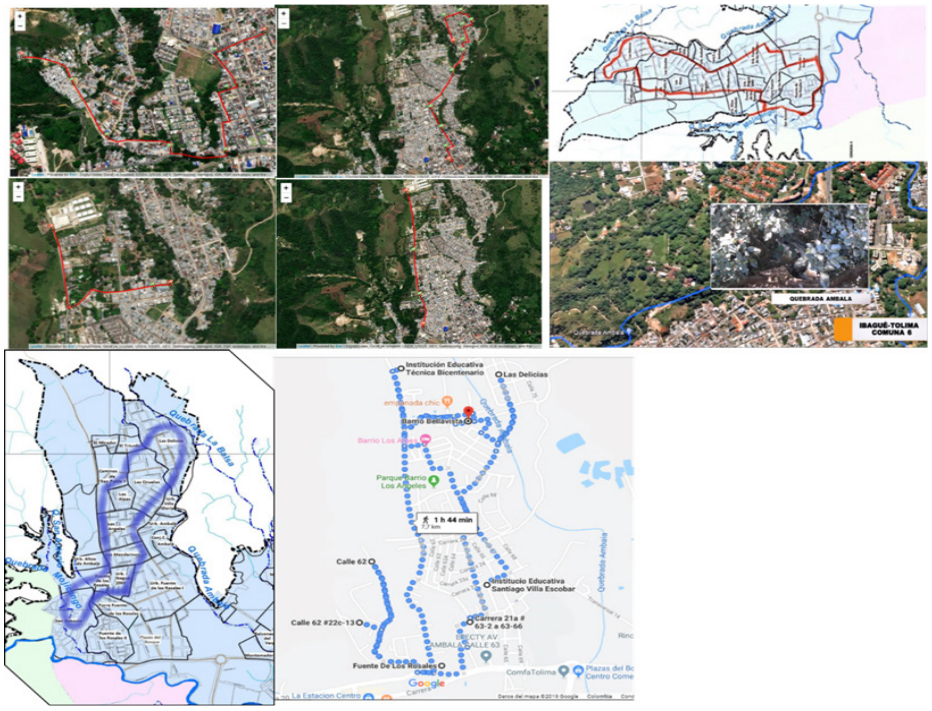
Mapa 3. Barrios comuna 6
Fuente. Fundación Social. 2010

En el caso del área de Ciencias Sociales se propuso el levantamiento del mapa del recorrido. Otra actividad que se les pidió realizar a los estudiantes, fue indagar por información de los lugares o barrios a visitar.



Mapa 4. Mapeo recorrido entorno escolar comuna 6, Ibagué

Fuente: Google Maps. Elaboración propia. 2018

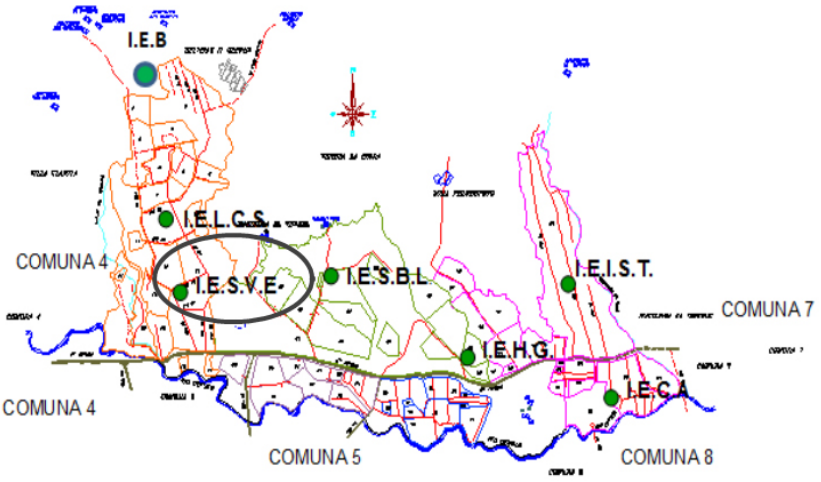


Mapa 5. Mapeo recorrido entorno escolar comuna 6, Ibagué

Fuente: Google Maps. Elaboración de los estudiantes. 2019

Durante las salidas se solicitó que observaran y tomaran registro de la infraestructura vial y los diferentes tipos de edificaciones, identificaran las problemáticas en cuanto al proceso de urbanización e impactos ambientales generados por los mismos (ver mapa 4 y 5)

Luego se indagó sobre la ubicación de la Institución en la Comuna y los barrios que hacen parte del entorno educativo de la Institución, información que se consolidó en el mapa 6.



Mapa 6. Instituciones educativas de mayor tamaño de la comuna 6.
Fuente: Diagnóstico Plan Educativo Comunal. Fundación Social. 2012

Posteriormente se hizo la indagación de información sobre los barrios recorridos y sus respectivas problemáticas, lo cual se refleja en los informes presentados y que se anotan a continuación:

El barrio San Antonio se encuentra situado en sector nororiental de la ciudad de Ibagué en la comuna 6 y se divide en dos sectores: San Antonio parte alta y baja de estratos 0, 1 y 2. El barrio se formó sobre la finca de la familia Rubio Saavedra, allí predomina la quebrada que lleva el mismo nombre del barrio y lo atraviesa, de donde también se desprenden varios riachuelos que desembocan en el río Chípalo que transcurre al costado sur del barrio San Antonio. Uno de los problemas más comunes del barrio San Antonio,

son los huecos que presentan la mayoría de sus calles y las inundaciones que debe soportar sus habitantes cuando el río Chípalo y la quebrada San Antonio se desbordan por las fuertes lluvias, aparte de la inseguridad y la pobreza en que viven las personas de un sector del barrio denominado como la "Invasión".

El barrio San Antonio fue urbanizado sobre muchos riachuelos sin canalizar de la quebrada San Antonio, además las personas fueron construyendo sobre las márgenes de las quebradas sin respetar la distancia que hay que tener en cuenta para edificar al pie de un afluente; en la mayoría de los casos la distancia de las casas al río Chípalo es de 4 a 5 metros cuando debería ser de 30 metros. Hay viviendas construidas sobre las rocas que en otros momentos han transportado los afluentes del sector. Como el río Chípalo está muy contaminado, cuando hace mucho calor o llueve se generan olores desagradables causando más incomodidad a los habitantes (ver mapa 7).

Los barrios Oásis y Obrero son producto de asentamientos informales, mal llamados "invasiones". Los lotes fueron comprados por sus pobladores en lo que se conoce como un proceso de "urbanización pirata", dado que ni los predios son aptos para la urbanización ni se contaba con la provisión legal de servicios públicos básicos. Estos dos son los sectores más estigmatizados[100] del occidente de la Comuna 6 y es en ellos donde se observa la mayor presencia de viviendas y población con necesidades básicas insatisfechas.

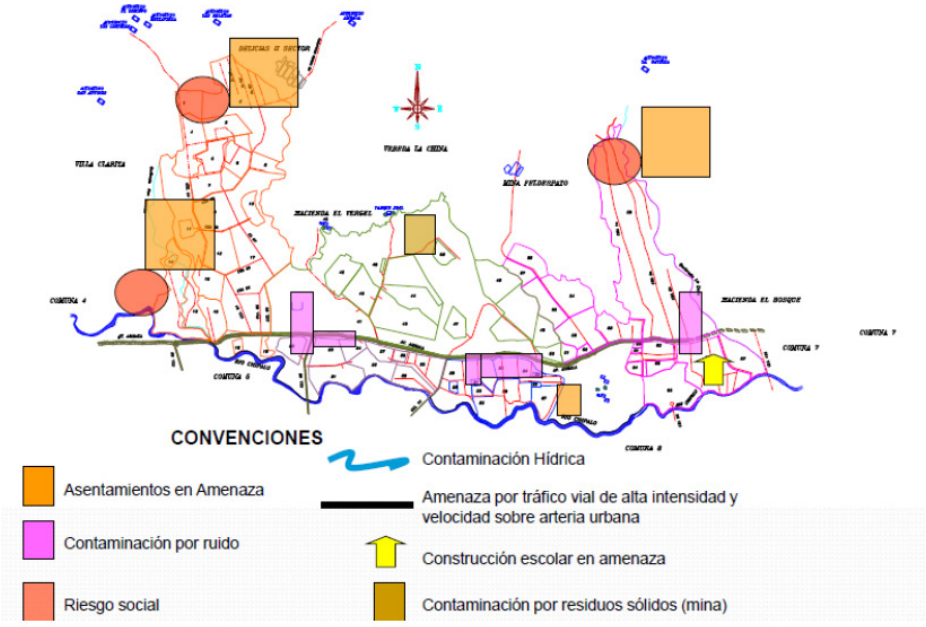
Otras de las apreciaciones en los respectivos informes son las siguientes:

- Dificultades para acceder al agua potable;
- Pésimo estado de las vías de comunicación, lo cual dificulta el acceso y/o salida de los barrios, y más cuando se presenta algún tipo de emergencia;
- Se puede observar contaminación por la disposición en esquinas y áreas verdes de desechos orgánicos y toda clase de materiales que las personas desechan, los cuales son arrastrados por las quebradas existentes en el sector, lo que aumenta el riesgo de inundaciones;

100 Esta estigmatización está relacionada con la presencia de barrios en los cuales hay presencia de sujetos vinculados a actividades delictivas y a una sensación generalizada de inseguridad en el sector.

- Por las características del proceso de asentamiento y consolidación de los barrios, no se cuentan con puentes técnicamente construidos que permitan la intercomunicación entre los diferentes barrios, lo cual contribuye a generar "espacios de miedo", en los cuales se tiene la percepción de que está en peligro la vida y la salud de los habitantes.
- La presión por espacios para habitar ha propiciado la construcción en las laderas de la montaña, sobre formaciones altamente inestables, habiéndose vivido ya trágicas experiencias de deslizamientos y derrumbes que no solo han cobrado la vida de personas sino la pérdida total o parcial de decenas de humildes viviendas.

Esta problemática la soportaron y comprobaron en el siguiente mapa consultado:



Mapa 7. Problemáticas ambientales comuna 6.
Fuente: Fundación Social, 2010.

Una vez presentados los informes y a manera de retroalimentación, se consolidó la información y se sintetizó en los ejes, problemas críticos y problemas estructurales que se muestran en el siguiente cuadro 3 y en el mapa 8:

Cuadro 3. Ejes y problemas reconocidos.

Ejes	Problemas críticos	Problemas estructurales
Urbanísticos	Urbanización sin el cumplimiento de normas mínimas de ocupación de predios, andenes, ancho de vías. Urbanización sin el cumplimiento de provisión adecuada de servicios públicos colectivos domiciliarios.	Ausencia de aplicación del Plan de Ordenamiento Territorial.
Ambiente	Afluentes y vertientes naturales que amenazan las viviendas construidas en zonas del alto riesgo como sus márgenes. Contaminación hídrica por residuos sólidos y líquidos.	Ausencia de obras y medidas para mitigar las amenazas y la vulnerabilidad en los barrios visitados. Ausencia de control de disposición de residuos sólidos y líquidos.
Usos del Suelo	Ocupación de suelos no aptos para urbanización (márgenes de quebradas y río – laderas de la montaña).	Recepción de familias desplazadas. Falta de aplicación de la normatividad para el uso del suelo urbano.
Vías	Vías en mal estado que no permiten hacer una evacuación de emergencia. Inadecuada construcción de acueductos y alcantarillados que favorecen el socavamiento de las pocas vías existentes y el colapso recurrente de éstas durante la temporada de lluvias y constante tránsito vehículos.	Ausencia de vías que interconecten el sector y a éste con las vías principales de la Comuna 6. Dificultades topográficas para el adecuado trazado de las vías.

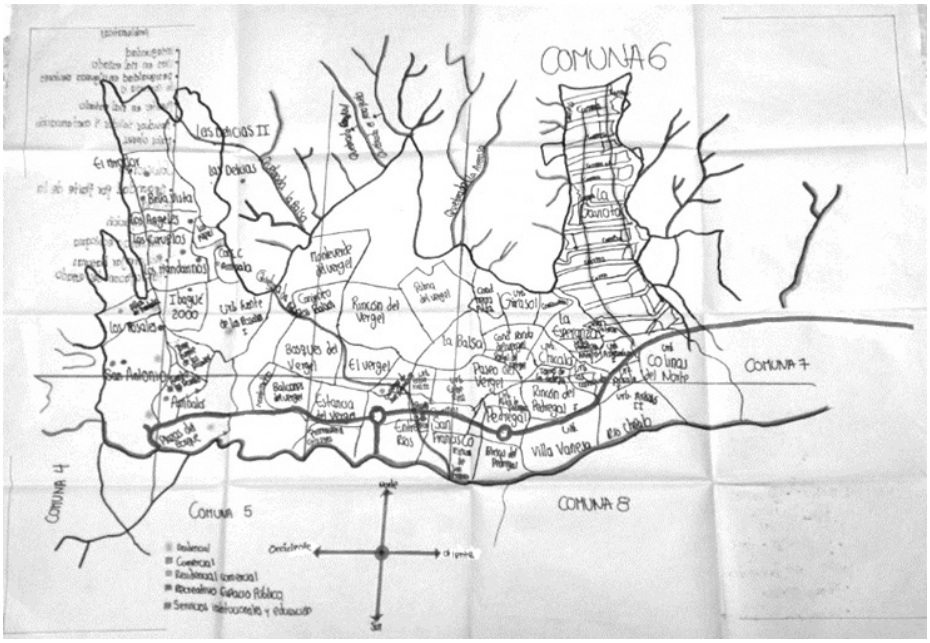
Calidad de vida	Calidad de los materiales de las viviendas. Hacinamiento en viviendas correspondiente a los estratos 0, 1 y 2. Deficiente prestación de servicios de acueducto, alcantarillado y recolección de basuras. Demanda de la población por asistencia en salud y educación.	Pobreza material. Marginalidad social, económica, cultural y política.

Fuente: Trabajo de campo.

En el mapa 8, los estudiantes ubican los barrios de la comuna, así como las comunas que limitan. Además, destacan de manera clara el río Chipalo, al sur de la ciudad, la densa red de quebradas existentes en la comuna y la Avenida Ambalá, que es la arteria vial más importantes de Ibagué. Igualmente, diferencian los usos del suelo residencial, residencial-comercial, comercial, recreativo e institucional (educativo).

El ejercicio generó un espacio grato de discusión y debate en torno, no solo a la ubicación de cada barrio o urbanización sino de los diferentes usos del suelo presentes, siendo además especialmente útil para conocer la manera como los adolescentes aprehenden su espacio más próximo (el barrio) y el contexto (comunal), pues es una relación que estando presente pocas veces es objeto de interrogantes como los que pudieron hacerse al plasmar en el papel su lectura del territorio.

Además, en los informes realizados por los estudiantes después de la salida de campo, se puede evidenciar la importancia que le dieron al componente ambiental, el uso y cuidado de los espacios públicos fueron uno de los elementos a los cuales se les prestó mayor atención. Los problemas ambientales son de gran importancia, pero también se hace necesario incorporar a las reflexiones elementos que propicien visiones distintas, que contribuyan a la desnaturalización del problema de sus espacios habitados, tal y como lo expresa uno de los informes:



Mapa 8. Cartografía Social

Fuente: Elaboración colectiva Estudiantes Grado 11.

Se puede llegar a la reflexión, de que si bien la población presenta diversas incomodidades, problemas ambientales urbanos realmente impactantes, a esto se le suma el hecho de que han sido poblaciones habitadas hace más de 20 años según testimonios de los habitantes y que son muy pocas e incluso contadas las intervenciones por parte del gobierno a su desarrollo y apropiada solución de las problemáticas, estas personas necesitan ser escuchadas, independientemente de la condición de inseguridad que se manifiesta en la zona, es claro y lógico que no deben dejar de ser escuchadas, ayudadas, apoyadas, solo porque no son el barrio rico de la comuna 6 ¿Es así que funciona? La verada sí, es triste porque TODA la ciudad debería estar en las mismas condiciones, pero es claro que no es así, en ciertas zonas se ve el avance en muy poco tiempo de su construcción mientras que en esta es claro que falta aún mucho por resolver y por sensibilizarse, también son seres que le pueden aportar al completo desarrollo de la Ibagué que necesitamos todos, una unida, transparente e integra. En fin, lo que por medio de este recorrido pudimos observar e incluso sentir por parte de nuestro vecino es que quieren ser escuchados, quieren ser ayudados

necesitan condiciones básicas para su desarrollo, es gratificante conocer la realidad de una población, de una comunidad, de una ciudad, de un municipio, de un departamento, de un país.

Sin duda este es un pequeño problema de los miles que se presentan alrededor de lo largo y ancho de cada nación, esto nos permite ser más empáticos, comprender aquellas "ollas" que muchas veces somos buenos juzgando pero que no nos tomamos a la tarea de aportar, de contribuir y auxiliar. Nos queda un sinsabor, pero nos vamos con grandes lecciones aprendidas (Informe de los estudiantes del Grado 11°, 2019).

A pesar de permanecer constantemente en la Institución los estudiantes desconocen los problemas que tienen lugar en su entorno, lo cual reivindica la salida de campo que se realizó en las periferias de la comuna 6, como una forma de acercar a los estudiantes a diversas realidades (ver imagen 2).



Imagen 2. Experiencia salida de campo comuna 6
Fuente: Archivo personal

A modo de conclusiones

Se puede evidenciar la importancia de las salidas de campo, que siendo una estrategia pedagógica y didáctica reconocida en la enseñanza – aprendizaje

de la geografía, lo son también para el trabajo interdisciplinario, con otras áreas de la enseñanza escolar. Pese a que en este informe se evidencia solo el trabajo del área de Ciencias Sociales, para el área de Ciencias Naturales la salida sirvió como insumo para el diagnóstico del Proyecto Ambiental Escolar – PRAE, cuya problemática a abordar es el de cuidado y protección de las microcuencas de la Comuna 6. En cuanto a las asignaturas de Filosofía los estudiantes presentaron un ensayo reflexivo en torno al papel del hombre como constructor de conocimiento y transformador del medio natural. Hasta ahora, la salida de campo -conociendo el entorno escolar- ha permitido identificar algunos problemas considerados centrales en la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la capacidad crítica y analítica de los estudiantes de la educación básica y media. Lo que sigue, de aquí en adelante, es continuar con el trabajo interdisciplinario y vincular en lo posible a más docentes de otras áreas del conocimiento. La geografía, con sus aportes epistemológicos y didácticos muestra su potencialidad real para la comprensión integral, o por lo menos más holística de la realidad en la cual se encuentra inserta la escuela.

Referencias

Ander, E. (1994). *La Interdisciplinariedad en Educación*. Editorial Magisterio del Río La Plata. Buenos aires. Argentina.

Bertrand, G., y Bertrand, C. (2006). *Geografía del medio ambiente. Sistema GTP: Geosistema, Territorio y Paisaje*. Granada. Editorial Universidad de Granada.

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá. Unibiblos, ed.

Folch, R., y Bru J. (2017). *Ambiente, territorio y paisaje*. Editorial Barcino. Barcelona, España.

Fundación Social. (2010). Proyecto educativo comunal de la comuna 6 de Ibagué. Hacia la construcción de Políticas Públicas en Educación, Proyectos Educativos Territoriales.

Lache, N., Rodríguez, L., y Ardila, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Ed.

Rodríguez, E. (2010). *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá.

Reboratti, C. (2011). Geografía y Ambiente. En: Geografía y ambiente en América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), Instituto Nacional de Ecología (INE).

Santiago, J. A. (2007). *Con la Historia... ¡Enseñar Geografía!* Universidad de los Andes. San Cristobal, Estado de Tachira. Venezuela.

No olvidemos que la misión asignada a la geografía escolar desborda ampliamente el marco del saber presumiblemente científico, y más aún, no puede depender de las lógicas internas de la geografía "pura" (Taborda, 2010, p. 149).

En el estudio del territorio se busca re-significar el conocimiento, crear conocimiento, no a enseñar verdades sino a construir respuestas sobre preguntas formuladas desde los intereses y necesidades de aprendizaje manifiestas por los sujetos que aprenden (docentes y estudiantes protagonistas del proceso docente). Una enseñanza que se pregunta por la información presentada como contenidos para aprender y, le otorga sentido, apropiándoselos (Pulgarín, 2011, p. 7).



ISBN 978-958-5104-23-5