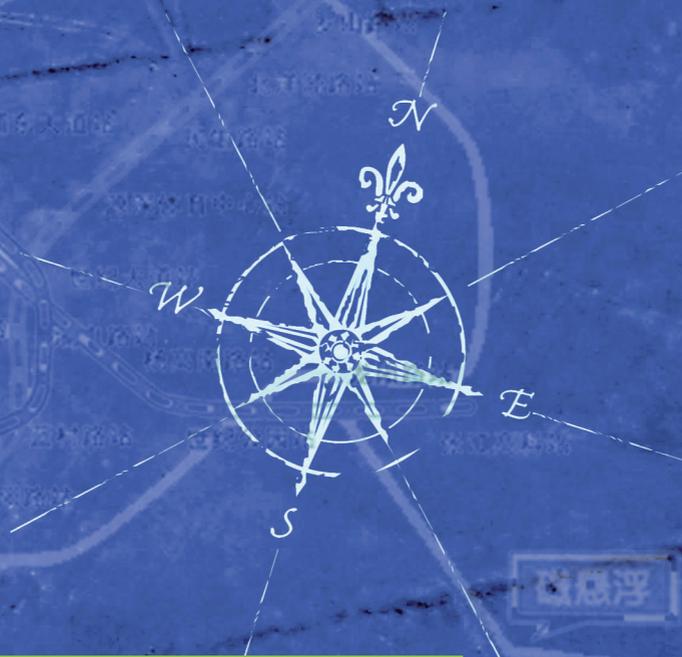


Geografía Conceptual

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA



Elsa Amanda Rodríguez de Moreno

GEOGRAFÍA CONCEPTUAL

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

® Elsa Amanda Rodríguez de Moreno

ISBN 978-958-44-8723-0

Diseño y Diagramación:
Carlos Moreno Rodríguez
<http://www.estudiocaos.com/>
info@estudiocaos.com

2010

GEOGRAFÍA CONCEPTUAL

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

ELSA AMANDA RODRÍGUEZ DE MORENO

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
PRIMER CAPITULO	
La geografía escolar	11
1. Sobre los programas de geografía en Colombia	11
2. Sobre los profesores de geografía	19
3. Sobre los estudiantes	30
4. Necesidades respecto al conocimiento de geografía	33
SEGUNDO CAPÍTULO	
Precisión de conceptos: educación, pedagogía y didáctica y su relación con la geografía	35
2. Pedagogía de la geografía	43
3. Didáctica de la geografía	45
4. Modelos	54
TERCER CAPITULO	
Aprendizaje en geografía	59
1. Aprendizaje permanente ¡una necesidad!	59
2. Conceptos de aprendizaje	61
3. La reflexión	70
4. La reflexión en la práctica pedagógica	73

5. Procedimiento didáctico	77
6. Aprendizaje geográfico	82
7. Aprendizaje de conceptos geográficos	86
8. Aprendizaje de habilidades geográficas	93
9. Aprendizaje de actitudes	94

CUARTO CAPÍTULO

Enseñanza de la geografía en Educación básica secundaria	97
1. Autocrítica respecto a profesores y estudiantes	97
2. Enseñabilidad de la geografía	106
3. Unidades didácticas	109
4. Ejemplos de orientación pedagógica y didáctica en la enseñanza de la geografía	111
5. Guías de trabajo	119
6. Estrategias didácticas	128
7. El uso de la prensa escrita como ayuda didáctica	130
8. Sobre el lenguaje	136

CONCLUSIONES	143
---------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	145
---------------------	------------

PRESENTACIÓN

La didáctica de la geografía es el tema específico del presente escrito, que es también el objeto de reflexión de la autora. Sin embargo, no se trata de un estudio profundo con base en complejas teorías geográficas y pedagógicas sino sólo una serie de reflexiones basadas en la experiencia profesional, que se pretende compartir con los profesores de geografía de educación básica secundaria.

Tales reflexiones se escriben durante el año sabático, otorgado después de varios años de práctica pedagógica. Es importante salir de la cotidianidad universitaria para evaluar el desempeño laboral contrastándolo con las teorías contemporáneas, con las necesidades sociales, con el contexto cultural y político y también con los intereses de los niños y adolescentes que varían más rápidamente de lo que modificamos nuestras estructuras cognoscitivas y concepciones de educación.

A diferencia de lo que he presentado en los Congresos nacionales e Internacionales de Geografía, en este proyecto no propongo ningún programa de Geografía para la educación básica secundaria. Considero que el programa debe elaborarse con los estudiantes atendiendo a sus necesidades, intereses y afectos, como también a los recursos didácticos y ayudas educativas que el maestro pueda utilizar. En geografía se tiene la ventaja de contar con el entorno como el mejor recurso para su aprendizaje y enseñanza, especialmente si no enseñamos temas, que sería lo ideal, sino comportamientos individuales y colectivos que benefician la organización espacial, la movilidad ordenada, el adecuado uso de espacios públicos y privados y de la infraestructura, la formación de la consciencias ciudadana en relación con el cuidado de los escasos bienes naturales, el desarrollo de un pensamiento crítico en cuanto al manejo del poder territorial y la toma de decisiones que afectan la calidad de vida de los habitantes en un lugar. Dadas las condiciones actuales de intensa comunicación de masas, no es muy importante sa-

ber nombres de accidentes geográficos, ciudades, densidades, producción económica. Lo primordial es tener las competencias para leer e interpretar la información escrita, oral, matemática, gráfica, corporal, simbólica y espacial y actuar en concordancia. Si un egresado del bachillerato puede explicar las razones y prevenir en su comunidad los desastres naturales como inundaciones, terremotos, deslizamientos, huracanes y los accidentes individuales o colectivos en su lugar de habitación, en la localidad y en la ciudad donde vive. Si además dicho egresado es capaz de oponerse a decisiones políticas, administrativas o de otra índole, que perjudican a la comunidad por permitir usos de suelo inadecuados, instalación de negocios, deforestación, contaminación, se puede decir que vale la pena enseñar geografía!

En síntesis la geografía debe formar personas que se sientan dueñas del país y con capacidad de incidir en las decisiones espaciales que por supuesto tienen un efecto histórico. Para lograr tal fin, en primaria los niños deben ser competentes para ordenar y organizar sus espacios y objetos personales y familiares. En secundaria los maestros debemos formar personas preocupadas por mejorar y mantener su entorno para que cuando deban actuar como adultos lo hagan con conciencia y sentido de identidad nacional.

Este proyecto tiene como objetivo despertar la curiosidad por lo geográfico, si se logra, están abiertas las puertas para investigar en libros, documentos, películas, lo que los expertos en geografía aportan en el conocimiento del planeta y todos ayudemos a mejorar sus condiciones para las generaciones que nos suceden.

Quiero explicitar en este documento que la mayor parte de las ideas, de las estrategias didácticas, de la orientación pedagógica y didáctica, de la formación de profesores de geografía las trabajamos, analizamos y valoramos con la profesora Rosa Torres de Cárdenas, con quien compartimos mucho tiempo: preparando y haciendo clases y salidas de campo, realizando investigaciones sobre aprendizaje y enseñanza de la geografía, socializando en seminarios, congresos, encuentros. A ella debo mi formación, mi interés en la geografía, mi entusiasmo por la enseñanza. Sin embargo, sin ella, tengo la sensación de dejar incompletos los informes, como lo pueden constatar hace falta más geografía, más actividades, más ejemplos. En fin su ausencia evidencia mis limitaciones y me limita mucho más la nostalgia.

PRIMER CAPITULO

LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

1. SOBRE LOS PROGRAMAS DE GEOGRAFÍA EN COLOMBIA

El análisis sobre el estado de la geografía escolar en Colombia, se hace con base en la legislación educativa, y el estado de la geografía en la escuela básica primaria y secundaria (Rodríguez 2007).

LA NORMATIVIDAD

En la práctica pedagógica, existen inconsistencias y contradicciones entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica espacial de los docentes, lo que se refleja en el panorama escolar, que en materia de educación geográfica no ha cambiado sustancialmente, a pesar de las reformas educativas de los últimos cincuenta años.

Los programas de Ciencias Sociales de acuerdo con los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978 para secundaria, abarcaban las asignaturas de Historia, Geografía y Cívica, independientes entre sí, en las cuales (según las críticas académicas), no se reflejaba una clara relación con los diversos conocimientos del área social y con la vida cotidiana del estudiante.

En el 1710 se incluye estudios sociales en el que se especifica geografía, historia y educación cívica. Cada programa especifica el contenido, el procedimiento y las actividades, para cada grado.

El decreto 1002 de 1984 integró las Ciencias Sociales, reconociendo la realidad social como totalidad. Esta renovación curricular se asume desde un supuesto interdisciplinario, entendido como la "articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia, permitiendo obtener una visión de conjunto que enriquece el conocimiento de la realidad en que vive la sociedad" (Burgos y Navarro 1988).

La Ley General de Educación 115 de 1994 plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se especifican entre otros aspectos, "los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la región y del país" (MEN 1995).

Esta ley establece nueve áreas de conocimiento fundamentales, una de ellas es la de ciencias sociales, geografía, historia, constitución política y democracia (Art. 23)

Los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales considerados como "abiertos, flexibles, que integran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas 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" (MEN 2002).

Como ejes generadores, pertinentes a la geografía, se establecen:

- El No 3 Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra
- El No 4 La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
- El No 5 Nuestro planeta como un espacio de interrelaciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- El No 6 Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- Además, cada eje incluye unas preguntas problematizadoras y unos ámbitos conceptuales sugeridos, por grado. Con estas orientaciones un maestro comprometido y con motivación para enseñar adecuadamente las ciencias sociales puede formar eficientemente a sus estudiantes.

En relación con los dos primeros marcos legales, a pesar de los cambios en la organización de las áreas que integran las Ciencias Sociales, la historia mantuvo la tendencia de repro-

ducir los hechos oficiales a través de fechas y héroes y la geografía de reseñar la ubicación de los mismos, ilustrar sobre el medio físico – natural- y listar elementos relacionados con la demografía, la economía y con las costumbres de diferentes áreas del planeta.

La Ley 115 de 1994, si bien, asistimos a una transformación en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en la cual son los ámbitos conceptuales, los tópicos generadores y las preguntas problematizadoras, las que buscan desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes; los resultados de la investigación¹ muestran que prevalece la estructura tradicional mencionada, con algunos cambios tímidos en el abordaje de la dimensión geográfica en el aula de clase.

INVESTIGACIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Liliana Rodríguez Pizzinato, en su ponencia central denominada “Perspectivas de la Educación Geográfica en Colombia” presentada en el marco del 11 Encuentro de Geógrafos Latinoamericanos en marzo de 2007 plantea y sintetiza lo siguiente:

En 1995 surge el grupo de investigación GEOPAIDEIA, con el ánimo de fundamentar geográfica y pedagógicamente procesos educativos para cualificar su enseñanza, buscando innovar en su enseñanza y en el de las Ciencias Sociales con base en una metodología de investigación - acción a partir de la reflexión y la experiencia. A nivel de estudiantes se encuentra el Semillero de Geografía adscrito a REDSIM (Red de Semilleros de la Universidad de Antioquia), con un grupo de once (11) estudiantes de la LEBECS y de extensión universitaria se ofrece en convenio con Secretaria de Educación para la cultura de Antioquia los proyectos de formación y capacitación de los docentes del departamento, desde la propuesta de estudios del territorio, en particular la implementación de la Cátedra Antioquia. En la Universidad Distrital se constituye en el 2006 el Semillero de Investigación GEOESPACIAN – DO, cuya preocupación radica en implementar procesos innovadores en la enseñanza y aprendizaje del espacio.

Finalmente, existen propuestas en la que se vinculan entidades públicas y privadas (universidades, entes administrativos y culturales), para abrir espacios de reflexión sobre la ciudad, este es el caso de la “Cátedra Bogotá”. Su misión es fortalecer los procesos de producción de conocimiento en torno a temas sobre la ciudad, generando interés

1 * La referencia corresponde a las miradas conceptuales encontradas en maestros y estudiantes de tres instituciones educativas del Distrito, en el marco del proyecto de investigación “Innovación en la enseñanza de la geografía. La educación geográfica en la mente de maestros y estudiantes” (2000 – 2003).

por la dimensión cívica que se materializa en ella, propiciando el sentido de pertenencia y apropiación de la misma por parte de sus habitantes. Para lograr lo anterior, se proponen espacios de interlocución académica como las cátedras abierta, cívica y por localidades, de la misma manera, se organizan recorridos con intencionalidades específicas, en el marco de los encuentros urbanos, que permiten un acercamiento distinto a los espacios cotidianos de la ciudad. En resumen, la Cátedra Bogotá esperar ser reconocida por su capacidad de generar entre la comunidad educativa un alto compromiso con la ciudad, por medio del trabajo continuo en la búsqueda de promoción y estudios de resolución de problemas sociales.

Como se puede observar, los esfuerzos por acercar la práctica espacial y el discurso pedagógico de los docentes es evidente, sin embargo el seguimiento y los resultados son limitados para determinar en este momento el impacto de los mismos.

LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Los documentos oficiales, los textos escolares, los cuadernos de los estudiantes de básica, los diarios de clase, analizados siguen llamando la atención sobre la necesidad de cambiar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la geografía, ya que se mantiene la tendencia de presentar lo espacial, como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social o la realidad misma de los estudiantes, quienes perciben esta disciplina no como un saber que proporciona elementos para comprender la dinámica del mundo en el que viven, sino como una asignatura más (y sobre todo tediosa) de su plan de estudios. Así mismo, se plantea la urgencia de examinar detenidamente los contenidos curriculares con el fin de hacer de la educación geográfica un saber que sirva a la formación integral de los estudiantes entendida esta en términos de la construcción de ciudadanos críticos comprometidos con su entorno social.

La experiencia docente indica que cambiar la normatividad oficial en relación con el currículo, los planes de estudio, la fundamentación pedagógica, las diferentes estrategias de evaluación, etc. no son suficientes para transformar la práctica pedagógica en el aula. Esa transformación se logra paulatinamente con el cambio radical en la concepción de lo geográfico y lo educativo en la formación de los maestros y licenciados, y en la formación postgradual ya sea en las especializaciones, en las maestrías o en los doctorados.

El aumento del número de maestros con postgrado no se traduce en una cualificación de la educación básica, ya que cambian los discursos y los referentes teóricos pero no cambian de la misma manera, las prácticas sociales educativas.

A este respecto, se han presentado algunos giros hacia la enseñanza vivencial reconociendo las realidades y necesidades de los educandos, de las diferentes regiones y del país como lo plantea la Ley General de Educación, cobrando especial importancia la investigación en el aula pues proporciona herramientas para plantear proyectos pedagógicos que respondan no sólo a la legislación educativa sino a las necesidades, intereses y posibilidades de los estudiantes.

Se deduce que frente a una enseñanza geográfica de carácter enciclopedista, determinista y ahistórica, se propone impulsar una serie de transformaciones significativas no sólo modificando los contenidos que se desarrollan en las aulas con los estudiantes, sino el cambiando el rol del docente, convirtiéndose en un investigador pedagógico, que propenda por la construcción y reelaboración de conocimientos y significados.

En la transformación de las prácticas educativas ha sido importante la influencia del modelo pedagógico constructivista, que enfatiza en el papel del estudiante como gestor de su propio aprendizaje, en partir de la exploración de ideas previas, constructos, teorías implícitas, concepciones del estudiante.

Otro aspecto importante, es reconocer que el manejo del poder en la relación maestro-alumno debe ser equilibrada y que los dos emprenden la tarea de aprender, tarea en la cual el docente es un orientador y su formación como docente investigador le permite guiar al estudiante en la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos. Esta situación la corrobora, Raquel Pulgarín Silva en el texto "El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales", (registrado en la Sociedad Geográfica de Colombia SOGEOCOL), quien apunta hacia una educación geográfica fundamentada en problemáticas que generen conexión entre la cotidianidad de los estudiantes y los conocimientos que de ella desprendan.

Sin embargo, como afirma Liliana Rodríguez P., en la mencionada ponencia, se sigue manteniendo en un lugar rezagado la geografía en el aula, debido a la incongruencia entre los avances de esta como disciplina y su enseñanza con una tendencia descriptiva y memorística, a la ubicación de la geografía como asignatura obligatoria independiente de la historia a mediados del siglo XX (cuando otras llevaban años de ser enseñadas) y al hecho de que la pedagogía de la geografía responde, al criterio de aprendizaje técni-

co según el cual se distribuye y diseminan los saberes específicos relacionados, sobre todo, con los aspectos físicos del entorno.

En contraposición, algunas de las investigaciones educativas, que asumen el aula como un "sistema vivo" en el que se suceden situaciones, interacciones, procesos cognitivos y afectivos, desarrollan propuestas didácticas y pedagógicas tendientes a remover las estructuras cognoscitivas de los estudiantes y desarrollar pensamiento espacial en ellos. Se podría afirmar que "aparece" la "didáctica del entorno", en la que la geografía de la percepción que ha influido en escuela, forjando nuevas líneas de trabajo que ven la importancia de los métodos activos en la enseñanza y encuentran en el estudio del entorno la posibilidad de que el niño reconozca el gran acumulado de información y simbolización que se encuentra en él.

Por su parte, la observación directa y el trabajo de campo, están haciendo una incursión tímida en el ámbito escolar, buscando que el estudiante transforme sus "percepciones" sobre el mundo, propendiendo por nuevos conocimientos de la realidad, tomando en cuenta aspectos como la ubicación, localización, distribución, organización y las relaciones de los fenómenos naturales y los sociales en el espacio geográfico. Estos aspectos, aportan a la crítica que hace la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, al hecho de que se desligue de la realidad del estudiante y que a partir de ello los conocimientos que se adquieren resulten de poca relevancia para dar solución a las problemáticas a las que se ven abocados a diario. Así, Buitrago (2005) argumenta que la educación en geografía es hacer que el sujeto reflexione sobre su entorno y las relaciones que las sociedades establecen en los diferentes espacios con el fin de intervenir y construir un mejor vivir.

La Geografía tiene como objetivos hacer concientes a los ciudadanos de esa naturaleza, en la que todos viven una realidad en la que tienen vivencias espaciales o territoriales generando así lo que el autor denomina como cultura territorial

Por último, William Montoya (2005) en su artículo "Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia" recuerda la situación geográfica colombiana frente a la mundial, en la cual la escuela tiene la función de ayudar y cooperar al reconocimiento del espacio y fortalecer los elementos de identidad y pertenencia, así como aportar un análisis respectivo a la cartografía y a la descripción del paisaje.

El reto de la geografía escolar en la época contemporánea, también parece definir su posición frente a la tecnología a través de los Sistemas de Información Geográfica

(SIG), los programas de cartografía digital, enriqueciendo de manera metodológica la explicación cartográfica existente y reforzar el aprendizaje cartográfico tradicional para comprender su función en la vida cotidiana. Un segundo reto es actualizar la geografía con respecto a las dinámicas socio culturales y económicas actuales, teniendo en cuenta los cambios que se manifiestan mediante la globalización, contextualizando así la geografía con la realidad social que vive actualmente el estudiante y uno de los últimos retos es salvaguardar el capital humano recolectado por la disciplina durante el tiempo, y crear escuela de pensamiento que reflexionen sobre las temáticas que están floreciendo en la actualidad.

Para finalizar, se señalan algunos resultados en investigación sobre la concepción de las Ciencias Sociales y la geografía²: la visión conceptual de las Ciencias Sociales y de la Geografía, demuestra una evolución desde la experiencia formativa universitaria, a la experiencia laboral docente, que muestra un cambio, no solo teórico, sino de nivel pragmático. Este cambio está fundamentado por las dinámicas institucionales que se presentan en la escuela, y más exactamente en el posicionamiento que tienen las Ciencias Sociales y la Geografía dentro de los programas de cada uno de los colegios, en donde se concibe a las Ciencias Sociales como “Una materia más”.

El concepto de las Ciencias Sociales y de la Geografía ha evolucionado debido al nivel desde el que se plantean las Ciencias Sociales y la Geografía; es aterrizar los marcos teóricos a la realidad de las instituciones y de la escuela en sí, dentro del Sistema Educativo Colombiano. Al referirse a lo cotidiano, se centra el sentido de la enseñabilidad de la Geografía y las Ciencias Sociales a la vida diaria de los educandos y del contexto escolar. Centrar éste proceso desde la Geografía, y desde ésta, el de las Ciencias Sociales, es permitir el reconocimiento espacial más cercano, el Entorno.

Trabajar con las herramientas geográficas (métodos, procedimientos, enfoques) a la estructuración del espacio geográfico, está influido por los contextos institucionales, en la medida en que se permite generar procesos reflexivos para la consolidación de la materia en el proyecto y en los programas de cada institución. Así, las características de cada institución y sus particularidades, se ven reflejadas en la forma como son pensadas las Ciencias Sociales y la Geografía.

2 * Documento inédito. “Problemas de aprendizaje en geografía en alumnos de educación básica” en el marco del Proyecto de investigación desarrollado entre el año 2004 y 2006 por el grupo de investigación GEOPAIDEIA avalado y financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica CIUP.

En el sector oficial, en la gran mayoría de los casos, no hay una consolidación de parte de los mismos maestros sobre la importancia de la asignatura. Son aislados los casos en que por iniciativa personal se generan procesos auto evaluativos de las prácticas pedagógicas, didácticas y conceptuales que se realizan en las instituciones, para favorecer el enriquecimiento personal, profesional y colectivo de los maestros y los programas.

En el sector privado, desde las mismas instituciones, se han consolidado procesos de enriquecimiento y crecimiento de los programas de Ciencias Sociales y de Geografía. Estos, buscan responder y estar coherentemente ligados con la filosofía y los objetivos institucionales. Dichos objetivos y la filosofía de la institución, dan la posibilidad a la asignatura de ganar intensidad, complejidad y trascendencia. Los mismos maestros cumplen una función importante en la valoración que se le da a las Ciencias Sociales y a la Geografía dentro de la estructura curricular que se diseña en cada colegio.

Es claro que las Ciencias Sociales, y en especial la Geografía, han ganado espacios importantes en la intensidad horaria de las instituciones, tanto del sector público, como del sector privado, pero aun así, al interior de las Ciencias Sociales y de quienes enseñan las Ciencias Sociales, existen inclinaciones hacia el campo histórico en detrimento de la geografía, la cual se considera sólo como la descripción del espacio físico donde ocurren los hechos históricos. Estas dinámicas, debilitan el proceso de desarrollo del conocimiento espacio-temporal, categorías estas, base de todas las Ciencias Sociales; además, desde el mismo Sistema Educativo Colombiano, planteamientos como Lineamientos o Estándares "son de carácter histórico".

La aplicación del Nuevo Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria dentro del proceso de modernización educativa en lo que concierne a la enseñanza de la Geografía en el área de las Ciencias Sociales ha agudizado la presencia de factores que siguen limitando su contribución educativa en la formación de la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de Colombia

Los factores que han ocasionado ATRASO y DISTORSIÓN en el campo de la educación geográfica, se pueden sintetizar así:

- No existe una valoración social objetiva acerca del significado y posibilidades de la ciencia geográfica.
- Se asocia a la geografía primordialmente con fenómenos de orden físico-natural y bajo una perspectiva con predominio determinista.
- No se cuenta con textos y materiales escolares acorde con el estado actual de la evo-

lución de la ciencia geográfica.

- No existen buenos niveles de comunicación ni de coordinación entre geógrafos y profesores de geografía
- Las instituciones formadores de docentes desconocen las necesidades y el perfil real del profesor o profesora de geografía o de ciencias sociales que hoy se requiere en el país.
- Mayoritariamente los docentes de geografía están desactualizados en los nuevos enfoques teóricos y didácticos de las ciencias sociales.
- El Instituto Geográfico Agustín Codazzi no realiza en la actualidad funciones de orientación geográfica y cartográfica (como lo hacía antes de 1992) a los profesores, generando un vacío muy significativo en su tarea docente.
- La clase de geografía en nuestras escuelas sigue siendo un conjunto de tareas para memorizar nombres de principales hechos geográficos del espacio colombiano y demás regiones del mundo.

2. SOBRE LOS PROFESORES DE GEOGRAFIA

UNA MIRADA GENERAL

Tradicionalmente se ha pensado que lo importante en la enseñanza de la geografía es el contenido concebido como espacios locales, regionales, nacionales, continentales hasta llegar a la Tierra. Por lo que, cuando se analizan los programas escolares de Colombia en el siglo XX, lo que varía es la denominación del espacio a estudiar: municipio, departamento, región. La otra variable es la del grado en el cual se va a desarrollar el programa, así la geografía de Colombia se estudiaba en primero de bachillerato y la económica de Colombia en cuarto, cuando antes se desarrollaba en 6o de Bachillerato. Con el denominado Nuevo Currículo, que no alcanzó a durar 8 años, se trató de integrar la geografía y la historia en las Ciencias Sociales o, considerar a la geografía como el marco espacial donde ocurrían los procesos históricos. Además, en las facultades de educación donde se forman los licenciados en Ciencias Sociales o profesores de geografía e historia, se concibe de la misma manera; sus planes de estudio se fundamentan en los contenidos de las geografías físicas, regionales (Colombia, Asia, Europa, África , América Anglosajona, América Latina...) humana y económica; en la medida en que los libros recientes o los doctorados en el extranjero llegan con sus nuevas concepciones de la geografía se cambian los nombres o se introducen materias nuevas, dentro de la

misma concepción tradicional de la geografía entendida como “ Ciencia que estudia la descripción de la superficie terrestre”

Con la ley general de educación en la que se establece como área obligatoria las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (artículo 23) ha surgido una enseñanza de la geografía sin lineamientos generales puesto que se considera que la autonomía es desarrollar temáticas a gusto del docente, sin tener una fundamentación sólida y actualizada, o de quienes deciden en las instituciones escolares los planes de estudio, tomando como referencia los logros establecidos en el decreto 2243 de 1996. De tal manera que se encuentra una gran gama de posibilidades, guiadas por contenidos, pero carentes de una reflexión epistemológica y pedagógica. Se suele desarrollar las ciencias sociales integradas -sin saber con qué criterio se integran o qué es la integración-, la geografía o la historia como asignaturas separadas porque esa opción la permite la ley general de educación. Estas afirmaciones se sustentan en las investigaciones realizadas por los alumnos de la maestría en docencia de la geografía y por la autora en “La construcción del concepto de espacio geográfico en los alumnos colombianos” (Rodríguez de Moreno y Torres de Cárdenas 1994).

Una geografía de estas características despierta en alumnos y maestros, obviamente, una antipatía o en el mejor de los casos una gran indiferencia, por lo que la suerte de la geografía no es importante para la sociedad en general.

Otra asociación que suele hacerse es la de la geografía con la cartografía o mejor con los mapas, pero no con el uso de ellos y su importancia para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana sino con su elaboración, calcándolos o coloreándolos de acuerdo con el gusto del alumno pero sin ningún criterio geográfico.

Entre tanto el mundo cambia, los medios masivos de comunicación hablan de: globalización, nacionalismos, nuevos países, grandes ciudades, aumento de la población urbana, las migraciones, de las discriminaciones racistas, ordenamiento territorial, planeación municipal, planes de desarrollo urbano o nacional, nuevos organismos internacionales, del mercado común europeo y el eurodólar como moneda común en Europa, la geografía nacional afectada por los movimientos guerrilleros y paramilitares, por los cultivos ilícitos. Todos estos temas relacionados con el espacio geográfico, con el territorio, con el país o sus regiones no se abordan desde una concepción seria de la geografía sino desde los viejos criterios de llenar al estudiante de datos, nombres o descripciones simples utilizando categorías tradicionales.

Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico se leen y se involucran en el lenguaje del maestro conceptos que no se han comprendido tales como: autonomía escolar, constructivismo, flexibilización, evaluación formativa, didáctica comunicativa, pre-conceptos o conceptos previos, mapas conceptuales, aprendizaje significativo, pedagogía crítica o problémica diferente de la pedagogía tradicional, pero no se saben las razones, ni se tiene una fundamentación teórica que ilumine los procesos educativos al interior del aula.

Debe aceptarse el hecho de que con la ley general de educación se dio la oportunidad para lograr la profesionalización de una gran cantidad de profesores que no había obtenido su licenciatura y al obtenerla mejoraba significativamente su salario o su pensión. No obstante, lo cuantitativo no fue de la mano de lo cualitativo por lo que obtener el título no garantiza que los maestros hayan mejorado significativamente su formación en la disciplina geográfica o en el aspecto pedagógico.

De otra parte, con el neoliberalismo económico se tomaron decisiones políticas que eliminaron de los institutos oficiales la función de estimular y divulgar el conocimiento geográfico; tal es el caso del Instituto Geográfico Agustín Codazzi donde se terminaron los proyectos dedicados al apoyo de la enseñanza geográfica para restringirlos a la investigación requerida en asuntos muy puntuales.

Liliana Rodríguez en su libro una geografía escolar (in)visible (Rodríguez 2007: 83) basada en una investigación realizada en varias escuelas de Bogotá, concluye:

- “Se encuentra una clara disyunción entre la teoría geográfica y la práctica espacial, y en el papel específico que tiene la Geografía escolar en la formación de la persona.
- Se observa una débil capacidad para identificar problemas de trabajo o conceptos clave que les permita resolver situaciones y movilizar sus estructuras de pensamiento.”
- Se sigue orientando la clase con base en los textos escolares y en clases magistrales.
- Se privilegia la geografía física sobre la humana.
- No se comprende la fundamentación conceptual geográfica.

¿QUÉ HACER PARA RENOVAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA?

Tal como lo demuestran varios diagnósticos hechos respecto a la enseñanza de la geografía se sabe que:

- Los maestros no tienen conceptos precisos básicos de geografía, de espacio geográfico, de localización, ubicación, orientación, región...
- Los maestros no tienen claras los enfoques que subyacen a las teorías geográficas o no se manejan con claridad las diversas escuelas geográficas.
- No se conocen las teorías psicológicas o los estudios que se han realizado sobre el desarrollo del pensamiento espacial y temporal, lo cual es básico para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.
- Se tiene una idea equivocada de lo que significa construir un concepto el cual se identifica con términos, definiciones u opiniones (Geopaideia, 1995).
- Los alumnos además de no haber construido los conceptos tampoco le encuentran una utilidad al conocimiento geográfico en su cotidianidad.
- Los alumnos no interpretan los mapas que se encuentran en los atlas o en los textos escolares y menos se ha desarrollado la habilidad de elaborar sus propios mapas con base en la observación directa de su entorno.

Con base en las fallas detectadas habría que replantear los planes de estudio de las licenciaturas en ciencias sociales, los cursos de actualización y capacitación de maestros. Sin embargo, también se deben modificar los criterios de reformas académicas en la universidad puesto que se efectúan quitando o poniendo materias más por intereses personales de los docentes que pensando en la formación del licenciado.

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Para transformar la enseñanza de la geografía es necesario modificar la formación del docente, entendida como "el medio por el cual se asigna al futuro maestro o profesional de la educación una consciencia especializada. El propósito de la formación es ubicar a los sujetos en una saber y en unas prácticas o relaciones sociales, en este caso, el sujeto de la enseñanza o el sujeto del saber pedagógico" (Díaz, 1996:18)

Respecto a la formación de los docentes existe consenso entre autores tales como: Jesús Rozada, Franco Chilardi, Ana Ma. Rodríguez, Fernando Hernández y Juana Ma. Sancho, José Antonio Acevedo, María Cristina Davini y Mario Díaz en relación con los aspectos que se deben tener en cuenta, sustentamos con Rozada (1996) que la formación del docente debe centrarse en la interrelación de las esferas del conocimiento académico, la consciencia ordinaria y la actividad práctica a través del estudio, la reflexión y la acción del educando o futuro docente.

EL CONOCIMIENTO ACADÉMICO

Este tipo de conocimiento no se restringe al conocimiento científico sino que incluye el conjunto de saberes dispuestos académicamente en disciplinas (empíricas o hermenéuticas). Uno de esos saberes es la filosofía que analiza tipos de conocimientos, de paradigmas y presupuestos epistemológicos. Esta formación epistemológica es fundamental pero concebida adecuadamente y no como una historia del pensamiento pedagógico o geográfico. Se entiende por epistemología “un estudio sobre una ciencia particular más o menos constituida tomada como objeto de reflexión desde sus principios y fundamentos, su objeto, métodos, estructura organizativa, criterios de verificación y de validez” (Flórez 1994).

Además de la filosofía, los saberes desde el punto de vista pedagógico son la Pedagogía, la Didáctica, la Didáctica de la Geografía, la Sociología y la Psicología, entre otros. Desde el punto de vista geográfico se debe partir de una concepción clara de geografía para que el contenido académico se refiera al estudio del objeto propio de la geografía, tal como se puede deducir de los siguientes conceptos:

“La geografía es una disciplina cuyo objetivo busca describir y explicar la dimensión espacial de las relaciones entre cultura y naturaleza” (Montañez 1997).

“La geografía es la ciencia que estudia las variaciones de las distribuciones espaciales de los fenómenos de la superficie terrestre (abióticos, bióticos y culturales), así como las relaciones del medio natural con el hombre y de la individualización y análisis de las regiones en la superficie de la tierra” (Estébanez 1982).

Es el estudio de la dinámica del espacio humanizado. Se considera la personalidad de la geografía como ciencia humana, porque su propia significación con respecto a la de las ciencias de la Tierra consiste en considerar siempre los fenómenos de toda clase estudiados por ella en relación con la presencia y la acción de las actividades humanas sobre la Tierra. (George 1970).

Se entiende como espacio humanizado” un conjunto indisociable en el que participan por un lado, cierta combinación de objetos geográficos: objetos naturales y objetos sociales y por el otro lado, la vida que los colma y anima, es decir la sociedad en movimiento. El espacio, por consiguiente, es un conjunto de formas cada una de las cuales contiene fracciones de la sociedad en movimiento” (Santos 1984)

Tales disciplinas pedagógicas y geográficas deben desarrollar en los futuros maestros, actitudes favorables al cultivo de saberes y no limitarse al contenido de las asignaturas.

Se introduce aquí una precisión sobre lo que Eloisa Vasco concibe como saber (concepción con la que coinciden las autoras). El saber es en sí mismo complejo cuya naturaleza puede analizarse desde varias dimensiones.

Una primera dimensión es la del saber que se produce en el campo de la ciencia o disciplina geográfica, que se genera al interior de las comunidades científicas y es un saber-hacer en continuo desarrollo.

La segunda dimensión es la selección de contenidos, la manera como concibe las formas de construcción de la geografía y las formas particulares de pensamiento, de trabajo y de investigación geográficas que la caracteriza.

La tercera dimensión es la del saber como se enseña en la facultad de educación, particularmente en los departamentos de ciencias sociales, en donde lo importante son los contenidos de la asignatura que debiera incluir un segundo nivel que es el de las formas de trabajo y de pensamiento propias de la comunidad científica que genera el conocimiento geográfico.

Según lo mencionado el conocimiento académico referido a geografía debe centrarse en el análisis geográfico de áreas específicas en las cuales los alumnos puedan plantear preguntas y problemas netamente geográficos y desarrollar, mediante consulta en fuentes primarias y secundarias una investigación académica dentro de un enfoque geográfico particular cuya selección se sustente en forma pertinente y suficiente. En la medida en que se desarrolla tal investigación -que puede partir del entorno inmediato- se aplicarán técnicas de cartografía básica y temática, de análisis estadísticos o cualitativos de la información, de elaboración de informe en el que se incluya la solución o soluciones al problema planteado inicialmente. Tales estrategias de enseñanza se pueden aplicar en geografía sistemática y sistémica.

Es fundamental partir de los preconceptos o conceptos previos que los alumnos -futuros docentes- tienen de espacio, espacio geográfico- tiempo histórico, elementos del espacio geográfico -su variación tanto espacial como temporal y sus interrelaciones como construcción social.

No se puede perder de vista que los futuros licenciados tienden a repetir en su práctica pedagógica los patrones de enseñanza vividos en la universidad, razón por la cual es im-

prescindible transformar las prácticas, estrategias, metodologías de enseñanza, formas de concebir la disciplina geográfica, explicitar las características del pensamiento y la investigación geográficas en la formación universitaria del docente.

Tal transformación implica procesos de reflexión y estudio por parte de los profesores universitarios tanto del área de la geografía como del área pedagógica y un gran compromiso para lograr coherencia entre el discurso y la práctica misma en el aula universitaria.

En resumen, el contenido académico en la formación docente debe ser crítico, flexible y dinámico según el contenido de las otras dos esferas: consciencia ordinaria y actividad práctica.

CONSCIENCIA ORDINARIA

Son aquellas representaciones, esquemas, ideologías con las que se aborda la vida cotidiana. Incluye también sentimientos, valores, subjetividades. Manifiesta la reflexión de la consciencia ordinaria sobre si misma y su incidencia en el conocimiento académico, ofrece la posibilidad de verificar las investigaciones interpretativas y ejerce influencia sobre la práctica (pensamiento práctico).

Es también la consciencia criticada con el apoyo del conocimiento académico pero sin caer en el reduccionismo hermenéutico.

Se debe precisar el concepto de reflexión ya que es fundamental en la consciencia ordinaria; la reflexión consiste en "la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos consciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizamos y depuramos críticamente y , a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana, en interacción activa y crítica con el conocimiento disciplinar socializado" (Demo 1985).

En el proceso de reflexión se distinguen dos componentes esenciales y complementarios, "por un lado, el pensamiento racional como procesador lógico, sistemático y consciente de la información y, por otro, el pensamiento intuitivo como procesador creativo, holístico e inconsciente de dicha información" (Godman 1987) " La reflexión en la acción está sesgada hacia la intuición y la reflexión sobre la acción está sesgada hacia la razón "(Porlán, 1993) y tanto en la pedagogía como en la geografía es necesario efectuar los dos tipos de reflexión.

El análisis de la consciencia ordinaria está referido a dos niveles: el personal o sujeto de aprendizaje y el conocimiento académico desde la perspectiva interpretativa.

En el primer caso es necesario ser conscientes de las experiencias pasadas y de las ideas que se tienen sobre algo cuando se pretende construir un conocimiento concebido en su dimensión social, diferente del autocrático (Gilroy 1993). " La clave de lo que es el mayor eje paradigmático en filosofía es el alejamiento de las concepciones del conocimiento que enfatizan en exceso los enfoques lógicos o los personales (el objetivismo y el subjetivismo) para ir hacia una concepción que dé mayor acento a su dimensión social" (Gilroy 1993) considerándolo como un "tipo de racionalidad que está situada históricamente y es práctica, implicando elección, deliberación y juicio" (Bernstein 1983). En este nivel personal es necesario reflexionar y ser consciente de las concepciones que se tienen de conocimiento, de geografía, de ciencia, de los valores que la geografía puede desarrollar, del manejo y uso del espacio.

En el segundo nivel desde la geografía se respeta la consciencia ordinaria en la tendencia humanística por cuanto aclara el significado de los conceptos, símbolos y aspiraciones de las personas o grupos con respecto al espacio o al lugar. Incluye los sentimientos, los conceptos y las teorías geográficas que tiene el hombre o el grupo. Un geógrafo humanista contempla el mundo de hechos y busca constantemente el significado de los mismos. Descubre el mundo vivido, parte de la perspectiva experiencial, es decir, desde las diferentes maneras de comprender y elaborar una realidad (Yi Fu Tuan 1977).

LA ACTIVIDAD PRÁCTICA

Representa no sólo la actividad técnica para producir cosas artesanales o industriales sino también la práctica social en la que tiene lugar la técnica. Incluye la práctica de transformar la práctica; la influencia que ejerce la práctica en la formación de la consciencia ordinaria a través de las formas de vida configuradas por las condiciones económicas, la organización social y las condiciones técnicas y hasta los objetos materiales de un contexto y la incidencia que tiene la práctica en el conocimiento académico.

Si la educación se define como una práctica social se debe clarificar el concepto de esta; se concibe como "...la construcción lógica resultante de la conducta de las personas que la practican"..." Una práctica social depende, para su existencia e identidad, del objetivo global que comparten sus miembros y que son recíprocamente conscientes de compartir, y es la posesión de creencias y objetivos lo que hace posible que se impli-

quen en tales prácticas” (Langford 1993). Las prácticas sociales se llevan a cabo dentro del amplio contexto proporcionado por una sociedad, y son los individuos quienes son miembros de la sociedad y quienes realizan esas prácticas sociales.

El objetivo global de la práctica social de la educación, aunque polémico, se puede identificar como tratar de ayudar a los otros a educarse y estar educado es aprender a ser una persona integrante de la sociedad a la que se pertenece.

Una práctica educativa no es más que la suma de las interacciones entre un grupo de docentes y sus alumnos; la forma que tome la práctica de la educación en una sociedad concreta dependerá del contenido que se dé al concepto de persona en dicha sociedad.

La actividad práctica en la formación de docentes es indispensable para efectuar la práctica pedagógica, dentro de cualquiera de las tendencias, modelos o paradigmas que se adopten en la formación docente.

La práctica docente, acorde con los supuestos constructivistas, debe reunir una serie de condiciones que se sintetizan en:

- Procedimientos para explorar la capacidad y el interés del alumnado en participar en las actividades de aprendizaje.
- Procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a las capacidades de participación y al interés del alumnado.
- Procedimientos para estimular el uso autónomo, resultado de la toma de conciencia y del intercambio comunicativo de las capacidades adquiridas (Luque et al. 1997).

En geografía la actividad práctica se evidencia en el trabajo de campo, que es de gran utilidad en el aprendizaje de espacio geográfico, paisaje, medio geográfico, sistemas espaciales, ambiente, entorno y de las interrelaciones que existen entre los diferentes elementos abióticos, bióticos y culturales.

El trabajo de campo pretende lograr el conocimiento interpersonal a través de la inmersión en los lugares vividos cotidianamente. Se considera como un método que une la teoría con la realidad en la experiencia personal del alumno y puede realizarse alrededor de la escuela o en espacios más alejados.

Con el trabajo de campo se obtienen varios objetivos: transformar las palabras en experiencias vivas, ampliar y comprender el vocabulario geográfico; motivar al alumno para observar detalladamente las características del espacio y sus permanentes cambios, comparar la representación cartográfica con el terreno directamente; comprender las áreas diferenciales y la relatividad de los límites...entre otros.

Dado que esta actividad práctica se centra en la acción del alumno, los profesores de geografía deben orientarlos para que ellos observen, entrevisten, tomen muestras, elaboren la cartografía o verifiquen la misma y se formulen preguntas y explicaciones acerca de los problemas percibidos en la salida.

Es común pensar que efectuar las salidas de campo garantiza una enseñanza activa y un aprendizaje significativo y lo que se observa es la subutilización del espacio visitado y el abuso de la clase magistral frente al paisaje.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

La autora considera que lo más importante para lograr transformar la enseñanza de la geografía y lograr en los alumnos un aprendizaje significativo de la misma, es un cambio estructural en la formación de los docentes.

Tal cambio depende de los maestros formadores de educadores quienes obligatoriamente deben transformar sus actitudes respecto a la concepción de persona que se pretende formar para una sociedad angustiada y sin horizontes claros, a la concepción y valoración de la pedagogía, a la idea que se tiene de enseñanza y de la disciplina que se pretende enseñar, en este caso, de la geografía.

Los maestros universitarios o de las innumerables escuelas de educación deben concebir su propio conocimiento dentro de contextos de aprendizaje significativo, estructurando sus conceptos y redes conceptuales, clarificando sus teorías, principios y categorías, discutiendo dentro de la comunidad académica sus ideas para contrastarlas y enriquecerlas. Con estructuras cognoscitivas claras, coherentes y actualizadas de sus disciplinas se logrará en los alumnos -futuros docentes- aprendizajes significativos y elaboraciones, que incluyan asociación significativa, intensiva y multiplicativa. (Hernández 1997).

De otra parte, los profesores universitarios de los departamentos de educación deben asumir el compromiso profesional y pedagógico, mediante la participación activa en la investigación sobre la enseñanza de las disciplinas específicas, en el caso particular que nos atañe: la geografía.

De esta forma se cambiaría la situación actual de la educación en Colombia, muy bien descrita por Hernando Gómez Buendía (1998) "...Educamos, pues, a los que no son. Y los educamos como no es. Para decirlo en forma resumida: los alemanes hacen un experimento, los ingleses lo discuten con su tutor, los franceses interpretan el texto, los estadounidenses redactan un paper, y nosotros... lo recitamos de memoria. Es el depositar y devolver conocimientos, la educación bancaria, que llamó Paulo Freire".

Cuando los futuros maestros reciban una formación pedagógica y geográfica dentro de los lineamientos expuestos en este escrito, transformarán su práctica pedagógica y se lograrán mejores aprendizajes geográficos útiles en la vida cotidiana de los alumnos de educación básica y en el análisis, manejo y proyección del espacio geográfico nacional. Tal certidumbre se sustenta en la transformación de la práctica pedagógica y en el cambio en la enseñanza de la geografía realizados por los alumnos de la Maestría en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes aunque muy pocos (34) y sólo de tres promociones han logrado cambios significativos en sus respectivas instituciones y lugares de trabajo.

Lana de Souza Cavalcanti en su libro *Geografía e práticas de ensino* (De Souza 2002) propone unos principios generales para la formación profesional de calidad del profesor de geografía reflexivo y crítico, tales como:

- Formación continua y autoformación
- Construcción de la identidad como profesor de geografía que incluye tres tipos de saberes: la experiencia, el conocimiento específico de la disciplina y el conocimiento pedagógico.
- Indisociabilidad entre la investigación y la enseñanza
- Integración teoría práctica
- Formación profesional pensada y ejecutada con base en una concepción de objetivos educativos que pretendan preparar para el ejercicio docente, para la práctica ciudadana y para la vida cultural.
- Conocimiento integrado e interdisciplinar

3. SOBRE LOS ESTUDIANTES

El grupo de maestros en formación, se acerca a los postulados teóricos que analizan los procesos de desarrollo del pensamiento en los niños y adolescentes; especialmente revisan a Piaget y Vygotsky , y por medio de juegos, estrategias pedagógicas aplicadas en los trabajos de clase , talleres, entrevistas, exploran habilidades y destrezas espaciales, la construcción de nociones y conceptos básicos de esta disciplina, intereses y expectativas hacia las Ciencias Sociales especialmente ; así mismo se realiza un contraste entre la teoría y la practica sobre las características que identifican el desarrollo del pensamiento espacial, en estos niños, sujetos de investigación.

Evidencian dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, dados desde el plan curricular, la pedagogía, procesos de desarrollo del pensamiento, y la falta de comprensión y construcción de nociones y conceptos básicos de la geografía y la cartografía.

Desde el punto de vista pedagógico , se observa el afán de los niños por copiar en el cuaderno las informaciones o resúmenes que tienen que memorizar, para luego ser reproducidos en las previas o evaluaciones ; manifiestan su apatía, rechazo y desinterés por esta asignatura al considerarla aburrida y tediosa por la cantidad de datos que tienen que aprender sin comprensión alguna; desarrollar los talleres que el texto ha diseñado para cada unidad temática , y el transcribir del texto al cuaderno inclusive para los docentes esto es considerado como una herramienta que produce conocimiento geográfico. La constante memorización de ciudades capitales, departamentos, ríos importantes, formas de relieve, accidentes, reduce esta Ciencia al desarrollo de ejercicios mecánicos difíciles de entender para los niños.

Copiar, colorear y reproducir los mapas en el cuaderno, o papel mantequilla se convierte en una actividad rutinaria que no le conceden algún tipo de valor, ya que su información no es comprendida y el precio por este trabajo se ve reflejado en una nota, por tanto esta es una tarea para los padres o adultos que acompañan al niño ; generalmente asocian la geografía como la asignatura o materia de los " mapas " que no les gusta hacer, y no saben comprender, e interpretar el lenguaje cartográfico allí contenido , que incluye además una serie de elementos simbólicos que es preciso conocer para entender adecuadamente este tipo de comunicación y saber hacer uso de esta.

La elaboración de maquetas les encanta a los niños (as), pero afirman tener dificultad para encontrar relaciones entre las maquetas y lo que allí se representa, con las expli-

caciones dadas por los profesores. Además de lo anterior también se observan dificultades en los niños para expresarse en público por temor a la burla de sus compañeros; las habilidades en lecto-escritura se encuentran limitadas y no distinguen entre la realización de descripciones y la elaboración de resúmenes demostrando en este sentido dificultad para construir descripciones de su propio espacio vivido, es decir su propio entorno.

Respecto a las dificultades relacionadas con el desarrollo del pensamiento geográfico, es importante tener en cuenta, que al someter a los niños a aprendizajes memorísticos de incomprensibles listados de nombres, ciudades, accidentes, ríos, montañas entre otros, se están desconociendo en estos sujetos sus estructuras y procesos de desarrollo del pensamiento espacial.

Por esto es común, encontrar dificultades en los niños para elaborar mapas mentales, planos o croquis de su espacio vivido; trazar la ruta o el camino de su casa al colegio; este, es un ejercicio que permite explicar como se estructura mentalmente un mapa cognitivo, como se almacena toda una información que lo posibilita localizarse, buscar, organizar y seleccionar ideas de los espacios, utilizar signos gráficos para representar un entorno cercano y conocido ; en este caso siendo un mapa de ruta, responden trazando una línea que normalmente corresponde a la calle donde viven, adornada de casas, árboles, carros; representada en forma descoordinada; sin evidenciar en este caso, algún sistema de referencia.

Así mismo se observan dificultades para localizar, situar y orientar puntos u objetos en el espacio. Desconocen el significado de nociones como: sendero, hito, límite, mojón, que permiten leer un espacio geográfico, en este caso, en los trabajos realizados sobre la ciudad, las dificultades analizadas en los niños para hacer una descripción organizada y sistemática de su propio entorno es aún más complicada

Respecto al conocimiento de la ciudad: demuestran con facilidad que saben los nombres de muchas ciudades y pueblos, pero la noción o el concepto de estas dos entidades; no pasa de ser un listado de elementos físicos del espacio, es decir una idea asociada con casas, edificios, colegios, tiendas, droguerías, supermercados, carros, gente ; y el criterio para definir la ciudad o el pueblo esta relacionado con el tamaño Ejemplo: " La ciudad es donde hay muchas casas, tiendas, colegios, y gente " " El pueblo es como una ciudad pero más pequeño." Estos niños tienen ideas sobre ciudad pero desconocen su emplazamiento situacional, su organización, funciones, patrones de ordenamiento, uso de suelo, movimiento de personas, mercancías, bienes, diferentes y variadas

construcciones, es decir no han elaborado el concepto de ciudad con base en la experiencia cotidiana y con los conocimientos académicos estudiados en cursos anteriores como: Orientación, localización, ubicación de este espacio geográfico, sus características y sus principios que la determinan. Así mismo a la hora de definir nociones como barrio, o localidad, sino son iguales, demuestran alto grado de confusión entre estas dos entidades, además de no ser reconocidos como espacio geográfico.

La geografía tiene como concepto clave, de estudio el espacio geográfico, pero es imprescindible comprender el tiempo histórico, reconociendo que este es un concepto complicado que incluye además otras nociones o conceptos difíciles de entender por los alumnos. En este sentido se identifican dificultades en los niños para comprender nociones o conceptos como: época, siglo, edad, elaboración de líneas de tiempo, de ordenamiento cronológico de fechas y la comprensión empática (reconstrucciones imaginarias del pasado).

Las debilidades que se evidencian respecto al conocimiento cartográfico en la mayoría de los niños estudiados, se relacionan con el desinterés por interpretar y comprender símbolos y convenciones en planos y mapas, carencia de habilidades para manejar adecuadamente la información contenida en atlas y planos.

Respecto a las deficiencias que se encuentran en el plan curricular, sobre el aprendizaje de la geografía los maestros en formación afirman: "El plan curricular de las ciencias sociales no se ha preocupado por potenciar en los estudiantes habilidades y destrezas de pensamiento, como por ejemplo identificar, relacionar y comprender entre otros. Tampoco se percibe el interés por el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión de hechos sociales; además la dimensión valorativa hace parte de un requisito técnico, pero realmente no es trabajada ni dentro, ni fuera del aula de clase".

En el libro ya citado de la profesora Liliana Rodríguez, se concluye que:

- Los estudiantes no han logrado construir y configurar una visión holística que le permita comprender la razón de ser y la intencionalidad del estudio geográfico.
- El mapa se considera objeto de estudio de la geografía y el elemento que identifica la disciplina y en el que muestra un inventario de lugares y de formas.

4. NECESIDADES RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE GEOGRAFÍA

Actualmente se requiere de una, revisión constante en los criterios de selección de los contenidos geográficos, en la construcción de modelos didácticos novedosos, en la selección de conceptos claros y precisos empleados por esta disciplina, para fijar los objetivos de aprendizaje, las pautas utilizadas para la secuenciación de los contenidos, los modelos de desarrollo curricular y las nuevas propuestas en la enseñanza de la Geografía, de acuerdo con Gil y Piñero. Por tanto es necesario realizar un profundo cambio en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Realizado el contraste entre los postulados teóricos sobre las características que identifican el desarrollo del pensamiento espacial y los resultados obtenidos en el trabajo práctico, se observa que en la mente de los niños analizados existe una cantidad de nociones parcialmente aisladas, que no les permite establecer razonamientos para resolver problemas de su espacio vivido, así como el escaso desarrollo de habilidades para orientarse correctamente en una matriz espacial. De igual manera identifican la falta de correspondencia entre la teoría piagetana quien plantea que hasta los doce años de edad, el niño se encuentra en la etapa de operaciones concretas y avanza velozmente hacia el desarrollo del pensamiento conceptual; y los resultados analizados evidencian que el 98 % de los niños estudiados corresponden a esta edad y las construcciones elaboradas son propias del desarrollo de un pensamiento nocional, intuitivo; son niños con capacidades intelectuales normales, que han recibido una información que en algunos casos han logrado retener o evocar, pero no a relativizar las nociones de manera que estas se conviertan en verdaderos conceptos y se logre potenciar el crecimiento intelectual.

En relación con El Estado, se percibe una ignorancia de la geografía en todos los procesos de administración, planeación y gestión. Incluso la ley de Ordenamiento Territorial que ha debido elaborarse, según la constitución Nacional, después de diez y siete años no se ha emitido.

A pesar, de que como se afirmó en la primera parte hoy existen numerosas instituciones de educación superior que ofrecen la formación de Geógrafos e institutos y grupos de investigación sobre la materia, aún falta claridad entre el común y los empresarios, gestores ambientales, administrativos y políticos un conocimiento sobre la importancia de la geografía para el ordenamiento territorial y la organización espacial. Tal actitud es

entendible, dado que en sus clases de primaria y secundaria formaron una concepción geográfica totalmente inocua e inútil ya que la asocian a nombres y listas interminables de nombres geográficos.

La geografía, sin embargo, debe incluirse en los planes de estudio de todos los profesionales. Cualquier profesional de la salud debe conocer los efectos del medio ambiente y la falta de higiene sobre el cuerpo humano. Los ingenieros deben conocer las características del espacio geográfico para construir la infraestructura adecuada y que además, cumpla las funciones para las cuales fue planeada. Los políticos deben conocer los conceptos de lugar, espacio, ambiente, territorio y sus interrelaciones para tomar decisiones pertinentes a la sociedad y proyectar un futuro para la misma. Deben además conocer los procesos históricos mediante los cuales se creó y organizó el territorio nacional, se establecieron sus fronteras terrestres, marítimas y aéreas³ Igualmente, los demás profesionales, técnicos, tecnólogos deben conocer el impacto que sobre el espacio geográfico tienen sus decisiones y comportamientos.

3 En el caso de los límites entre Nicaragua y Colombia, objeto de discusión en el 2007, se observa gran desconocimiento de estos aspectos, entre los políticos.

SEGUNDO CAPÍTULO

PRECISION DE CONCEPTOS: EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LA GEOGRAFÍA

Entre los educadores es frecuente confundir los conceptos de educación, pedagogía y didáctica como sinónimos, por la razón expuesta la autora de este proyecto en los cursos de la licenciatura o en cursos y talleres de actualización para maestros de educación básica, destina una o más sesiones a la aclaración pertinente, ya que su precisión permite comprender e interpretar adecuadamente la literatura al respecto, aunque también autores cuya formación no es la de educador sino de ciencias que le aportan tales como la sociología, la psicología, la medicina, la antropología, también expresan confusión al respecto.

De las categorías mencionadas la más amplia es educación, cuyo concepto varía según los enfoques y posiciones epistemológicas de quien lo expone. Para el propósito del presente proyecto, se señalan aquellos conceptos que guían la labor docente en Colombia, como la Ley General de educación y las orientaciones del Ministerio de Educación. El artículo 1º de esta ley dice "Educación. Es el proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de su dignidad, sus derechos y sus deberes."

Del anterior concepto se deduce que la educación se produce en todo ser humano independientemente de que se inserte o no al sistema educativo, ya que la sociedad misma educa de manera no formal e involucra al individuo que nace en su cultura, proceso que se denomina enculturación, dentro del cual los dos procesos más importantes son la socialización y la educación.

De otra parte la cultura, según el Ministerio de Educación se entiende como: “el entorno humanizado por un grupo, es la forma de comprender el mundo, de percibir el hombre y su destino de trabajar, de divertirse, de expresarse, mediante las artes. Es el producto del genio del hombre, entendido en el sentido más amplio; es la matriz psicosocial que crea consciente o inconscientemente, una colectividad. Es el marco de referencia para la interpretación de la vida y del universo; es la representación propia del pasado y de su

proyecto futuro, sus instituciones y sus creaciones típicas, sus hábitos y sus creencias, sus actitudes y comportamientos característicos, su manera original de comunicar, de celebrar y de crear obras reveladoras de su alma y de sus valores últimos.” (MEN, 1994) Es preciso anotar que las personas nacen en un grupo cuyas características singulares de cultura son aprendidas, apropiadas y asumidas de tal manera que se explicita en el comportamiento individual y grupal. El proceso de educación puede hacerse de manera formal, no formal e informal, la ley general de educación define cada una así:

Educación Formal Aquella que se imparte en establecimientos debidamente aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos.

Educación básica (art 19) corresponde a la educación primaria y secundaria; comprende nueve grados y se estructura en torno a un currículum común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

En educación básica la geografía hace parte de un área de conocimiento obligatoria junto con historia y constitución política (art. 23)

Educación media Constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados: 10 y 11; tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y el trabajo.

En la educación media no hay una materia denominada geografía, sin embargo cuando se estudia la política, la economía y el medio ambiente se alude a problemáticas que son objeto de estudio de la geografía.

La Educación media puede hacer énfasis en el área Académica (ciencias, artes o humanidades); también puede enfatizar el al área Técnica (Para el desempeño laboral, medio ambiente).

Educación no formal Es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos.

Educación Informal Todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

La geografía propia de la educación formal es la correspondiente al espacio geográfico vivido, percibido y concebido ;se refiere a la utilización que el hombre hace del espacio en el cual vive, allí se localiza, orienta, habita, trabaja, se comunica con los otros, utiliza los recursos que genera el espacio (Hannoun 1977).

LA FORMACIÓN

Los profesores deben tener clara su identidad profesional la cual se halla referida a la función de educador, que la misma ley lo define como “el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y de la sociedad” (Art.104). Es obvio que las tareas del educador difieren significativamente de las del docente, en cuanto el primero debe orientar la formación y el segundo se limita a enseñar.

La formación es la categoría de mayor relevancia puesto que es el fin primordial del proceso educativo, por ella se entiende: Proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y de personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario (Flórez 1994) “Todo se puede alcanzar con el aprendizaje; con la formación sólo podemos alcanzarnos a nosotros mismos” (Krön 1993).

La formación, igual que la educación, es un proceso permanente que se obtiene en primera instancia en la familia y posteriormente en la escuela y en la vida. Esta misión de la educación es frecuentemente olvidada por la sociedad y particularmente por los educadores quienes jerarquizan en primer lugar la enseñanza, como misión primordial, y dentro de la enseñanza destacan los contenidos que básicamente instruyen o amplían el conocimiento. A todos los maestros, de cualquier nivel –primaria, secundaria o su-

perior- les preocupa sobremanera desarrollar los programas de las asignaturas, dentro del calendario escolar, preocupación que deja de lado la reflexión sobre las características cognoscitivas, sociales, afectivas y procedimentales de los alumnos, lo que constituye la formación.

OTROS CONCEPTOS DE FORMACIÓN:

Imbernón (1994) considera que la formación es un aprendizaje constante para el desarrollo de actividades profesionales y la práctica profesional. Desarrollo profesional de una nueva cultura centrada en prácticas de aula y del Centro.

Los procesos de formación son aquellos en los que los procesos de aprendizaje son reflexionados en su desarrollo, sus contenidos, objetivos, niveles y fines; se diferencian de los aprendizajes en que estos se dan continuamente. (Krön 1993)

Aquel fenómeno en el cual interiorizamos de manera inmediata la unidad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal).

La formación es la esencia de procesos en los cuales los contenidos de una realidad material e intelectual "se abren" y este proceso es visto desde el otro ángulo -la apertura del ser humano para aquellos contenidos y su articulación- (Klafki, 1993)

Formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, utilizar el cuerpo. (Ferry, 52), en síntesis la formación es toda acción organizada que pretenda provocar una reestructuración más o menos radical del modo de funcionamiento de la persona; la formación afecta las diferentes maneras de pensar, de percibir, de sentir, de comportarse.

La formación es un modo natural de ser y asumirse como tal, por ello, cuando cada docente y sus alumnos descubren la riqueza profunda que dimana de cada aula y centro, como marcos de integración, cultura y modos de cuestionarse a sí mismos encuentran en la interacción y diálogo profundo con el otro un rico manantial de reflexión y construcción del conocimiento.

PEDAGOGÍA

Cuando se reflexiona sobre la educación y se selecciona como objeto de estudio la formación del individuo se está desarrollando la Pedagogía, la cual se entiende como:

Disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (Zuluaga 1987) Otros conceptos, tal vez más claros, son:

Saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que intersectan con su quehacer (Vasco 1991).

Saber riguroso sobre la enseñanza, que se ha venido validando y sistematizando en el siglo XX como una disciplina en construcción, con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico.

Si se privilegia la formación como misión de educador, la enseñanza que se imparte en cada una de las disciplinas ocupa un segundo plano, pues es el pretexto para formar a los alumnos.

LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Coherente con lo mencionado, en la Geografía se plantea unos fines educativos que deben lograrse durante el proceso educativo y que se relacionan con la formación.

La formación geográfica, según Schoumaker contribuye definitivamente a:

- Promover la confianza en sí y desarrollar la personalidad.
- Aprender a aprender toda la vida y tomar un lugar activo en la vida económica, social y cultural.
- Llegar a ser un ciudadano responsable y contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, pluralista y solidaria.
- Asegurar para todos oportunidades iguales de emancipación (Merenne- Schoumaker 1999).

Sin embargo, los anteriores fines educativos los deben cumplir todas las áreas del conocimiento escolares. Los fines planteados por la asociación de geógrafas alemanas expresan de manera más específica según el objeto de estudio de la geografía, lo que se pretende formar en la secundaria:

- Valorar la influencia del hombre en el sistema Mundo-Sociedad, que puede ser positiva si la influye de manera sustentable y reconocer su perjuicio cuando sobrepasa el equilibrio ecológico.
- Valorar que los pueblos que se desarrollaron en un espacio limitado, de manera adecuada a la Naturaleza produjeron una manera de vivir propia y una visión del mundo.
- Establecer que los acontecimientos económicos y sociales en otras regiones del mundo tienen una influencia en la vida de la región natal y viceversa.
- Conocer los estados y regiones del mundo
- Comprender los hechos naturales, sociales y económicos de los estados y regiones del mundo y sus conexiones complejas.
- Ser consciente de la dinámica natural, social y económica activa en su propia región.
- Actuar con conciencia ambiental y sentido histórico de modo que se preserve y conserve el espacio
- Es obvio que la educación geográfica difiere de la pedagogía geográfica y de la didáctica de la geografía. La educación geográfica elabora 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, plantea unos fines de la educación que aunque amplios y a largo plazo deben orientar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. Los fines de la educación geográfica mencionados pueden complementarse de acuerdo con la concepción de educación y de geografía que tiene el maestro.

Analizando la literatura que al efecto se encuentra, la educación geográfica difiere entre los países desarrollados y no desarrollados, entre América Anglosajona y Europa y América Latina.

En Estados Unidos, por ejemplo, se centra en el análisis geográfico del país; no existe en este nivel, importancia del contexto mundial ni incluso del contexto continental, de hecho se han aplicado encuestas que demuestran que el estadounidense no tiene conocimiento sobre la localización de aquellos países en los cuales el gobierno interviene política, militar y/o económicamente.

En España la educación geográfica toma cada día más sesgo ambiental, que es uno de los problemas que más interesa al gobierno y a la gente en general, por las consecuencias que dichos problemas ambientales tiene para la cotidianidad. Además de lo ambiental se enfatiza en el conocimiento del territorio, sus comunidades y sus especificidades geomorfológicas, demográficas pero primordialmente económicas.

En América Latina la reflexión sobre el espacio geográfico es muy reducida, por tanto la educación geográfica está ausente aunque la asignatura de la geografía se halle en los planes de estudio de todos los países del subcontinente.

En educación es común encontrar excelentes discursos sobre su importancia, teorías que justifican la inclusión de las ciencias sociales en general o de la geografía y la historia en particular, sin embargo tales discursos no son coherentes con la práctica pedagógica diaria en todos los niveles de la educación. Lo cual trae como consecuencia que las normas que se establecen a través de la Constitución o de la reglamentación catastral, industrial, agrícola, de explotación de recursos, de transporte, de uso y manejo de recursos energéticos, etc. no tienen en cuenta una fundamentación geográfica mínima, incluso no se tiene en cuenta el desempeño del geógrafo como asesor o profesional capaz de pensar y aportar soluciones a los problemas complejos que se observan en el entorno, es más no se tiene conocimiento sobre la tarea que un geógrafo desempeña.

Según la autora mencionada anteriormente (Schoumaker 2006) la educación geográfica se puede orientar en la escuela enfatizando en:

- La inserción social y profesional, tal es el caso de la orientación de la educación geográfica en Alemania, países bajos y Suiza.
- El desarrollo del niño y la adquisición de su autonomía, orientación que prevalece en el reino Unido y en Estocolmo.
- La obtención de conocimiento y cultura, fines educativos que se privilegian en el mundo latino y mediterráneo.

En opinión de la autora de este proyecto, es necesario reflexionar profundamente sobre la importancia de la educación geográfica en el ámbito gubernamental, donde se fijan las políticas educativas para que sus decisiones tengan una práctica pedagógica en todo el sistema educativo coherente y para que en los sectores diferentes al educativo se actúe con sentido de pertenencia y responsabilidad frente a los recursos, la población, la delimitación político-administrativa, la organización espacial de áreas urbanas y rurales.

En Colombia, existen tantas divisiones como aspectos se manejan en instituciones oficiales y privadas, ejemplos: Desde el punto de vista religioso, se encuentran parroquias, diócesis y arquidiócesis que no necesariamente coinciden con la división en barrios, localidades, alcaldías, comunas, municipios, etc. ; desde la perspectiva judicial, hay circuitos, distritos, dependiendo de la decisión del Ministerio de Justicia que no consulta las espacializaciones político administrativas ni religiosas. En el sector militar el mapa que especifica sus divisiones, según armas (policía, ejército, marina y fuerza aérea) y según subdivisiones (infantería, caballería) sólo es conocida por los militares.

En el sector de salud, cuya normatividad tiene más cambios que el estado del tiempo atmosférico, nadie conoce las divisiones ni los criterios con las cuales se establecen, EPS, IPS, además de los servicios que prestan las cajas de compensación familiar.

Ese caos en las divisiones religiosas, educativas, judiciales, militares, administrativas, causa despilfarro de recursos económicos, desplazamiento de población entre puntos extremos de la ciudad, del departamento, de la región o del país, lo que a su vez causa problemas de transporte de manejo administrativo de procesos de pacientes, clientes, usuarios, etc. En síntesis, se produce una desorganización espacial en todos los aspectos de la vida social, económica, política y cultural debido a la falta de conocimientos geográficos sobre el territorio nacional y las pautas culturales que determinan la conducta de los colectivos sociales.

2. PEDAGOGIA DE LA GEOGRAFÍA

Si la pedagogía es una reflexión sobre la práctica mediante la cual se construye nueva teoría y se modifica la práctica, convirtiéndose en praxis, entonces la pedagogía geográfica reflexiona sobre la formación del alumno a partir del conocimiento geográfico, sobre qué geografía enseñar en cada una de las formas de educación (Formal, no formal e informal), sobre la enseñabilidad de la geografía, es decir identificar y seleccionar los temas, problemas, aspectos que de la geografía se deben enseñar en la educación básica y en cada grado escolar, edad o modalidad de educación. La pedagogía también reflexiona sobre las características de la formación y las especificidades de la disciplina geográfica que se deben enseñar a los maestros de la educación básica, teniendo en cuenta las singularidades de la cultura y de las características cognoscitivas, sociales, afectivas e intelectuales de la población.

La tarea del pedagogo, en nuestro medio es subvalorada, ya que todavía se da mucha importancia a los contenidos por lo que se deja a los geógrafos la responsabilidad de determinar los contenidos disciplinares que se deben incluir en los planes de estudio de licenciaturas y estudios de postgrado de los educadores.

Con base en la experiencia personal, a los licenciados nos forman con un complejo de inferioridad en relación con nuestra jerarquía y estatus profesional; consideramos y estudiamos aquello que los psicólogos, médicos, sociólogos y otros profesionales investigan para aplicarlo en la escuela. Sin embargo, no tomamos decisiones autónomas en relación con la orientación pedagógica, que es nuestro específico campo de acción. Por eso, al hacer un análisis de los planes de estudio y de los modelos pedagógicos que se aplican en la escuela, se encuentran tantos enfoques y paradigmas como los que se implantan de moda en los discursos y la literatura de las ciencias sociales.

En la primera década del siglo XXI, la literatura que usualmente se consulta está influenciada por la complejidad, sustentada por Edgar Morín en la segunda mitad del siglo XX, mezclada con el constructivismo en todas sus modalidades, lo cual termina en una práctica educativa caótica y permisiva que no ha producido buenos resultados en la formación de los estudiantes de básica ni de la licenciatura.

Particularmente en la geografía escolar se censura el aprendizaje memorístico, los estudios regionales, la descripción geográfica, la consulta en atlas, los nombres de lugares; sin embargo, es necesario reflexionar sobre la verificación de la hipótesis que plantea como inútil tales aprendizajes. Considero que el aprendizaje memorístico es importante y es la base del aprendizaje significativo ya que existen términos específicos que la disciplina tiene para referirse a características geomorfológicas, sociales y políticas. Para explicar un problema espacial debe comenzar con la descripción de los elementos implicados en el problema, sin una buena descripción no se puede hacer una buena explicación e interpretación.

El pedagogo aporta la teoría que sustenta las razones por las cuales se debe incluir la geografía como materia de estudio, sus contenidos y su importancia en la formación personal y social del alumno. En este tipo de estudios hay muy pocas investigaciones realizadas en Colombia y las existentes no son de conocimiento de maestros pues han tenido una mínima socialización. La mayoría de estas indagaciones, se han realizado como tesis de grado en licenciaturas y postgrados, que si bien dan cuenta de la formación del tesista, no aporta luces a quienes no tienen la oportunidad de realizar estudios especializados.

Un aspecto que en los últimos años ha recobrado importancia es la epistemología; en todos los planes de estudio de las licenciaturas en educación se incluye la epistemología de las ciencias sociales y de la historia y la geografía. Sin embargo, la epistemología como su nombre lo indica se refiere al conocimiento y es un aspecto importante pero no es la función principal del maestro: impartir conocimiento –como el sacerdote que imparte la comunión- sino la de formar que es una tarea más amplia y compleja que la de dar conocimientos. Por la razón expuesta, considero que la reflexión pedagógica debe dar cuenta del papel del conocimiento en la escuela y de la epistemología de la geografía, en la medida en que posibilite seleccionar los contenidos y conceptos que son objeto de examen en la escuela.

La pedagogía ilumina la didáctica, por lo que las decisiones sobre esta última tienen que ser coherentes con la mirada pedagógica que el maestro asuma, en concordancia con el proyecto educativo institucional, que se supone los maestros construyen y con los lineamientos del MEN, que como se debe entender son orientaciones pero no leyes que religiosamente se deban cumplir.

El estudio y la controversia pedagógica “constituyen una herramienta importante para el magisterio en sus empeño por defender la educación pública, salvaguardar derechos fundamentales de los docentes, estudiantes y padres de familia y alcanzar una profunda transformación de los métodos de enseñanza y sus contenidos, que cualifiquen la educación.

Ciega resulta la práctica educativa alejada de la teoría, pues desconoce las razones de su quehacer, y sin mecanismos sociales autocorrectivos transcurre sin norte...Las pedagogías se alimentan y crecen interactuando con problemas reales, con estudiantes e instituciones” (Editorial de la revista Educación y Cultura No 59. Pedagogías Hoy. 2002).

3. DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Didáctica Hay tantas definiciones como autores y enfoques, sin embargo se retoman las de aquellos que por su aporte a la reflexión pedagógica se han considerado autoridades o expertos.

En primera instancia considero que se debe partir de la definición que en castellano se tiene para didáctica considerada como el "Arte de enseñar. Perteneciente o relativo a la enseñanza; propio, adecuado, para enseñar o instruir".(Diccionario de la Lengua española, XXI ed,1992)

- "Etimológicamente , didáctica deriva del griego didaskein (enseñanza) y tékne (arte), esto es arte de enseñar, de instruir.
- La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta; es arte en cuanto establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación. La didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible" (Nérici,1973)
- Conjunto de conocimientos referentes a la enseñanza y al aprendizaje que conforman un saber (Zuluaga 1987)
- La didáctica ha de resolver una multitud de importantes problemas teóricos: fines y objetivos de la enseñanza, describir el proceso de enseñanza y descubrir las leyes de este proceso; derivar principios y reglas para el trabajo del maestro en la práctica docente; fijar los contenidos de la clase que los alumnos puedan asimilar dado el desarrollo; formular los principios de la organización de la clase ; dar cuenta de los métodos de enseñanza y los medios materiales que el maestro ha de utilizar (Tomachewsky 1969)
- Disciplina teórico práctica que permite al docente encontrar las estrategias y medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio tanto en el presente como en el futuro. (López, 1987)
- Teoría didáctica o teoría curricular como ciencia de la enseñanza y del aprendizaje en instituciones pedagógicas o como ciencia o teoría de la docencia, es decir, inclusive la metodología. Didáctica en el sentido más estricto, como teoría de los contenidos educativos y del plan de estudios o como teoría de los objetivos de enseñanza y aprendizaje y de sus respectivos contenidos o como teoría de las categorías de la educación.
- Didáctica como investigación y planificación de la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje en el sentido de la teoría cibernética." (Klafki,W, 1993)
- . "El arte de enseñar todo a todos los hombres" (Comenius,1657)
- "Teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contexto socio-históricos en que se inscriben" (Litwin 1995)
- "La didáctica es una teoría de la enseñanza heredera y deudora de otras disciplinas. Su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíproca-

mente en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento” (Camilloni, 1996)

- “Disciplina profesional y práctica cuyo objetivo es que el profesor aprenda a enseñar” (Benejam 1992)
- “Ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a mas de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado.” (Camilloni, 1994)

Con base en los anteriores conceptos queda claro que la didáctica no es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar la clase, sino que es la reflexión sobre 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.

Este concepto NO es claro para los maestros, quienes suponen que la didáctica es un vademécum de recetas para aplicar en la clase y los profanos u otros profesionales creen que es el uso de los recursos y la tecnología para comunicar ideas a un grupo de alumnos. La didáctica en general y la de la geografía en particular se aplica en el desarrollo de las clases en el aula- entendida como el lugar donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje, que no necesariamente es el salón de clase- Incluye la reflexión sobre la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, proceso de evaluación, etc. Las decisiones respecto a cada uno de los aspectos que incluye la práctica educativa cotidiana se fundamentan en un cuerpo teórico pedagógico y geográfico, en el saber pedagógico del maestro y en el proyecto educativo institucional.

Souto (1998) afirma que la didáctica de la geografía es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado. La enseñanza de la geografía está determinada por 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, todo lo cual debe incluirse en el objeto de estudio de la didáctica de la geografía.

CURRÍCULO

La enseñanza se planea, organiza y explicita a través del currículo, el cual se entiende como. " Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural, nacional, regional o local, incluyendo también recursos humanos, académicos, y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (ley General). De manera más sencilla, el currículo es el conjunto de actividades y procesos que intencional y consensualmente se programen para cumplir con los objetivos de la educación expresados en la ley general 115 y en cada PEI.

Stenhouse (1998), plantea: que el problema básico del curriculum reside en la relación de las ideas con las realidades. "Herramienta, aparentemente poderosa, para estimular y orientar las capacidades activas de aprendizaje que son, en definitiva, las responsables del logro que pretendemos de las escuelas". Instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía tanto para el profesor como para la institución educativa macro o micro.

En estas concepciones abiertas, experimentales, hipotéticas del curriculum, no es posible su desarrollo sin el perfeccionamiento simultáneo del profesor. Todos los planteamientos educativos deben tener cabida en el curriculum para ser comprobados en clase, y, consecuentemente, serán plasmados después de negociar con los intereses y necesidades de los alumnos su mayor o menor conveniencia y adecuación. Estos planteamientos comprenden tanto contenidos, como formas de trabajo, evaluación o posible modificación.

Para defender esta postura, se analiza el tradicional modelo de objetivos, describiéndolo y señalando sus limitaciones y sus ventajas: es fácil de evaluar. Pero esta única ventaja no es motivo suficiente para que se continúe manteniendo, frente a los graves problemas que plantea y que son, en buena parte, causas del fracaso de la institución escolar como tal: no aprovecha los estudios empíricos del aula, reduce el conocimiento a conductas, no sirve como base para el desarrollo del profesor y, en definitiva, pueden alcanzarse los objetivos propuestos sin educar (formar) a los alumnos.

Frente a este modelo, se ofrece el de proceso que permite, en síntesis, adecuar la enseñanza/aprendizaje al ritmo de peculiaridades de cada alumno, individualizando su educación. La calidad de la educación pasa por el modelo procesual de currículum, adaptándose a las situaciones del contexto, la institución educativa, los estudiantes y las características del docente.

STENHOUSE, por su lado, nos habla de la investigación del curriculum y su estrecha relación con el profesor, considerado como artista, y se conceptúa el currículum como medio para aprender el "arte" de enseñar, haciendo hincapié en que el profesor, como todo artista mejora su "arte" mediante el ejercicio de su propio quehacer. Igualmente, al invitar al docente a la comprobación crítica mas que a la aceptación, es el mejor medio para su personal proceso de aprendizaje, pues debe basarse en su juicio mas que en el de los demás. El profesor debe ser creativo, de mente abierta, flexible,... pero asentado en la realidad con una gran profesionalidad, que le permitan poner en práctica la innovación y la investigación y evaluar permanentemente su actuación.

J. Gimeno (1995) agrupa las muchas definiciones, acepciones y perspectivas del curriculum en cinco ámbitos, formalmente diferenciados:

- El punto de vista sobre su función social en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla de curriculum desde quienes lo entienden como un campo práctico. El entenderlo así, supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

Para elaborar un Currículo se debe tener conocimiento de educación, por tanto de Pedagogía, en cuanto subyace una concepción de hombre y sociedad; de conocimiento; que lo fundamenta.

Dado que la geografía, en las instituciones que tienen separadas la historia y la geografía, es una asignatura; o cuando tienen integradas las ciencias sociales es el área, lo que el profesor de ella elabora es un programa de geografía para determinado grado escolar. Obviamente no se elabora un currículo de geografía, puesto que este incluye la elaboración del plan de estudios y la programación de actividades que coadyuvan a obtener la formación planteada en el Proyecto Educativo Institucional.

En el plan de estudios de las ciencias sociales, cuando están integradas se debe incluir una fundamentación en la que se de cuenta de los enfoques y modelos pedagógicos que se van aplicar y que son coherentes con los lineamientos del MEN y con el Proyecto Educativo Institucional.

En el siguiente cuadro se pretende sintetizar los conceptos mencionados en este capítulo.

Educación	Pedagogía	Didáctica	Enseñanza	Aprendizaje
<p>Es el proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de su dignidad, sus derechos y sus deberes. (Ley General de Educación, Artículo 1)</p>	<p>Saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que intersectan con su quehacer (Vasco, 1991)</p>	<p>Disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar las estrategias y medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio tanto en el presente como en el futuro. (M López, 1987)</p>	<p>Secuencias organizadas de actividades, en el curso de las cuales el profesor, los alumnos u otros posibles participantes realizan tareas específicas orientadas en relación con unos fines y objetivos. (García, Cañal, 1995, Investigación en la Escuela No 25)</p>	<p>“Aprendizaje pedagógico: proceso en el cual el estudiante bajo la dirección directa o indirecta del maestro en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esa apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad” (Ocaña; 2004, 20)</p>

Dado que el presente trabajo hace relación a la didáctica de la geografía, es importante retomar los conceptos anteriores y resignificarlos dentro de la disciplina geográfica, de tal manera que podamos precisar a qué nos referimos cuando hablamos o discutimos en cada aspecto.

Educación Geografica	Pedagogia Geografica	Didactica Geográfica	Enseñanza Geográfica	Aprendizaje Geografico
<p>Es el proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de la sociedad y en sus relaciones con el entorno.</p>	<p>Saber teórico-práctico generado por los profesores de la geografía en diferentes ciclos y niveles educativos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que interseccionan con su quehacer (Vasco, 1991)</p>	<p>Conjunto de saberes de la materia específica de la geografía y su forma de enseñarla y aprenderla de acuerdo con el contexto social y las condiciones de la comunicación, teniendo en cuenta la variación de características de los estudiantes según edades, contextos y recursos educativos.</p>	<p>La enseñanza de la geografía, debe 1) Ir más allá de la enseñanza de contenidos programáticos y estudiar los problemas del espacio geográfico. 2) Promover la acción investigativa que traduce el desenvolvimiento de una labor didáctica comprometida y de notables efectos pedagógicos. 3) Reconstruir los cambios históricos del espacio y contribuir a echar las bases de una conciencia crítica, resultante de una acción didáctica participativa y protagónica y, 4) Convertir la enseñanza geográfica en un acto de investigación permanente donde, tanto el docente, como los educandos descubren y/o redescubren la realidad bajo un enfoque científico y la enseñanza geográfica asume el rol protagónico en la diligencia por la transformación del estadio de atraso y dependencia que vive el país. A. Santiago. 2007</p>	<p>Según Pozo: Aprendizajes Conductuales, en el que se asocian sucesos a emociones, conductas y normas implícitas en el uso del espacio geográfico. Sociales, habilidades sociales, representaciones sociales y actitudes ante el entorno cotidiano, espacios nacionales, regionales y mundiales Verbales, información verbal, aprendizaje de conceptos y cambio conceptual referidos a relaciones espaciales, sistemas y estructuras de organización espacial.</p> <p>Procedimentales, técnicas o secuencias de acciones, para usar, representar y decidir sobre el espacio cotidiano. Estrategia para planificar, tomar decisiones y estrategias de aprendizaje.</p> <p>Niveles de aprendizaje Conexión entre unidades de información Adquisición y cambio de representaciones Conciencia reflexiva en los procesos de aprendizaje Construcción social del conocimiento Pozo, 1996</p>

APRENDIZAJE

En relación con este concepto hay múltiples enfoques y perspectivas basadas particularmente en el estudio e investigación de los psicólogos dedicados a dilucidar su esencialidad. Dentro de los profesores de geografía asumimos, que no es nuestra tarea reflexionar sobre el aprendizaje. Sin embargo, en mi opinión es muy importante explicitar nuestra concepción de aprendizaje y si es el caso modificarla, ya que la evaluación está ligada a dicha concepción.

Jerome Bruner considera que el aprendizaje es “ Organización interna de la acción del ser humano con su medio ambiente, una interacción en conocimiento y en causa.” Esta definición es pertinente por la relación que establece del ser humano con el medio ambiente, lo cual es objeto de estudio de la geografía.

De otra parte, Juan Ignacio Pozo ha estudiado el aprendizaje y ha examinado una mayor gama de aprendizajes que se construyen en la experiencia y en la actividad académica, lo cual concuerda con nuestra concepción de educación como formación integral. Su explicación se presenta en los siguientes cuadros:

APRENDIZAJE DE SUCESOS Y CONDUCTAS

SUCESOS: Asociación implícita que facilita cadena de sucesos	TEORÍAS IMPLÍCITAS: Representaciones que proporcionan información probabilística sobre la estructura correlacional del mundo.
Consiste en: Asociar un suceso irrelevante con algo relevante	Producen modelos mentales o interpretaciones de la realidad
Conclusiones: Contigüidad, coherencia, valor informativo	Basados en reglas de aprendizaje asociativo: Similitud, contigüidad espacial, contigüidad temporal, coevaluación cualitativa entre causa y efecto.
Aprendiendo a emocionarnos: Sentimientos placenteros o dolorosos relacionados con sucesos	
CONDUCTAS: conductas gratificadas se repiten, conductas castigadas se evitan	
La indefensión aprendida: Pérdida de control sobre los sucesos de nuestro entorno: Reducción de la tasa de conducta, pérdida de autoestima, pérdida de eficiencia cognitiva y mayor sensibilidad emocional	Qué hacer? Entrenamiento de destrezas y estrategias, aumentar sensación de autoestima del aprendiz, incentivar la eficacia cognitiva y reducir la sobrecarga emocional.

APRENDIZAJE SOCIAL

HABILIDADES SOCIALES	ACTITUDES	REPRESENTACIONES
Son: Habilidades para dominar ciertos códigos de interacción y comunicación.	Son: tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas y evaluados de modo determinado. Un objeto, una persona suceso o situación y actuar en concordancia con dicha evaluación.	Permiten: Controlar, predecir e interpretar la realidad sobre las personas que nos rodean.
Se obtiene por: Aprendizaje por modelado o por procesos . Intuición, memoria, comprensión motora o verbal y motivacional	Implican :Forma de comportarse, valoración, conocimiento social, (Conductual, afectivo, cognitivo)	

APRENDIZAJE VERBAL Y CONCEPTUAL

ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	APRENDIZAJE DE CONCEPTOS		
Es arbitraria, no significativa, debe aprenderse de manera literal.	Se deben evaluar con conocimientos previos, los conceptos se entienden a diferentes niveles, ya que el aprendizaje y la comprensión son graduales; estos, consisten en extraer y abstraer regularidades en el entorno. Los implícitos son difíciles de explicar. Puede darse: Ajuste por generalización o discriminación o reestructuración o cambio conceptual.		
El proceso de aprendizaje es reproductivo, repetición y repaso	Crecimiento		a. Claridad de los materiales
	Ajuste	Son posibles si:	b. Relación con conceptos previos
	Reestructuración		c. Reflexión sobre esa relación conceptual
Mayor cantidad de práctica mayor aprendizaje. Mayor distribución de práctica mayor aprendizaje.	Reflexión	Conciencia sobre sistema de relaciones gracias a:	Diferenciación progresiva de los conceptos (comprensión, asimilación) Integración jerárquica (integrar principios conceptuales, tareas y situaciones que anteriormente se concebían por separado.

Hechos y datos Se saben o no Todo o nada	Exposición dirigida a la comprensión de conceptos: Organizador previo = Fase de puente cognitivo Organización conceptual explícita= Para interesar Consolidación = relación explícita entre conocimientos previos y la organización conceptual
--	---

4. MODELOS

Es común encontrar en la literatura modelos educativos, modelos de formación, modelos pedagógicos, modelos didácticos, modelos de enseñanza, modelos de aprendizaje. Dado que entre los profanos e incluso entre los profesores se genera mucha confusión al respecto, es oportuno aclarar y precisar cada uno de estos modelos. Es de particular importancia lograr coherencia entre los diferentes modelos para que nuestra práctica educativa y nuestra orientación a los estudiantes sea teóricamente consistente.

Inicialmente incluyo los conceptos de modelo que también varían entre las disciplinas y en educación.

- Representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento. (Arnal1992). Es una construcción teórica que pretende informar (explicar) un fragmento acotado de la realidad. (Bunge, 1969)

El Diccionario de la Real Academia Española define modelo como:

- "Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo. "ejemplar, que por su perfección se debe seguir o imitar. Representación en pequeño de alguna cosa.
- Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento. Objeto, aparato, construcción, etc. O conjunto de ellos realizados con arreglo a un mismo diseño. Vestido con características únicas" Indica que lo designado ha sido creado como ejemplar o se considera que puede serlo. Figura de barro, yeso o cera que se ha de reproducir en madera, mármol o metal. En Cuba impreso (hoja con espacios en blanco). Persona de buena figura.. Persona u objeto que copia el artista "

David Harvey (1983) considera que un modelo puede ejercer varias funciones como: mecanismo psicológico que permite concebir con más facilidad interacciones complejas; mecanismo normativo que permite realizar amplias comparaciones; mecanismo

organizativo para recoger y manipular datos; mecanismo explicativo; mecanismo creador en la búsqueda de teorías o para la ampliación de la teoría existente.

Sobre la definición de modelo no existe acuerdo ya que depende en parte de su función y hay una multiplicidad de usos del término en la explicación científica difíciles de integrar en una definición amplia. "Ante la ausencia de acuerdo, lo máximo a lo que podemos aspirar es a atraer la atención hacia la naturaleza de algunos de estos problemas. Son en parte lógicos y en parte de procedimiento" (Harvey, 1983)

- Según Achinstein "los modelos pueden considerarse como una representación estructural simplificada de las teorías y puede haber varios modelos diferentes para representar una misma teoría" (citado por Harvey)

Igual que un modelo puede tener varias funciones y definiciones también puede cumplir con su función de muy diversas maneras, hay modelos icónicos, que utilizan los mismos datos, pero implican cambios de escala; modelos análogos, que suponen un cambio en el material utilizado para construir el modelo y modelos simbólicos, que representan la realidad mediante un sistema simbólico.

Las anteriores acepciones del término modelo, no son aplicables al caso de Pedagogía, Didáctica, Formación y Práctica Pedagógica. Dentro de este campo en particular, Rafael Flórez (1999) afirma que: "Los modelos no pretenden ser átomos pedagógicos que explican por la base más simple cualquier fenómeno real, imaginario o simbólico relacionado con la enseñanza mediante "el juego lógico formal de reglas de inversión, simetrías, desdoblamientos, varianzas e invarianzas de sentidos, correlaciones y finalidades. Mas bien se trata de unidades de sentido estructurales e intermedias que por su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y/o con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen de un criterio de validación muy próximo, a la vez que sirven como instrumentos de análisis para mejor entender y clasificar teóricamente las combinaciones y proyectos pedagógicos reales y posibles, respetando su complejidad dinámica. En este sentido tales modelos son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido contextualizados históricamente.

Los modelos, según Flórez son construcciones mentales, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelización. El modelo en casi todas las acepciones, y aunque difieran en su posibilidad de explicar comparten la característica de ser imágenes o representaciones construidas acerca de lo que podría ser la multiplicidad de de fenómenos o cosas observables reducidas a alguna raíz co-

mún que permita captarles como similares en su estructura o al menos en su funcionamiento.

- El modelo es un instrumento analítico para describir, organizar, inteligir, la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto ha preocupado al hombre... (Flórez 1994)
- Modelo pedagógico es un dispositivo de transmisión cultural que deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento escolar. (Díaz, 1998)
- El modelo en su conjunto es una síntesis centrada en el modo desde el que los profesores generan y emplean el conocimiento en las aulas, pero que precisa de una abundante investigación que lo afiance. (Medina y Domínguez 1989)

Hablar de modelo, dentro de la formación docente, como afirma Astolfi (1997), significa tipificar las prácticas pedagógicas para deducir una coherencia que no aparece a primera vista. Dichas prácticas tienen una relación compleja con múltiples elementos, tales como:

- -Las representaciones que se haya construido el profesor, sobre el modo como se efectúa un aprendizaje. Este es un componente psicológico.
- -La relación personal que se mantenga con el saber, el cual es un componente epistemológico.
- -La forma de considerar y dirigir la clase, en cuanto grupo, en sus interacciones y proyectos. Es un componente psicosociológico.
- -Las finalidades que se asignen a la formación científica, los valores a los que se trate de acceder a los alumnos y la visión que se tiene de ser humano. Este es un componente axiológico.
- -El modo de estructuración psicológica personal, las relaciones que se mantengan con la autoridad, con la institución, etc.

El modelo se trata de una construcción teórica con el fin de explicar mejor la significación de conjunto de los elementos o prácticas observables (Astolfi 2001).

Después de discutir sobre las diversas acepciones de modelo y valorando que Francisco Inbernón (1994) recoge lo esencial de lo pedagógico, se adopta su concepto de modelo de formación que expresa así:

"...marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación".

En resumen, este capítulo precisa los principales conceptos de educación, particularmente aquellos que se relacionan con la enseñanza de la geografía y que los maestros deben conocer para establecer una articulación entre la disciplina y el aspecto pedagógico.

Es importante precisar el significado de cada uno para aplicar en la práctica pedagógica de manera coherente y adecuada. Todas las profesiones tienen un léxico específico propio y quienes la ejercen, la aplican en el análisis, diagnóstico y resultados de sus investigaciones; quienes son ajenos a esas profesiones deben consultar con un especialista, el significado de los términos legales, jurídicos, médicos, financieros, geológicos, biológicos, farmacéuticos etc. Sin embargo, en educación se suelen confundir todos los términos: plan de estudios, currículo, educación, pedagogía, didáctica, método, técnica, procedimiento, objetivos, propósitos, fines, logros, competencias. Los educadores no usamos con claridad y precisión los conceptos ni les damos la importancia que merecen, razón por la cual todo el mundo calificado o no se siente autorizado para sentar cátedra sobre educación y discutir las decisiones tomadas por el profesional de la educación. Tales decisiones deben ser fundamentadas en razones pedagógicas que debemos sustentar necesaria y suficientemente y exigir respeto por las mismas, así como nadie discute el diagnóstico de un médico especialista.

TERCER CAPITULO

APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA

El aprendizaje es uno de los procesos que en la enseñanza de la geografía no se tienen en cuenta y generalmente se obtienen unos aprendizajes memorísticos que no dejan huella a largo plazo en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, ni, incluso, de los profesores.

1. APRENDIZAJE PERMANENTE ¡UNA NECESIDAD!

Es importante que los profesores seamos conscientes de la necesidad que tenemos de aprender permanentemente, mucho más y mejor que nuestros alumnos. Es obvio que quien ejerce una profesión debe estar permanentemente actualizándose para poder desempeñarse adecuadamente, sin embargo los educadores asumimos que sólo debemos enseñar y quienes aprenden son los alumnos, por lo que establecemos rutinas, discursos, recursos, lecturas, evaluaciones que no cambian en años. Es lógico encontrar una persona que ejerce un oficio como un zapatero, un albañil, un carpintero que con los años desarrolla tanta habilidad que se puede calificar de excelente. Al contrario los maestros con los años, cuando ejercemos el oficio de enseñar y no lo asumimos como una profesión, cada año lo hacemos peor y causamos traumas a los estudiantes en cuanto logramos que aborrezcan el estudio y en el mejor de los casos le tomen antipatía sólo al área que enseñamos.

Las anteriores afirmaciones tienen asidero en una investigación realizada en 1997 con 124 maestros, residentes en Bogotá y en distintos municipios del departamento de Cundinamarca, con una experiencia docente promedio de 23 años, cuyas edades osci-

lan entre 30 y 60 años, con título de normalista y con desempeño laboral en todos los grados de primaria (De Moreno y Torres de C. 1998).

- Se comprobó que evidentemente los maestros no expresan ni en el mapa mental ni en las proposiciones un concepto claro de espacio geográfico.
- En términos generales los maestros tienen menor habilidad para la representación gráfica comparados con los alumnos de quinto grado.
- Dependen en gran proporción de la expresión escrita para precisar localización.
- Se observa una gran desactualización en relación con los contenidos y conceptos actuales de la geografía y de la pedagogía.
- Las pruebas demuestran que no hay diferencias significativas en los resultados según edad, sexo ni experiencia de los maestros.
- Se observa que hay una mala interpretación y reducida o errada argumentación acerca de las afirmaciones hechas por ellos mismos.

No se trata de los maestros que respondieron a los instrumentos aplicados en dicha investigación, sino de la realidad que expresa esa muestra de población que bien se podría afirmar las mismas conclusiones para, por lo menos el 80% de los maestros.

Pero ¿a quien corresponde la responsabilidad de esa situación? Muchos son los factores que inciden: características individuales, formación en normales y universidades, entorno cultural, excesiva carga de tareas, reducido tiempo y salario para invertir en la adquisición de recursos bibliográficos y tecnológicos.

En mi opinión, es un círculo vicioso en cuanto tratamos de repetir los esquemas y modelos aplicados por nuestros profesores, a pesar de renovar teorías, enfoques, discursos; las prácticas educativas son muy difíciles de transformar en lapsos de tiempo cortos.

Sin embargo todos hemos "dictado o tomado cursos para ascensos en el escalafón docente" en los que socializamos las nuevas teorías y enfoques pedagógicos y didácticos que generalmente sustentan las cambiantes normas ministeriales sobre el asunto.

En los últimos años se ha puesto de moda dentro de la literatura pedagógica la teoría constructivista que pretende lograr aprendizajes significativos, sin embargo en la práctica educativa no se aplica realmente, lo máximo que se aplica es una pedagogía activa, cuando se exige salidas de campo, elaboración de maquetas y mapas, construcción de gráficos, elaboración de informes.

En este capítulo se retoman los conceptos de aprendizaje y se sugieren procesos didácticos para lograr el aprendizaje significativo, que aunque sólo se pueden desarrollar algunos temas, muchos menos de aquellos que se pueden tratar cuando se obtienen aprendizajes memorísticos, son más eficientes en términos del desarrollo cognoscitivo y del pensamiento geográfico.

El aprendizaje significativo construye, modifica, clasifica y coordina sus esquemas estableciendo redes de significado, que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Se debe intentar que los alumnos realicen aprendizajes lo más significativos posibles.

Hay autores que hablan de conocimiento situado, que propone contextualizar los contenidos, relacionándolos con la realidad que vive el estudiante, lo que produciría aprendizajes significativos.

2. CONCEPTOS DE APRENDIZAJE

Para el presente proyecto que está destinado a orientar a los profesores de educación secundaria se plantea que:

El aprendizaje memorístico es importante para retener los términos específicos de geografía que el estudiante debe aplicar para referirse desde lo geográfico a espacios locales, regionales o globales desde el punto de vista biofísico y/o humano. No obstante a partir del aprendizaje memorístico se debe propender por obtener aprendizajes significativos tanto en nosotros como en los estudiantes.

David Ausubel (2000) asume como el elemento más importante el aprendiz, puesto que él siempre tiene un conocimiento del cual parte para aprender algo nuevo, esos conocimientos previos son conceptos, ideas, proposiciones disponibles y sus interrelaciones. Define el aprendizaje significativo como el proceso mediante el cual una misma información se relaciona de manera sustantiva con un aspecto relevante de la estructura cognitiva. El aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información se ancla en conceptos relevantes y se caracteriza por establecer una interacción no sólo una asociación y contribuye a la diferenciación, elaboración y estabilidad de los subsumidores existentes, estos se forman: primero por una formación de conceptos, luego su asimilación. Cuando no hay subsumidores se deben usar los organizadores previos que son puentes cognitivos entre lo que ya se sabe y lo que se va a saber.

Ausubel (2000) diferencia entre aprendizaje mecánico, aprendizaje por recepción, aprendizaje por descubrimiento del aprendizaje significativo propiamente. El mecánico o automático es aquel en el que las nuevas informaciones se aprenden sin interacción con conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva, o sea, la nueva información es almacenada de manera arbitraria y literal.

Ausubel no establece la distinción entre significativo y mecánico como dos aprendizajes diferentes, sino como un continuo en el que en un extremo estaría el aprendizaje mecánico y en el opuesto el aprendizaje de relaciones entre conceptos. El aprendizaje por recepción se produce cuando se le presenta al aprendiz el producto final, mientras que en el de descubrimiento, el contenido principal de aprendizaje debe ser descubierto por el sujeto cognoscente. Por lo tanto, el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo, ni el receptivo es mecánico; ambos pueden ser significativos o mecánicos dependiendo de la manera en que la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva. Las condiciones para que ocurra un aprendizaje significativo son:

- a. El material objeto de aprendizaje debe ser potencialmente significativo para el aprendiz, es decir, que sea relacionable e incorporable a la estructura cognitiva del aprendiz de tal manera que tenga un significado lógico.
- b. De otra parte la estructura cognitiva del aprendiz debe contar con los conocimientos previos que le permitan relacionar los nuevos contenidos, es decir que exista un significado psicológico.
- c. El aprendiz debe manifestar disposición para relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria con aquello que va a aprender, en otras palabras, debe encontrarse motivado.

Según Ausubel los tipos de aprendizaje significativo son: representacional, aprendizaje de conceptos y proposicional. El representacional es el básico y supone la atribución de significados a determinados símbolos –que pueden ser icónicos o palabras- Este tipo de aprendizaje se vincula con la adquisición del vocabulario, con la comprensión de convenciones comunes en la vida cotidiana: prohibido, una vía, zona escolar, peligro entre otros.

El aprendizaje de conceptos es el segundo tipo de aprendizaje significativo, sobre concepto hay muchas acepciones, no obstante una forma simple de entenderlo es "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo" (Moreira 2000). Los conceptos se pueden

formar a partir de las experiencias concretas y al relacionar los nuevos conceptos a los ya existentes. El aprendizaje de proposiciones consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones u oraciones en las que se pueden encontrar varios conceptos.

La autora de este proyecto se guía por la teoría de Ausubel, sin embargo la complementa con lo expuesto por J. I. Pozo (1996), ya que él tiene en cuenta diferentes aspectos que son objeto de aprendizaje, como se mencionó en el capítulo segundo, cuya aplicación en geografía se puede observar en el siguiente cuadro:

Tipos de aprendizaje	Aprendizajes Geográficos
Aprendizaje de sucesos y conductas	<p>Observación de paisajes, interpretación de fenómenos sociales, económicos, políticos. Descripción de aspectos biofísicos y humanos. Acción en relación con el entorno. Concepciones de mundo, de distancias, de culturas, manejo de espacio cotidiano</p> <p>Sucesos cotidianos como los desastres naturales (terremotos, huracanes, inundaciones, deslizamientos,) generan la oportunidad para analizar los procesos geomorfológicos de una región determinada.</p> <p>Las conductas tales como rutinas diarias de cada uno de los grupos de población: infantil, joven, adulta y anciana dan motivo para analizar los desplazamientos espaciales dentro de la ciudad y explica variaciones en las densidades, flujos en medios de transporte, uso y frecuencia del mismo en los diferentes tipos de servicios: básicos y sociales. Temporadas de vacaciones, de celebraciones, según características culturales explican uso y función de los espacios geográficos y sus principios.</p>
Aprendizajes sociales	<p>Formas de representaciones sociales desde lo local hasta lo mundial en todos los aspectos: políticos, sociales, ideológicos, religiosos, económicos, étnicos..</p> <p>Interés por conocer el entorno, el espacio geográfico nacional e internacional.</p> <p>Actitud positiva en el papel transformador del entorno, conservando y preservando el medio ambiente. Sentimientos de afecto que posibilita construir sentido de pertenencia e identidad.</p> <p>Formación de sentimientos de pertenencia e identidad con los lugares de origen.</p> <p>Actitudes de respeto y tolerancia en relación con grupos minoritarios, marginados, extranjeros, etc.</p>

<p>Aprendizaje verbal y conceptual</p>	<p>Aprendizaje de términos específicos tanto en la geografía física como en la humana. Clasificaciones, categorías, sistemas, teorías, principios, tendencias para explicar e interpretar las interacciones, asociaciones y estructuras espaciales actuales y en los diferentes periodos históricos. Lectura, interpretación y análisis de diferentes formas de lenguaje: matemático, simbólico, verbal, no verbal, espacial..</p> <p>Los conceptos geográficos posibilitan construir redes conceptuales y establecer relaciones de diferente tipo: espaciales, temporales complejas y desarrollar la capacidad analítica.</p>
<p>Aprendizaje procedimental</p>	<p>La geografía posibilita el aprendizaje de técnicas de observación, de registro de características, frecuencia, densidad, variación y, dinamismo de aspectos biofísicos y sociales, culturales, tecnológicos, administrativos, políticos y establecer áreas de influencia, y organización . espacial desde lo micro hasta lo macro y proyectar un mejor ordenamiento territorial.</p> <p>Elaboración de representaciones gráficas del espacio: coromas, esquemas, planos, mapas (conceptuales, mentales, geográficos)</p>

Aplicando el modelo de Pozo se ha realizado el siguiente cuadro, teniendo en cuenta cada tipo y su proceso al aprendizaje de la geografía según las edades de los escolares de la educación básica. Además, se tienen en cuenta las características de los niños en esos grados y las temáticas a trabajar, según experiencia obtenida a partir de la práctica pedagógica de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales.

APLICACIÓN AL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

Tipo de Aprendizaje	6 a 7 años	8 a 10 años	11 a 15 años
Aprendizaje Conductual	<p>Paseos, visitas a familiares y amigos, espacios de recreación y celebración de cumpleaños.</p> <p>Nociones claves: Puntos de referencia, características físicas y condiciones de agrado o desagrado.</p>	<p>Existen diferencias de género en cuanto a los espacios, las niñas tienen más seguridad en espacios conocidos mientras los niños tienden más a desplazarse a espacios lejanos, llamándoles la atención sucesos sociales nacionales e institucionales según género y estrato sensible a lo recreativo.</p> <p>Conceptos claves: Ubicación, localización, relaciones espaciales, convenciones y escala.</p>	<p>Tiene capacidad de reflexionar sobre sucesos mundiales, interpretan realidades. Se presentan aprendizajes asociativos, presenta relaciones espaciales a partir de teorías implícitas, continuidad espacial y temporal.</p> <p>Conceptos claves: Identificar zonas a nivel planetario, zonas y áreas de mayor o menor desarrollo, establece relaciones y análisis y estructuras espaciales.</p>
Aprendizaje Social	<p>Existe diálogo espontáneo con personas conocidas, supera el egocentrismo, comienza a interiorizar normas de convivencia. Expresa interés en los grupos sociales.</p> <p>Nociones claves: De hábitos, orden y organización. El aprendizaje es por imitación.</p>	<p>Existe mayor interacción con diferentes grupos, existe una mayor representación del mundo; se desarrollan habilidades sociales. Se mantiene la relación por géneros. Adoptan diferentes roles.</p> <p>Conceptos claves: Dado que se está construyendo la representación social es necesario enseñar el concepto de equidad social.</p>	<p>Consolida sus representaciones en relación con la sociedad en diferentes culturas. Desde la geografía se reconoce y valora la coexistencia cultural.</p> <p>Conceptos claves: Globalización, espacio geográfico, principios de espacio geográfico.</p>

Aprendizaje Verbal y Conceptual	Se deben aprovechar la información de los medios de comunicación (p.e. televisión); enriquecimiento del léxico a partir de la identificación de los elementos del entorno. Nociones claves: Clasificación, ordenación y seriación. Aprendizaje por imitación.	Se debe diferenciar lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional para poder diferenciar las escalas espaciales. Conceptos claves: Localidad, región, país, continente. Lo social, lo político, lo económico.	Se desarrolla la capacidad de lectura, interpretación y construcción a partir de la realidad nacional e internacional apoyándose en los medios de comunicación, p.e. la televisión, la prensa, la Internet. Conceptos claves: Lenguaje específico disciplinar, lenguaje técnico cartográfico.
Aprendizaje Procedimental	Presenta habilidades para atar, amarrar, desamarrar; para delimitar espacios, coordinación psicomotora para usar su espacio personal, seguimiento de instrucciones para el manejo adecuado del entorno inmediato.	Establece rutas, gráfica recorridos, establece distancias, lee e interpreta mapas, identifica mapas temáticos, construye los mapas. Asocia e interactúan diferentes otros espacios.	Procedimientos de lectura en diferentes textos: espacios urbanos y rurales, fijos y flujos, textos gráficos, cartográficos y matemáticos con el fin de leer pensamientos de su cultura y de otras culturas.

Elaborado por la autora

El aprendizaje en geografía es complejo por la misma complejidad del objeto de estudio que es el espacio geográfico, el cual a su vez es producto social de la interrelación Sociedad-Naturaleza.

Estudiando en las teorías del aprendizaje elaboradas por los psicólogos se deduce que son diferentes los procesos para aprender aspectos biofísicos que para estudiar aspectos sociales y humanos. En geografía, de acuerdo con los resultados de encuestas aplicadas a estudiantes, a padres de familia y a profesores (Investigación sobre concepciones de práctica pedagógica) se ha aplicado de manera inconsciente, una evaluación positiva sobre aspectos físicos de la Tierra, especialmente. Actualmente, cuando la geografía enfatiza en la problemática social y su incidencia en la construcción del espacio geográfico, quienes trabajamos en la lógica positivista, nos encontramos sin criterios para aplicar y evaluar desde el punto de vista cualitativo, lo que en mi caso, es primordial aprender. Por la razón expuesta, esbozo de manera osada una sugerencia didáctica, que sintetizo así:

Rama o enfoque Geográfico	Temática	Concepción de espacio	Tipo de Aprendizaje	Principal actividad	Grado
Geografía física	Relieve, geomorfología, Clima, suelo, vegetación	Concepción de espacio objetivo	Aprendizaje Verbal, conceptual y procedimental	Observación directa e indirecta de paisajes	6º
Geografía Humana (Regional, económica y política)	Poblamiento, densidad de población, grupos étnicos, religiosos, asentamientos	Concepción de espacio objetivo	Aprendizaje conceptual, verbal, de sucesos y conductas, sociales	Elaboración e interpretación de mapas geográficos	7º
Geografía de la percepción	Imagen de la ciudad, del entorno o de espacios geográficos lejanos	Concepción de espacio SUBJETIVO	Pensamiento intuitivo, interpretativo, lo emocional se expresa.	Elaboración de Mapas mentales. Narraciones. Historias de vida	7º y 8º
Enfoque Positivista	Distribución Diferenciación Densidad Estructura espacial	Concepción de espacio Objetivo	Pensamiento lógico y analítico	Descripción, informes explicativos, manejo de datos cuantitativos.	9º
Enfoque Hermenéutico	Problemáticas Sociales : demográficas, económicas, políticas y culturales	Concepción de espacio Subjetivo	Pensamiento Intuitivo e interpretativo	Narraciones sobre lugares. Mapas mentales Manejo de datos cualitativos	9º
Enfoque sociocrítico Geografía Radical	Problemas socioespaciales	Concepción de espacio Objetivo y/o subjetivo	Pensamiento crítico y complejo	Descripciones y Narraciones Datos cuantitativos y cualitativos	10º y 11º

Nota: Espacio Geográfico Objetivo. Visión externa del espacio, es el espacio absoluto (objetivo u objetivo) concebido como un soporte de funciones. La cartografía lo representa basada en la geometría euclidiana.

Espacio Geográfico Subjetivo Es la perspectiva interior, personal y subjetiva que se describe a partir de la experiencia vivida, del afecto, del significado que los seres humanos le otorgamos. Es un espacio relativo y simbólico.

En el cuadro anterior se puede observar que el tipo de aprendizaje requerido varía de acuerdo con el aspecto a estudiar y con el enfoque epistemológico que se pretenda elegir para analizar un problema biofísico o un problema social. Aunque la geografía pretende, teóricamente, analizar de manera holística —es decir integrada, el espacio geográfico, didácticamente se debe ir paso a paso para que el aprendizaje sea significativo.

Un mismo contenido geográfico puede enseñarse desde diversas perspectivas y lograr diferentes tipos de aprendizaje.

La geografía dentro del modelo didáctico tradicional hacía énfasis en los aspectos físicos de la geografía, de tal manera que muchas personas aún hoy suponen que saber geografía significa identificar las cordilleras, los ríos, puertos, cabos, penínsulas, archipiélagos, su localización, el país al que pertenece y sus características climatológicas.

Dentro de un modelo de escuela activa, la geografía se concebía como realizar largas caminatas y excursiones por el campo —las excursiones urbanas no se asimilan a salidas de campo— y elaborar mapas, generalmente calcados de los atlas en donde se localizaban los sitios de interés, los países —identificados con diferentes colores— la producción económica, la densidad de población.

Las evaluaciones se hacían —o se hacen— en pruebas objetivas para responder falso o verdadero, columnas de relación entre países y sus capitales, su producción, su moneda, etc. localización de puntos en un mapa, todas esas pruebas apuntan a evaluar aprendizajes de tipo memorística o mecánico.

Aplicando un modelo pedagógico constructivista bien sea de cambio conceptual, de pedagogía operatoria, de pedagogía problémica, de conocimiento situado o de aprendizaje significativo, aplicando la construcción de mapas conceptuales, de V heurística, de mapas mentales la evaluación se centra en comprobar la interpretación, la capacidad de análisis, el establecimiento de relaciones temporales-espaciales, la contrastación, la iniciativa en la solución de problemas, la claridad conceptual, etc.

Es obvio que quien estudia trata de realizar aquello que considera que el maestro evalúa de manera positiva; el estudiante es hábil en detectar las características del maestro en relación con atributos que considera positivos en la formación de los estudiantes. Por lo tanto el estudiante escribe documentos extensos —sin tener en cuenta el grado de coherencia que haya en él— o respuestas en las que utiliza el léxico del maestro, las apreciaciones que le ha escuchado en la clase, incluso la posición ideológica que lo caracteriza. Son mecanismos de defensa que los estudiantes, incluso los maestros cuando asumimos el rol de estudiantes, utilizamos.

Tal postura evidencia una posición del maestro autoritaria, o un manejo del poder vertical del cual, en el discurso afirmamos estar en desacuerdo, y una postura del estudiante pasiva y temerosa de asumir y defender su propia postura porque cuando osa asumir la recibe como sanción una mala calificación o una sanción social que le deteriora su imagen ante los compañeros o ante las directivas escolares.

Este punto aunque parezca banal, es importante porque manifiesta una debilidad en la formación de los valores morales y en la concepción de autoridad. Los jóvenes en formación por experiencia cotidiana en sus relaciones sociales saben que deben demostrar que acatan –aparentemente– las normas y las orientaciones de los adultos, estos a su vez asumen la responsabilidad de exigir comportamientos que ellos mismos no cumplen, por lo que estamos construyendo una sociedad hipócrita o de doble moral.

Es de anotar que la formación ética nos atañe a todos los maestros en todas las áreas del conocimiento; aún encontramos profesores que afirman que eso es función del profesor de religión o de los padres de familia. Igual sucede con la formación en otros aspectos, diferentes del tema específico de geografía, debemos cuidar y corregir la expresión escrita, la expresión oral, las actitudes y comportamientos de nuestros estudiantes, puesto que somos educadores no sólo profesores de geografía.

Para lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos, debemos en primera instancia lograr esos aprendizajes nosotros como maestros. No podemos enseñar adecuadamente aquello que nosotros mismos no hemos aprendido de manera significativa. Carlos Vasco afirma el primer sujeto pedagógico es el mismo maestro (OEA- Men 2001).

Expuestos los anteriores puntos de vista, una manera de lograr aprendizajes significativos es realizar procesos de metacognición sobre los procesos mediante los cuales nosotros mismos aprendemos. Para lo cual debemos escribir y reflexionar sobre preguntas como: ¿Qué es para nosotros el aprendizaje? ¿Cuándo consideramos que hemos aprendido algo? ¿Cómo leemos? Cuando leemos ¿qué es lo que más nos interesa saber? ¿Cómo sistematizamos lo que leemos? ¿Cómo contrastamos diferentes autores contemporáneos o de diferentes momentos históricos? ¿Cómo escribimos? Cuando escribimos ¿cómo organizamos nuestras ideas? ¿Qué tan rico es el léxico con el que nos expresamos? Si exigimos en nuestros estudiantes una letra clara, ¿la tenemos nosotros también? ¿somos pulcros en la presentación y archivo de nuestros documentos? ¿Cuáles son las condiciones de un maestro ideal? ¿Qué tan distante y en qué aspectos me alejo de ese maestro ideal?

3. LA REFLEXIÓN

Un proceso muy importante en el ejercicio de nuestra vida profesional es la reflexión, sin embargo nuestros maestros o los autores de las investigaciones pedagógicas especializadas en la formación de maestros, no explican cuál es el proceso para lograr reflexionar. Personalmente asumí la reflexión como un método de introspección útil en psicología y en la religión pero no lo valoré como importante en el ejercicio profesional; a lo largo del tiempo he reconsiderado tal concepción ya que es la base de nuestra construcción personal y no sólo para el ejercicio profesional sino también para mantener buenas relaciones con el núcleo familiar y la sociedad en general.

Dada la importancia de la reflexión comparto con ustedes parte de un escrito que hicimos el grupo de asesores de la práctica en el departamento de Sociales, al respecto para orientar a los estudiantes de práctica pedagógica, pero cuyo proceso es aplicable a cualquier fin en nuestra vida (De Moreno et al. 2003).

LA REFLEXIÓN

Dewey se convierte en uno de los primeros y más significativos personajes que aportan con propuestas influyentes como la de formar un profesor/a reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las aptitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (Dewey 1939).

Para Dewey "la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surja de la experiencia, de la misma, impregnado de sus determinantes. La investigación, la intervención reflexiva, abierta y sincera en la realidad, configura el pensamiento creador del ser humano apegado a la realidad, pero crítico y reflexivo ante la misma." (Jimeno 1995)

De tal manera, la reflexión es una actividad mental en que el pensamiento se vuelve sobre sí mismo; "permite asomarse a la conciencia que a su vez repercute sobre la actitud de las personas hacia la información y la acción. Ella hace que el individuo profundice acerca de quien es él y cual es su papel en una sociedad específica, cómo es su actitud personal y su comportamiento social, pero básicamente de esta actitud reflexiva debe generarse una comprensión de sí mismo y de su entorno y posteriormente conducirlo a una acción" (Hernández et al. 1988).

Es así como la reflexión debe estar orientada hacia la mejora de la práctica y de la conciencia, capaz de asumir el reto al cambio.

Segovia y Cruz (1999) plantea una correlación positiva entre el nivel del desarrollo cognitivo, moral y profesional y la habilidad para reflexionar sobre y desde la práctica; así la reflexión puede estimularse como una actividad mental que tiene lugar en la creatividad, resolución de problemas y análisis racional, en la espontaneidad de la vida cotidiana.

Así mismo, para asumir la práctica reflexiva se requiere de un alto componente auto-crítico, de implicación y compromiso, al tiempo que necesita como lo señala Segovia (1999) de un proceso y de unas estrategias a utilizar que faciliten esta reflexión y que la misma supere el simple proceso cognoscitivo del análisis de una realidad.

En este sentido, Smyth (1991) propone un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica, que consta de 4 fases que se pondrán en marcha cíclicamente a lo largo de la práctica en la siguiente forma:

1º FASE: DESCRIPCIÓN:

En esta primera fase se relatan los procesos reales de la práctica, los momentos críticos, experiencias, su quehacer cotidiano, como un marco privilegiado para identificar y escuchar su propia voz como lo afirma Segovia (1999) y así entender su propia práctica. En este momento el maestro responde a las preguntas: ¿qué hago, y cómo lo hago? En las respuestas a dicho cuestionamiento elabora en forma descriptiva- narrativa, un informe sobre sus reflexiones acerca de las acciones que caracterizan su práctica, su contexto, su clase.

Para armar el relato recurre a su memoria práctica, esquemas de conocimiento, creencias, principios, imaginación, humor, sensibilidad, percepción holística, es la expresión del pensamiento intuitivo.

Por tanto, en este primer nivel se realiza un acercamiento a la reflexión y argumentación. Al narrar se reestructura y organiza el pensamiento en torno a una trama; se desechan algunos aspectos, se resaltan otros, se valora inconscientemente lo relatado.

2º FASE: INFORMACIÓN- EXPLICACIÓN:

En esta fase se recurre a la búsqueda de las teorías pedagógicas y didácticas que orientan las prácticas relatadas y que son consideradas significativas para explicarlas. Segovia (1999) afirma que en ellas se encuentran los principios teóricos y prácticos que posee el profesor y que inspiran su práctica diaria. Se responde al siguiente cuestionamiento: ¿qué significa esto y por qué y para qué lo hago?

En este aspecto, la atención se debe fijar en la coherencia que debe existir entre lo que se dice que guía la práctica, lo que se desea como tendencia, lo que se piensa y no se dice y lo que la orienta realmente. En este sentido Segovia (1999) valora el hacer emerger estas teorías subjetivas e implícitas, porque en primer lugar exigen un alto esfuerzo reflexivo para cuestionar y darle significado a todo lo que acontece en la práctica, y además porque se establece un importante compromiso con la justificación y coherencia de su acción, permitiendo de esta manera un posible cuestionamiento o argumentación, y con ellos a su problematización, profundización, a la construcción de nuevos enlaces cognitivos, transferencias, revisiones y reconstrucciones narrativas.

En este momento del proceso reflexivo es posible una confrontación consigo mismo, y el permitir que se establezca una relación consciente entre la práctica y la teoría que la orienta. Segovia (1999) recomienda contemplar dos grandes enfoques íntimamente relacionados que pueden y deben entrar en confrontación dialéctica una vez que se consideren:

“Un proceso de argumentación y especificación de la práctica por parte del propio informante, y

Un proceso de análisis narrativo y de los relatos que se han producido tanto de cara a la descripción de la práctica como a la justificación de la inspiración de la misma”

3º FASE: CONFRONTACIÓN:

Esta es la fase del debate abierto, de careos y enfrentamientos, es la fase del contraste de materiales entre compañeros y otros, donde se plantean nuevos interrogantes y visiones; se destapan incoherencias, tensiones y también las coincidencias con el contexto socio- cultural y profesional.

En este momento del proceso reflexivo se comparten el conocimiento, las teorías, visiones, perspectivas y proyectos con los demás. Implica un nuevo y más argumentado análisis del material elaborado en busca de causas, supuestos, valores, creencias e intereses y sobretodo de un consenso dialéctico.

4^o FASE: RECONSTRUCCIÓN:

Esta es la fase de construcción de acuerdos, sobre qué es lo importante mantener cómo se podría cambiar y qué se podría hacer diferente, y con esto reconstruir su propia práctica, es decir reconstruirse así mismo como maestro, reconstruir los supuestos de la enseñanza acertados como básicos, por ejemplo:

Aprendizaje significativo, reconstruir enfoques y conceptualizaciones.

“En este proceso reflexivo, y en esta fase, el maestro reestructura (recompone, altera o transforma), su práctica docente; sus visiones (percepciones, supuestos básicos, etc.); y los argumentos para justificarlos, estableciendo un nuevo y mejor marco de acción-comprensión que restablece el equilibrio de la práctica y de la capacidad de transformación y configuración futura en el ejercicio de la profesión, permitiendo que se reapropie críticamente de su experiencia práctica y teoría anterior”(Segovia 1999).

Con esta fase se cierra y se reabre el continuo ciclo de mejora y planificación de la práctica y del desarrollo profesional.

Superadas las fases anteriores en este proceso de reflexión, se da inicio al proceso de reflexión profunda.

4. LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

A partir de la reflexión en cualquiera de sus fases, se pueden y deben responder las preguntas sobre nuestros propios procesos de aprendizaje, ya mencionadas.

Cuando se tienen las respuestas se sabe con certeza, cuáles son nuestras fortalezas y cuáles nuestras debilidades para trabajar sobre ellas y fundamentalmente para exigir a nuestros estudiantes sobre aquello en lo que somos fuertes ya que tendremos criterios para corregir y orientar a los alumnos.

Al examinar nuestro capital cultural aprendido debemos establecer tendencias, clasificaciones y jerarquizar las temáticas dentro de una problemática específica, es decir, elaborar un mapa conceptual sobre lo que sabemos y concebimos de algo.

Es la exploración de nuestras propias ideas, conceptos, creencias, teorías implícitas respecto a la problemática que queremos aprender y examinar para posteriormente enseñar.

Cuando se explicita el panorama que tenemos en torno a una temática, somos conscientes de aquello que nos falta explorar, leer, complementar, actualizar y seleccionar los materiales didácticos indispensables para enseñar.

El aprendizaje en el ejercicio profesional tiene una gran proporción de trabajo individual y con las ideas claras y suficientemente argumentadas se está preparado para enfrentar debates con los demás profesores del área de ciencias sociales y de la institución, de tal manera que complementamos el aprendizaje individual con el colaborativo o colectivo con los demás colegas. Es importante plantear objetivos comunes a lograr con los estudiantes, especialmente en el área de formación de actitudes. La práctica educativa es una práctica social por lo que es indispensable entenderla como construcción lógica resultante de la conducta de las personas que las practican; una práctica social depende para su existencia e identidad del objetivo global que comparten sus miembros y que son recíprocamente conscientes de compartir, y es la posesión de creencias y objetivos lo que hace posible que se impliquen en tales prácticas.

A una práctica social le da unidad e identidad el objetivo global que da dirección y fija las metas de las conductas de sus practicantes.

“Los conceptos sociales no son sólo descriptivos sino también normativos. Ser visto por los demás como un profesor dentro de una práctica social educativa no es solo ser visto desde una descripción, sino que requiere comportarse de una manera, dictada por el análisis final de la meta final de la práctica. No hay un intervalo lógico entre lo que es una persona siendo un profesor y cómo él o ella se comporta al ser profesor. El cómo se comporta en un momento determinado dependerá no sólo de su compromiso como profesor, sino también de la valoración de circunstancias concretas, por ejemplo, de la situación que plantee una determinada clase. El uso de la guía proporcionada por un esquema conceptual implica juicios acerca de cómo se alcanza mejor el objetivo global de la práctica” (Langford 1993).

Generalmente en la práctica educativa encontramos propósitos diferentes de los maestros y los estudiantes, los primeros pretenden formar y enseñar temas específicos y los segundos sólo pretenden obtener una nota para sacar un título o promoverse al siguiente curso; razón por la cual debemos buscar propósitos comunes, por ejemplo solucionar un problema real o simulado .

Uno de los problemas que he encontrado en la experiencia pedagógica es el que los maestros no tenemos claros los conceptos básicos de la asignatura que orientamos ni de las estrategias, métodos y actividades que exigimos al estudiante. En una investigación realizada sobre el concepto de espacio geográfico, encontramos que los alumnos de primaria no lo han construido porque los profesores tampoco lo han hecho (De Moreno y Torres de C. 1998b) por lo que obviamente no se puede orientar la construcción de conceptos que no estamos interesados en aprender.

Por ejemplo en geografía, no tenemos un concepto claro de la disciplina, no necesariamente el correcto –que no se sabe cuál es- sino el nuestro, igual ocurre con conceptos como localización, ubicación, orientación, posición que todos los asimilamos como sinónimos siendo diferentes. Suponemos que distancia equivale a longitud; volumen a capacidad, densidad a intensidad; producción a productividad, etc.

Igual dificultad encuentro en el manejo de las escalas, no me refiero a las escalas gráficas y numéricas con las que representamos en un mapa una región o un país, sino a las escalas en relación con el nivel de profundización con el que se debe trabajar una ciudad, por ejemplo, diferente al de un continente o el planeta.

Desde el punto de vista didáctico debemos tener claro aquel proceso de pensamiento que exigimos: analizar, sintetizar, valorar, describir, narrar, son categorías generales. Muchas veces aceptamos como análisis un comentario sobre determinado problema; o como síntesis un resumen –lo cual es diferente- no establecemos criterios para evaluar de manera distinta, según la especificidad una descripción de una narración; lo cual a su vez debe presentar particularidades según edad y grado escolar. Obviamente un alumno de undécimo debe describir de una forma más completa que un alumno de tercer grado. En la universidad ocurre la misma situación, no existen variaciones en la evaluación, en todos los espacios académicos, de los alumnos de primer semestre, de sexto o de décimo. Es una tarea a realizar que con los procesos de acreditación previa y de calidad y las múltiples actividades a desarrollar, siempre se posterga.

Análisis: Proceso, orientado hacia un determinado objetivo, de selección de elementos que integran los objetos o los fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades, así como de los nexos y relaciones que existen entre ellos, a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad y conseguir un conocimiento integral de esos objetos y fenómenos.

Los tipos de análisis desde lo concreto a lo abstracto se pueden clasificar en : análisis de objetos (1^o a 4^o grados); análisis mental (5^o a 7^o grado); análisis complejo (8^o 9^o grados); análisis multifactorial y sistemático (en educación media y superior)

Síntesis: No se reduce a unir mecánicamente las partes formando un todo; no es la simple suma de los elementos de un conjunto sino que como actividad mental determinada y especial que es, da un nuevo resultado cualitativo, un nuevo conocimiento de la realidad.

Síntesis, según Rubinstein, es toda correlación y comparación, todo establecimiento de nexos entre elementos diferentes; establecer y comprender el sentido único de su característica.

Es una actividad cognoscitiva reflectora, que se manifiesta en el establecimiento de cualidades y propiedades de carácter único entre los elementos del posible conjunto, en la determinación entre ellos de un sentido único y definido, en su unión y enlace, todo lo cual da como resultado la obtención de un nuevo objeto y fenómeno. (Shardakov)

Existe otro problema, en la educación, y es el cambio constante en los enfoques teóricos que soportan su orientación. En Colombia pasamos de la educación con orientación tecnológica, a una escuela activa, lúdica, problémica y últimamente constructivista. Centrada en fines, objetivos o competencias. De tal manera que los maestros no alcanzamos a asimilar un enfoque cuando ya se impone otro, generalmente por vía oficial. Es así como en la evaluación basada en objetivos (generales, específicos e instruccionales) de la orientación tecnológica, pasamos a una evaluación de tipo interpretativo y cualitativo sin criterios claros ya no de evaluación sino de calificación, reforzado con el decreto 2343 de 1996, mediante la cual se estableció la promoción automática, que causó daño en la formación de los estudiantes. La evaluación por logros, trajo una confusión entre maestros y alumnos y los resultados —observables en los aspirantes a la licenciatura— fueron negativos: falta de lectura, pésima expresión oral y escrita, ignorancia de temas básicos, ausencia de léxico específico en cada área de conocimiento. Pero lo más lamentable es la falta, en general de disciplina y capacidad de trabajo en todos: maestros y estudiantes. Cualquier actividad es válida y valorada como positiva.

Ese estado de cosas, en mi opinión, se produce porque los maestros no hemos aprendido a defender y sustentar como profesionales nuestra labor; el campo educativo es un espacio en el que todos los profesionales inciden con diferentes criterios en las decisiones que atañen a la formación tanto en educación básica como en la educación superior. Un ejemplo de la afirmación anterior, es la acreditación impuesta para colegios de educación básica y media en la que se refieren a los estudiantes como clientes y se exige medir indicadores de desempeño empresariales. Una visión totalmente opuesta a la aprendida e interiorizada en la formación de educadores.

Sin embargo, para no desviarnos de nuestro propósito retomo el objeto de la reflexión en este capítulo el aprendizaje de la geografía.

Ya se afirmó que un primer paso es la reflexión, un segundo paso es la explicitación de nuestros conocimientos previos mediante un mapa conceptual o un escrito y un tercer paso es la complementación y aprendizaje individual de aquello en lo que tenemos vacíos y falta actualizarnos para posteriormente debatirlo y señalar una ruta pedagógica clara, secuenciada y pertinente del problema o tema que nos proponemos aprender para enseñar.

5. PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO

Philippe Meirieu (1997) en su libro *Aprender, si, pero ¿cómo?* con quien la autora de este proyecto concuerda, propone un primer tiempo del procedimiento didáctico en el que se debe hacer el inventario de un número limitado de nociones esenciales y determinar cuál de las diferentes formas de su formulación corresponde al umbral de comprensión de los alumnos.

Ejemplo Temática: la ciudad; objetivo Construir el concepto de ciudad; Grado 6^o
Nociones esenciales: Lugar, lo urbano, lo rural; la ciudad, densidad, distribución, espacio humanizado, actividades humanas, sectores económicos.

Forma de formulación En sexto grado, los chicos tienen experiencias de espacios vividos y percibidos por lo que se debe observar el lugar donde se vive o describirlo evocando sus características sociales y biofísicas. Después de describir se debe orientar la reflexión para establecer la diferencia en cantidad de objetos y personas en un área, luego en otra hasta construir la idea de distribución y de densidad —sin dar las defi-

niciones-establecer las diferencias entre lo urbano y lo rural en cuanto a cantidad de objetos, personas, obras elaboradas por los hombres, cercanía o lejanía entre objetos y entre personas, determinar que es lo continuo y qué es lo disperso, en varios ejemplos de espacios geográficos conocidos y desconocidos –con imágenes– par posteriormente establecer la diferencia entre lo urbano y lo ciudadano y luego si ir construyendo el concepto de ciudad.

El segundo tiempo se trata de transformar una noción-núcleo en una situación problema y proporcionar para ello, a los alumnos, un conjunto de materiales manejables a partir de una meta que describa el resultado esperado de la actividad.

En el ejemplo de la ciudad, la situación problema se puede formular ¿Cómo dirigirse de la casa o de la escuela a un punto localizado en el extremo opuesto de la ciudad? La meta a lograr es determinar la ruta y los medios de transporte a utilizar para ir de un lugar a otro. Los materiales a utilizar son un plano de la ciudad y gráficos de las rutas de transporte público a utilizar.

El tercer paso en el procedimiento didáctico se trata de elaborar herramientas que permitan insertar en la dinámica de la situación-problema las adquisiciones necesarias en función de la dificultad encontrada.

Elaborar una matriz en las que se incluyan los mojones de la ruta y para cada uno de ellos, describir las actividades a realizar.

El cuarto tiempo debemos romper con la situación elaborada e identificar las adquisiciones mediante la reformulación, la transposición y la evaluación.
Aplicar lo aprendido en otras rutas para dirigirse a lugares diferentes y localizados en distintas coordenadas de la ciudad.

En el proceso señalado, simultáneamente vamos reorganizando los contenidos que vamos a enseñar y seleccionando documentos, libros, salidas, películas, gráficas u otro material didáctico que podemos utilizar en la enseñanza. Es claro que los maestros preparamos nuestras clases en libros de consulta diferentes de los textos escolares que analizan los estudiantes.

Para aprender la disciplina geográfica –o de las ciencias sociales, en el caso de que estén integradas- debemos realizar dos procesos distintos:

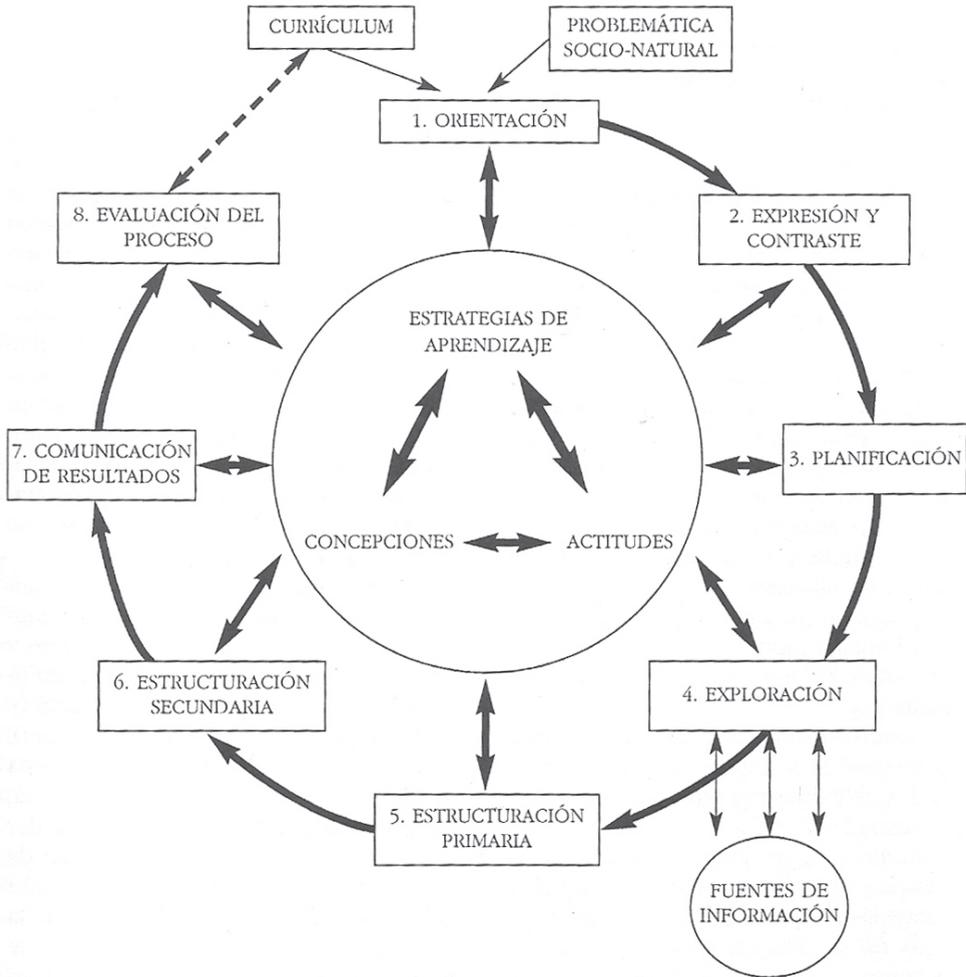
- Leer, contrastar, analizar y valorar en diferentes libros y fuentes el tema a preparar. Esto exige una mirada general, un conocimiento de grandes tendencias y teorías, identificación de autores y posturas tanto en geografía como en didáctica de la geografía.
- Planear en términos generales las temáticas a desarrollar en cada grado y dentro de él, las unidades didácticas en las que se desarrollan por meses, semanas y horas. Establecer por qué es importante enseñar a los estudiantes determinado tema, qué procesos de desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental se pueden orientar y ¿cómo hacerlo? En este proceso se exige una mirada específica, desmenuzar detalladamente cada etapa según las características de los estudiantes.

Las anteriores sugerencias, en el quehacer cotidiano de la escuela y en las rutinas de los maestros no se han interiorizado ni incluido en el ejercicio docente a pesar de que en el discurso se afirma lo contrario, muestra de ello son los resultados obtenidos mediante una investigación realizada por el grupo Geopaideia (2005-2006) sobre problemas de aprendizaje en geografía en educación básica cuyas principales conclusiones fueron:

- El aprendizaje de geografía que tienen los alumnos y maestros de educación básica es memorístico, referido a realidades espaciales de hace más de dos décadas —aún se identifican como nevados, lugares que dejaron de serlo o países que ya no existen.
- La geografía posibilita una gama de aprendizajes tales como: social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales, históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal.
- Los maestros de geografía no tienen una formación rigurosa y actualizada en la disciplina y en la pedagogía que les posibilite realizar un proceso sólido de enseñanza y aprendizaje.
- La mayoría de los maestros encargados de orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria no tienen una formación específica en el área, son normalistas o licenciados en educación básica primaria que enfatizan en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas.
- Se observa que por lo general en varios colegios — objeto de investigación - hay una tendencia a marginar la enseñanza de los temas de Ciencias Sociales o por lo menos no incluyen la geografía dentro del plan de estudios, aunque éstos son explícitos en los lineamientos curriculares y en los estándares del Ministerio de Educación Nacional y se deberían incorporar y continuar construyendo en dichos planes.
- Tanto el lenguaje de los lineamientos como el de los estándares de competencias en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas ha sido asumido por un número

significativo de profesores como una imposición del MEN y no como una posibilidad de construcción.

- La formación pedagógica de los maestros en educación básica es débil en investigación, por lo que el aprendizaje significativo no se logra debido a la falta de motivación para indagar sobre las ideas previas de maestros y alumnos, así como de la generación de pequeños proyectos de aula que encaminen a los estudiantes y a los mismos docentes en la investigación formativa.
- El concepto de geografía difiere del concepto de geografía escolar en cuanto este último tiene en cuenta las especificidades de los fines de la educación y los objetivos de la formación en cada uno de los ciclos, niveles y grados. En ese sentido no hay claridad en los docentes sobre dicha diferenciación y por ello hay también debilidad en los planes, programas y proyectos de estudio.
- Los procesos de cognición y metacognición son importantes de tener en cuenta para lograr aprendizaje significativo tanto en alumnos como en maestros, por lo que se debe continuar con esa indagación para determinar las estrategias más adecuadas para cada edad y condición.
- El entorno local, regional y nacional debe ser objeto de estudio en la educación básica primaria por cuanto es factible establecer una integración tangible entre la teoría y la realidad geográfica inmediata y así se pueden cimentar las bases de un aprendizaje que exige reflexión, interiorización y aplicación. De igual forma la incorporación de este aprendizaje da bases para articular la formación ciudadana vital en el escenario espacial y temporal.
- El desarrollo de habilidades espaciales se logra al practicarlas en el entorno inmediato y a partir de la información cotidiana tanto del espacio como de las necesidades de desplazarse de un lugar a otro de la ciudad. De otra parte, es importante realizar la cartografía de las características espaciales del entorno para obtener una destreza en la comunicación gráfica y visualizar las relaciones espaciales.



Fuente: Cañal 1999.

6. APRENDIZAJE GEOGRÁFICO

Pilar Comes (1997) en su artículo La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio sugiere, en la enseñanza de la geografía:

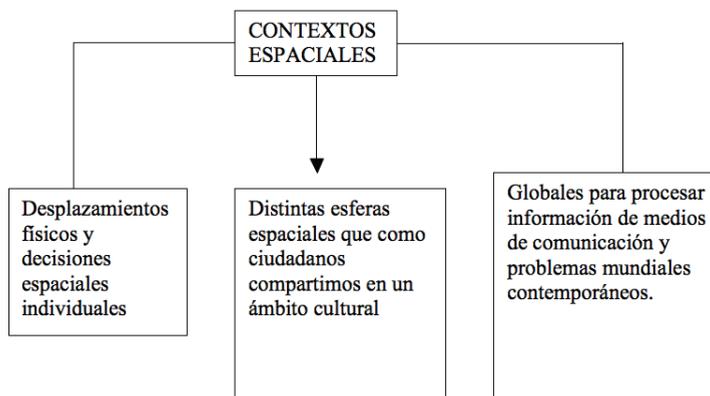
1. Hay que situar el proceso de instrucción en la zona de desarrollo próximo, es decir, ir más allá del conocimiento espacial en el que el alumno manifiesta una total autonomía.
2. Las representaciones espaciales que los alumnos van construyendo forman una red de recepción que condiciona la integración de nuevos conocimientos
3. La selección del contenido espacial como saber escolar y su secuenciación a lo largo de la enseñanza deberá tener en cuenta su grado de complejidad ordenando los contenidos espaciales desde los más perceptivos a los de la naturaleza más abstracta
4. Conviene plantear el saber espacial a partir de situaciones problemas que tengan para el alumno un sentido, un valor funcional, y que proporcionan un contexto activo de aprendizaje.
5. Aunque la reconstrucción del conocimiento es un proceso individual, la enseñanza debe considerar la interacción social como un instrumento básico para facilitar el aprendizaje.

La intencionalidad en la enseñanza de la geografía es importante para determinar el aprendizaje que se pretende lograr, en este proyecto se considera que la geografía es importante en la medida en que es un instrumento para desarrollar capacidades y valores en torno del espacio y enseñar a pensar el espacio para favorecer el desarrollo de una consciencia social crítica.

En concordancia con la intencionalidad mencionada se entiende que el desarrollo es un proceso innato en los niños y el conocimiento es una construcción personal. Desde esta perspectiva, la geografía escolar toma una dimensión cultural y perceptiva. Es importante la percepción personal y por ende la elaboración de mapas mentales o percepciones espaciales que tienen los alumnos del espacio geográfico, la observación directa y el método por descubrimiento, por lo que se privilegia las salidas de campo.

Desde la perspectiva crítica el espacio se considera como un producto social resultado de las complejas relaciones y decisiones humanas; es un producto histórico que hay que interpretar y que se puede cambiar.

¿Qué escala se debe tener en cuenta para elaborar los programas de geografía?
 Dado que el pensamiento espacial del alumno no es lineal, ni limitado al entorno en el que vive puesto que por medios masivos de comunicación concibe el espacio multiescalar, se pueden plantear situaciones- problemas que consideren diferentes contextos espaciales, como sugiere Comes (1997)



El aprendizaje significativo en Geografía. Al igual que en otras áreas de conocimiento, para aprender significativamente en geografía se deben tener las condiciones para lograrlo tanto del material como de nuestra disposición para aprender. Todos los autores que comulgan con las ideas del aprendizaje significativo, como Cesar Coll et al. (1992) están de acuerdo en que el material que se utiliza como recurso didáctico debe tener:

- Una organización interna (estructura lógica o conceptual explícita)
- Vocabulario y terminología adaptados al alumno.

Estas condiciones las deben presentar tanto los textos escritos que queremos que los alumnos lean, interpreten y critiquen sea de otros autores o del mismo maestro. Es común encontrar que trabajamos sobre fotocopias de artículos escritos por autores clásicos, que son objeto de análisis en las aulas universitarias, pero que no son adecuadas para los estudiantes de educación básica. Muchos de esos escritos han tenido pésimos traductores y sus estructuras gramaticales, su coherencia y cohesión no son adecuadas para los niños y adolescentes de educación básica.

Los documentos escritos que se dan a los estudiantes para su análisis, interpretación, contraste y base de la construcción de nuevos conceptos deben reunir las siguientes condiciones, según Marina de Parra (1996):

“Precisión: Usar el término exacto, sustantivos que nombren el objeto o sus partes y adjetivos que presenten realmente sus cualidades. El lenguaje debe ser denotativo para que indique cómo es el objeto.

Concisión: Utilizar el menor número de palabras y redactar párrafos cortos, constituidos por oraciones cortas y poco complejas. De esta forma el texto descriptivo resulta vivo y rápido.

Coherencia: Es la relación lógica de las ideas entre sí. Esta se logra mediante las diferentes formas de cohesión (referencia, sinonimia, conjunción, sustitución, etc) y mediante los signos de puntuación.

Claridad: Consiste en presentar el objeto o proceso de tal manera que el sujeto interpretante pueda elaborar una imagen de él, tal como existe en la realidad exterior o en nuestro mundo interior. Esta característica es el resultado de la precisión y la concisión.”

Así mismo, aunque parezca obsoleto, la organización y el uso de términos conocidos o el escribir y comentar el significado de los nuevos términos, en el tablero ayudan al logro de buenos aprendizajes. La habilidad en el uso y manejo del tablero ya no es importante y no se comenta siquiera en la formación de los maestros. Sin embargo, los estudiantes que tienen una excelente memoria visual, evocan posteriormente lo escrito en el tablero y la explicación pertinente. De igual importancia es escribir con letra grande y clara, sin errores de ortografía y las palabras completas, con mayor razón si son nuevas o nombres de autores cuya grafía se dificulta a los estudiantes.

En relación con la producción escrita del profesor que sirve de base para el desarrollo de una temática, para orientar un tema o una actividad debe elaborarse con buena redacción, sintaxis, ortografía y especialmente con lógica, siguiendo un proceso didáctico, que oriente adecuadamente el aprendizaje.

En geografía es muy importante aprender a describir adecuadamente, la autora de este trabajo –junto con Rosa Torres de Cárdenas- hizo seguimiento a los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales, en relación con su habilidad para describir y las conclusiones a lo largo de diez semestres de seguimiento, es el desconocimiento de la descripción como una estrategia para aprender geografía.

Retomo algunos aspectos del diagnóstico realizado en la investigación sobre la descripción geográfica (De Moreno y Torres de C 1998).

A partir del concepto de geografía y de los métodos de estudio se quiere fundamentar la necesidad de orientar a los alumnos de ciencias sociales en una adecuada observación y particularmente, en lograr una descripción fiel, detallada, sistemática y jerarquizada de: paisaje, medio geográfico, área o sector geográfico para posteriormente realizar las demás etapas de la investigación para obtener una explicación o una comprensión de los hechos y fenómenos estudiados.

En resumen, la descripción se basa en la observación y posibilita dar definiciones ostensibles y clasificar la información obtenida en la realidad.

El otro eje importante en el cual se pretende fundamentar la importancia de lograr una buena descripción, es el de la comunicación ya que se concibe como:

Proceso de puesta en común o de establecer vínculos para compartir con otros, conocimientos, experiencias, afectos o actitudes, e interactuar con ellos. Es decir, comunicar es hacer partícipes a los demás de nuestros pensamientos, ideas, deseos, sentimientos y emociones.

La descripción es pintar con la palabra los objetos, los sentimientos, el mundo psíquico y el mundo físico.

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, pero en la experiencia de enseñanza de la geografía las autoras han observado que es muy difícil para los alumnos del pregrado y del postgrado describir adecuadamente el paisaje rural, urbano e incluir en ella los conceptos, principios relaciones espaciales, características geomorfológicas que se han estudiado en el aula. En las aulas universitarias, en la de educación básica y media, la descripción, la narración, la interpretación de gráficos y estadísticas no son objeto de estudio, amén de otras habilidades como la lectura que se asimila a la decodificación mecánica y se descuida la comprensión e interpretación.

Así mismo consideramos que 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.

Las características de las descripciones realizadas por los alumnos de pregrado ó las de los alumnos de la Maestría en Docencia de la Geografía no son significativamente diferentes. En todos los casos las hemos caracterizado así:

- Ante la observación de un paisaje rural hacen una descripción totalmente caótica.
- Se enumeran los elementos que se observan: “hay un río, unos árboles, una parte dedicada a cultivos, unas casas dispersas...”
- No se clasifican esos elementos en categorías topológicas - referidas al espacio -, que en la representación espacial es una etapa propia de chicos de 7 a 9 años.
- Se limitan a enunciar los rasgos concretos de forma, color, altura, pero mezclando esas mismas características, no se observa jerarquización.
- No hay una organización de la descripción de lo general a lo particular o de lo relevante al detalle, o del primer plano al segundo.
- No relacionan características morfológicas con consecuencias. Por ejemplo, una montaña de pendiente fuerte obviamente está más expuesta a la erosión que otra de pendiente muy suave; sin embargo no logran inferir esta relación causal.
- No se pueden basar en la localización ni en la ubicación para describir porque presentan problemas de conceptualización referidos a los locativos espaciales, tan importantes en el ámbito de la geografía.

Ante la observación y descripción del paisaje urbano ocurre algo similar a lo enunciado para el paisaje rural:

- Enumeran los elementos que observan sin ninguna jerarquización, clasificación u ordenamiento.
- Hay estereotipos descriptivos, o sea, que describen lo que no existe en la realidad, basados en los prejuicios habituales, en las preconcepciones sobre el espacio y sobre el mundo exterior. Por ejemplo, insisten en afirmar que los pobres de los barrios marginados viven en casas de cartones y las señalan, cuando el maestro les hace ver el material del cual están hechas, se asombran de la equivocación - generalmente son de material -.

7. APRENDIZAJE DE CONCEPTOS GEOGRÁFICOS

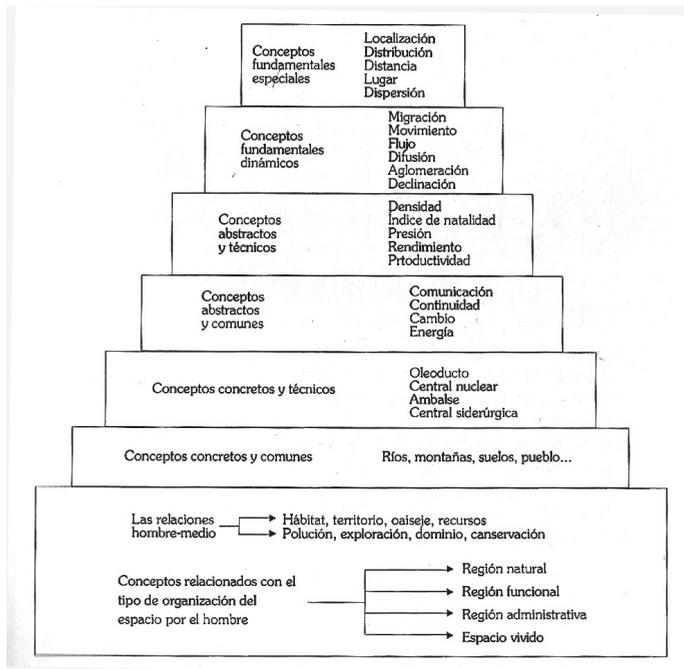
Todos los autores coinciden en señalar el tema del espacio como el contenido central de la geografía. Catling (1976) sugiere que las ideas centrales de la geografía se pueden

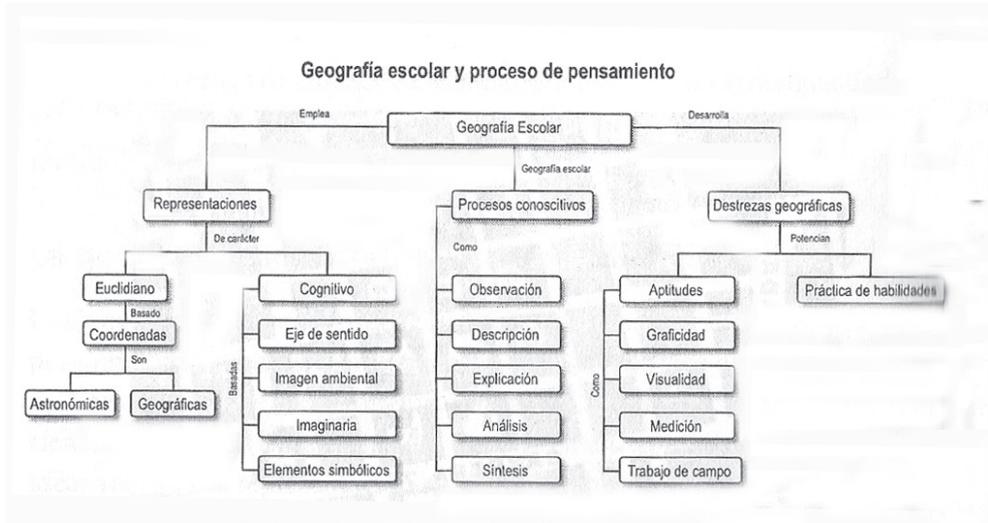
reducir a tres conceptos distintos pero que mantienen una estrecha relación: La localización espacial, la distribución espacial y las relaciones espaciales. Capel y Urteaga (1984) señalan tres enfoques clásicos en el pensamiento geográfico: el estudio de la distribución del espacio terrestre; el análisis de la localización de los fenómenos y la reflexión sobre las relaciones hombre medio

La autora de este trabajo en su libro Geografía Conceptual sugiere en orden de complejidad: localización, distribución, asociación, interacción, estructura y organización espaciales (De Moreno 2000). Obviamente, la anterior secuencia está sesgada hacia una concepción positivista tanto de la geografía como de la didáctica. Actualmente, teniendo en cuenta las teorías sobre la complejidad aplicadas a la educación, no se debe tener en mente una secuenciación tan rigurosa, aunque por experiencia, persiste en mí la idea de construir paulatinamente el conocimiento partiendo de lo conocido –no por observación directa, necesariamente– tanto con base en la experiencia cotidiana como en los conocimientos académicos.

Roser Calaf y otros (1997) en Aprender a enseñar geografía plantean una clasificación de conceptos geográficos que me parecen pertinentes a saber:

Conceptos fundamentales espaciales: Localización, distribución, distancia, lugar, dispersión.





Para aprender conceptos, es necesario establecer la diferencia entre definición, concepto, término y opinión que en la mayoría de los grupos se suele confundir.

Se entiende por concepto “una regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designa mediante algún término” (Novak y Gowin 1988), es decir, las imágenes mentales que provocan las palabras o los signos con los que se expresan regularidades. Tales imágenes mentales tienen elementos comunes en todos los individuos y matices personales por lo que los conceptos no son exactamente iguales aunque se usen las mismas palabras.

Término palabra, sonido o conjunto de sonidos articulados que expresan una idea.
Definición proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres generales y diferenciales de una cosa material o inmaterial.

Opinión dictamen, juicio o parecer que se forma de una cosa cuestionable. Fama o concepto en que se tiene a una persona o cosa.

Hans Aebli (1995) en su libro 12 formas básicas de enseñar explica detalladamente, desde un punto de vista didáctico, la formación y construcción de los conceptos. Sólo se puede construir partiendo de una explicación o resolviendo un problema. En el primer caso, el alumno sigue la explicación dada por el maestro y construye consecutivamente

te el concepto explicado. El profesor divide en etapas la construcción del concepto y cada etapa se presenta como un problema parcial. "El único método que permite hasta cierto punto estar seguro de que se produzca la construcción de un concepto por la mayoría de una clase, consiste en formular varias veces de distintas maneras, sus etapas sucesivas, o hacerlas formular, uniendo a esto inmediatamente cierto tipo de control de la comprensión". Dado que la explicación es un proceso lineal y el resultado de la construcción de un concepto es una red de estos y sus interrelaciones, el maestro debe explicitar y repetir, de diferente manera, las palabras clave ordenadas de tal modo que el estudiante debe disponer, con movilidad, de las relaciones que constituyen el contenido de un concepto. Los conceptos, una vez elaborados, deben ser aplicados en distintas situaciones, espacios y tiempos. El concepto se convierte en un mapa cognoscitivo o conceptual en el que el alumno es capaz de moverse de manera independiente y libre. El significado del concepto se realiza en la red y no en el encadenamiento de palabras como en la primera explicación.

Dado que los conceptos son instrumentos de pensamiento los alumnos deben aplicar los conceptos en el conjunto de la actividad cotidiana. Los conceptos nos sirven para comprender el mundo y para realizar en él, actuando de acuerdo con nuestras finalidades. Así, para comprender el mundo debemos comprender, los objetos las personas, los procesos, las situaciones y los textos-unidades con significado- Es decir, que los textos pueden ser escritos, pero también lo son los paisajes, los comportamientos, gestos y desplazamientos de las personas.

El contenido del concepto es la unidad de saber que se evoca cuando y aplica en el proceso de lectura para interpretar textos, personas, objetos, situaciones o procesos. En resumen, el maestro debe aprender y ser consciente del sistema de conceptos que maneja el estudiante, preguntarse dónde están las aplicaciones prácticas y teóricas de esos conceptos, e invertir la pregunta y responder si su explicación y orientación le permite al estudiante ver y reconocer en su mundo para comportarse correctamente y solucionar los problemas que se le presentarán tanto en su vida personal como laboral.

El aprendizaje de conceptos en los maestros se obtiene en la medida en que precisamos el significado de cada término tanto en el ámbito general como en el específico de la disciplina. Por ejemplo, en geografía hablamos de colonias cuando nos referimos a países que son dependientes política y económicamente de una metrópoli y tiene distinta connotación la colonia en la edad antigua cuando se habla de colonias del imperio griego o romano, de la colonia en la edad moderna del siglo XV, cuando España y Portugal conquistan a Suramérica y América Central, de la colonia o neo-colonia contemporánea

cuando los países latinoamericanos dependen de los Estados Unidos particularmente en lo económico. Lo esencial del concepto colonia, en geografía, historia o ciencias sociales, es la marcada dependencia de un territorio en relación con una metrópoli que ejerce un gran poder en las decisiones macroeconómicas y políticas. En cada momento histórico el proceso de colonización tiene sus características particulares, incluso en cada país.

En un contexto general, los estudiantes deben expresar la idea que tienen respecto al término colonia, lo pueden entender como perfume, comunidad de abejas, de hormigas, grupos representantes de un país o departamento, nombre de una ciudad en Alemania o en Uruguay, institución carcelaria (Colonia de Araracuara, en Colombia). Este paso es fundamental para plantear el significado que tienen los términos dentro de la disciplina en la cual se está trabajando. Generalmente, los maestros hablamos y explicamos las temáticas suponiendo que todos en el aula, están asignando el mismo significado a las palabras utilizadas y cuando el estudiante no entiende el significado, simplemente memoriza los contenidos sin comprender ni relacionar lo que el maestro pretende en su explicación. Se debe establecer la diferencia entre conceptos y hechos o contenidos.

El aprendizaje de hechos y datos es el aspecto del conocimiento en que más se enfatiza en la enseñanza, de hecho los programas de las asignaturas, la planeación de unidades de trabajo (didácticos o proyectos) y la preparación de las clases se basan en hechos y datos. Este tipo de conocimiento, es decir el factual, se refiere a hechos y datos que proporcionan información verbal y que se aprende, tanto por parte de los profesores como de los alumnos, de forma literal, por ejemplo nombres de países, ciudades, accidentes geográficos (montañas, ríos, mares, islas, etc.) Para lograr este tipo de aprendizaje no es importante explorar las ideas previas ya que se puede memorizar y repetir el hecho o el dato sin necesidad de comprender la información. Debo acotar que este tipo de aprendizajes son indispensables en la vida cotidiana y como referentes en el aprendizaje geográfico por lo que se debe saber, por ejemplo, la dirección de la casa, el barrio, la localidad.

El conocimiento conceptual es más complejo que el factual, ya que se construye a partir de los conceptos, principios y explicaciones lo que se aprende abstrayendo su significado esencial, identificando sus características definitorias o atributos y las reglas que los constituyen (Díaz y Hernández 1998). Ejemplo de conceptos en geografía son: medio, lugar, territorio, espacio geográfico, naturaleza, sociedad y otros ya mencionados. Para el aprendizaje de conceptos y para establecer redes conceptuales, que son la base de las

teorías, se asimila el significado de la información nueva, se debe comprender lo que se está aprendiendo, por lo cual es necesario ser consciente de los conocimientos previos pertinentes, valorar el contexto teórico, espacial, temporal, establecer jerarquías en las relaciones entre los conceptos, identificar la aplicación del concepto en diferentes momentos, lugares, autores, enfoques, etc

Horacio Capel y Arteaga proponen como núcleos conceptuales los siguientes.

- Medio ambiente, geosistema, ecosistema, zona terrestre.
- Acción antrópica, sedentarismo, nomadismo, regímenes demográficos.
- Recursos, recursos naturales, recursos no renovables, materias primas.
- Degradación del medio, residuos, contaminación, eutrofización.
- Paisaje, geomorfología, morfología urbano, sistemas agrarios.
- Percepción, medio percibido, comportamiento espacial, espacio vivido.
- Actitudes ante el medio, valores, imagen visual, imagen simbólica.
- Localización, coordenadas geográficas, patrones de distribución espacial, migración.
- Formas de actividad económica, usos del suelo, interacción económica, planificación.
- Distancia, accesibilidad, centralidad, espacio euclidiano.
- Funciones urbanas, actividades básicas y no básicas, jerarquía urbana, área metropolitana
- Sistemas de transporte, conectividad, flujos, isocronas, barreras.
- Procesos de difusión, difusión por contacto, comunicación.
- Diversidad espacial, gradiente espacial, país, región, organización espacial.
- Escala, región funcional, región homogénea, regionalización
- Frontera, nación, estado, organización administrativa, organización económica multinacional.
- Relaciones sociales de producción, formación social, capital, producción, bienestar social.
- Desigualdad social, segregación espacial, marginación social, pobreza, hambre.

Dollfus (1978) en su análisis geográfico propone como conceptos básicos en geografía

- Descripción y localización
- Estructuras geográficas: local, regional, planetaria.
- Sistemas, redes y funciones
- Diferenciación espacial (límites, densidades, intensidades, umbrales)

- Tiempos y sistemas, lo continuo y lo discontinuo, ciclo y evolución.

Los profesores de geografía en secundaria pueden plantear los conceptos básicos de geografía que son objeto de estudio, de acuerdo con las ideas previas de los estudiantes, sus intereses y el tiempo asignado dentro del horario escolar –es sabido que a ciencias sociales se le restan horas, por no considerarlas importantes–

8. APRENDIZAJE DE HABILIDADES GEOGRÁFICAS

Las habilidades geográficas corresponden al aprendizaje procedimental que es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos; es un saber de tipo práctico porque se basa en la realización de acciones y operaciones.

Los procedimientos se definen como el conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de un objetivo determinado, por lo que se incluyen diferentes tipos de acción como hacer un resumen, elaborar e interpretar gráficos y estadísticas, elaboración e mapas mentales y conceptuales, usar correctamente un instrumento –un estereoscopio, una cámara fotográfica, –

Aprender de manera significativa un procedimiento implica adquirirlos en forma comprensiva, pensante, funcional y generalizable a otros contextos.

Algunas habilidades que desarrolla el estudio geográfico son:

- Observación directa e indirecta y reconocimiento de fenómenos sociales del mundo real.
- Selección de fuentes de información geográfica –anuarios, censos, fotografías, imágenes satelitales, estadísticas– y procesamiento de la información
- Selección, elaboración y uso de clasificaciones tanto en los aspectos biofísicos como en los sociales, políticos y culturales en general.
- Dominio de sistemas de medidas: lineales, de extensión o superficie, de volumen, temporales, de costos.
- Descripción, narración y representación de la realidad socio-espacial
- Lectura de paisajes, fotografías, planos, mapas, imágenes y su análisis y síntesis gráfica y escrita.
- Formulación y verificación de hipótesis.
- Elaboración y evaluación de proyectos y toma de decisiones.

9. APRENDIZAJE DE ACTITUDES

Partiendo del concepto de actitud como constructo que media nuestras acciones constituida por un componente cognoscitivo, un componente afectivo y un componente conductual (Bednar y Levie, 1993). Díaz y Hernández definen las actitudes como "experiencias subjetivas (cognitivo afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social". Coll y sus colaboradores en el libro ya mencionado define las actitudes como "Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación".

Las actitudes que se deben formar a partir de la geografía se refieren a lograr conductas positivas en relación con el entorno, con el espacio geográfico, con la sociedad y sus decisiones espaciales. Se pretende lograr que los estudiantes se apropien del espacio geográfico en el que viven, creen sentido de pertenencia e identidad en las diferentes escalas: locales, regionales, nacionales, internacionales y planetarias.

Es de anotar que las actitudes son definitivas en el proceso de aprendizaje ya que intervienen al despertar la curiosidad, el interés por la búsqueda de la verdad, así mismo las actitudes pueden paulatinamente, lograr transformaciones sociales, por ejemplo, una valoración positiva del ambiente puede fomentar el interés del alumno por participar en brigadas de conservación del medio ambiente, incidir en las conductas socio-espaciales de los demás miembros del núcleo familiar; en el cuidado en el manejo de los recursos naturales y económicos de la comunidad, etc.

Quien primero debe saber cuáles son sus actitudes frente al entorno biofísico y social es el maestro, si este es indiferente ante la problemática social y geográfica mal puede formar a los estudiantes con una sensibilidad, gusto e interés por el otro y por el medio si a él, que es el formador, no le interesa. El maestro es el modelo a seguir, de tal manera que si sus clases de geografía no logran impactar afectiva y emocionalmente a los estudiantes o sus evaluaciones son subjetivas y arbitrarias, con seguridad no se puede formar actitudes positivas en torno al objeto de estudio geográfico y todo aquello con lo que está asociado.

Hargreaves y Shawn Manning plantean que cualquier cambio educativo necesita algo más que dominio técnico y esfuerzo intelectual, no puede basarse sólo en los conoci-

mientos , habilidades y capacidades para resolver problemas. Toda reforma educativa implica también un trabajo emocional que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas. Los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones.

En la actualidad, cuando la mayoría de las personas vivimos en la ciudad y dentro de ella en viviendas multifamiliares, se observa en el comportamiento espacial falta de solidaridad con los integrantes de la comunidad de un edificio o conjunto de viviendas: se saca la basura cuando se desea no el día y la hora de la recolección, no se clasifican los residuos sólidos de tal manera que bajen las tarifas, se contamina visual y auditivamente el ambiente causando molestias a los vecinos; no se asume la responsabilidad contraída al comprar o alquilar la vivienda de asistir a reuniones, preocuparse por la seguridad, vigilancia , bienestar, ornato y organización y aseo del lugar de habitación. Una tarea para niños y adolescentes puede centrarse en el aprendizaje de conceptos, actitudes y habilidades que permitan convivir y cualificar el espacio geográfico en el cual se vive, trabaja y estudia. Si esta tarea se pudiese realizar, la vida cotidiana mejoraría en calidad para todos y la geografía demostraría que sirve para transformar positivamente la sociedad y el espacio.

CUARTO CAPÍTULO

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

La enseñanza de la geografía en educación básica secundaria, se debe orientar de acuerdo con las características y conocimientos, ideas, creencias, teorías implícitas que tienen los estudiantes y estas difieren según edad, grado escolar, lugar de residencia y experiencias vividas.

Es importante precisar que la enseñanza de la geografía hace parte de la educación, por ende, la intencionalidad en la enseñanza debe ser la formación integral de los estudiantes, tomando como pretexto la disciplina geográfica.

De otra parte, es indispensable que los profesores exploremos nuestras ideas previas en torno al concepto de geografía que manejamos, la jerarquización de los conceptos, y los enfoques epistemológicos que guían nuestra valoración de la disciplina.

1. AUTOCRÍTICA RESPECTO A PROFESORES Y ESTUDIANTES

Quienes nos formamos en estructuras positivistas tendemos a enfatizar en el análisis geográfico, basado en la observación, en la descripción y en la búsqueda de explicación para los hechos y formas geográficas. Utilizamos los mapas y cartografía euclidiana, los sistemas de información geográfica –que agiliza la obtención de datos cuantitativos– las estadísticas, especialmente en el estudio de la población y la economía. Acudimos también a bibliografía de autores eminentemente positivistas, por ejemplo, Arthur Strahler para el estudio de los aspectos físicos, aplicamos a David Harvey, en su etapa de positivista lógico, cuando escribió Teorías, Leyes y Modelos en geografía, retomamos

a los geógrafos franceses y sus estudios regionales. Generalmente, los profesores de geografía, dentro de este enfoque, aplicamos uno modelo pedagógico tradicional y/o de escuela activa cuando combinamos las clases magistrales con las salidas de campo en las que exigimos registrar minuciosamente las observaciones de distribución, densidad, clasificaciones de formas, coberturas, usos de suelo, etc. Evaluamos mediante pruebas objetivas en las que los estudiantes responden bien o mal y se puntúa positivamente las respuestas correctas.

Quienes actuamos supuestamente, en consonancia con las teorías pedagógicas contemporáneas que enfatizan en las geografías radicales y en modelos pedagógicos constructivistas, basamos las clases en la lectura de documentos y textos, en la narración, en las observaciones de terreno y su interpretación intuitiva, humanística, de la percepción-basada en los sentimientos y emociones que afloran, en la crítica al sistema por la población, por la marginalidad espacial, por la desigualdad en la distribución, cobertura y costos de servicios públicos y sociales.

Dentro de este enfoque se aplican modelos didácticos centrados en los intereses de los alumnos –muchas veces caemos en los modelos espontaneistas, según Porlán–, utilizamos las noticias de la prensa hablada y escrita, la cartografía social, y los autores reconocidos por su radicalismo: David Harvey en la última etapa –la de Urbanismo y desigualdad Social–, Milton Santos – a quien comprender realmente es muy complejo– Ives Lacoste, P. Hagget.

Evaluamos mediante textos escritos narrativos en los que las interpretaciones suelen evaluarse negativamente, cuando el estudiante no concuerda con nuestras ideas. Es importante reflexionar sobre nuestras prácticas educativas periódicamente con el fin de revisar nuestros enfoques geográficos, pedagógicos y los recursos didácticos que utilizamos para orientar la enseñanza.

Santos y Guillaumín (2006:32) afirman que “la educación debe abrirse a todos los lenguajes, romper con la linealidad narrativa y posibilitar el esplendor de la palabra o la magia de la imagen; la diseminación afecta, pues, a otros medios, de ahí que además de de hipertextualidad, debemos hablar de multimedialidad. El teatro, la poesía, la imagen, –por tanto el cine, la televisión, el propio ordenador– cualquier formato estético, los multimedia por supuesto, abren la educación a todo un cúmulo de posibilidades que no podemos despreciar”. En la enseñanza de la geografía estamos lejos de aceptar las sugerencias de los autores citados.

En relación con los estudiantes, según investigaciones realizadas para determinar niveles de aprendizaje significativo se puede deducir –de manera cualitativa–

Que:

- Los estudiantes no tienen un esquema espacial y un marco temporal que los oriente en la comprensión de los fenómenos sociales.

En las pruebas que se realizaron a los aspirantes a la licenciatura de Ciencias Sociales, durante tres años, en seis semestres, cada grupo con un promedio de 200 aspirantes, el 70% no ubica adecuadamente países de los que leen noticias frecuentemente: Japón –no saben que es un archipiélago– China, Irak, Cuba, Canadá, etc.

Por la razón mencionada en secundaria y al iniciar el pregrado es indispensable enseñar de manera analítica el mapa mundial, incluir también las variaciones geopolíticas ocurridas en el último siglo, establecer la diferencia de tiempo histórico, tiempo geológico y demás tipos de tiempo. Clarificar grandes períodos de la historia para preparar a los estudiantes para comprender los nuevos conocimientos.

- La mayoría de las personas no relaciona los conocimientos de geografía e historia con las noticias diarias para establecer relaciones y valorar las consecuencias de la problemática social.

Un objetivo del aprendizaje de las ciencias sociales es comprender la realidad del mundo en el que se vive para transformarlo en pro del bienestar de todos. Sin embargo, lo único que se logra es memorizar por un tiempo muy corto los contenidos que expone el maestro y los que se leen en los textos; además, se forma una actitud despectiva en torno a la historia nacional e internacional y de indiferencia respecto al espacio geográfico en el que se vive o se visita.

La anterior opinión es válida en mi concepto, en Colombia donde las decisiones políticas, económicas, culturales, los temas de los medios masivos de comunicación no tienen en cuenta la trascendencia de la historia, de la memoria colectiva ni la necesidad de construir una identidad nacional. Es diferente la situación en otros países de América Latina como por ejemplo México y Perú donde la presencia de las culturas prehispánicas obliga a conocer y enorgullecerse de sus antepasados.

Por las razones expuestas, es preciso enfatizar en la enseñanza de la geografía sobre las relaciones existentes entre la realidad cotidiana y la acción humana a través del tiempo, sobre el impacto que se causa en el espacio geográfico con el desarrollo tecnológico, urbanístico, demográfico, económico, que causan contaminación en el medio ambiente que legamos a nuestros descendientes.

En el 2007, las noticias más frecuentes y que causaron alta mortalidad a nivel mundial, especialmente en los países pobres fueron las relacionadas con fenómenos naturales: huracanes, terremotos e inundaciones. Tales problemáticas deben analizarse en el marco de las ciencias sociales y buscar explicaciones en la intervención antrópica y sus excesos en el uso de los recursos.

De otra parte la confrontación bélica que persiste en diversas partes del planeta, tienen su origen en el manejo de los recursos hídricos, energéticos, forestales, minerales, etc. O en la necesidad de mantener el poder en puntos, líneas o áreas del espacio fundamentales para las comunicaciones y el transporte.

- Los alumnos no logran aprender significativamente las posturas ideológicas, epistemológicas, políticas, económicas y demás si no son objeto de estudio específico en el aula.

El maestro que orienta en comparaciones de autores y sus posturas, analiza los contextos espaciales y temporales donde y cuando escribieron sus textos; analiza semejanzas y diferencias de los autores en torno a una problemática; analiza consecuencias de las ideas en su espacialización, orienta la obtención de aprendizajes significativos.

Sin embargo, en la práctica educativa no hacemos un alto para identificar a los autores, sus ideas y sus contextos, sólo exponemos a los estudiantes nuestros prejuicios: satanizando a unos y santificando a otros, lo que conlleva a un adoctrinamiento más que a una enseñanza.

Este tipo de conductas docentes tiene consecuencias nefastas en los estudiantes de secundaria y de pregrado, ya que actúan de manera irreflexiva pues se les ha creado o acrecentado un resentimiento social que en nada beneficia a la convivencia, el respeto, la tolerancia y la búsqueda de realización personal y transformación positiva de la sociedad. Las anteriores acotaciones, aunque causen escozor, son aplicables especialmente a los profesores de ciencias sociales que cuando son radicales forman individuos dogmáticos y cuando no adoptan ninguna postura, forman individuos indiferentes ante la sociedad, el entorno y su propia superación. Afortunadamente muchos de los profesores de ciencias sociales en general y de geografía en particular, no imponen sus ideas y posiciones políticas. Ideológicas o religiosas sino que orientan a los estudiantes de tal manera que en la medida en que maduran, puedan tomar sus propias decisiones y adoptar aquellas posturas con las que están de acuerdo.

Para enseñar la geografía o cualquier otra materia, es necesario partir del concepto de enseñanza, que ya se había mencionado en el segundo capítulo, sin embargo complementamos algunos aspectos.

Enseñanza. Es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de intermediación de la cultura.

Es la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro- alumno (s) junto con uno de los dos sentidos de la relación maestro- microentorno (s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno alumno de tal manera que en lo posible este sintonizada y no desfasada de la primera. (Vasco 1991); también se considera la enseñanza como una posibilidad de pensamiento (Martínez, Boom 1991)

Aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción del saber con miras a elevar su formación. (Flórez. 1994) De acuerdo con las anteriores definiciones, al enseñar la geografía el profesor debe tener un conocimiento actualizado de la disciplina, un conocimiento de los intereses, las capacidades y conceptos previos de los estudiantes y claridad respecto a la ruta didáctica mediante la cual va a desarrollar la práctica educativa, especialmente cada unidad o proyecto de investigación de aula.

MODELOS DE ENSEÑANZA

Uno de los aspectos más importantes de la enseñanza es el tipo de relación que se establece entre el profesor y el estudiante; para entender de qué modo un estudiante experimenta cierto problema o tarea, es necesario que el profesor propicie un ambiente educativo en donde la confianza sea el aspecto fundamental de la convivencia y posibilite la interacción de cada ser humano como actor social con otros seres humanos.

Reconocer el principio de heterogeneidad en el aula, la diversidad de intereses y expectativas, así como los ritmos particulares que allí se presentan, es potenciar la elaboración de autoconceptos en el individuo e interactuar socialmente avanzado en la consolidación de la autonomía; se puede considerar como lo afirma Dino Segura que "los seres humanos actúan con y sobre las cosas y las otras personas, en función del significado que éstas tienen para ellos, de modo que la conducta social no responde sólo a estímulos exteriores, sino que es el significado (construcción intersubjetiva) el que marca su orientación.

Las formas como pueden establecerse estas relaciones con los estudiantes, son múltiples, sin embargo se pueden tener en cuenta algunas preguntas que ayudarán como

referentes para la construcción de estos particulares ambientes: ¿Qué opinan los estudiantes sobre las actividades que se incluyen en el currículum?, ¿Qué ideas tienen los estudiantes acerca de los proyectos que les gustaría llevar a cabo?, ¿Qué tipo de disposiciones de la clase y del tiempo pueden sugerir al planificar el currículum? (Elliot 1998).

Estas preguntas adquieren importancia en tanto el profesor acepte, que los estudiantes pueden ofrecer buenas ideas al respecto de posibles actividades de aprendizaje, si considera que al invitar a los estudiantes a participar en la planificación del currículum y obteniendo su aceptación sobre las opciones a desarrollar o experimentar, el profesor estará en mejor disposición de entender lo que a los estudiantes les gusta o les disgusta de un programa. Si el profesor comprende que uno de los principales objetivos de la educación es ayudar a que los estudiantes adquieran las habilidades y aptitudes necesarias para que estos continúen su propia educación incluso después de dejar la escuela, se necesita que genere ambientes en donde los estudiantes adquieran dichas habilidades y aptitudes mientras están en la escuela.

Desarrollar este tipo de relación entre estudiantes y profesores requiere cierto tiempo, dado que los estudiantes que han trabajado con profesores que establecen relaciones autoritarias en la clase desconfían algunas veces de los profesores que no asumen este papel, su experiencia previa les impide desarrollar nuevos tipos de relaciones. Sin embargo sin la construcción de nuevas relaciones, la escuela seguirá siendo un lugar donde los estudiantes realizan de manera heterónoma tareas que le asignan los profesores; bloqueando de esta manera la riqueza de la relación intersubjetiva.

La transformación de la educación se origina en un cambio en la concepción del estudiante y por tanto en la práctica del docente, y tiene que ver con lo que se hace en el aula y con los propósitos de la enseñanza; un modelo de enseñanza surge cuando se elaboran preguntas acerca de lo que son el conocimiento, el aprendizaje, el papel de quien aprende en tal proceso y cuales son las metas de la enseñanza.

Desde esta perspectiva la educación puede influir significativamente en la capacidad de aprendizaje y las herramientas que usualmente se denominan "modelos de enseñanza" constituyen un método para organizar ambientes de aprendizaje que potencien en los alumnos los medios que le permitan educarse a sí mismos.

Los modelos de enseñanza son en rigor modelos de aprendizaje (Joyce 2004):
"Cuando ayudamos a los estudiantes a obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y medios para expresarse, también les estamos enseñando a aprender. De hecho,

el resultado más importante de la educación quizá, sea, en el largo plazo, la creciente capacidad de los estudiantes de aprender con mas facilidad y eficacia en el futuro, tanto por los conocimientos y habilidades adquiridos como por el dominio que han logrado de los procesos de aprendizaje”

La utilización del concepto de modelo en la enseñanza es importante porque la mayor parte de lo que aprendemos de los demás lo aprendemos observando cómo funcionan y cómo se sienten cuando lo hacen; cuando se aprende algo, son muchas las cosas adicionales que se aprenden; es decir que los aprendizajes nunca son aislados, siempre están acompañados de otros aprendizajes; en este sentido, “cuando se aprende memorizando y repitiendo se esta aprendiendo no solamente lo que se memoriza y se repite, sino que se esta aprendiendo a aprender”, Ahora bien “aprender a aprender memorizando y privilegiar esta forma de aprendizaje sobre otras opciones como la invención, el descubrimiento, la intuición, el hacer o la conversación, en los que el sujeto que aprende es activo intelectualmente, es una contribución negativa a toda expectativa actitudinal (Segura 1998)

La investigación sobre modelos de enseñanza que presentan Joyce y Weil se sustenta en la proposición de que todos los estudiantes pueden aprender a aprender y a responder a una gran variedad de ambientes de aprendizaje, aumentando su capacidad de aprender de muchas maneras, del mismo modo consideran que entre más habilidades desarrollen y más amplíen su repertorio, más capaces serán de dominar una gama aún mayor de habilidades y estrategias.

De otra parte, consideran que la comunidad de estudiantes construida en la escuela y en el aula influye enormemente en la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y en cómo interactúan y aprenden, es decir que los alumnos aprenden no solo contenidos académicos y habilidades sociales, sino a convertirse en un yo integrado capaz de insertarse en el mundo, y de interactuar con sus entornos particulares.

Estos autores consideran que una escuela donde todos puedan aprender, es una escuela en donde los modelos de enseñanza no solo están pensados para cumplir con las metas curriculares, sino que se diseñan para potenciar el aprendizaje de los estudiantes; a medida que estos dominan sus habilidades y la información que reciben, el resultado de cada experiencia de aprendizaje no se limita únicamente al contenido que aprenden sino a la creciente capacidad que adquieren para abordar tareas de aprendizaje futuro y crear programas de estudio por sí mismos.

En este tipo de escuelas los alumnos adquieren gran variedad de estrategias de aprendizaje, porque sus docentes utilizan diversos y pertinentes modelos de enseñanza. Los estudiantes aprenden modelos para memorizar la información, para elaborar conceptos e inventarlos. Aprenden a plantear hipótesis y teorías y a valerse de herramientas científicas para verificarlas, a extraer información e ideas de las clases expositivas y las lecciones; a estudiar las problemáticas sociales; a analizar sus propios valores a sacar provecho del entrenamiento y como entrenarse a si mismos, sea en las habilidades deportivas o la danza y el teatro, en las habilidades matemáticas y en las sociales, saben redactar y resolver problemas de una forma más lúcida y creativa saben como tomar la iniciativa en la planificación de sus estudios personales y trabajar con otros para iniciar y llevar a cabo programas cooperativos de indagación.

Los modelos de enseñanza fueron agrupados por Joyce y Weil en cuatro familias que comparten concepciones sobre los seres humanos y sobre la manera en que estos aprenden:

La familia de los modelos sociales en donde se construye comunidad de aprendizaje sacando provecho de la sinergia o energía que se produce al trabajar en colectivo

La familia de los modelos de procesamiento de información en la cual se hace énfasis en potenciar el impulso de los seres humanos por comprender el mundo obteniendo y organizando información, percibiendo problemas, generando soluciones y elaborando conceptos y un lenguaje permita transmitirlos, algunos modelos de esta familia proporcionan al estudiante información y conceptos, otros ponen el énfasis en la elaboración de conceptos y en la verificación de hipótesis y otros promueven el pensamiento crítico

En la familia de los modelos de lo personal se parte de la perspectiva de la singularidad del individuo; el sentido de la educación es que logremos comprendernos mejor a nosotros mismos, que asumamos la responsabilidad de nuestra educación y que aprendamos a trascender nuestro actual desarrollo, procurando promover una independencia productiva

La familia de los modelos conductistas parte de una concepción según la cual los seres humanos son sistemas de comunicación autocorrectores, que modifican la conducta, de acuerdo con la información sobre el éxito en la realización de sus tareas.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez(1.995) conciben los modelos de enseñanza de diferente manera, la clasificación de modelos de enseñanza la realizan según la concepción de enseñanza que se maneje: como transmisión cultural, como entrenamiento

de habilidades, como fomento del desarrollo natural o como producción de cambios conceptuales. Por lo tanto consideran que los modelos pueden ser proceso-producto, el modelo mediacional centrado en el profesor o centrado en el alumno, el modelo ecológico del aula.

El *modelo proceso producto* que se desarrolla de los años 40 a los 60, reducen la vida del aula a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento académico del alumno.

El modelo mediacional considera los procesos mentales de mediación que provoca el desarrollo de investigación dirigido al profesor que planifica, organiza, interviene y evalúa y otra corriente que se preocupa por los procesos mentales y afectivos del alumno cuando participa en actividades de aprendizaje.

Respecto al profesor analiza los procesos de socialización en los que se van formando lentamente las creencias pedagógicas, las ideas, las teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje, la sociedad.

En relación con el alumno asume que este no es un receptor pasivo de estímulos sino que realiza una elaboración subjetiva. Las variaciones en el aprendizaje se producen porque influyen el comportamiento del profesor, los materiales y estrategias de enseñanza, los resultados.

El modelo ecológico adopta una orientación social de la enseñanza. Asume: Influencia recíproca profesor alumnos en las relaciones de la clase; enfatiza en el individuo como procesador activo de información; Concede importancia a la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos.

En la enseñanza de la geografía se ha privilegiado los modelos conductistas, lo ideal sería enfatizar en modelos de tipo social, mediante los cuales se obtengan aprendizajes de tipo significativo dentro del trabajo colectivo y con base en el análisis de problemática social de la cotidianeidad para trascender paulatinamente al análisis de dicha problemática en espacios geográficos lejanos y tiempos cada vez más remotos.

Relacionada con la enseñanza esta la enseñabilidad de la disciplina.

Enseñabilidad Es una de las características distintivas de las ciencias; lo que es lógico-racional de suyo es argumentable y en consecuencia enseñable. La enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de una ciencia en la medida en que su formulación es comunicable y traducible con rigor no solo a los demás miembros de la comunidad científica sino también a los neófitos y aprendices. (Flórez, R. 1994)

Al pensar sobre la enseñabilidad de la geografía, precisamos cómo concebimos la disciplina, qué de ella se enseña y cómo se seleccionan los conceptos y contenidos para cada grado de la educación básica.

Aunque está en boga la teoría del pensamiento complejo aplicado en la educación, la autora de este proyecto considera que en la enseñanza es necesario establecer secuencias, organizar los conceptos y contenidos de tal manera que sean aprehendibles por lo estudiantes y facilitar la comprensión, análisis e interpretación de la complejidad de la relación Sociedad-Espacio desarrollando al máximo (desarrollo de zona proximal de Vigotsky) las capacidades intelectuales, las competencias comunicativas, sociales intra e interpersonales, las habilidades en el manejo del espacio personal y el espacio social. Se puede evitar la fragmentación de los contenidos, la desarticulación entre la geografía física y la humana, el aprendizaje memorístico de datos, hechos y nombres, el activismo ; se debe dejar de lado la angustia por cumplir con los programas y privilegiar al estudiante como el actor más importante de nuestra labor ya que es a quien debemos formar y educar –no llenar de información- por lo que podemos organizar cuatro unidades didácticas o dos, bien detalladas, sustentadas en una bibliografía adecuada para el nivel de los alumnos, preparadas con compromiso y entusiasmo y seguramente se obtienen mejores resultados en la motivación de los chicos y en su aprendizaje autónomo si han entendido que la geografía es pensar lo espacial como parte importante en las decisiones diarias: ¿dónde vivo? ¿dónde compro un apartamento? Cómo voy hasta un lugar? ¿Cómo evito una congestión vehicular? ¿Cómo planeo las vacaciones para encontrar los sitios turísticos y de ocio menos congestionados, más baratos y con mejor servicio? En la geografía objeto de estudio de especialistas e investigadores hay teorías muy complejas, conceptos abstractos, aplicación de geometrías no euclidianas difíciles de comprender, historia de pensamiento geográfico que no interesa a los alumnos; por tanto es necesario caracterizar desde lo cognoscitivo , lo social y lo afectivo al grupo que vamos a enseñar para seleccionar los contenidos geográficos pertinentes. Si se pretende lograr aprendizajes significativos es importante articular los nuevos conocimientos con el análisis de la realidad nacional e internacional.

2. ENSEÑABILIDAD DE LA GEOGRAFÍA

Siguiendo las sugerencias de Flórez, se debe precisar la enseñabilidad de la geografía escolar, por lo que, en términos generales exponemos nuestra concepción geográfica. Desde el punto de vista epistemológico en la geografía se pueden distinguir diferentes enfoques, según la concepción de conocimiento que se tenga. La geografía positivista o neopositivista, basada en el análisis sistemático con bases de datos cuantitativos y método de investigación hipotético deductivo y pretende lograr la explicación de los hechos geográficos. La geografía historicista, basada en la interpretación de datos cua-

litativos, aplicación del método hermeneútico, dentro de una concepción holística y busca la comprensión del fenómeno geográfico, tal postura subyace en la geografía humanística y regional. Y la geografía radical, que pretende la transformación de la sociedad mediante la denuncia de los problemas socio-espaciales, con una postura política explícita en oposición a los sistemas de poder predominantes.

Florencio Frieria establece las siguientes etapas

Etapa precientífica	Geografía Moderna Desde mitad del S XIX	La Nueva geografía De 1945 a la actualidad
La geografía como descripción de la tierra	Humboldt y Ritter padres de la geografía científica	Geografía Cuantitativa Importancia de la estadística. Establecimiento de regularidades (Chorley, Schaefer, Hagget)
Geografía General : forma, dimensiones. Geografía Regional: Descripción literaria de una zona.	Principios de localización Causalidad y extensión.	La geografía de la Percepción Importancia de la psicología Individual, conductas derivadas de la percepción de los hechos geográficos (Lynch)
	Determinismo de Ratzel	La geografía Radical Transformar de raíz las estructuras socioeconómicas (Lacoste, Harvey, Bunge, Milton Santos)
	Posibilismo de Vidal de La Blache	

Fuente: Frieria, F. (1995).

Con base en la experiencia de la práctica pedagógica se puede sugerir no adoptar un enfoque geográfico particular para orientar la enseñanza de la geografía, puesto que, como se afirmaba en el los primeros capítulos, nuestra misión es educar no formar geógrafos en la educación básica. El principal criterio para adoptar una perspectiva geográfica es el alumno y por tanto se deben tener en cuenta sus condiciones cognoscitivas, intereses, capacidad de relación, de análisis, de comprensión.

Además, los profesores de educación básica, como se mencionó en el segundo capítulo, leen y actualizan sus conocimientos geográficos en diferentes fuentes, que obviamente corresponden a distintas posturas epistemológicas, lo importante es analizar su aporte a la formación del estudiante de básica y contextualizar las nuevas perspectivas geográficas como otras miradas para analizar lo espacial desde macroespacios hasta microespacios que faciliten la comprensión de las complejas redes de relaciones que se deben establecer entre lo biofísico y lo sociocultural.

Por lo expuesto, sugiero enseñar siguiendo a grandes rasgos esta ruta, en la cual se tiene en cuenta tanto lo expuesto por Piaget en el desarrollo del Conocimiento espacial como, lo expuesto por Delval respecto al desarrollo del conocimiento social.

De 1º a 3º	De 4º a 6º	De 7º a 9º	De 10 en adelante
Geografía descriptiva Identificación de elementos espaciales del entorno en el que se vive. Clasificación, ordenación y seriación espacial y temporal.	Geografía Cuantitativa	Geografía de la Percepción Geografía Humanística	Geografía Radical
Representación espacial topológica y proyectiva Dibujos del entorno	Representación espacial euclidiana Lectura e interpretación de mapas (NO Calcar, ni dibujarlos)	Representación espacial abstracta Coremas, Mapas Mentales	Otras representaciones Basadas en símbolos y significados creados por los alumnos
Espacio Objetivo como recurso didáctico	Espacio Objetivo Construcción del concepto Nociones de lo subjetivo	Espacio Subjetivo y Espacio Objetivo Conceptos y teorías de cada uno.	Espacios con diferentes Criterios: sociales, económicos, marginados, geopolíticos
Percepción de elementos sociales del entorno	Construcción de sistemas sociales independientes	interrelación de sistemas sociales	Concepción de sociedad como sistemas múltiples en interacción
Espacio Vivido	Espacio Vivido y Percibido	Espacio Vivido, percibido y concebido	Espacio Vivido, percibido, concebido y proyectado
Tiempo vivido	Tiempo social, físico, histórico	Tiempo geológico, histórico	Rupturas temporales, diacronía y sincronía
Ubicación Localización	Orientación, posición relativa, distancias y medidas	Orientación subjetiva Ideológica	Sistemas políticos, ideológicos, culturales.
Observación directa e indirecta, relaciones espaciales	Diferenciación espacial (distribución, densidad...) Asociación, interacción y estructura espacial como conceptos y aplicación	Asociación e interacción espacial como construcción propia	Estructura espacial Manejo de teorías e identificación y relación de estructuras espaciales.

Enumeración	Descripción física a social	Descripción Cognitiva y Narración	Análisis, Interpretación Pensamiento argumentativo y narrativo
Contextos espaciales Del individuo	Contextos espaciales de ciudadanos y su ámbito cultural	Contextos espaciales: Globales que incluyen la información de medios masivos.	Contextos espaciales globales y virtuales

Muchos profesores que adoptan una postura radical pretenden formar dentro de esta perspectiva a los estudiantes de básica, sin embargo las estructuras mentales de estos, no están preparadas para comprender y aplicar los postulados de una posición socio-crítica en primaria ni en los primeros grados de secundaria, por lo que se obtiene un aprendizaje memorístico y una actitud resentida y critica del sistema, de las instituciones y de sus clases sociales.

3. UNIDADES DIDÁCTICAS

Para orientar la enseñanza de la geografía o de cualquier otra asignatura, es necesario establecer unidades de trabajo, proyectos de aula, investigación de aula que se va a desarrollar con los alumnos en un semestre o año escolar.

Una unidad didáctica es:

“Una hipótesis de trabajo en el aula en la que se concreta una manera de entender y relacionar los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, contenidos actitudinales, situaciones de aprendizaje y su evaluación” (Cronos 1991).

“Unidad Básica De Aprendizaje: Conjunto de actividades referido a unos contenidos relacionados entre sí y orientados a cubrir unos objetivos determinados: Objetivos didácticos. Unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje articulado y complejo. Es el tercer nivel de concreción proyecto curricular, área de conocimiento y unidad” (Llopis 1996).

Etapas fundamentales de una unidad didáctica.

Primera Fase: Análisis de los conocimientos previos o preconceptos de los alumnos, sobre el problema o temática seleccionada para ser estudiada. La valoración de estas

ideas previas da lugar a la construcción de un diagnóstico que conduce a la definición de un problema con sus elementos fundamentales.

Segunda Fase: Proceso de conceptualización o generalización de las situaciones concretas y relaciones entre conceptos con el objeto y planear hipótesis acerca de las posibles soluciones para el problema definido en la primera parte.

Tercera Fase: Elaboración del Plan de la Unidad didáctica: Presentación de los resultados, después de verificar la validez de las hipótesis planteadas, además dar cuenta de las dificultades que se han encontrado en el trabajo.

Elementos que componen la Unidad Didáctica

- Tema o problema a dilucidar: nivel (educación básica primaria o secundaria, o ciclo) grado, docente responsable.
- Justificación: Ideas claras y precisas sobre el por qué es importante para el alumno aprender lo seleccionado en esta asignatura, en ese nivel y en ese grado. La importancia radica en lo que la unidad didáctica aporta a la formación del alumno desde los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Muchos profesores buscan la importancia del tema o problema a resolver por el contenido mismo, sin embargo, lo que interesa es el valor que tiene el problema definido para acrecentar la formación de los estudiantes en todos los aspectos.
- Propósitos: Hace alusión a aquellos conocimientos, procesos cognoscitivos, habilidades, actitudes, que el profesor pretende lograr.
- Objetivos: Es la concreción de aquellos conceptos, procesos, actitudes, habilidades que los alumnos deben estar en capacidad de demostrar al finalizar el estudio de la unidad didáctica.
- Conceptos Esenciales Seleccionar el concepto o conceptos esenciales de la . unidad didáctica, que a través de trabajo didáctico posibilite la conformación de redes conceptuales y la comprensión y/o análisis de teorías y enfoques geográficos aplicados a la realidad.
- Contenidos: Estructurar una unidad didáctica, incluye desarrollar varias clases secuenciales, para asegurar la continuidad y coherencia en el proceso de aprendizaje significativo de conocimientos y competencias geográficas.

Si la orientación pedagógica se basa en el constructivismo en cualquiera de sus corrientes: Pedagogía Conceptual, Pedagogía Operatoria, Enseñanza de la Comprensión, es importante destacar los conceptos fundamentales en forma secuencial.

- **Actividades:** Son las acciones que permiten lograr los objetivos, por tanto se deben definir las dinámicas a realizar: Talleres (Ejemplo: exploración de ideas previas, trabajos individuales o colectivos) juegos, lecturas salidas o recorridos de observación estrategias didácticas que orientan las propuestas de intervención en la construcción de nuevos conceptos.
- **Criterios de Evaluación:** Los definidos en el Área para hacerle seguimientos a los procesos de aprendizaje. Se detectan: Heteroevaluación (hecha por el maestro) Coevaluación (de los compañeros entre si) y la auto- evaluación (hecha por cada estudiante). La evaluación garantiza el éxito del proceso.
- **Bibliografía** Los estudiantes interesados la consultan y amplían conocimientos.

Los tres puntos señalados en la primera parte de este capítulo son, en mi opinión cruciales en la formación de los estudiantes de secundaria, por lo que se incluyen algunos ejemplos para enseñar a :

- a. Construir esquema espacial
- b. Relacionar la cotidianidad con la disciplina geográfica.
- c. Identificar y analizar la postura geográfica de un autor.

4. EJEMPLOS DE ORIENTACIÓN PEDAGOGICA Y DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

a) Ejemplo para construir un esquema espacial

En una Investigación en el aula, partiendo del problema

¿Cuáles son las estrategias didácticas adecuadas para identificar, ampliar y utilizar la representación gráfica del espacio cotidiano en alumnas de 8ª grado?

PROCESO PEDAGOGICO PARA ABORDAR EL PROBLEMA

TALLER	TEMA	OBJETIVO	JUSTIFICACION
1	Orientación Espacio localizado	Identificar las diferentes formas de orientarse en el espacio. Definir criterios que permitan utilizar las diferentes formas de orientarse en el espacio. Localizar un punto en la representación de un espacio geográfico.	En la evaluación diagnóstica las alumnas no tienen en cuenta la orientación en la representación del colegio. "El espacio tiene siempre una dirección fija: está centrada. Se busca pasar del análisis de la posición de los objetos con relación a uno mismo, al análisis de la posición de los objetos con relación a otros"(Hannou, 1978:81)
2	Escala Espacio medido	Comprender la importancia de identificar en la lectura de un mapa la escala con la que está elaborada para poder reconocer el tamaño real del espacio geográfico que se está representando.	Las alumnas no tienen en cuenta la escala en la representación del colegio y en un gran porcentaje no representan la proporción de los objetos. "Cualquier reproducción de un mapa o globo es por supuesto una reducción gráfica de su tamaño verdadero. Esto se logra a través del empleo de la escala (La reducción de todas las partes en una cantidad igual)" (Jarolimeck,1969: 295)
3	Convenciones Espacio diferenciado	Relacionar la imagen con el hecho real representado. Interpretar y leer una representación cartográfica a través de las convenciones. Desarrollar la creatividad de las alumnas por medio de la elaboración de convenciones de fenómenos actuales.	Las alumnas no tienen en cuenta el cuadro de convenciones en la representación del colegio. "Una habilidad fundamental de la lectura de mapas consiste en aprender que un símbolo representa algo real y verdadero" "Es importante identificar símbolos que representan de forma abstracta algo real y verdadero; que permiten diferenciar lugares y fenómenos importantes del espacio representado en el plano." Jarolimeck.
4	Gráficos estadísticos Espacio dinámico	Reconocer la importancia de elaborar gráficos estadísticos a partir de datos numéricos que propendan hacia la comprensión de fenómenos o hechos geográficos. Discriminar los gráficos que se pueden utilizar según el caso.	En el diagnóstico, las alumnas expresaron el concepto por medio de representaciones pictóricas sin utilizar gráficos estadísticos. "La fuerza principal de los gráficos estriba en el hecho de que convierten en accesibles los datos estadísticos, de que las relaciones entre los distintos factores son vistas fácilmente y de que en ellas es posible percibir o anticipar tendencias" Jarolimeck.

Mini-atlas	Orientación Localización Escala Convenciones Gráficos estadísticos	Utilizar las habilidades desarrolladas en los talleres anteriores en un sólo proyecto elaborado por las estudiantes a largo plazo. Identificar en el proceso de aprendizaje la importancia de obtener logros con orden y por etapas.	Las alumnas hasta ésta fase de la investigación, comprendían la importancia de manejar las habilidades geográficas en la lectura e interpretación de mapas, sin embargo, era fundamental conducir las hacia la elaboración de las representaciones, para dar un mayor significado al proceso.
5	Consolidación de conceptos (Escala)	Hallar la escala gráfica o numérica de una representación cartográfica.	Finalizado el mini-atlas se llega a la conclusión que la alumna comprende el concepto de escala, más no sabe hallar la correspondiente en una representación.
	Prueba final	Contrastar los resultados finales con los de la prueba inicial para comprobar los avances de las estudiantes en el proceso.	Los resultados de la prueba final demostraron que la mayoría de las alumnas tuvo en cuenta en la representación, la orientación, la escala y el cuadro de convenciones. Los gráficos estadísticos fueron utilizados de forma pertinente, según lo requiriera el caso.

ACTIVIDADES A REALIZAR POR TALLER

Orientación	Escala	Convenciones	Gráficos estadísticos
Cada actividad se desarrollaba llevando una secuencia con la anterior, buscando que la alumna comprendiera su proceso de aprendizaje y analizara la importancia de manejar el concepto tanto corporalmente como en una representación, por esa razón, uno de los instrumentos de mayor importancia fue la autoevaluación.	Desarrollada la habilidad para orientarse y correlacionada ésta con el espacio localizado, se ve la necesidad de comprender el concepto de espacio medido, mediante la escala. El proceso partió de la noción de la estudiante sobre el concepto, para luego llevarla hacia la importancia del porqué relacionar la escala con el espacio real.	Finalizados los talleres anteriores, la alumna comprende la importancia de manejar las habilidades de orientación y escala y entiende que el espacio geográfico es localizado y medido. Para continuar con el proceso, debe entender que es diferenciado y que en la representación se reconoce por medio de las convenciones.	Para comprender la última característica del espacio geográfico (el dinamismo) se plantea la posibilidad de manejar gráficos estadísticos para comprender fenómenos o hechos que requieren de una mayor abstracción. El trabajo se realizó de forma grupal a partir de ejercicios. Como en los otros talleres, la autoevaluación juega papel de importancia

<p>ACTIVIDADES Orientación Absoluta: Pegar los carteles de los cuatro puntos cardinales en el salón y elaborar la rosa de los vientos . Orientarse en espacio abierto con distintas posiciones. siguiendo como referencia una línea dibujada en el piso que tenía diversas direcciones.</p> <p>Orientarse en la representación cartográfica de diversos espacios. (Colegio, ciudad imaginaria, ciudad real y Colombia)</p> <p>Relativa: Lateralidad: Siguiendo la línea utilizada en la orientación y tomando en consideración referentes importantes de la representación de los diferentes espacios geográficos Puntos de referencia: Recorrido por el colegio contrastando con la representación elaborada por los estudiantes en el diagnóstico. Identificar relaciones entre referentes. Elaborar una carta a un amigo imaginario en Camínides, para que por medio de indicaciones pudiera llegar hasta ellas. Actividad de evaluación.</p>	<p>ACTIVIDADES Trabajo en la mapoteca por grupos. Cada uno cuenta con un mapa de Europa de diferente escala le miden el perímetro y comparan los resultados que obtienen para poder llegar a la conclusión que el tamaño de la representación no varía el espacio real.</p> <p>Después de algunas explicaciones de la orientadora, las alumnas clasifican el mapa y reconocen el tipo de escala que figura en el mismo.</p> <p>Elaborar el perímetro de Gran Bretaña con cuadrícula a una escala diferente para comprender la proporción.</p> <p>Reflexión grupal y plenaria sobre la importancia de la escala en una representación.</p>	<p>ACTIVIDADES Manejo de atlas: actividad en la que la alumna se aproxima al manejo, lectura e interpretación de mapas. Reconoce la importancia del cuadro de convenciones e identifica las más conocidas internacionalmente, diferencia entre convenciones lineales, areales y puntuales.</p> <p>Lectura e interpretación de mapas que aparecen en los periódicos. Reconocimiento de convenciones de mayor actualidad.</p> <p>Elaborar tres mapas de Colombia en los que se tengan en cuenta convenciones areales, lineales y puntuales. En ellos deben tenerse en consideración las habilidades desarrolladas hasta el momento (Actividad de evaluación).</p> <p>Reflexión y autoevaluación sobre la importancia de tener en cuenta en la representación la orientación, la escala y las convenciones.</p>	<p>ACTIVIDADES Comprensión de indicadores económicos que aparecen en los periódicos. Trabajo grupal que después fue compartido en plenaria para reflexionar sobre la importancia de manejar e interpretar gráficos estadísticos razón por la cual, la siguiente actividad consistió en leer gráficos que aparecen en los diarios. Explicación del orientador sobre las clases de gráficos, para que en ejercicio posterior las alumnas pudieran elegir el tipo de gráfico que pueden utilizar según los datos con los que cuentan.</p> <p>Reflexión sobre la importancia del manejo de los gráficos estadísticos.</p>
---	--	---	--

Fuente: GONZALEZ, A. 1996. Tesis de maestría Representación Icónica del espacio geográfico. 1996.

Ejemplo de unidad didáctica, que facilita establecer nexos entre el conocimiento geográfico y el entorno cotidiano.

TEMA	El Transporte Urbano en Bogotá	6º
JUSTIFICACIÓN	<p>Consolida la comprensión de las relaciones espaciales Y los conceptos de orientación, localización y ubicación. Aplica en la cotidianidad los aprendizajes geográficos y les da significado en la experiencia.</p>	
OBJETIVOS	<p>Identificar el plano de Bogotá y utilizarlo adecuadamente. Relacionar los puntos cardinales con las rutas de transporte público. Aplicar y demostrar el conocimiento sobre las localidades y las vías de transporte público Articula el aprendizaje geográfico escolar con las habilidades para desplazarse en la ciudad. Valora la calidad del servicio de transporte e identifica sus problemas al utilizarlo.</p>	
CONCEPTOS	<p>Flujos de transporte en la ciudad. Tipos de transporte. Volumen de vehículos, infraestructura vial, densidad de malla vial, frecuencia, relación espacio temporal, calidad de vida, normatividad, distancia</p>	
CONTENIDOS	<p>Uso del plano de la ciudad Identificación de los barrios y direcciones de las viviendas de los compañeros del curso. Identificación de rutas: sitio de partida, sitio de destino y mojones intermedios. Señalización, símbolos y convenciones Costos de transporte, forma de pago y sitios de venta de tiquetes</p>	

<p>ACTIVIDADES</p>	<p>Puesta en común de las direcciones de las viviendas de cada uno de los integrantes del grupo, incluida la del profesor. Representación gráfica de los sitios en un plano de Bogotá.</p> <p>Determinar en el plano, la ruta a seguir entre cada vivienda y la escuela.</p> <p>Establecer las posibles rutas de buses.</p> <p>Agrupar las viviendas que pueden utilizar determinada ruta.</p> <p>Señalar en un plano de la ciudad las rutas a utilizar- que son menores a las del número de viviendas.</p> <p>Realizar la salida de campo utilizando la ruta más adecuada para desplazarse de la escuela a la vivienda más alejada. Registrar gráfica y numéricamente la ruta, el tiempo gastado, los mojones – estaciones intermedias- la cantidad de personas que utilizan ese medio de transporte, los segmentos de la ruta de mayor congestión, los problemas de infraestructura que observen, los problemas sociales que evidencian dentro y fuera del bus. Tipo de comercio, vivienda y servicios que encuentran en la ruta, especificando las diferencias que se encuentran en densidad, calidad, organización.</p> <p>Debatir en grupo lo observado y registrado en la salida de campo, precisando dificultades: del transporte, del entorno y las individuales para desplazarse.</p> <p>Exposición y explicación del profesor sobre la importancia del transporte público y su impacto en la calidad de vida de los habitantes de la ciudad.</p> <p>Por grupos pequeños –máximo de 4 estudiantes- reflexionar y escribir sobre :</p> <p>Un grupo sobre la vida de un chofer de bus,</p> <p>Una persona pobre que vive en la periferia de la ciudad y que debe desplazarse y cumplir horarios en un lugar ubicado en el extremo opuesto de la ciudad.</p> <p>Otro grupo puede calcular los costos de transporte y de tiempo en contraste con salarios básicos de la mayoría de los usuarios con familias de 5 a 10 miembros y el porcentaje que significa el costo del transporte en relación con el sueldo y el subsidio de transporte recibido.</p> <p>Otro grupo trabaja sobre el plano identificando las áreas residenciales, las áreas comerciales, industriales, de servicios, de recreación, y escribe analizando las diferencias observadas en cada sector.</p> <p>Un grupo identificará las señales observadas en el trayecto recorrido y escribirá sobre su pertinencia, el acato del público de la normatividad, las dificultades encontradas respecto a su ubicación, estado, y observancia tanto en el interior del vehículo como en la ruta. Analizará el comportamiento de usuarios y transportadores en relación con las normas.</p> <p>Las reflexiones y trabajos realizados por los grupos se socializarán en una mesa redonda, de la cual se hará un protocolo.</p> <p>El profesor dará libros, artículos o páginas de Internet en los que se pueda consultar sobre el transporte, su incidencia en la organización espacial de la ciudad, su impacto en la calidad de vida de los habitantes,</p>
--------------------	--

CRITERIOS DE EVALUACION	<p>Conceptual y Cognitivo Comprensión y aplicación pertinente de los conceptos. Relación e interrelación de variables espaciales. Manejo y uso del plano de la ciudad. Capacidad de análisis espaciales en los trabajos presentados por escrito, orales o gráficos. Articulación entre lo aprendido y lo realizado en la unidad didáctica.</p> <p>Actitudinal Capacidad para interactuar y trabajar en grupo Respeto por las ideas de los otros. Cumplimiento en los compromisos adquiridos en grupo e individualmente. Sensibilidad social manifestada.</p> <p>Procedimental. Habilidad en la conducta espacial- subir, bajar, orientarse.</p>	
BIBLIOGRAFÍA	Plano de Bogotá.	
	ZARATE, Antonio 1991. El espacio interior de la ciudad. Editorial Síntesis. Madrid. SEGUI, J y PETRUS, J 1991. Geografía de redes y sistemas de transporte Editorial Síntesis. Madrid	

La siguiente unidad didáctica alude al mismo tema del ejemplo anterior, sin embargo es más complejo por lo que se sugiere para un grado superior. La complejidad radica no sólo en el número de temas, si no en los procesos cognoscitivos que debe poner a prueba el estudiante: análisis e interrelación espacial entre elementos de diversos caracteres (culturales, sociales, económicos, físicos, normativos,) en el momento y en retrospectiva en diversos periodos históricos del espacio objeto de estudio.

TEMA	SISTEMAS DE TRANSPORTE	7º
JUSTIFICACIÓN	El tema es importante para desarrollar un pensamiento geográfico en los alumnos que les posibilite comprender las interrelaciones existentes entre la población, los bienes, servicios y necesidades	
OBJETIVOS	Valorar la geografía de la percepción como un enfoque que permite analizar el sistema de transporte y su influencia en las relaciones interpersonales y la interacción social y la inhibición de los movimientos en los grupos más desventajados por la estructura del transporte, los costos sociales y los problemas inherentes a las grandes infraestructuras.	
CONCEPTOS	Sistemas, redes, distancia espacial y distancia perceptiva organización espacial, conectividad, accesibilidad, centralidad matrices de flujos, teleflujos, movilidad,	
CONTENIDOS	Los sistemas de transporte: Evolución de los sistemas de transporte a nivel mundial y a nivel nacional, importancia del transporte en el desarrollo económico, social, cultural y demás aspectos. Enfoques geográficos en el estudio de sistemas de transporte. Cualidades de un sistema de transporte eficiente alto grado de conectividad, accesibilidad de pasajeros y mercancías, estado físico, organizativo y administrativo de infraestructura, educación y comportamiento de los usuarios,	

<p>ACTIVIDADES</p>	<p>Actividades de exploración de ideas previas Individualmente elaborar un mapa conceptual sobre sistemas de transporte y todo aquello que sobre el tema el alumno pueda expresar: rapidez, ventajas, desventajas, historia, impacto espacial, empleos que genera, acción del estado y la empresa privada, usuarios, mercancías, tipo de mercancías, distribución, centros de producción y de consumo, costos, vehículos, normatividad, etc</p> <p>Puesta en común de los mapas conceptuales individuales en grupos de 4, 8, 16 y todo el grupo. En cada subgrupo se construye un mapa conceptual común hasta cuando queden dos o tres mapas de todo el curso sobre los cuales se trabaja en colectivo para realizar un solo mapa conceptual de maestro y estudiantes sobre el tema –basado en conocimientos académicos y experiencias vitales-</p> <p>Sobre ese trabajo individual, en pequeños grupos y en plenaria, el maestro identifica vacíos, conocimientos, relaciones entre conceptos, puntos débiles en conocimiento, en actitudes de trabajo individual y grupal y habilidades para liderar, coordinar, moderar, tomar notas, exponer, hacer gráficos, elaborar mapas o hacer uso de los existentes y de ayuda de computador.</p> <p>Actividades de Construcción o estructuración El maestro, con base en el resultado de la fase anterior, ordena en una secuencia lógica –según el tema- y psicológica –según las características de los estudiantes- que expone, explica y pone en discusión con todos para determinar los contenidos a desarrollar. Exposición participante del maestro para explicar los énfasis que pretende trabajar con dicha temática.</p> <p>Orientación bibliográfica para trabajar distinto tema, con distintos autores, durante varias sesiones, bajo la orientación del profesor. Con libros de consulta para todos: diccionario geográfico, diccionario de la lengua, enciclopedia especializada en transportes, directorio telefónico local, planos de rutas terrestres, aéreas. Marítimas, fluviales, datos estadísticos con flujos de información telemática (servicios de producción y transmisión de datos –fax- servicios de videotexto -TV, videotexto, Teléfono interactivo, servicio de acceso a datos,- servicios de teleconferencia, de entretenimiento, tele-distribución, etc)</p> <p>C) Actividades de reestructuración Explicación del maestro, clases dialogadas e interactivas con base en las lecturas realizadas por cada subgrupo y síntesis que el maestro o un representante de cada grupo va elaborando permanentemente para relacionar todos los temas leídos de los diversos autores, establecer similitudes y disparidades entre ellos.</p> <p>Exposición de materiales elaborados, flujos señalados en los planos y mapas y explicación e interpretación de los mismos materiales por quienes no fueron sus autores para determinar el grado de comprensión de unos y de explicación de otros.</p>	
--------------------	--	--

CRITERIOS DE EVALUACION	Los primeros criterios a tener en cuenta son los objetivos propuestos y su grado de logro. El aprendizaje construido por los estudiantes, a partir de la comparación de los mapas conceptuales iniciales, con un mapa conceptual final. Las actitudes de respeto por el trabajo, el aporte y el tiempo del otro.	
BIBLIOGRAFÍA	SECUI,J y PETRUS,J 1996.Geografía de redes y sistemas de transporte. Editorial Síntesis. Madrid	

5. GUÍAS DE TRABAJO

En los grados de secundaria, especialmente en los últimos, es común la práctica de dar fotocopias o lecturas de libros, artículos, documentos, películas, lugares a visitar, para que los estudiantes los lean, vean o visiten y hagan un comentario, un análisis, una reseña, un ensayo. Sin embargo, nos olvidamos de precisar que es lo que el alumno debe hacer con la lectura, la observación o la visita porque generalmente evaluamos como positivo cualquier escrito que se haga, sin importar el contenido o el proceso cognoscitivo que se pone en juego. Por esta razón, se sugiere elaborar guías de lectura que orientan el trabajo del estudiante y facilitan la evaluación del maestro, puesto que se precisan las condiciones de la lectura, de la película a observar, de la salida de campo, de la visita al museo o cualquier otra actividad que el maestro planea para lograr objetivos educativos de formación autónoma del estudiante. La autonomía no es dejar que el estudiante haga lo que pueda, pues siempre hace el mínimo y perdemos la oportunidad de desarrollar su potencial.

Guía de lectura

Institución Educativa _____ Profesor _____

Fecha _____

Noveno Grado

Asignatura Ciencias Sociales

Título Concepción geográfica de Milton Santos

Documento Línea de Investigación en Geografía en la Maestría de Educación

Autores Gustavo Montañez, Rosa Torres de Cárdenas y María Cristina Franco A.

Objetivos

Valorar el aporte del Dr Milton Santos al pensamiento geográfico contemporáneo.

Establecer la concepción de espacio, sistemas de objetos y sistemas de acciones, categorías de análisis del espacio.

Valorar el documento en términos didácticos y su claridad en la exposición de las ideas.

Conceptos

Geografía, espacio geográfico, elementos del espacio geográfico, complejidad, sistemas, proceso función, forma, estructura, subjetividad.

Actividades

Actividades de Apropiación

Escriba o elabore un gráfico o cuadro sinóptico en el que exponga su conocimiento sobre la geografía radical, sobre la obra y postura geográfica del Dr Milton Santos.

Consulte en Internet la biografía del Dr Milton Santos, sus obras, su enfoque epistemológico.

Consulte las biografías de los autores a los que alude la lectura y las de los Autores del documento, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional.

Lea el documento y elabore un mapa conceptual

Escriba el concepto que usted construye, a partir de la lectura sobre su concepción de geografía y espacio.

Actividades de Exploración

Consultar sobre Pensamiento Complejo, Teoría de Sistemas, Teoría del Caos, Ecosistemas, sistemas técnicos,

Actividades de Aplicación

En el entorno en el cual estudia, analice el espacio geográfico partiendo de las 5 categorías planteadas por Milton Santos y explicadas por Montañez et al: forma, función, estructura, proceso e intersubjetividad

Evaluación

Elabore un mapa conceptual con los conceptos trabajados en el documento y contraste con el mapa conceptual elaborado por usted antes de iniciar la lectura.

Presente por escrito las notas tomadas de la biografía de los autores citados y su valoración en relación con los aportes al pensamiento geográfico.

Analice críticamente el documento tanto desde el punto de vista geográfico como desde el punto de vista didáctico.

Fragmento del Documento de la Línea de Investigación en Geografía para la Maestría en Educación.

“La geografía, cuyo campo epistemológico se ha encontrado siempre en la intersección de las disciplinas de la naturaleza y aquellas de la sociedad, es una de las pocas disciplinas que ha intentado desde hace tiempo abordar el conocimiento y la comprensión del mundo desde una perspectiva que trascienda las convenciones de las fronteras particulares de cada una de las disciplinas tradicionales y en especial de aquellos enfoques metodológicos rígidos, circunscritos a unos territorios y prácticas epistémicas que muestran crecientes signos de agotamiento, en especial cuando se trata de avanzar en la comprensión de la realidad geográfica como totalidad.”

Por ello, el desarrollo del pensamiento complejo⁴ constituye una importante fuente de inspiración y construcción metodológica para la geografía, pues ésta siempre ha hecho explícita su insatisfacción metodológica con los enfoques disciplinares más ortodoxos. Ha reconocido, de una parte, las bondades pero también las limitaciones de la teoría general de sistemas y, de otra, las bondades y limitaciones de la teoría del caos. Encuentra en la unión⁵ entre estas dos teorías, retomadas y vinculadas por la teoría de la complejidad, una más sólida aproximación para el conocimiento y comprensión de un objeto de estudio tan complejo como lo es el espacio geográfico.

Espacio geográfico y complejidad

La cotidianidad de cada uno de los humanos, habitantes de la superficie de la tierra, ocurre en el espacio geográfico y este se produce como consecuencia necesaria de la acción humana. Así, el espacio geográfico se concibe cada vez más como un ámbito articulado de tres grandes grupos de sistemas: los sistemas de acciones humanas, los sistemas de dones –naturales- y los sistemas de objetos –artificiales- en la superficie de la Tierra.

El espacio geográfico, en apariencia apenas sensible y hasta banal, se caracteriza por su gran complejidad, tanto por su contenido funcional, relacional, multidimensional e histórico, como por ser un ámbito holístico de expresión de la dinámica e interacción social, económica, cultural y política de grupos sociales específicos, de pueblos, etnias y naciones. Ha sido objeto de reflexión y elaboración teórica a través de la historia del pensamiento en general y, de manera especial, de la historia del pensamiento geográfico y de la historia de la geografía. También ese mismo espacio ha sido motivo de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria, la secundaria y en la universidad. Es principalmente a través de instancias que el concepto ha sido construido y reconstruido de manera sistemática por la geografía, desde su nacimiento como disciplina en la segunda mitad del siglo XIX hasta el presente.

De acuerdo con Milton Santos⁶ el espacio es un conjunto indisociable, contradictorio y soli-

4 El desarrollo del pensamiento complejo ha sido liderado por importantes y reconocidos intelectuales, entre los que se destacan, entre otros, Edgar Morin e Ilya Prigogine.

5 Aquí el concepto de unión es muy cercano a aquel de la operación matemática que lleva el mismo nombre y que consiste en reunir los elementos de los conjuntos que participan de la unión. De esta manera se reconoce de manera simultánea en el espacio geográfico su condición sistémica pero al mismo tiempo la eventual presencia de elementos perturbadores, tal como los concibe la teoría del caos. Ambas condiciones son retomadas por el pensamiento complejo.

6 Milton Santos habla de espacio, no menciona de manera explícita el espacio geográfico. Aunque no explica las razones para ello, se podría interpretar que al igual que muchos sociólogos, buscan evitar

dario de dones, objetos y acciones. Se trata de un conjunto relacionado, relacional y complejo de sistemas que vinculan entre sí dones, objetos y acciones. No existen ni objetos ni acciones aisladas individualmente; tanto aquellos como aquellas se presentan como sistemas, es decir, como conjuntos de objetos relacionados entre sí, o conjuntos de acciones estrechamente vinculadas unas con otras. Un objeto remite a otro u otros objetos, con los cuales asocia su propia existencia. Esto ocurre tanto en la naturaleza natural como en la naturaleza artificial; así, por ejemplo, en las cercanías de las corrientes o de los espejos de agua se encuentra siempre cierto tipo de vegetación que emerge de forma natural por que se presentan allí unas condiciones que lo propician de esa forma particular. De otro lado, por ejemplo, el objeto conocido como vía férrea está íntimamente ligado con la locomotora y ésta, a su vez, se asocia con los vagones, con las estaciones, con la carga a ser transportada, conformando un sistema de objetos y de acciones típicas del transporte ferroviario, con sus espacialidades características que, al mismo tiempo, están en permanente transformación como consecuencia del progreso técnico.

Los dones provienen inicialmente de la naturaleza natural e incluyen elementos y fenómenos físico-bióticos de muy diversas escalas o dinámicas espaciales y temporales. Los dones naturales abarcan, por ejemplo: una roca, una montaña, un lago, un árbol, un río. Sin embargo, los dones y los objetos no tienen sólo existencia individual, su existencia ocurre como parte de una serie de relaciones -algunas de ellas de carácter espacial llamadas espacialidades-, producidas directa o indirectamente por la acción humana, a través de un acumulado histórico y de un determinado contexto social en un momento dado.

Una interpretación de la historia del espacio geográfico puede concebirse como el proceso de creación, acumulación y cambio de objetos artificiales en la superficie terrestre, desde un estado inicial en el cual el número y la complejidad de esos objetos era muy simple hasta la época actual, cuando, debido a las revoluciones técnicas y científicas, tanto la cantidad como la sofisticación de esos objetos ha alcanzado niveles nunca vistos. Paralelamente al crecimiento de los objetos artificiales se ha producido una transformación y hasta deterioro de una enorme proporción de los dones naturales.

Los dones pueden ser vitales y no vitales en la medida en que posean o no vida; los primeros están sometidos al ciclo de la vida, cuyas fases generales son: gestación, nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte. Los objetos naturales vitales comprenden desde los microorganismos vegetales o animales hasta los grandes mamíferos; una parte de ellos son objetos

la tradicional y banalizada asociación fisiográfica que con frecuencia se hace del término espacio geográfico. En nuestro caso, parece más adecuado reivindicar una reinterpretación conceptual del mismo término, asimilando el espacio al espacio geográfico. Por lo tanto, cuando Milton Santos habla de espacio, aquí se interpreta como espacio geográfico.

móviles por cuanto tienen la capacidad de desplazarse en la superficie de la tierra, como es el caso de la mayoría de los animales, mientras que otros objetos vitales no poseen esa facultad de cambiar de posición en la superficie de la Tierra y se clasifican como objetos fijos. Los dones naturales no vitales también abarcan diversos tamaños y pueden ser dones fijos en la superficie terrestre, como sucede con los edificios, o pueden ser dones móviles, como es el caso de los carros, aviones, barcos, ascensores y cohetes, entre otros.

Hay que reiterar que tanto los dones –naturales– como los objetos –artificiales– no existen aisladamente sino como parte de conjuntos de objetos relacionados entre sí, es decir, como sistemas. Es lo que sucede, por ejemplo, con los ecosistemas y también con los sistemas técnicos, estos últimos diseñados deliberadamente como tales, mientras que los primeros han sido el resultado de la evolución de la naturaleza viva e inerte a través de miles de años. Las relaciones entre los objetos de estos sistemas pueden ser principalmente orgánicas y funcionales, pero también espaciales o de otro tipo; sin embargo, a menudo esas relaciones son mediadas por la dimensión espacial y animadas por las cualidades de los objetos componentes de esos sistemas.

Las cualidades de los dones –naturales– y de los objetos –artificiales– que conforman los sistemas constitutivos del espacio geográfico generan una parte importante de relaciones entre ellos. Por eso, el análisis del espacio geográfico no puede prescindir del examen de los atributos de sus objetos ni de la dinámica de sus sistemas, especialmente en lo atinente a su dimensión espacial y a las características de las espacialidades resultantes.

En el marco de la concepción de espacio geográfico señalada, el reto del análisis científico consiste no sólo en su descripción como sistema de sistemas de acciones, sistemas de objetos y sistemas de dones, sino en la explicación y comprensión de la evolución y cambio de las relaciones de esos sistemas y su manifestación en el espacio geográfico, así como los efectos que para los humanos tratan esas transformaciones.

Los objetos son también formas de la naturaleza, resultantes de la transformación artificial de ésta mediante la acción deliberada e intencional con ayuda de procedimientos técnicos; algunos de esos objetos son en sí mismos técnicas incorporadas al espacio, como sucede con muchas de las infraestructuras que se implantan en el espacio y entran a hacer parte de él. Los objetos artificiales o técnicos son los producidos como resultado de la acción directa o indirecta del trabajo humano, por ejemplo: una casa, una cerca, un camino, una carretera, un carro, un edificio, un puente, un ascensor, entre muchos otros. Refiriéndose a este respecto, George (1970) señala que la influencia de la técnica sobre el espacio se ejerce de dos maneras y en dos escalas diferentes; de una parte, la ocupación del suelo por las infraestructuras de las técnicas

modernas tales como fábricas, minas y espacios reservados a la circulación, entre otros; y, por otro lado, las transformaciones generalizadas impuestas por el uso de la máquina y por la puesta en práctica de los nuevos métodos de producción y existencia. Es evidente entonces la estrecha relación entre cambio técnico y cambio geográfico, como lo señalo Sorre (1967) hace mucho tiempo

En cuanto a las acciones, éstas son en esencia expresiones activas de la sociedad y de la cultura y, como tales, están determinadas en gran medida por las relaciones sociales de producción y las fuerzas productivas, que en su conjunto forman una totalidad (Santos 2000) dinámica. Pero las acciones también suceden como eslabones de cadenas de acciones, o más bien, como sistemas de acciones; de tal manera que, por ejemplo, previo a la siembra de un cultivo tiene que efectuarse la preparación del terreno, y posterior a la siembra debe venir el deshierbe, el control de plagas o malezas y la cosecha, entre otras acciones. La invasión y sucesión de las tierras lacustres o pantanosas también ocurre como una secuencia de acciones naturales y/o artificiales, sin las cuales el proceso se trunca o resulta problemático en su maduración. Así, las acciones, al igual que los objetos, también están conectadas entre sí para producir determinados resultados visibles e invisibles en la superficie de la tierra, y hacen parte integral de la transformación del espacio geográfico.

Una acción es la ejecución de un acto proyectado y el sentido de la acción es el correspondiente al acto proyectado. La acción busca una modificación o alteración de la situación sobre la cual se ejerce la acción. Para el caso que nos ocupa, una acción implica una modificación de la situación de las espacialidades previas a la acción. Un acto conlleva un comportamiento orientado hacia determinado fin, impulsado por alguna motivación individual o social, realizado en un marco de ciertas normas de regulación y ejecutado a partir de una situación dada. Sin embargo, la acción es realmente un proceso generado por un agente social, individual o colectivo, con el propósito de transformar una situación dada, por ejemplo, la modificación de una determinada espacialidad. Lo que sucede es que en ese proceso el agente puede resultar transformándose así mismo. Esta interpretación fue planteada ya en el siglo XIX por Marx y Engels, al afirmar que cuando a través del trabajo el hombre ejerce una acción sobre la naturaleza, él se transforma así mismo en su naturaleza íntima, al mismo tiempo que transforma la naturaleza externa.

En cuanto al sentido de la acción, Giddens (1978) citado por Santos (1996) distingue entre intención y propósito. Mientras la intención ocurre en la práctica diaria, el propósito conlleva la definición de proyectos de largo plazo. Con frecuencia nuestras acciones están más impregnadas de intenciones que de propósitos, circunstancia que tiende a reproducirse y ampliarse con la sociedad de consumo. Es lo que ocurre con ciertos programas de vivienda que tienen más

un sello de inmediatez en la realización como mercancía de consumo, que como constitución de un proyecto permanente y sostenible para mejorar la calidad de vida de las personas.

Desafortunadamente las acciones de los hombres son cada vez más extrañas a sus propios fines debido a que el ámbito del comando y decisión de las acciones es muy distinto al ámbito de realización de ellas. Esta distinción es fundamental en el mundo actual ya que muchas de las acciones que se ejercen en un lugar, son el efecto de necesidades lejanas y de funciones generadas a grandes distancias de ese lugar, ocurriendo una especie de enajenación local y regional (Santos, 1996) propia de estos tiempos y espacios de la globalización. Los grandes agentes de decisión en el mundo actual son los gobiernos, la dirección de las empresas multinacionales, las organizaciones internacionales, los medios de comunicación más poderosos y los principales líderes religiosos, entre otros. La gente común y las organizaciones menores de la sociedad civil, son a menudo apenas vehículos de la acción que se decide en esos círculos de mayor poder.

Las acciones pueden ser de naturaleza técnica, formal y simbólica. Las primeras conllevan interacciones formalmente requeridas por la técnica y sirven principalmente para la transformación de la naturaleza; las segundas implican obediencia a los formalismos jurídicos, económicos o científicos; las últimas, o simbólicas, comprenden formas afectivas, emotivas y rituales, determinadas por modelos generales de significación y representación. Estas tres formas de la acción son inseparables, pese a que en cada circunstancia la importancia relativa de cada una de ellas no sea la misma (Santos 1996)

En el pasado los objetos revelaban los propósitos de cada sociedad y desarrollaban por sus propios medios, la realización de sus propios fines. Pero en el mundo de hoy, las acciones llamadas racionales son cada vez más numerosas y reciben ese nombre a partir de racionalidades ajenas. Esas racionalidades se deben en gran medida a la propia naturaleza de los objetos técnicos. Es por eso que las acciones en un determinado lugar son cada vez más precisas ya que su razón es esencialmente técnica. Para la inmensa mayoría de los habitantes de ese lugar son racionalidades ciegas porque ellas obedecen principalmente a proyectos ajenos, muy extraños y perturbadores del orden propio de un lugar.

En general, las acciones requieren de un gasto de energía y se realizan bajo ciertas formas de organización social. Están sujetas a normas, explícitas o implícitas, formales o informales (Santos, 1966), que desarrollan rutinas sociales y prácticas regularizadas, las cuales llegan a hacer parte de la cultura identitaria de grupos o sociedades locales, regionales y nacionales. Esas acciones o prácticas culturales, ligadas a la construcción de determinadas espacialidades, traen como consecuencia la producción de nuevas formas y contenidos espaciales, con la mediación de ciertas formas de organización social y la aplicación de viejas y nuevas tecnologías.

En sentido análogo al precedente, hay que destacar la condición solidaria del conjunto de sistemas de objetos y de sistemas de acciones que configuran el espacio geográfico. Ello se manifiesta en que los sistemas de objetos y dotes no adquieren significación, es decir realidad filosófica, separados de los sistemas de acciones y éstos tampoco se dan sin los sistemas de objetos (Santos, 1996). Los sistemas de objetos y dotes emergen como tales a partir de los sistemas de acciones y condicionan de manera recíproca la manera como suceden y se configuran estas últimas. Las acciones de los hombres en su espacio geográfico no ocurren en el vacío sino que estén mediadas por las propias características previas del mismo.

El carácter contradictorio del conjunto de los sistemas de objetos y de los sistemas de acciones que componen el espacio geográfico proviene de la forma como la evolución y el comportamiento de estos sistemas puede derivar en la transformación sustancial de ellos mismos. De otro lado, no siempre existe total armonía entre los sistemas de objetos, como tampoco entre los sistemas de acciones. Se pueden presentar incluso evidentes contradicciones de cuyas tensiones emerge la dirección del cambio. De manera análoga ocurre la interacción de los sistemas de objetos y dotes, y los sistemas de acciones.

El espacio geográfico es animado por las relaciones de la sociedad con la sociedad y de ésta con el resto de la naturaleza. Está siempre presente como objeto y sujeto de transformación; conforma un sistema de valores tangibles e intangibles en permanente cambio (De Sene 2004). Entra como componente intrínseco de las relaciones sociales y de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza no humana pero intensamente humanizada. Es una totalidad que da cuenta de la relación compleja entre la sociedad y el espacio de la primera y segunda naturalezas.

La complejidad del espacio geográfico se manifiesta en varios rasgos propios de de aquellos objetos de comprensión que guardan esta característica: tiene dificultad para ser descrito y explicado porque comporta diversas dimensiones, variados trazos e indistinciones internas; es un tejido de elementos heterogéneos pero asociados de manera paradójica e inseparable, sin que pueda ser descompuesto en partes so pena de perder su esencia de totalidad; es de manera simultánea dependiente y autónomo está siempre en evolución, mutación y transformación; su tendencia muestra una tensión permanente entre determinismo y libertad, pero está lejos de ser determinístico y, en cambio, se muestra como no lineal e inestable; su construcción social se efectúa cada vez más en medio de la incertidumbre y la imprevisibilidad; recurre a la autoorganización territorial como vía de garantizar su propia construcción y reproducción social; manifiesta emergencias, es decir, nacimiento de fenómenos nuevos, de cosas nuevas, de hechos nuevos, es decir, de creaciones. Y algo muy importante, lo complejo produce "emergen-

cias”, entendidas como nacimientos de fenómenos nuevos, de cosas nuevas, de hechos nuevos, es decir, de creaciones, en cierto sentido análogas a las del mundo artístico.

Enfoque de análisis y comprensión

Según Santos (1997), se puede avanzar en la comprensión del espacio geográfico a partir de cuatro categorías: forma, función, estructura y proceso. A estas debe agregarse una quinta categoría, relacionada con la dimensión subjetiva e intersubjetiva del espacio geográfico, que comprende las percepciones y los imaginarios sociales con respecto a elementos o porciones de ese espacio.

El análisis de la forma aporta un primer paso en ese sentido; el análisis aislado de la función y de la estructura agrega valor adicional a esa comprensión, pero tiende a ser aespacial, por lo que se hace necesario que función y estructura sean abordadas en su vinculación materializada en el espacio geográfico concreto.

El enfoque de procesos del espacio geográfico, entendidos como procesos históricos, tiene sentido si se lo vincula al espacio geográfico materializado.

La percepción y los imaginarios sociales sobre elementos o porciones del espacio geográfico pueden llegar a ser muy importantes, sobre todo cuando se trata de promover determinadas actitudes y comportamientos de los individuos y grupos sociales con respecto al espacio geográfico.

Estas cinco diferentes categorías de abordaje sólo contribuyen a la comprensión de la complejidad del espacio geográfico cuando se vinculan entre sí de manera dialéctica. De acuerdo con Santos, no obstante que las categorías de forma, función, estructura y proceso tienden a ser disyuntivas, su contribución a la comprensión del espacio geográfico se logra en la medida en que ellas se aproximen de forma asociada y articulada, ya que tomadas cada una en su ámbito individual apenas representan realidades parciales y limitadas del espacio. En su conjunto, sus relaciones constituyen una base teórica y metodológica a partir de la cual se puede avanzar en la discusión y comprensión del espacio geográfico como totalidad compleja.

Esta quintuple articulación de categorías de análisis permite abordar el espacio geográfico, no como un contenedor de cosas, al estilo de la geografía tradicional, ni como el escenario en el que trascurren las relaciones sociales, según lo concebían algunos marxistas ortodoxos, sino como un mediador sustantivo en el moldeamiento de las relaciones socio-espaciales y territoriales”.

6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La estrategia didáctica permite la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar consciente y reflexivamente en relación con las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a lograr las metas de su curso.

Puede entenderse como estrategia didáctica el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Al seleccionar las estrategias mediante las cuales orientamos la enseñanza geográfica o de cualquier otra asignatura se debe tener en cuenta que logren objetivos tales como:

- Desarrollar una cultura de trabajo colaborativo
- Permitir a todos los miembros del grupo desarrollar un proceso de aprendizaje al realizar las actividades.
- Posibilitar a los estudiantes ser corresponsables de su aprendizaje.
- Promover el desarrollo de habilidades de interacción social al propiciar la participación, desempeñando diferentes roles durante las labores propias de la actividad.
- Motivar a los participantes para lograr una identificación positiva con los contenidos de la disciplina haciendo la forma de trabajo más congruente con la realidad social.
- Estimular el espíritu de equipo al trabajar en grupo.

A continuación, se relacionan una serie de estrategias que se pueden aplicar en la enseñanza de la geografía.

ESTRATEGIA	OBJETIVO	VENTAJAS	ROLES	SUGERENCIAS	APLICACION
Exposición magistral	Presentar de manera organizada una información al grupo. Expone el profesor o los alumnos	Se ordena la información. No importa el tamaño del grupo.	Profesor posee el conocimiento, ordena, informa y evalúa. Alumnos pasivos, receptores	Estimular interacción entre estudiantes. Motivar a los participantes	Útil para hacer síntesis periódicas y ordenar, jerarquizar y enfatizar conceptos.

Método de Proyectos	Acercar un problema real al ambiente académico	Motiva a aprender. Desarrolla habilidades para resolver situaciones reales. Es interdisciplinario	El profesor identifica planea, facilita la intervención de los alumnos.	Definir claramente los objetivos conceptuales, actitudinales y de habilidades Guiar mediante tutoría el desarrollo.	En geografía es pertinente aplicarlo para estudiar un problema de la comunidad.
Método de caso	Profundizar en el análisis de una realidad concreta	Es motivante. Permite que el contenido sea significativo	El profesor elabora y presenta el caso. Las tareas de los estudiantes deben ser precisas y permanente socializadas.	Aplicar conceptos y teorías en el análisis geográfico.	Se selecciona un caso del entorno. Un deslizamiento, una inundación, una demolición. La construcción de un parque, un conjunto, etc.
Método de preguntas	Centrar la atención. Discutir y analizar una temática	Estimula el pensamiento crítico. Desarrolla habilidades para analizar y sintetizar	El profesor diseña y plantea las preguntas u orienta a los estudiantes para formularlas.	Proveer pistas y guiar el descubrimiento Evitar la repetición.	En Geografía Urbana Cuáles son las condiciones de vida en el barrio... y cómo mejorarlas?
Simulación y Juego	Desarrollar habilidades para desempeñar diferentes roles dentro de un grupo y construir conocimientos en juegos de grupo que facilitan el aprendizaje colaborativo	Promueve la interacción social y la cooperación. Es motivante y divertida	El docente asigna roles y explica reglas del juego. Los estudiantes asumen con seriedad su papel y compromiso en el juego.	El docente debe tener un excelente manejo de grupo. Hacer un buen análisis de la experiencia Juego coherente y pertinente a los contenidos que se desarrollan.	Juego de roles: alcalde de un municipio, planificador urbano, juntas de acción comunales, asambleas departamentales, congreso de la República, Ingenieros, Arquitectos, obreros, etc

Técnicas de discusión en grupo: mesa redonda, panel, foro, simposio	Socializar resulta - dos de lo analizado en una unidad, proyecto, juego o experiencia.	Desarrolla capacidad de síntesis y de análisis. Exige precisión y claridad de ideas. Centra atención	Se nombra moderador, relator, se asignan tiempos	No se debe debatir con base en opiniones, sólo si ya se han construido conocimientos.	Útiles para debatir resultados de proyecto, de preguntas, de simulación y juego, de salidas de campo u otras estrategias.
Lluvia de ideas	Explorar ideas en torno a un tema, decisión, método.	Permite la expresión espontánea de ideas	No tiene normas estrictas, sólo respetar la palabra del otro.	Hacer preguntas o exponer situaciones interesantes para los participantes	Rutas a seguir en una salida de campo. Soluciones aun problema espacial o ambiental

Fuente Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Modificado por la autora

7. EL USO DE LA PRENSA ESCRITA COMO AYUDA DIDÁCTICA

En otros apartes hemos hecho alusión a la importancia de la prensa escrita como recurso para articular los temas de enseñanza de la geografía escolar con la realidad nacional e internacional. En la medida en que los estudiantes vean la aplicación del conocimiento geográfico en el análisis de problemas sociales, geopolíticos, económicos, ambientales, así mismo se facilita el logro de aprendizajes significativos.

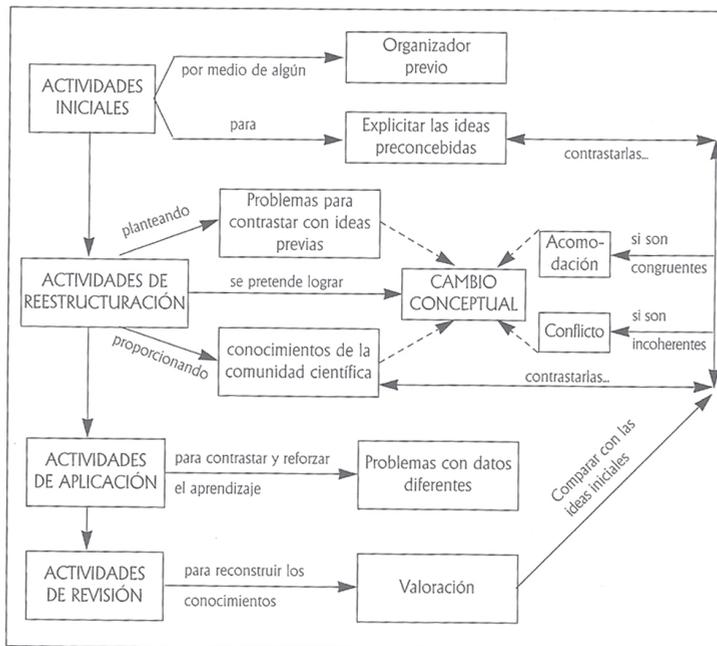
Se sugiere trabajar con la prensa escrita en todos los grados de educación básica, de tal manera que también se habitúe a los estudiantes a leer diariamente la prensa con sentido crítico.

- Elaboración de mapas conceptuales a partir de las secciones, temas y subtemas que trae el diario nacional. Es una tarea sencilla sólo se identifican los temas y subtemas que, al organizarlos en un mapa conceptual, pueden explicitar la jerarquización que cada diario otorga a los temas incluidos.
- Contraste entre mapas conceptuales elaborados para dos o más periódicos. Permite identificar diferentes concepciones e ideologías en torno a temas comunes.
- Seguimiento de noticias a lo largo de un semestre o de un año y su ubicación espa-

cial. Facilita determinar áreas de conflicto, desplazamiento de población, ciudades de mayor o menor dinamismo, relaciones entre países de una misma región, continente, ideología, religión o que enfrentan una problemática común o específica etc.

- Uso de los clasificados para enseñar relaciones espaciales, precios de arrendamientos y ventas de fincas de raíz, localización respecto a vías y medios de transporte. Sobre un plano de la ciudad se construye zonas de isoprecios, áreas de centralidad, de mayor densidad comercial, industrial, residencial, áreas de expansión urbana, etc.
- Interpretación de datos económicos, de gráficos estadísticos, planos, hojas de rutas,
- Establecimiento de posturas ante problemas sociales, políticos, económicos, geopolíticos.
- Conocimiento de normatividad de regulación de espacios públicos, de transportes, de impuestos, educativa, de gestión, de administración, aranceles, etc.

MODELOS PARA ORGANIZAR LAS CLASES

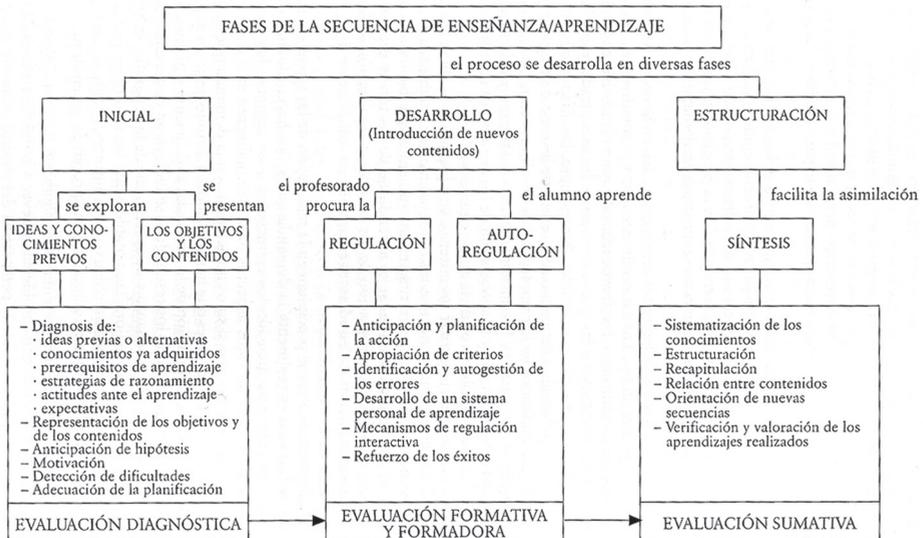


Fuente: López Facal 1991

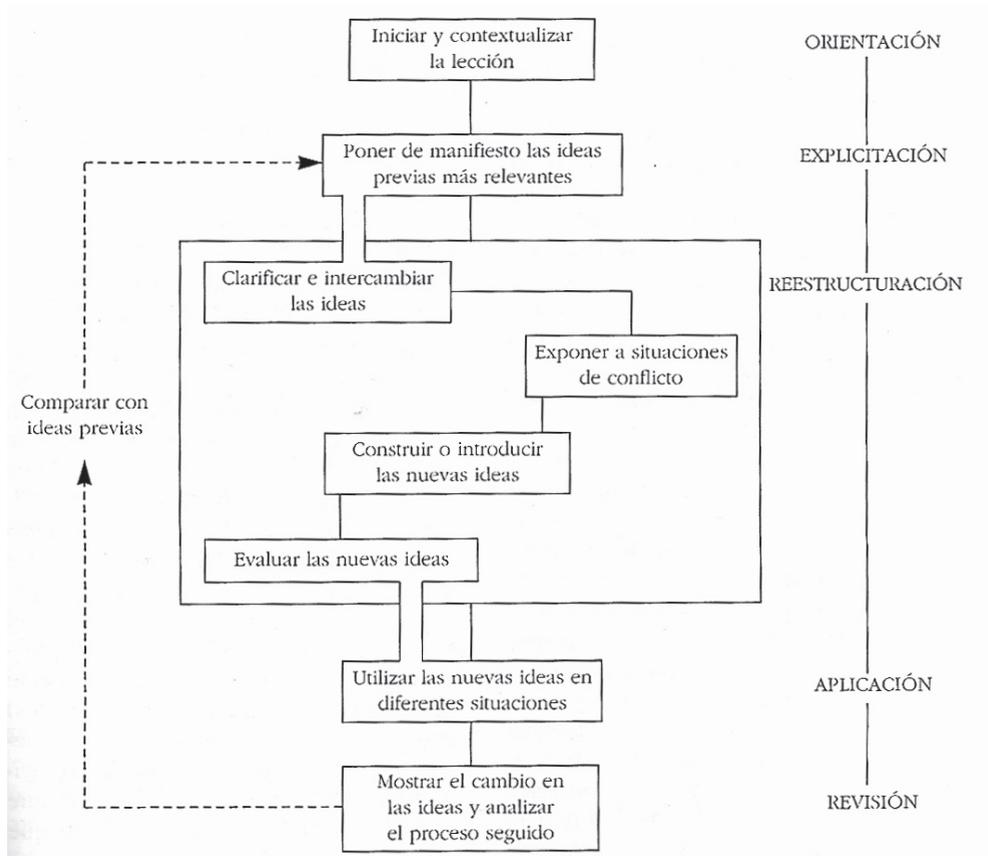
1. **Plantear situaciones problemáticas que** -teniendo en cuenta las ideas, visión del mundo, destrezas y actitudes de los alumnos y alumnas- **generen interés** y proporcionen una concepción preliminar de la tarea.
2. Proponer a los equipos de estudiantes el **estudio cualitativo de las situaciones problemáticas** planteadas y la toma de decisiones, con la ayuda de las necesarias búsquedas bibliográficas, para acotar problemas precisos (oportunidad para que comiencen a explicitar *funcionalmente* sus ideas).
3. **Orientar el tratamiento científico de los problemas** planteados, lo que conlleva, entre otros:
 - La invención de conceptos y emisión de hipótesis (oportunidad para que las ideas previas sean utilizadas para hacer predicciones).
 - La elaboración de estrategias de resolución (incluyendo, en su caso, diseños experimentales) para la contrastación de las hipótesis a la luz del cuerpo de conocimientos de que se dispone.
 - La resolución y el análisis de los resultados, cotejándolos con los obtenidos por otros grupos de alumnos y por la comunidad científica. Ello puede convertirse en **oportunidad de conflicto cognoscitivo entre distintas concepciones** (tomadas todas ellas como hipótesis) y obligar a concebir nuevas hipótesis, replantear el problema, etc.
4. **Plantear el manejo reiterado de los nuevos conocimientos en una variedad de situaciones** para hacer posible la profundización y afianzamiento de los mismos, poniendo un énfasis especial en las relaciones Ciencia/Técnica/Sociedad que enmarcan el desarrollo científico (propiciando, a este respecto, la toma de decisiones) y dirigiendo todo este tratamiento a mostrar el carácter de cuerpo coherente que tiene toda ciencia.

Favorecer, en particular, las *actividades de síntesis* (esquemas, memorias, mapas conceptuales...), la *elaboración de productos* (susceptibles de romper con planteamientos excesivamente escolares y de reforzar el interés por la tarea) y la *concepción de nuevos problemas*.

Fuente: Gil Pérez 1994



Fuente: Quinquer 1997



Fuente: Cañal 1999

Momentos del proceso	Del Carmen (1988)	Olvera (1992)	Zabala (1992)	Gil (1993)	García (1993)
Elección del objeto de estudio y del problema	Planteamiento y clarificación del problema	Elegir objeto de estudio	Motivación, explicitación de preguntas	Situación problemática. Precisar problema	Contacto inicial. Formulación del problema
Expresión ideas de alumnas/os. Lanzamiento hipótesis	Definición hipótesis de trabajo	Definición hipótesis	Hipótesis respuestas intuitivas	Construcción modelos Hipótesis contrastables	Interacción informaciones de alumnos/as
Planificación de la investigación	Planificación de la investigación e instrumentos	Planificación de investigaciones	Instrumentos Fuentes de información, recogida de datos	Elaboración de la estrategia de contrastación	Elaboración de la estrategia de incorporar nueva información
Nueva información	Aplicación de instrumentos de investigación	Materiales e instrumentos investigación	Recogida de datos	Realización de actividades	Interacción de la información nueva y preexistente
Interpretación de resultados y conclusiones	Comunicación, discusión, valoración	Comunicación de la investigación. Publicación de trabajos	Selección, clasificación de datos y conclusiones	Interpretación resultados, relación hipótesis y corpus teórico	Elaboración de la información existente. Recapitulación
Expresión, comunicación de resultados			Expresión Comunicación	Comunicación Intercambio equipos	
Recapitulación Síntesis Identificación	Síntesis Identificación Modelos explicativos			Síntesis, esquemas, mapas conceptuales	
Aplicación a nuevas situaciones			Generalización	Posibilidad de aplicaciones y técnicas	Aplicación Generalización
Metacognición					Reflexión sobre el proceso
Actuación en el medio		Propuestas de intervención, acciones.			

Fuente: García y Cañal 1995

PRECISIONES

En geografía se enfatiza en la importancia de establecer relaciones, sin embargo no tenemos claro qué es una relación o qué tipos de relación se pueden establecer, y cómo enseñamos a establecer las relaciones según grado y edad de los estudiantes. Algo similar ocurre con la complejidad, que se ha puesto tan de moda, no se precisa los grados de complejidad respecto a un tema o de un proceso de análisis, síntesis, interpretación, etc.

Se incluye el cuadro de relaciones a tener en cuenta en el análisis de una problemática social.

LAS RELACIONES COGNOSCITIVAS

De contraste	Espaciales	Temporales	De uso	De contingencia
Comparación	Posición	Ritmos (frecuencia, regularidad)	Función De producción, transformación intercambio o de innovación	Relaciones de Causalidad (Causalidad Mítica, intencional, lineal)
Igual desigual	Contigüidad	Cambio (reversible o no)	Utilidad	
Semejanzas y diferencias	Distancia	Orientación (pasado, presente, futuro)		
	Orientación espacial	Posición de los momentos (contigüidad, sucesión, progresión, simultaneidad,		
Permiten	Distribución	velocidad del cambio (rapidez, lentitud, saltos)		
	Proporcionalidad			
CLASIFICAR	Escala			
	Densidad			
	Intensidad			

8. SOBRE EL LENGUAJE

Por considerar importante el papel del lenguaje en el aprendizaje y la enseñanza de la geografía en particular y de las ciencias sociales en general, incluyo unas ideas sobre lecturas al respecto, que considero, pueden ser útiles a los maestros.

SAPIR, EDWARD. EL LENGUAJE

PARTIRÍA DE LA PREGUNTA ¿CÓMO SE INICIA EL LENGUAJE?

El hombre está predestinado a hablar siempre y cuando este en sociedad.

Las interjecciones no son muestra de la iniciación del lenguaje; son fijaciones convencionales de sonidos naturales. Se relacionan con sus prototipos naturales. Los gestos instintivos son idénticos en toda la humanidad pero no se puede deducir que el lenguaje sea una actividad instintiva.

El lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de símbolos producidos de manera deliberada.

El habla no es una actividad simple; es una red compleja, siempre cambiante de adaptaciones diversas que tiende a la comunicación de ideas. El habla es una función adyacente a lo fisiológico, la experiencia es el elemento que da contenido y significado a la unidad lingüística.

El lenguaje es un sistema funcional plenamente formado de la constitución psíquica o espiritual del hombre.

La esencia del lenguaje es tomar sonidos convencionales, articulados de manera voluntaria o sus equivalentes, como representantes de los diversos elementos de la experiencia. El mundo de las experiencias requiere ser simplificado y generalizado para que sea posible efectuar un inventario simbólico de todas nuestras experiencias, cosas y relaciones.

El concepto expresa esa simplificación. El caudal efectivo del habla puede interpretarse como una fijación de conceptos en sus relaciones mutuas. El caudal del lenguaje no es un indicador del pensamiento porque no siempre se usa para expresar conceptos, sino que responde a una serie de empleos psíquicos. Lo único constante en el lenguaje es su forma externa. Desde el lenguaje, el pensamiento se concibe como el más elevado de los contenidos latentes o potenciales del habla, el contenido puede llegar a ser conceptual. El habla es el único camino para llegar al pensamiento.

CASSIRER, ERNST. ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

Hace un recuento de la evolución de los estudios lingüísticos y del pensamiento humano.

- Lenguaje y mito comparten condiciones, son inseparables. En el período mítico la palabra es mágica, es fuerza material y hasta sobrenatural.
- La función mágica de la palabra se sustituye por su función semántica, su importancia radica en su carácter lógico.
- El logos se convierte en el principio del conocimiento humano. El paso del mito al logos ocurre con los griegos. Heráclito no limita la palabra al mundo de lo humano sino la concibe como una función semántica y simbólica. Se pasó de la filosofía de la naturaleza a la del lenguaje.
- Surge el problema de ¿cuál es el sentido del sentido? Debe haber identidad entre el objeto y la palabra y ella es en principio natural. Heráclito sostiene que el verbo (logos) constituía un principio metafísico universal pero los sofistas no lo admiten ya que consideran al hombre como el centro del universo; por lo que empezaron a buscar una explicación sobre el lenguaje humano de manera sistemática. Sin embargo, en esa época, se le da a la palabra gran importancia política por lo que se dedicaron al estudio de la retórica cuyo objetivo era despertar emociones humanas e inducir a los hombres a ciertas acciones.

En síntesis el lenguaje tiene una triple función: mítica, metafísica y pragmática.

- Demócrito incluye el lenguaje en la biología y en la fisiología. No obstante es diferente el lenguaje emotivo (interjección) del proposicional. No hay pruebas de que el hombre se haya reducido al lenguaje emotivo o mímico. El paso del grito al habla es un proceso de objetivación gradual.

Posteriormente, se pensó explicar el lenguaje por la genética pero siglos después se concluyó que se debía centrar en estudios sistemáticos.

- En el siglo XX se pensó que la historia era la clave para adelantar los estudios científicos del habla. Pero se dedujo que era necesario complementarlo con lo sistemático y se efectuaron estudios de historia comparada y filosófico-descriptiva.
- Sin embargo, para describir no se requiere tener un conocimiento histórico, entonces se aplicó el método empírico, basado en observaciones. Pero el lenguaje no se puede concebir como un conjunto de palabras. La diferencia entre las lenguas nos es de signos sino de perspectivas cósmicas o visiones del mundo. Es un proceso

- continuo y así no se puede estudiar sólo con una perspectiva histórica.
- El positivismo fue reemplazado por el estructuralismo. Saussure distingue la simultaneidad y la sucesión, al primero pertenece la gramática y al segundo la palabra.

Los lingüistas sincrónicos tratan de relaciones estructurales constantes y los diacrónicos estudian aquellos fenómenos que varían y se desarrollan en el tiempo. La unidad estructural se puede estudiar desde lo material y desde lo formal. En el siglo XIX predominó el estudio materialista pretendiendo descubrir leyes. Pero el lenguaje es un sistema y la división entre lo material y lo formal no es pertinente. Los fonemas son unidades de sentido. La filosofía del lenguaje estudia lo común.

En conclusión, Cassirer propone como hilo conductor en el estudio del lenguaje buscar un orden lógico y sistemático o un orden cronológico y genético.

La psicología requiere conocer la naturaleza del lenguaje para conocer la psique. Cuando se comprende el simbolismo del lenguaje se presenta la primera revolución real en la vida del niño, pasa de un estado subjetivo a uno objetivo, de una actitud emotiva a una teórica, toma parte activa en el proceso del lenguaje.

El nombre de las cosas tiene una función de importancia capital en el desarrollo del niño, el acto de designación depende de un proceso de clasificación. El paso lento de nombres concretos a nombres abstractos, se observa también en la designación de cualidades, la extensión de conceptos y categorías universales.

PIAGET, J. EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO DESDE EL PUNTO DE VISTA GENÉTICO. EN SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA. 1994

El pensamiento y la función simbólica

Gracias al lenguaje el niño es capaz de evocar situaciones pasadas.

Los objetos y los acontecimientos se insertan en un marco conceptual y racional que enriquece el conocimiento.

Sin embargo, los cambios en la inteligencia que se producen cuando se adquiere el lenguaje, no sólo son causados por este ya que se inician la representación y la esquematización representativa, diferente de la sensoriomotriz.

Además del lenguaje el niño menor de 7 años necesita otro sistema de significantes, más individuales y motivados: los símbolos, presentes en el juego simbólico. Este aparece con el lenguaje pero independientemente de él, y tiene un papel fundamental en el pensamiento de los niños como fuente de representaciones individuales (afectivas y cognoscitivas) y de esquematización representativa, también individual. Además de los juegos simbólicos son también representaciones individuales las imitaciones diferidas

(imitar comportamientos, en ausencia del modelo escogido).

La imaginación no es ni un elemento del pensamiento ni una continuación directa de la percepción, es un símbolo del objeto, que no es observable en niños menores de 2 años.

La imagen se puede entender como la imitación interiorizada y es usual tenerla en la etapa de operaciones concretas.

La función simbólica es más amplia que el lenguaje y engloba sistemas de signos verbales. Se explica por la formación de las representaciones.

La función simbólica permite diferenciar los significantes de los significados.

Piaget deduce que el pensamiento precede al lenguaje y este lo transforma profundamente.

El lenguaje y las formas concretas de la lógica

Las operaciones lógicas del niño se caracterizan por ser integradas, no se estructuran en bloques sino que se elaboran en etapas sucesivas. Las operaciones concretas (aditivas y multiplicativas) de clases y de relaciones: clasificaciones, seriaciones, correspondencias. Constituyen estructuras elementales de agrupaciones que consisten en semiredes y en grupos imperfectos.

Las operaciones proposicionales (lógica de las proposiciones) con sus estructuras de red y sus transformaciones de identidad, inversión, reciprocidad y correlatividad aparecen hacia los 12 o 13 años y se organizan sistemáticamente un poco más tarde.

El lenguaje y la lógica de las proposiciones

Estas constituyen un producto del lenguaje. Las implicaciones, disyunciones, incompatibilidades que caracterizan a esta lógica sólo aparecen a los doce años cuando hay razonamiento hipotético-deductivo y pasa de lo concreto a lo abstracto.

El lenguaje es importante en la formación de esas operaciones, pero es indispensable dilucidar si el pensamiento verbal es suficiente para que surjan esas operaciones o si por el contrario, se limita a permitir la finalización de una estructuración que se origina en las operaciones concretas. El problema psicológico de la formación de las operaciones proposicionales consiste en determinar como el sujeto pasa de las operaciones concretas a la estructura de red y la respuesta son las operaciones combinatorias. Estas operaciones se constituyen a los doce años en todos los terrenos y no únicamente en el verbal.

BRUNER, JEROME. "DOS MODALIDADES DE PENSAMIENTO" EN REALIDAD Y MUNDOS POSIBLES.

Bruner diferencia como modalidades de pensamiento diferentes: el relato o narración y la argumentación.

Relato o Narración

- Se ocupa de las intenciones y de las acciones humanas, de las vicisitudes y sus consecuencias.
- Sitúa los milagros atemporales en los sucesos de las experiencias.
- Sitúa la experiencia en el tiempo y en el espacio.
- Se sabe muy poco sobre cómo hacer buenos relatos.
- Se construye en dos panoramas simultáneamente: el de la acción (agente, intención, situación, instrumento) y la consciencia (lo que saben, piensan o sienten)
- Predomina la realidad psíquica.
- No tiene el requisito de la verificabilidad.
- Implica personajes en acción, con intenciones en ambientes y utilizando determinados medios.
- En el manejo del lenguaje incluye la selección de palabras y la combinación de las mismas. La primera corresponde al eje vertical y la segunda al eje horizontal.

Características del discurso:

- Presuposición (creación de significados implícitos)
- Subjetificación o descripción de la realidad hecha a través de la consciencia de los protagonistas.
- Perspectiva múltiple, es decir, se ve el mundo desde diferentes puntos de vista.

Argumento

- Trata de cumplir el ideal de un sistema matemático formal de descripción y explicación.
- Emplea la categorización o la conceptualización
- Las operaciones por las cuales se establecen las categorías se representan, se idealizan y se relacionan entre sí para constituir un sistema.
- Sus conectivos: la conjunción, la disyunción, la hiperonimia, la hiponimia. (Hiperonimia: palabra cuyo significado incluye el de otra u otras ejemplo pájaro respecto

a gorrión; hiponimia palabra cuyo significado está incluido en el de otra, ej: gorrión respecto a pájaro)

- Se ocupa de causas generales y de su determinación.
- Emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica.
- Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y contradicción.
- Está dirigida por hipótesis y principios. Tiene como mecanismos auxiliares la lógica, las matemáticas, las ciencias y los aparatos automáticos.
- Da como resultado teorías sólidas, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada.
- Trasciende lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la geografía en Colombia no se ha transformado positivamente a pesar de las innovaciones tecnológicas, la apertura de maestrías en geografía y en educación, el desarrollo de nuevas teorías geográficas y pedagógicas, el cambio de planes de estudio en las licenciaturas de educación por lo que es necesario seguir impulsando a los profesores de geografía en ejercicio y a los estudiantes de las licenciaturas para que transformen sus prácticas pedagógicas.

Es importante valorar la formación pedagógica de los profesores de geografía ya que es la fundamentación que posibilita seleccionar nuevos conceptos, contenidos y estrategias de enseñanza y de evaluación y la manera de consolidar la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la geografía en particular en la educación básica.

La investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la geografía se debe incrementar con base en la caracterización de los estudiantes colombianos y el contexto singular en el cual se desarrollan por lo que se requiere estimular a través de las asociaciones académicas y de las instituciones educativas la investigación pedagógica y geográfica.

Socializar las innovaciones, indagaciones e investigaciones que sobre la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía se realizan tanto en el sector urbano como en el rural, de Colombia y de otros países de América Latina con similares dificultades, incrementando el uso de las redes virtuales.

Establecer una articulación entre las instituciones educativas y las comunidades locales, regionales y nacionales y el sector productivo para facilitar el estudio del espacio geográfico y solucionar problemas geográficos y ambientales con el aporte de los estudiantes de educación básica.

Adoptar actitudes positivas para transformar y gestionar soluciones referidas al espacio geográfico, asumiendo compromiso personal y colectivo en la organización espacial y en la conservación ambiental del microentorno.

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, J. A. 1996. La formación del profesorado en la enseñanza secundaria y la educación CTS. Una cuestión problemática. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza. Ed Universidad de Zaragoza. www.oei.es/salactsi/acevedog.htm
- AEBLI, H. 1995. 12 formas básicas de enseñar. Editorial. Narcea. Madrid, España. 335 Pp.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. 1992. Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Ed. Labor. Barcelona, España. 17 Pp.
- ASTOLFI, J. P. 1997. Aprender en la escuela. Dolmen Estudio .Santiago de Chile, Chile. 213 Pp.
- ASTOLFI, J. P. 2001. Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Ed. Díada. Sevilla, España. 108 Pp.
- AUSUBEL, Nombre? 2000. En: MOREIRA, M. A. 2000 Aprendizaje significativo: Teoría y Práctica. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid, España. 100 Pp.
- BAILEY, P. 1981. Didáctica de la Geografía. Madrid. Ed Cincel. 204 Pp.
- BATESON, G. Año? Pasos hacia una ecología de la mente, Ed. Lumen
- BENEJAM, P. y PACES, J. 1997. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, España. 38 Pp.
- BERSTEIN, R. J. 1983. Beyond Objectivism and Relativism: Science Hermeneutics and Praxis, Oxford, Blackell. 320 Pp.
- BOSQUE, S. J., DE CASTRO, C., DÍAZ, M. A. y ESCOBAR, F. J. 1992. Prácticas de geografía de la Percepción y de la Actividad Cotidiana. Barcelona. Ed Oikus-tau. 138 Pp.
- BUITRAGO BERMÚDEZ, O. 2005. La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona 10 (561): <http://www.ub.es/geocrit/b3w-561.htm>

- BURGOS, C. E. y NAVARRO, A. V. 1988. La geografía en el contexto de la renovación curricular. En: GUALUPE Ed. Memorias X Congreso de Geografía. Pp 145.
- BRUCE, B. Y WEIL, M. 2004 Modelos de enseñanza. Ed. Gedisa. Barcelona
- CALAF, R., SUÁREZ, A. y MENÉNDEZ, R. 1997. Aprender a Enseñar geografía. Editorial Oikus-tau. Barcelona, España. 248 Pp.
- CAMILLONI, A. DAVINI, M. C. y EDELSTEIN, G. 1996. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós Cuestiones de educación. Buenos Aires, Argentina. 36-39 Pp.
- CAÑAL, P. 1999. Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. Investigación en la escuela No. 38: 31 y 34.
- CAPEL, H. y URTEAGA, 1984. La geografía ante la reforma educativa. Revista Geocrítica 53: 77.
- CATLING, S. J. 1976. Cognitive mapping and children. En: CARRETERO, M., POZO, J. y ASENCIO, M. 1985. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Aprendizaje Visor. Madrid. España. 179-196 Pp.
- COLL, C. y POZO, J. I., SARABIA, B. y VALLS, E. 1992. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Editorial Santillana. Madrid, España. 137 Pp.
- COMES, P. 1997. La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio. En: BENEJAM, P y PAGES, J. 1997. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. ICE- Horsori Editorial. Barcelona, España. 183 Pp.
- DAVINI, M. C. 1995. La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Barcelona. Ed Paidós. España. 188 Pp.
- DE SOUZA, L. 2002. Geografía e práticas de ensino. Ed Alternativa. Centro Goiania. Brasil. 174 Pp.
- DE MORENO, E. A. Y TORRES DE C., R. 1998. El Concepto de Espacio Geográfico en los maestros. Revista Folios No 9: 75-84.
- DE MORENO, E. A. Y TORRES DE C., R. 1998b. Concepto de Espacio Geográfico en los alumnos de quinto grado. Revista de Educación y Cultura. No 47. Fecode. Bogotá, Colombia. 29-36 Pp.
- DE MORENO, E. A. 2000. Geografía Conceptual. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá, Colombia. 136 Pp.
- DE MORENO, E. A., OTÁLORA, A., VON PRAHL, A., MENDOZA, C. Y ALVAREZ, J. 2003. La reflexión. Notas de clase. Inédito.
- DE MORENO, E.A.; OTALORA,A; VON PRAHL,A 2007. Ciudadanos a partir del estudio geográfico en Didáctica geográfica. Editorial Ecir. Madrid Pp 67-

- DE SENE, E. 2004. Globalizaçao e Espaço Geográfico. Editora contexto. Sao Paulo.
- DEMO, P. 1985. Pesquisa Participante Mito e Realidades. Kapelusz Buenos Aires. Argentina. 93 pp.
- DEWEY, J. 1939. ¿Cómo pensamos? Editorial Paidós. Barcelona, España. 21-73 pp.
- DIAZ, M. 1996. La formación de docentes en Colombia. Problemas y Perspectivas. Revista Educación y Cultura 42: 16-24.
- DIAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. 1998. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia. 232 Pp.
- DOLLFUS, O. 1978. El Análisis Geográfico. Editorial Oikus Tau. Barcelona, España. 135 Pp.
- ELLIOT, Eisner 1998. El ojo Ilustrado. Ed. Paidós. Barcelona. Pp 284
- ESTEBANEZ, J. 1982. Tendencias y Problemática Actual de la Geografía. Ed Cincel. Madrid, España. 144 Pp.
- FLOREZ, R. 1994. Hacia una pedagogía del Conocimiento. Mc Graw-Hill. Santafé de Bogotá, Colombia. Pp. 154, 160, 311.
- FLOREZ, R. 1999. Evaluación Pedagógica y Cognición. Ed. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia. 221 Pp.
- FRIERA, L. 1995. Didáctica de las ciencias sociales Geografía e Historia Ed. De la Torre. Madrid, España.
- GARCÍA RODRIGUEZ, J. y CAÑAL, P. 1995. Cómo enseñar hacia una definición de las estrategias de la enseñanza por investigación. Investigación en la escuela. No. 25: 12.
- GEOPAIDEIA. 1995 Investigación Documental sobre los conceptos su aplicación en la enseñanza de la geografía. UPN. Bogotá, Colombia.
- GEORGE, P. 1970. La acción del hombre y el medio geográfico. Ed Ariel Barcelona, España. 246 Pp.
- GIL PÉREZ, D. 1994. Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. Investigación en la escuela No. 23: 28.
- GILROY, P. 1993. El conocimiento profesional y el profesor principiante. En: CARR, W. Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción. Ed Diada Sevilla, España. 87-98 Pp.
- GHILARDI, F. 1993. Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente. Barcelona. Gedisa Ed.. 159 Pp.
- GIMENO, S. J. 1995. El Currículo una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. Madrid, España. 146 Pp.
- GOODMAN, N 1987. Reflexión y Formación del Profesorado: Estudio de casos y análisis teórico. Revista de Educación. 284: 223-244.

- COMEZ, B. H. 1998. Educar, A quién y Cómo?. Diario El Tiempo. Año 88. No 30.501. 5ª Pp.
- CONZÁLEZ, A. M. Tesis inédita para obtener la maestría en Educación con énfasis en Docencia de la geografía, dirigida por Amanda Rodríguez de Moreno.
- HANNOUN, H. 1977. El niño conquista el medio. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina. 76 Pp.
- HARGREAVES, A; SHAWN, L. MANNING,S 2001. Aprender a cambiar. Ediciones octaedro. Barcelona. Pp 206
- HARVEY, D. 1983. Teorías, Leyes y Modelos en Geografía. Alianza Ed.. Madrid, España. 160 Pp.
- HERNANDEZ, F. y SANCHO, J. 1993. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Ed. Paidós. Barcelona, España. 222 Pp.
- HERNÁNDEZ, M 1988. Estrategias para el desarrollo del pensamiento y la convivencia social a partir de las Ciencias Sociales. Serie Investigaciones-2 Bogotá IDEP. Páginas 25-38
- IMBERNON, F. 1994. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Ed. Grao. Barcelona, España. 163 Pp.
- JIMENO, S. Y PÉREZ, G. 1995. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata. Madrid, España. 441 Pp.
- KUPER, W. 1993. Serie Pedagógica y Didáctica. No 1 Pedagogía General. Didáctica de la ciencia. Investigación Pedagógica. Enseñar y aprender. Currículo y didáctica general.
- KRÖN, F.W. 1993. " Terminos básicos de la pedagogía" en W, Küpper(comp) Pedagogía general. Editorial Abya-Yala. Quito Ecuador.Pp 5-59
- KLAFKI, W. 1993 " La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy" en W, Küpper(comp) Pedagogía general. Editorial Abya-Yala. Quito Ecuador. Pp 117-151
- LANGFORD, G. 1993. La enseñanza y la práctica social. En: CARR, W. Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción. Ed. Díada Sevilla, España. 25-40 Pp.
- LOPEZ FACAL, R. 1991. Orientaciones y criterios para la elaboración de materiales curriculares. En: GRUPO CRONOS. Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales. Amarú Ediciones. Salamanca, España. 115 Pp.
- LITWIN, E. 1997. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós educador. Buenos Aires. Argentina. 92 Pp.
- LLOPIS, C. 1996. Ciencias Sociales Geografía e Historia en secundaria. Editorial Nancea. Madrid, España. 264 Pp.

- LUQUE, A., ORTEGA, R. y CUBERO R. 1997. Concepciones constructivistas y práctica escolar. En: RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. La Construcción del Conocimiento Escolar. Ed. Paidós. La Laguna, España. 313-336 Pp.
- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, M. C. 1989. La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. 149 Pp.
- MEIRIEU, P. 1997 Aprender, si. Pero ¿Cómo? Ediciones Octaedro. Barcelona, España. 213 Pp.
- MEN. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1984. Marcos Generales del Nuevo Currículo. Bogotá. Colombia.
- MEN Ministerio de Educación Nacional. 1995. Ley General de la Educación. Bogotá, Colombia. 152 Pp.
- MEN. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1992. Ley General de Educación. Santafé de Bogotá, Colombia. 152 Pp.
- MEN. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1996. Decreto 2343. Santafé de Bogotá. Colombia. 61 Pp.
- MEN Ministerio de Educación Nacional. 2002. Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. Editores Gráficos de Colombia Ltda. Bogotá, Colombia. 110 Pp.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. 1999. Cahiers de Géographie du Québec, En: HIERNAUX, D. y LINDON, A. 2006. Tratado de Geografía Humana. Vol. 43 (120): 443.
- MONTAÑEZ, G. 1997. Geografía y Medio Ambiente. En: Geografía y Ambiente. Enfoques y Perspectivas. Ed. Universidad de la Sabana Santafé de Bogotá, Colombia. 169-209 Pp.
- MONTOYA, W. 2003. Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una ayuda en Colombia. Cuadernos de Geografía XII. 3-27 Pp.
- MOREIRA, M. A. 2000 Aprendizaje significativo: Teoría y Práctica. Editorial Aprendizaje Visor. Madrid, España. 100 Pp.
- MORENO, A y CARDENAS, R. 1996a. Dibujos Infantiles y Didáctica de la Geografía. Revista Colombiana de Educación 33: 149-162.
- MORENO, A y CARDENAS, R. 1996b. Representación del concepto de espacio geográfico por niños de segundo grado residentes en áreas rurales circundantes a Santafé de Bogotá. Tercer Mundo. Bogotá. 201-212 Pp.
- MORENO, A y CARDENAS, R. 1998. El concepto de espacio geográfico ausente en el aprendizaje. Ponencia presentada al I Congreso de Enseñanza de la Geografía. Universidad de Mérida. San Cristóbal.

- NOVAK, J. y COWIN, B. 1988. Aprendiendo a aprender. Editorial Martínez Roca. Barcelona, España. 228 Pp.
- OEA-MEN (sf). 2001. Desarrollo de procesos de pensamiento. Serie Pedagogía y Currículo No 5. 156 Pp.
- PARRA, M. 1996. Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica. Editorial Magisterio. Segunda edición. Bogotá, Colombia. 20-45 Pp.
- PORLAN, R. 1993. Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Ed. Díada. Sevilla, España. 194 Pp.
- POZO, J. I. 1989. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata, Madrid. España. 254 Pp.
- POZO, J. I. 1996. Aprendices y Maestros. Alianza Psicología Minor. Madrid. España. 383 Pp.
- PULGARÍN, R. 2000. Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía. XVI Congreso Colombiano de Geografía. Santiago de Cali. Colombia.
- PULGARÍN, R. 2003. El espacio geográfico objeto de enseñanza de las ciencias sociales. Sociedad geográfica de Colombia.
- QUINQUER, D. 1997. La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En: BENEJAM, P. y PACÉS, J. 1997. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía, historia en la educación secundaria. Ed. Horsori. Barcelona, España. 129 Pp.
- RODRIGUEZ, A. M. 1995. Un Enfoque Interdisciplinar en la Formación de los Maestros. Narcea S.A. Ediciones Madrid, España. 55 y 85 Pp.
- RODRIGUEZ, L. 2007. Una geografía escolar (in)visible. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia. 198 Pp.
- RODRÍGUEZ L. 2007. Ponencia "Perspectivas de la educación geográfica en Colombia" presentada en el XI Encuentro de Geógrafos latinoamericanos. Inédito.
- ROZADA, J. 1996. Los tres pilares de la formación estudiar, reflexionar, actuar. Notas sobre la situación en España. Revista Investigación en la Escuela 29: 7-21.
- SANTOS, M. 1984. Ensayo sobre urbanización en Latinoamérica. Hucitec. Sao Paulo, Brasil. 88 Pp.
- SANTOS, M. 1997. Espaço E Metodo. Nobel. Sao Paulo, Brasil. 90 Pp.
- SANTOS, M. 2000. La naturaleza del espacio. Editorial Ariel S. A., Barcelona. 347 Pp
- SANTOS, M.A. Y GUILLAUMIN, A. 2006. Avances en complejidad y educación: Teoría y Práctica. Ediciones Octaedro. Barcelona. 283 Pp

- SEGOVIA, J. Y CRUZ, M. 1999. Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao. Universidad de Deusto, España. 102 Pp.
- SEGURA, D. 2000. La construcción de la confianza. Escuela pedagógica experimental. Hacia una alternativa contemporánea en la búsqueda de sentido.
- STENHOUSE, L. 1998. Currículo e Investigación. Editorial Morata. Madrid, España. 319 Pp.
- SCHOUMAKER, B. M. 2006. La enseñanza de la geografía. En: HIERNAUX, D. y LINDÓN, A. 2006. Tratad de geografía humana. Ed. Anthropos. España. 628 Pp.
- SMYTH, J. 1991. Una pedagogía Crítica de la Práctica en el aula. Revista de Educación 294: 275-300.
- SORRE, M. 1967. El hombre en la Tierra. Barcelona. Labor.
- SOUTO, X. 1998. Didáctica de la Geografía. Ediciones Serbal. Barcelona. 397 Pp
- TROITIÑO VINUESA, M. A. DE TERÁN, M. 2005. Una visión dinámica y comprometida de la ciudad y del territorio. [Anales de geografía de la Universidad Complutense](#). Nº 25: 9-15
- TUAN, Y. F. 1977. Space and Place. The perspective of experience. Arnold. Londres. 120 Pp.
- VASCO, E. (s.f.) Maestros, alumnos y saberes. Ed. Magisterio Santafé de Bogotá, Colombia. 110 Pp.
- VASCO, C. 1991. Reflexiones sobre Didáctica. En: DIAZ, M. y MUÑOZ, J. 1990. Pedagogía Discurso y Poder. ED Corprodic. Bogotá, Colombia. 107-122 Pp.
- ZULUAGA, O. 1987. Pedagogía e Historia. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá, Colombia. 193 Pp.

**Este libro se terminó de diagramar en junio de 2011.
Se utilizó la fuente Filosofía. Fue diseñado, en Bogotá,
por Carlos Moreno Rodríguez**

轨道交通七号线

ISBN 978-958-44-8723-0



9 789584 487230

Diseñado por:
Estudio Caos · www.estudiocaos.com