



Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía¹

TOWARDS A RELEVANT SCHOOL GEOGRAPHY: EMERGING FIELDS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Luis Guillermo Torres Pérez, PhD².

luguitope@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

1 Reflexión derivada del trabajo de investigación desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

2 Doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Especialista y Magister en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia). Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el área de Ciencias Sociales y Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales (Bogotá, Colombia). Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia y de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (GT Estudios Urbanos).

Resumen

La educación geográfica en América Latina, demanda una actualización temática y metodológica que responda, no solo a las actuales circunstancias políticas, económicas, tecnológicas y culturales del mundo globalizado, sino, y aún más importante, a las realidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, el presente artículo busca abrir un debate respecto a la pertinencia conceptual y metodológica de la didáctica de la geografía a partir de la reflexión en torno a la conceptualización de la educación y la didáctica en el contexto social y la especificidad de estas dos categorías en el campo de la geografía escolar. Con este propósito, y a manera de ejemplo, se esboza el lugar de la geografía colombiana dentro de la legislación que regula la práctica educativa de las ciencias sociales, para luego presentar la pertinencia didáctica de algunos conceptos y estrategias fruto de la experiencia pedagógica e investigativa en Iberoamérica, de manera específica, del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia en Colombia, haciendo referencia a trabajos que involucran la dialéctica espacial, el territorio, la ciudad, los imaginarios, la literatura, la inclusión y los textos escolares, como referentes para re-significar la comprensión del espacio geográfico en el contexto escolar.

Palabras clave: Geografía escolar, educación, didáctica, aprendizaje, espacio geográfico.

Abstract

Geographical Teaching in Latin America demands a thematic and methodological updating that responds, not only to the current political, economic, technological and cultural circumstances of the globalized world, but - and even more important - to the realities and interests of the students. In this sense, this article looks for opening a debate regarding the conceptual and methodological relevance about didactics of geography from the reflection on the conceptualisation of education and didactics in the social context, and the specificity of these two categories in the field of geography at school. For this purpose, and as an example, the place of Colombian geography is outlined within the legislation that regulates the educational practice

of the social sciences, in order to present the didactic pertinence of some concepts and strategies resulting from the pedagogical and investigative experience in Iberoamérica, specifically, from the interinstitutional research group Geopaideia in Colombia referring to works involving space triadology, territory, city, imaginaries, literature, inclusion and school texts, as referents to resignify the understanding of geographical space in the school context. *Keywords:* School geography, education, didactics, learning, geographical space.

Preámbulo: La necesidad de una educación geográfica

En el contexto latinoamericano, el estudio de la geografía se ha venido limitando. Así lo indica Hurtado (2016), quien, en su artículo *¿Por qué enseñar geografía en los colegios?* manifiesta, desde la perspectiva de varios expertos en investigación de la didáctica de la geografía, la existencia de un desconocimiento e incompreensión de la importancia de la disciplina geográfica y sus objetos de estudio en los contextos escolares. Con esta premisa, y siguiendo el artículo citado, se hace evidente la pertinencia de pensar en una educación geográfica que permita, además de desarrollar procesos espaciales con los estudiantes, generar puentes entre la construcción del conocimiento en las aulas con las dinámicas del contexto social y las características propias de los estudiantes, cuyas capacidades, interés y necesidades se diferencian individualmente, pero que en un colectivo se convierten en la oportunidad para pensar una educación geográfica incluyente para que de esta manera, los alumnos puedan comprender y reflexionar “las relaciones entre la sociedad y el espacio, para que analicen cuáles ha sido las diferentes formas de apropiarse del entorno” (Hurtado, 2016, p.1).

En este sentido, las posibilidades que abre el estudio del espacio geográfico en el contexto escolar conlleva necesariamente a preguntarse por la pertinencia de los contenidos, procesos y actitudes concernientes a la educación geográfica, así como las relaciones que se entretujan con otras áreas del conocimiento dentro y fuera del campo de las ciencias sociales, y la consecución de estrategias alternativas que consoliden la didáctica como un campo que, desde la diversidad, potencie el aprendizaje del espacio geográfico. Bajo estos

cuestionamientos se proponen proyectos educativos que no solo privilegian la adquisición de conocimientos conceptuales, sino que permiten a los estudiantes conocer, interpretar y analizar las realidades espaciales, territoriales y ambientales para proponer alternativas interpretativas ante las dinámicas locales, regionales y globales.

Las actuales dinámicas sociales son resultado de un universo de fenómenos que involucran el devenir temporal y espacial de los grupos humanos. Desde la relación *tiempo-espacio-sociedad*, se plantea una reflexión en torno al análisis espacial en concordancia con los fenómenos temporales. En este sentido Harvey (2017) sostiene que “muchos de los términos clave que usamos para caracterizar el mundo que nos rodea –términos como la ciudad, Estado, comunidad, vecindario, ecosistema y región– no se pueden entender con propiedad sin considerar previamente tanto el carácter del tiempo como el espacio” (p.155). En este contexto se hace pertinente propiciar situaciones educativas que permitan analizar espacial y temporalmente las realidades que inciden en los comportamientos de los sujetos inmersos en los espacios geográficos. Es así como la escuela se convierte en el escenario en el cual se puede potenciar un análisis espacial.

Con este propósito se reconoce la existencia de situaciones conflictivas que entretujan intereses políticos, económicos, ideológicos con la construcción social del espacio. Estos conflictos involucran diferentes categorías que, desde la óptica de la subjetividad, influyen de manera directa en los imaginarios y representaciones que las personas construyen del espacio geográfico a nivel individual y colectivo. En este contexto, los ámbitos escolar, nacional y regional están marcados por relaciones que evidencian la urgencia de interpretar y de analizar, desde los marcos epistemológicos y metodológicos que vienen emergiendo con el reciente retorno a la subjetividad, las dinámicas espaciales como parte de la construcción de un conocimiento escolar.

La apuesta educativa se proyecta hacia la valoración de las realidades contextuales de los estudiantes y de las dinámicas políticas, económicas y culturales que se desarrollan en el espacio geográfico, como oportunidades educativas y didácticas que van más allá de la enumeración y localización de fenómenos espaciales, para generar un pensamiento crítico y propositivo a partir de la investigación en torno del conocimiento geográfico. En

este escenario se entiende que la educación y la didáctica de la geografía son campos desde los cuales se abarca el desarrollo de las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen la transformación de las realidades y la interpretación de las dinámicas nacionales, regionales y globales.

La pertinencia de la educación y la didáctica en la geografía

Como premisa para justificar la pertinencia de una educación y una didáctica de la geografía, se presentan, a manera de acercamiento conceptual, algunas definiciones de estas categorías como campos de estudio social. Desde la propuesta de Lucio (1989) la educación se relaciona de manera directa con la visión del ser humano que se genera en el seno de un contexto socio-histórico dinámico:

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Ese crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y este medio (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación, es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre (p. 36).

Complementando lo anterior, Rodríguez Moreno (1997) entiende la educación como *proceso social e intersubjetivo* que debe propender por rescatar las experiencias propias de los actores que hacen parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades y proyecciones, para rescatar en los individuos “lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, [para] potenciarlos como personas” (Rodríguez de Moreno, 1997, p. 214).

De esta manera la educación como un proceso social, propende al crecimiento de los individuos que, a partir de la visión de ser humano que socialmente se establece en un contexto socio-cultural determinado, va a tener en cuenta determinadas características e intencionalidades frente al ideal de sujeto que pretende formar. Así en la contemporaneidad, y a partir de los

cambios generados desde los modelos pedagógicos románticos, dichas intencionalidades se van a dirigir, por lo menos nominalmente, al reconcomiendo de las necesidades y proyecciones de los estudiantes, siendo esto pertinente dentro de la educación geográfica al recoger las visiones y realidades del contexto para incidir en estas mismas desde las capacidades y potencialidades de los estudiantes.

En cuanto a la didáctica, retomando a Lucio (1989), se reconoce como “El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc, [...] la didáctica, como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento” (p.38). Desde aquí la didáctica procura indagar y reflexionar aquellos aspectos relacionados con los métodos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de un campo o área específica del conocimiento, que para el caso de las ciencias sociales enfatiza en los procesos propios de la historia y de la geografía, en muchas ocasiones bajo perspectivas epistemológicas y metodológicas dicotómicas a pesar de su ya mencionada complementariedad.

A manera de ejemplo se cita el caso colombiano donde la actual legislación educativa plantea la integración de la historia y la geografía como cátedras adscritas al área de ciencias sociales con la intención de:

integrar el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y 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 este mundo retador y siempre cambiante (Colombia, Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, 2002, p.3).

En este sentido, se establecen las Ciencias Sociales escolares como una forma de integrar sus campos de estudio y de interpretar la realidad social de manera conjunta. En la Educación Básica (desde grado primero hasta grado noveno), las ciencias sociales agrupan la historia, la geografía, la constitución política y la democracia, cátedras desde las cuales se busca desarrollar las habilidades y los contenidos conducentes a la apropiación de los procesos temporales, espaciales, políticos y económicos de las sociedades de manera complementaria y comparada.

Lo anterior permite establecer, tanto para docentes como para estudiantes, las relaciones interdependientes que existen entre los procesos sociales para comprender la complejidad de los grupos que se desarrollan en el devenir del tiempo, se sitúan en un espacio, incorporan parámetros de convivencia y transforman su entorno a partir de sus necesidades de subsistencia.

En este escenario, y aunque la propuesta de los lineamientos curriculares busca el desarrollo de las capacidades integradoras y críticas para el análisis de los grupos humanos y sus diferentes relaciones, surge una preocupación por los procesos particulares de cada campo de conocimiento, más en el contexto escolar donde el enfoque dado al estudio de lo social ha tenido una prevalencia histórica relegando lo geográfico (así se evidencian en los Estándares Básicos en competencias en Ciencias Sociales de 2004, los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 y la ley 1874 de 2017³).

Esta preocupación ha ocupado en los últimos años un lugar importante en los estudios e investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, convirtiéndose en un tema de reflexión en las prácticas de aula y en los programas que forman a los profesionales de la educación en ciencias sociales. Con lo descrito hasta aquí, no se busca desconocer la necesidad de ver los procesos sociales de manera integrada, pero es preciso establecer la especificidad de las áreas del conocimiento en cuanto a las habilidades que se desarrollan para la comprensión y apropiación espacial.

En este sentido, Rodríguez de Moreno (2000) define la educación geográfica como “un fundamento teórico sobre la importancia de la geografía en la educación de una persona, un ciudadano dentro de los ideales de la sociedad y sus características culturales” (p.42), estudiando las relaciones existentes entre el uso de los recursos, las dinámicas políticas y económicas y su incidencia cultural y ambiental. Así se involucra el análisis de elementos naturales y culturales que dan cuenta de la relación entre los seres humanos con el ambiente y donde se generan prácticas que organizan y transforman el espacio.

Relacionado con lo anterior y retomando la concepción de Lucio respecto a la didáctica y sus campos de especialización, se incorpora la didáctica de la geografía como

3 Esta última buscando crear una cátedra para la enseñanza de la historia desplazando el debate de la integración de conocimientos sociales y el papel de la geografía y las demás ciencias sociales al interior de la escuela.

el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado [teniendo en cuenta] la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos (Souto, 1999, p.47).

Generando al mismo tiempo una reflexión en torno a:

la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa [lo cual involucra] la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, procesos de evaluación, etc (Rodríguez de Moreno, 2000, p.47).

De esta manera, la didáctica de la geografía se convierte en una sistematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permiten comprender las relaciones naturales y culturales que se generan en el espacio geográfico, generando una reflexión permanente y pertinente al preocuparse, no solo por los contenidos, recursos, actividades y procesos evaluativos, sino también por responder de una manera efectiva a las necesidades e intereses de los estudiantes en el marco de sus características cognitivas, sociales y afectivas.

Por lo tanto, la referencia de una educación y una didáctica de la geografía debe tener en cuenta la organización y adecuación “de los contenidos que se van a discutir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes” (Rodríguez de Moreno, 2000, p. 18). Desde esta perspectiva, el papel del profesor debe estar encaminado a concebirse como *un investigador pedagógico*, y como tal, buscar las herramientas que permitan el aprendizaje de las relaciones espaciales, aplicadas específicamente a la didáctica como disciplina de “la enseñanza y el aprendizaje planificado, institucionalizado de tareas, contenidos y problemas de la geografía [donde se enfatiza] en lo pedagógico, especialmente en lo concerniente a las actividades que se sugiere desarrollar en el aula” (Rodríguez de Moreno, 2000, p. 23), aplicadas a la realidad del estudiante y reduciendo el abismo existente entre teoría y práctica.

Alternativas que emergen de la práctica para pensar la didáctica de la geografía

Siendo la didáctica de la geografía el campo que sistematiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje respecto al espacio geográfico y sus relaciones, se plantea la integración de los diferentes procesos conducentes al desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que conlleven a la identificación, problematización y resolución de las realidades propias del contexto del estudiante para luego, desde ellas, establecer relaciones con las circunstancias espaciales y temporales a nivel local, regional y global.

De esta manera se pretende, por parte de alumnado, generar un análisis crítico de las dinámicas espaciales, donde articule los conceptos y métodos de la geografía para proponer alternativas de solución ante las problemáticas del espacio geográfico y potenciar aquellas prácticas que posibilitan la valoración y apropiación espacial. De esta manera se entiende, parafraseando a Castellar (2014), que para el desarrollo del pensamiento espacial y el análisis geográfico, se hace pertinente tener en cuenta el mundo de la vida, siendo oportuna la formulación de preguntas e hipótesis que den cuenta de la realidad sentida.

La reflexión por la enseñanza y el aprendizaje de la geografía desde la realidad sentida del estudiante implica el conocimiento de conceptos que permitan relacionar estructuras espaciales en contextos diferenciados, de tal manera que el abordaje crítico de las problemáticas socio-ambientales, se convierta en un saber útil que pueda ser extrapolado para resolver problemáticas en contextos regionales y globales. En este sentido, Blanco (2009) señala algunos de los conceptos necesarios para el análisis espacial, entre ellos el paisaje, la región, el espacio, el lugar y el territorio, no obstante, el abordaje de estos y otros conceptos geográficos, deben posibilitar al estudiante un diálogo entre diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas de la geografía, lo cual demanda por parte del docente una reflexión y adecuación de conceptos y procedimientos que involucren diferentes enfoques y referentes disciplinares y pedagógicos. Lo anterior está orientado, desde la perspectiva de Caballero (2000), por ciertos criterios de selección que involucran: la integración disciplinar, la recurrencia, la relevancia, la proximidad, la complejidad y el desarrollo de la capacidad crítica; aspectos éstos que sustentan

la pertinencia conceptual y contextual de los saberes, las habilidades y los procesos que se buscan desarrollar a partir de la educación geográfica.

Como se ha mencionado, los procesos didácticos para comprender el espacio geográfico, demandan el conocimiento de las realidades locales, regionales y mundiales, de manera que el desarrollo de las habilidades y uso de referentes conceptuales sean útiles en contextos diferenciados. Este ejercicio demanda por parte del docente una reflexión acerca de cómo el estudiante inicia un proceso educativo, generando una evaluación continua a partir de los saberes previos y la identificación de las potencialidades y dificultades que presentan los educandos. Con lo anterior se pretende generar estrategias que privilegien las necesidades y objetivos de los alumnos para que el aprendizaje y la construcción del conocimiento adquieran sentido. Con este propósito, las actividades y procesos deben soportarse en el uso de fuentes de información diversas, salidas de campo que permitan el reconocimiento de los elementos espaciales y la generación de clima de aula que facilite el aprendizaje.

Sumado a lo anterior, se hace importante el desarrollo de habilidades de pensamiento propias del proceso cognitivo de los estudiantes, así como aquellas que permiten el desarrollo del pensamiento espacial. Dentro de ellas se hacen pertinentes la observación, la descripción y la capacidad de generar relaciones causales de manera temporal y espacial. Bajo esta reflexión, también se resaltan los tipos de lenguaje que sustentan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje geográfico, involucrando dentro de ellos lo verbal, lo iconográfico, lo cartográfico, lo estadístico, entre otras formas que permiten responder a las necesidades de los estudiantes.

Aquí se hace relevante esbozar algunas de las experiencias y reflexiones que recogen varias de estas apuestas conceptuales y metodológicas reflexionadas en Iberoamérica, de manera particular, por el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia en Colombia (ver www.geopaidea.org). Lo anterior con el ánimo de reconocer los campos, que en los últimos, han nutrido el análisis didáctico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

La comprensión del espacio percibido, concebido y vivido.

Las reflexiones acerca del contexto como potenciador de los procesos didácticos, permiten involucrar en el análisis del espacio geográfico la *trialéctica espacial* propuesta por Lefebvre (2013) con el propósito de establecer una relación entre los espacios percibidos, vividos y concebidos por los estudiantes y como un punto de interpretación de las relaciones que se entretienen en la producción del espacio. Así se indican las características de esta trialéctica y su pertinencia didáctica.

- Espacio percibido: El lugar de *la práctica espacial*, donde el sujeto descifra el espacio a partir de su relación sensible y cotidiana, por lo tanto, apreciable empíricamente.
- Espacio concebido: El lugar de *las representaciones del espacio* propio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas, ingenieros... expresado a través de sistemas de signos verbales, intelectualmente elaborado.
- Espacio vivido: Es el lugar de *los espacios representados*, donde los habitantes o usuarios, hacen uso de su imaginación para modificar o apropiarse el espacio, dotando a los objetos de simbolismo.

Abordar desde el ámbito de la educación geográfica lo percibido, lo concebido y lo vivido, implica, desde la perspectiva de Souto (2017), tener como referentes estas categorías de manera contextualizada a partir de las problemáticas sociales visibles para los estudiantes, de allí su pertinencia didáctica. Los estudiantes, en su cotidianidad y en su práctica espacial, poseen diferentes elementos para acercarse a las realidades espaciales, los más próximos los sentidos, de allí que la percepción que tenga del espacio, cercano o lejano, configura la lectura y la relación emocional con el espacio. Al mismo tiempo, los estudiantes están expuestos a las concepciones y elementos que distintos estamentos (políticos, económicos, ideológicos) generan del espacio, influyendo de manera directa en la representación que los sujetos asumen de este. Por su parte, el espacio vivido se manifiesta como la confluencia del espacio percibido y el espacio concebido, dotando de significado la experiencia

espacial y siendo el sustento de los comportamientos asociados con la espacialidad.

El territorio como categoría integradora.

Desde la perspectiva de Capel (2016)

Lo territorial se convierte [...] en el espacio vivido, modelado por el hombre, en función de sus necesidades. El territorio pasa a ser considerado como un producto social, una construcción social. Con elementos simbólicos que son creados por los hombres pero que, al mismo tiempo, tienen la capacidad de producir la identidad. Lo que en teoría aproximaba a los geógrafos hacia la sociología y la antropología. Una aproximación vista con desconfianza, porque temían caer “en los brazos siempre expectantes” de la sociología y de otras ciencias sociales (p.12).

Desde una mirada didáctica, el territorio se convierte en un componente integrador de los contenidos propios de las ciencias sociales, y con este enfoque se desarrollan propuestas, muchas de ellas buscando el reconocimiento de elementos históricos y geográficos a nivel regional o nacional. Al respecto Pulgarín (2010) afirma:

Estas propuestas se fundamentan en el reconocimiento histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el área, en especial de la geografía y su carácter interdisciplinario y, de manera especial en tendencias pedagógicas contemporáneas como la enseñanza para la comprensión, la enseñanza problémica, la pedagogía de la pregunta, la investigación como base de la enseñanza, entre otras (p.137).

Como categoría integradora, el estudio del territorio en el ámbito escolar posibilita la formación del pensamiento crítico desde una interpretación reflexiva, propositiva y transformadora de las realidades espaciales. La indagación y problematización de las dinámicas territoriales, desde una didáctica que privilegia la investigación, conlleva a caracterizar y relacionar los aspectos que constituyen el espacio y a desarrollar un sentido de pertenencia territorial.

La ciudad educadora.

Torres Pérez (2017) evidencia la multiplicidad de concepciones que sobre la ciudad han generado las diferentes disciplinas, demostrando el dinamismo de este espacio geográfico, pero al mismo tiempo, la diversidad de perspectivas teóricas abordadas desde diferentes campos del saber social.

La ciudad como una creación humana, conlleva al análisis de los constructos individuales y colectivos derivados de las relaciones políticas, económicas e ideológicas temporal y espacialmente situadas. Así, los deseos e interés subjetivos e inter-subjetivos configuran la ciudad y las relaciones de sus habitantes, relaciones que se materializan de forma visible en el ámbito de lo público, donde se ven proyectados los deseos y valores de los sujetos al igual que los significados que le dan a la imagen de la ciudad (Torres Pérez, 2017, p.74).

Bajo este enfoque y desde la perspectiva de Páramo y Cuervo (2013), se señala como elemento fundamental dentro del análisis de la ciudad el aprendizaje de la ciudadanía y sus procesos de apropiación. Así la ciudad se convierte en un escenario donde se desarrollan procesos, habilidades y relaciones ambientales y sociales, de tal manera que:

La enseñanza y comprensión del espacio geográfico, en general, y de la ciudad, en particular, debe apostar como objeto central de estudio hacia el conocimiento e interpretación de las realidades espaciales, es decir, de las prácticas, acciones, apropiaciones, rutinas, estilos de vida y dinámicas de las ciudades en relación con sus habitantes (Cely y Moreno, 2015, p.43).

Pensar la educación geográfica desde la ciudad, implica comprender que esta misma se encuentra inmersa en una producción de mensajes y de significados que generan aprendizajes, tanto de su distribución espacial, como de su pasado y su presente, elementos muchas veces desconocidos para sus habitantes. De esta manera “la ciudad se construye en escenarios y ambientes globales de aprendizaje en donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida” (Rodríguez, 2007, p.16).

Si se entiende la ciudad como un espacio que propicia aprendizajes, este debe estar mediado por diferentes estrategias que permitan su apropiación. En este sentido, la didáctica de la geografía se preocupa por establecer los procedimientos que faciliten este aprendizaje apoyándose en elementos como la cotidianidad, la experiencia, la percepción y los imaginarios que los sujetos elaboran y que permiten establecer vínculos afectivos con los lugares que se habitan o transitan. La comprensión de la ciudad desde una perspectiva educativa, da cuenta de la importancia de la geografía en la escuela para el desarrollo de las habilidades espaciales y ciudadanas que permitan a los estudiantes tomar conciencia de las dinámicas sociales y los cambios culturales a partir de su contexto, con el ánimo de hacer más comprensibles las relaciones con el espacio geográfico.

Imaginar el espacio geográfico.

La indagación por los imaginarios que se construyen acerca del espacio, se convierte en una potente herramienta didáctica que permite comprender cómo los sujetos perciben su contexto y buscan dar explicaciones sobre su relación espacial, temporal y social. De esta manera se entiende el potencial cognitivo y afectivo que poseen los imaginarios cuando se buscan afianzar los procesos de apropiación espacial. Para ello es importante recurrir a la subjetividad y la intersubjetividad como estrategias didácticas y movilizadoras en la construcción de conocimiento geográfico.

Se concibe así, la pertinencia de interpretar los imaginarios sobre el espacio dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de un modelo metodológico y didáctico que involucra tres tipos de inscripciones: una perceptual subjetiva, otra colectiva en relación a las identificaciones sociales, y otra tecnológica que permite la representación de los imaginarios a nivel individual y colectivo. Así surge la necesidad investigativa y didáctica de materializar los imaginarios que los sujetos construyen del espacio, con el propósito de analizar la subjetividad impresa en la imagen de la ciudad y de encontrar, desde la educación, lugares de expresión, construcción y transformación de las realidades espaciales. Retomando a Torres Pérez (2017):

En el ámbito educativo, partir de los imaginarios que los sujetos elaboran tanto de los lugares cotidianos, como de los espacios que pueden percibir

distantes, se convierte en una oportunidad para comprender las relaciones que establecen las personas con el espacio, además de generar aprendizajes y una apropiación (p.74).

De este modo los imaginarios, como insumo didáctico, relacionan diferentes tipos de habilidades, entre ellas la percepción, desde las cuales se experimenta el mundo y se desarrolla la capacidad de procesar, significar y aprender del medio, posibilitando la lectura del contexto a partir de sus configuraciones y significados.

La Literatura como posibilidad didáctica.

Desde Cely y Moreno (2016) se establece una relación entre el espacio, la cotidianidad y la novela como ejes articuladores para la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico. Su propuesta didáctica se fundamenta en el novela urbana la cual “permite identificar procesos cosmovisionarios desde los cuales se puede identificar un pensamiento espacial en la geografía; esto a su vez posibilita construir imágenes y esquemas espaciales” (p.17). Vista de este modo, la novela permite identificar los sistemas de representación, los imaginarios y procesos simbólicos que dotan de identidad el espacio geográfico.

Se acude entonces a la novela urbana para establecer un dialogo con la geografía, por cuanto se considera que esta aporta elementos que ayudan a comprender la construcción subjetiva del espacio [...] la novela reinstala poéticamente signos, imágenes, símbolos e imaginarios a través de los cuales se puede identificar, revisar, decodificar una o varias realidades espaciales (Cely y Moreno, 2016, p.18).

La riqueza temática e interpretativa que posee la literatura para potenciar el análisis espacial, se convierte en una posibilidad didáctica que involucra las capacidades de comprender diferentes perspectivas e imaginar lugares a partir de las vivencias, reales o simuladas, de sus personajes. Al mismo tiempo genera puentes entre las disciplinas propias de las ciencias sociales y otras ramas del conocimiento. De esta manera, desde la didáctica de la geografía es posible abordar la literatura, no solo como fuente o insumo bibliográfico, sino como

una estrategia conceptual y metodológica donde se pone en juego la subjetividad del autor y el lector a partir de su experiencia y, desde ella, se generan reflexiones en torno a cómo los estudiantes piensan y viven la ciudad y sus relaciones con el espacio geográfico y sus congéneres.

Didáctica desde la inclusión.

Lombana y Báez (2018) recopilan una serie de propuestas que generan una reflexión ante la posibilidad de ver la didáctica de la geografía desde una perspectiva multidimensional y compleja, lo anterior a partir de las relaciones existentes entre la didáctica y lúdica y las necesidades educativas de una población estudiantil en proceso de inclusión (sordos y autistas). De allí que la reflexión que se suscita tenga en cuenta las capacidades de los estudiantes, que desde su diversidad, poseen las mismas posibilidades y derechos frente a los procesos educativos.

Se tiene presente entonces cómo desde la diversidad y la inclusión se generan alternativas didácticas en torno a la manera cómo aprende la población sorda y autista, evidenciando que “los docentes no estamos preparados desde la academia y las facultades de educación para enfrentar las aulas de la educación inclusiva” (Méndez, 2018, 86). Sustentando lo anterior, Solano (2018) señala: “la enseñanza de las ciencias sociales tiene pocos avances en relación con el desarrollo de propuestas inclusivas para el estudiantado con necesidades educativas especiales” (p.110), desde lo cual se ha podido establecer que, desde el trabajo en las aulas diversas,

se logran comprender elementos importantes del aprendizaje a ser implementados en la enseñanza de las disciplinas para la vida cotidiana, entre los cuales están: los niveles de abstracción y representación diferenciales, la percepción sensorial como base para el aprendizaje, entre otros (p.111).

Desde estas experiencias se vislumbra la necesidad de pensar procesos didácticos que respondan a la diversidad, no solo cultural de los estudiantes, sino también de sus procesos cognitivos y motrices. Esto involucra la flexibilización de los currículos y una proyección en los procesos de enseñanza y aprendizaje que superen las actividades de aula, para convertirse en aportes

permanentes para la vida de los estudiantes. Así mismo se incorpora dentro de este análisis la pertinencia de utilizar diferentes tipos de lenguajes para el conocimiento del espacio. En este sentido imágenes y vídeos se convierten en elementos que pueden articular actividades y estrategias que privilegien la representación y la simbolización del espacio geográfico.

Una propuesta desde los textos escolares.

Los prejuicios que surgen en torno al uso de los textos escolares en el contexto latinoamericano se fundan en su mayoría, en la forma cómo se asumen las políticas educativas en las instituciones, las intencionalidades e intereses de los maestros y el desconocimiento que se posee frente a los procesos que las editoriales realizan en la selección de contenidos y el diseño didáctico. Si bien los textos escolares responden a intereses económicos y políticos, no se puede negar que la manera cómo son asumidos en las instituciones educativas, responden a la naturalización de los currículos tradicionales y una falencia en la combinación de estrategias que respondan a los fines didácticos en relación con el contexto de los estudiantes.

Ante este panorama, se resalta la pertinencia didáctica que tiene el uso de los textos escolares para la comprensión del espacio geográfico en el contexto latinoamericano. Al respecto señala Hurtado (2010):

El libro de texto es la herramienta fundamental para que el profesor pueda construir una clase óptima donde puede establecer una coherencia en los contenidos enseñados y desarrollar actividades creativas y diferentes que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. A lo largo del recorrido histórico de la geografía en Colombia y en América Latina, los libros de texto han sido el resultado de las políticas estatales y regionales en torno al conocimiento (p.202).

Ante las directrices e intencionalidades que han acompañado la elaboración de los textos escolares en Colombia y en general, en el contexto Latinoamericano, la propuesta de Hurtado (2010) enfatiza en la elaboración de libros de geografía que respondan a las realidades de la región generando puentes para el conocimiento de las realidades de sus estados y traspasando las fronteras

políticas e imaginarias para evidenciar las relaciones y puntos en común entre las naciones. De esta manera, pensar en una articulación temática y analítica para el conocimiento espacial en América Latina, implica reconocer las particularidades de cada país, pero al tiempo, relacionar entre sí los aspectos físicos y humanos que evidencian las dinámicas urbanas, las desigualdades sociales, los riesgos que generan los elementos naturales, entre otras, buscando alejarse del enfoque local para integrar y analizar las dinámicas espaciales de manera sistémica:

La enseñanza regional que tanta polémica genera, da prioridad a que el estudiante conozca su entorno pero no lo integra con los procesos nacionales y regionales, hay que hacer un esfuerzo por superar los localismos, buscando comprender las realidades regionales del espacio geográfico (Hurtado, 2010, p.205).

En ese sentido, el texto escolar permite un acercamiento a las realidades sociales de los países latinoamericanos, cuyos elementos comunes permiten analizar las dinámicas espaciales de manera específica sin descuidar las relaciones temporales que configuran sentidos identitarios. Con el reconocimiento de las dinámicas espaciales a nivel regional, se vislumbra la construcción de proyectos económicos y políticos comunes, donde se desarrolle un sentido de respeto por las diferencias culturales entendiendo que

América Latina padece de indiferencia, del desconocimiento que es resultado de la ignorancia de no comprender que tenemos elementos comunes que pueden hacer de la enseñanza de la geografía y por supuesto de la historia, un proyecto regional beneficioso para la sociedad (Hurtado, 2010, p.206).

Lo anterior, con el propósito que el estudiante cree criterios que le permitan interpretar las realidades sentidas en conexión con las circunstancias sociales de la región, y así generar propuestas incluyentes, críticas y transformadores frente a las condiciones sociales de la población.

Conclusiones

En el contexto latinoamericano se hace necesario pensar en una educación geográfica que responda a las necesidades cognitivas y contextuales de los

estudiantes. De allí se genera una reflexión en torno a la pertinencia de los contenidos geográficos y su integración con diferentes áreas del conocimiento a partir de estrategias didácticas alternativas. Esto implica la complementariedad entre los procesos espaciales y temporales con el propósito de analizar las dinámicas del espacio geográfico desde una perspectiva contextual, crítica y transformadora.

La educación, como práctica social e intersubjetiva, responde a un momento histórico y a un ideal del ser humano. Así mismo, la educación geográfica, respondiendo a estas dos circunstancias, se plantea como un fundamento teórico sobre la geografía y su papel en la educación de la persona, relacionando en su proceso de formación el contexto social, las dinámicas políticas, económicas y culturales y las prácticas que organizan y transforman el espacio. Bajo esta premisa, la didáctica de la geografía reflexiona, desde la disciplina específica, el contexto del estudiante y sus mecanismos de comunicación a partir de las condiciones culturales, políticas y económicas y atendiendo a sus características cognitivas, sociales y afectivas.

Desde la didáctica, como tematización del proceso de enseñanza de la geografía, se posibilitan propuestas alternativas que permitan a los estudiantes desarrollar un análisis crítico frente a las dinámicas espaciales, de tal manera que se articulen los conceptos y metodologías propias de la geografía para potenciar el pensamiento espacial y el análisis del espacio geográfico, en correspondencia a las necesidades del estudiantado y sus realidad sentida. Esta construcción del conocimiento parte, en primera instancia, del contexto del estudiante, con la intención de que el proceso de aprendizaje sea extrapolado a contextos más amplios en los ámbitos locales, regionales y globales.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, demandan una reflexión acerca de la pertinencia de los conceptos, las estrategias, los criterios de selección temática, la diversidad de lenguajes y los procesos evaluativos, con el propósito de desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes a las realidades espaciales y socio-ambientales en las que se hallan inmersos los estudiantes, y que les posibiliten proponer alternativas de solución ante las problemáticas más próximas.

Como contribución a la reflexión didáctica para la enseñanza de la geografía, se presentan propuestas alternativas que complementan las estrategias

tradicionales implementadas en las aulas de clase. Estas propuestas involucran el reconocimiento del espacio percibido, concebido y vivido; el estudio del territorio como elemento que integra los saberes propios de la geografía con los otros áreas de conocimiento; la ciudad y su potencial educativo desde una perspectiva, vivencial, morfológica y comunicante; los imaginarios y su pertinencia en la interpretación de los significados y las apropiaciones del espacio geográfico; la literatura como forma de comprender la construcción subjetiva del espacio; los procesos de inclusión para democratizar el aprendizaje de la geografía; y el uso de los textos escolares como posibilidad de apertura de las perspectivas geográficas y como propuesta para la construcción de un conocimiento relacional frente a las dinámicas espaciales en América Latina.

Referencias

- Blanco, J. (2009). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En María Fernández y Raquel Gurevich (coords) *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Caballero, J. (2000). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia para profesores de educación secundaria*. Sevilla: Editorial MAD.
- Capel, H. (2016) Las ciencias sociales y el estudio del territorio. En *revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Biblio3W Vol. XXI, Núm. 1-149. Barcelona: Universidad de Barcelona - Geocrítica. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>
- Castellar, S. (2014) *Geografía Escolar, contextualizado a sala de aula*. Curitiba: Editora CRV.
- Cely, A. y Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura, una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Harvey, D. (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Akal, Madrid, España.
- Hurtado, M (2010). La enseñanza de la geografía y su papel en la construcción de la identidad latinoamericana: una propuesta de textos escolares. En Nubia Moreno y Mario Hurtado (Comp.) *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. (pp.193-212). Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Hurtado, M. (2016). ¿Por qué enseñar geografía en los colegios?. En *Revista Semana Educación*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-ensenar-geografia/492587>
- Lombana, O. y Báez, C. (2018). *Didáctica para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Lucio, R. (2017). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista De La Universidad De La Salle*, (17), 35-46. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lis/article/view/4712>
- Méndez, A. (2018). En-señar y aprender el espacio geográfico en la educación inclusiva. Aportes desde una experiencia de aula de inclusión para sordos. En Oscar Lombana y Cesar Báez (Comp.) *Didáctica para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. (pp.69-89) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P. & Cuervo, M. (2013). Historia social situada en el espacio público de Bogotá desde su fundación hasta el siglo XIX. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulgarín, M (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En Nubia Moreno y Mario Hurtado (Comp.) *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. (pp.133-153). Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- República de Colombia (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales en educación básica*. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez de Moreno, A. (1997). Geografía y Educación. En María Cristina Franco *Geografía y ambiente, enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Rodríguez de Moreno, A. (2000). *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Rodríguez, J. (2007). *El palimpsesto de la ciudad*. Recuperado de: [http://puebloy sociedad.ucoz.es/_ld/0/43_ejemplo_latinoa.pdf](http://puebloy sociedad.ucoz.es/_ld/0/43_ejemplo_latino.pdf)
- Solano, L. (2018). Autismo, geografía y cognición. En Oscar Lombana y Cesar Báez (Comp.) *Didáctica para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. (pp.91-113) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Souto, X. (2017). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En Rafael Sebastián y Emilia María Tonda (eds) *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI*. Alicante: Universitat D´Alacant.
- Torres Pérez, L. (2017). Imaginarios urbanos y educación. Apuestas para resignificar la ciudad. En *InMediaciones de la Comunicación*, 12(1), 67-89. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

