

ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA

XVII Encuentro de Geógrafos
de América Latina



Olga H. Mayorga y Felipe Valdez
Editores



**ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y
PROFESIONALIZACIÓN
DE LA GEOGRAFÍA**

**XVII Encuentro de Geógrafos
de América Latina**

**ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y
PROFESIONALIZACIÓN
DE LA GEOGRAFÍA**

**XVII Encuentro de Geógrafos
de América Latina**

**Olga H. Mayorga y Felipe Valdez
Editores**

Editores:

PhD. Olga H. Mayorga. Geógrafa, docente e investigadora de la Escuela de Ciencias Geográficas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, ohmayorga@puce.edu.ec.

PhD (c) Felipe Valdez. Geógrafo, docente e investigador de la Escuela de Ciencias Geográficas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, fm-valdezg@puce.edu.ec.

Enseñanza, formación y profesionalización de la geografía. XVII encuentro de geógrafos de América Latina

Olga H. Mayorga y Felipe Valdez

Primera edición

© 2021 De cada texto sus autores

© 2021 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Centro de Publicaciones PUCE

www.edipuce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Robles

Apartado n.º 17-01-2184

Telf.: (5932) 2991 700

e-mail: publicaciones@puce.edu.ec

Dr. Fernando Ponce, S. J.

Rector

Dr. Fernando Barredo, S. J.

Vicerrector

Mtr. Paulina Barahona

Directora General Académica

Mtr. Santiago Vizcaíno Armijos

Director del Centro de Publicaciones

Diseño de portada y diagramación: David Kattán

Corrección: Centro de Publicaciones

ISBN: 978-9978-77-546-2

Impreso en Ecuador. Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio, sin la previa autorización por escrito de los propietarios del Copyright.

Índice

Tres pensamientos a desarrollar holísticamente en la didáctica de la Geografía escolar: reflexivo, crítico y social. María Alejandra Taborda Caro. Universidad de Córdoba, Colombia	15
O lugar e o cotidiano em pesquisa à construção da cidadania territorial. Adriana Maria Andreis, y Cauã dos Santos Guido. Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, Chapecó, Brasil.....	45
La educación geográfica en procesos educativos no formales. Raquel Pulgarín y Jorge Ramírez. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.....	77
Hacia una ética territorial en la enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio de problemas sociales relevantes. Santiago Valencia Carvajal. Universidad de Antioquia, Colombia	109
Aproximación teórica desde la perspectiva constructivista y el aprendizaje significativo a la enseñanza de la geografía. Rómulo Arteño Ramos. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador	135
O ensino de geografia e as novas política educacionais na américa latina: escola básica e formação de professores de geografia. Clézio dos Santos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Brasil.....	157
La trayectoria y el aporte de la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE a la formación y profesionalización de la geografía en Ecuador. Felipe Valdez de la Torre y Olga Mayorga Jerez. Escuela de Ciencias Geográficas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE, Ecuador	189
El tratamiento de los procesos de Gentrificación en las clases de Geografía: una revisión de propuestas de abordaje didáctico para el nivel medio. Luciana Bosoer, Laura Díaz, Mariano Mediavilla. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina	231

Prólogo

El XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina: Hacia geografías de la integración y la diversidad, que se desarrolló en el año 2019 en Quito, Ecuador y que fue organizado por la Facultad de Ciencias Humanas y la Escuela de Ciencias Geográficas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE en colaboración con la Asociación Geográfica del Ecuador, previó entre sus Ejes Temáticos la Enseñanza, formación y profesionalización de la geografía cuyo objetivo fue abordar los problemas de enseñanza de la geografía en todos los niveles: primaria, secundaria y superior. En el evento se debatió sobre varios temas entre los que se destaca las innovaciones curriculares y pedagógicas, los avances en la formación continua de profesionales, académicos y docentes-investigadores y las problemáticas y retos de la profesión del geógrafo/a.

En esta edición María Alejandra Taborda afirma que la articulación holística de los pensamientos reflexivo, crítico social en la didáctica de la geografía escolar brindará nuevos elementos de reflexión que redundará en beneficio de la comunidad y del propio estudiante en edad escolar. En esta misma línea, Adriana Andreis y Cauã dos Santos Guido, en su artículo, sostienen que la investigación, combinada con la docencia y la extensión, contribuyen al aprendizaje y a la construcción de ciudadanía. Para complementar, Raquel Pulgarín y Jorge Ramírez destacan la educación geográfica en procesos educativos no formales en los cuales los sujetos amplían su forma de observar,

vivir e intervenir su espacio real, se fortalecen las organizaciones sociales y se reivindica el conocimiento del territorio como un medio para solucionar sus propias problemáticas.

Posteriormente, Santiago Valencia, en su artículo, se enfoca en el tema de la ética territorial en la enseñanza de las Ciencias Sociales y a través de la metodología de Problemas Sociales Relevantes reconoce sus aportes para la formación ciudadana.

En cambio, Rómulo Ramos da a conocer los resultados de su investigación en donde el estudio del rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador, produjo resultados poco alentadores en el manejo de estrategias de aprendizaje, por lo que a través de un análisis del aprendizaje significativo sugiere varias acciones que permitan mejorar este proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Mientras que Clézio dos Santos realiza una comparación entre diferentes centros de investigación y enseñanza de Argentina, Bolivia, Cuba y Brasil destacando las diferentes formas de enseñar, sus contenidos y las entidades en donde se forman sus docentes en geografía.

Por otro lado, Felipe Valdez y Olga Mayorga presentan los principales aportes de la Escuela de Ciencias Geográficas de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador a la formación y profesionalización de la geografía en el país en sus casi cuarenta años de existencia a la vez que analizan los retos de esta profesión.

Finalmente, Luciana Bosoer, Laura Díaz y Mariano Mediaviavilla se centran en la revisión de propuestas de abordaje didáctico para el tratamiento de los procesos de gentrificación en las clases de Geografía de nivel medio, entendiéndose por gentrificación al proceso mediante el cual la población original de un sector o barrio, generalmente céntrico y deprimido, es reemplazada en forma progresiva por otros de un nivel económico más alto.

Tres pensamientos a desarrollar holísticamente en la didáctica de la geografía escolar: reflexivo, crítico y social

Dra. María Alejandra Taborda Caro

Universidad de Córdoba, Colombia

Alejandrata67@yahoo.com

Resumen

La condición de pensar está conformada por dinámicos y complejos procesos internos en niños y jóvenes; la escuela en general se ha preocupado tangencialmente por este proceso mental que en las últimas décadas ha logrado su mayor desarrollo. Masivamente se han estudiado las relaciones Vygotskianas del pensamiento, en las que se articula: lenguaje, concepto, conflicto y sujeto. Dentro de la didáctica de la geografía asistimos a un nuevo giro en la investigación preocupada no solo por los diversos saberes(Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC, multiculturalidad, ciudadanía, sostenibilidad) en la última década especialmente se ha venido reflexionando además de un pensamiento espacial, el desarrollo de otros tres pensamientos: crítico reflexivo y social. Sin duda, la articulación holística de estos tres dentro de los discursos de un pensamiento propiamente geográfico brindará nuevos elementos de reflexión. De cómo se está dirimiendo esta discusión dará cuenta este documento que socializa algu-

nas conclusiones preliminares. La investigación referente a este estudio se desarrolló con una metodología de análisis documental y que tiene como objetivo determinar la presencia de artículos pedagógicos publicados en los últimos 10 años (2010-2019), en materia de pensamiento y geografía escolar, especialmente para América Latina mediante una revisión documental sistemática. Se concluye que de los tres pensamientos el que más se referencia en el estudio del pensamiento espacial y geográfico es el crítico, siendo menor el reflexivo y poco presente el social.

Palabras claves: Pensamiento. Didáctica de la geografía, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, pensamiento social.

Introducción

La didáctica de la Geografía viene configurando un cambio paradigmático en contenidos, intenciones y propuestas: las conexiones establecidas entre las escalas global y local, las TIC como herramientas didácticas que ofrecen un abanico de posibilidades en la enseñanza de los contenidos de carácter geográfico (Yuderkys, 2011), otros temas circulan como abordaje de la multiculturalidad, del espacio global y territorial (Pizzinato y Molina, 2012). Además, hay tensiones en la presentación dual de contenidos escolares, los de carácter físico-natural en predominancia sobre los de carácter social, o de modo aislado y fragmentado (Lor-da y Prieto, 2016); también la enseñanza de la Geografía, centrada en la comprensión de los procesos territoriales, desde la relación tiempo-espacio-sociedad (Pérez, 2014; Pulgarín, 2011; Garrido, 2005), otras temáticas referidas a la geografía y la educación para la ciudadanía (Fernández, 2008; Rivera, 2013) y los estudios referidos a la construcción de conceptos geográficos (Gurevich, 1998; 2009, 2013).

Lo anterior se fue ajustando en los currículos nacionales a través de competencias, entre ellas las más usuales: conceptuales, determinadas desde la organización y desarrollo de los sistemas naturales y sociales; las competencias procedimentales que buscan utilizar, leer e interpretar los lenguajes como el cartográfico, el fotográfico, cinematográfico y, finalmente, las competencias actitudinales

como vislumbrar, valorar y establecer el impacto sobre el medio de las actividades humanas y desarrollar un juicio crítico a la vez que una “inteligencia ecológica”¹ (Martínez, 2017).

Asistimos a un nuevo giro en la investigación de la didáctica de la geografía, preocupada no solo por los diversos saberes y conductas espaciales y territoriales de los jóvenes y niños, sino principalmente por la formación y la adquisición del dominio de sus facultades y actos; es decir, el aporte de la educación geográfica a los procesos que se dan en la interacción social y la construcción de lo humano desde el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, además de la educación para las elecciones propias de la vida en sociedad y sus consecuencias en contextos socio-ambientales.

Este artículo presenta los primeros resultados de una investigación más extensa titulada “La historicidad de las metodologías y estrategias de la didáctica de la geografía en Colombia: un campo emergente”, que en su primera fase busca establecer los principales temas de indagación de la didáctica de la geografía, pero especialmente su relación con temas puntuales como la formación, la educación y el desarrollo de un pensamiento socio-espacial emancipatorio y su potencia para abordar la realidad. Por lo anterior, se inquirió por la existencia

1 Se define como una de las inteligencias múltiples caracterizada como un comportamiento educado para generar el menor daño posible al medio ambiente y a la naturaleza, y comprender el mundo natural articulada en una sola unidad con el ser humano.

de los diversos pensamientos: reflexivo, crítico y social, dentro de la didáctica de la geografía. El contenido de este artículo en un primer momento presenta los objetivos, la metodología con unas consideraciones previas, para luego desarrollar cada pensamiento indagado.

1. Consideraciones previas, objetivos y metodología

El mundo contemporáneo se presenta como un desafío para las diversas propuestas educativas que tienen como eje la humanización y la sensibilización de niños y jóvenes con su futuro. La fuerte presencia del “súper yo” ha generado conductas individualistas que están determinando subjetividades y maneras de ser ciudadano, a través de redes, páginas sociales, teléfonos inteligentes y de comportamientos finamente virtualizados. Vivimos tiempos que García (2013) considera esquizofrénicos para la escuela, confinada a repartir conocimientos efímeros, mientras se le hacen requerimientos referidos al cuidado de los otros, la resolución dialogada de conflictos, la manifestación de los sentimientos y las emociones.

Los saberes escolares están hoy en fuerte mudanza, tratando de ajustarse a los requerimientos sociales antes descritos. Para el caso de la geografía escolar, la bibliografía estudiada permitió evidenciar un menor interés en sus didactas por la relación mente, pensamiento social y reflexivo y un mayor interés por el pensamiento crítico. Se consultaron setenta artículos de autores latinoamericanos y, en menor medida, anglosajones; de ellos se seleccionó

una muestra donde se conceptualiza, aplica y estudia tres tipos de pensamiento: crítico, reflexivo y social.

1.1 La disyuntiva entre pensamiento espacial y geográfico

La preocupación por el desarrollo de un pensamiento espacial para la geografía escolar ha surgido dependiendo el interés del campo didáctico imperante: desde la construcción de conceptos claves, pasando por la implementación de lógicas y coherencias geográfica plasmadas en lo que se denomina la educación geográfica; que involucra un saber pedagógico, las didácticas especiales y la formación del profesorado. (Araya & De Souza 2018)

Por otro lado, Brooks, Bull, & Fargher (2017) asumen que el pensamiento geográfico se realiza a través del desarrollo de temas claves como: la competencia multicultural, el papel de los docentes, el plan de estudios de geografía, el pensamiento espacial, los Sistemas de Información Geográfica-SIG, las geocapacidades y el cambio climático. Se aprecia una diferenciación del pensamiento geográfico, con el pensamiento espacial este último depende de un grupo de habilidades de corte cognitivo.

De una mayor consulta, Araya & De Souza (2018) concluyen que a pesar de las publicaciones sobre a educación geográfica no son recientes aún es incipiente lo que se viene logrando en el desarrollo de un tipo de pensamiento sea espacial o geográfico; así mismo, otros autores asumen que el pensamiento geográfico se compone de la integración de información sobre la conexión de relaciones socia-

les y naturales, en consonancia con un fuerte desarrollo de los sentidos, la exploración y el aprendizaje a través de los SIG, con temas emergentes como la ética global, el medio ambiente y la ciudadanía (Stuart, 2013; Butt, 2011; Lee & Bednarz, 2012).

El Consejo de Investigación Nacional de los Estados Unidos solicitó crear un comité que recomendara cómo transversalizar y desarrollar el pensamiento espacial para lograr una parte fundamental de la educación K-12 y como un integrador y facilitador para la resolución de problemas en todo el currículo con los avances en las tecnologías informáticas y la creciente disponibilidad de datos geoespaciales. El documento advierte que el pensamiento espacial desempeñará un papel importante en la economía basada en la información del siglo XXI y debe enseñarse formalmente a todos los estudiantes. Un SIG brinda un buen ejemplo de un sistema de apoyo de alta tecnología que puede permitir a los estudiantes y maestros practicar y aplicar el pensamiento espacial en muchas áreas del currículo (NRC, 2006).

Finalmente se logra ya diferenciar entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico, este último más vinculado con la dimensión humana social, económica, política y cultural más allá de los aspectos meramente topológicos y que se comprende perfectamente con la distinción entre espacio y lugar. Parafraseando a Araya y De Souza (2018), la aprehensión del pensamiento geográfico se identifica por desarrollar una serie de atributos propios del espacio geográfico: escala, información geográfica, trabajo de campo, estadístico, cartografía, procesos territoria-

les, interacción sociedad-medioambiente, paisaje, sistemas territoriales, cambio global, desarrollo sostenible. Se concluye que el pensamiento espacial resulta ser el vehículo que permite y posibilita la adquisición del pensamiento geográfico.

1.2 Método cualitativo

Se utilizó el método cualitativo descriptivo, ya que este estudio busca la descripción de los discursos y contenidos presentes en una variedad de documentos, con una base importante de interpretación. Bajo la anterior premisa se tiene lo que un sujeto piensa de su forma de vida, cómo le ocurre lo que le ocurre, lo que dice, cómo lo dice y de qué manera actúa. Por otra parte, se espera analizar lo que un autor piensa, reflexiona, indaga, y concluye de un tema escrito en documento. Por lo tanto, la metodología utilizada para la realización de la investigación es de corte documental; esta busca examinar, explorar, y seguir una ruta de búsqueda de un tema crucial, recurriendo a fuentes escritas, en este caso artículos (Vargas, 1998; Báez y Pérez 2007; Gómez, 2011).

Se hace uso de la revisión sistemática sobre la existencia de artículos publicados en revistas de Educación Geográfica, permitiendo así cumplir con el objetivo principal que consistente en: Determinar la presencia de artículos pedagógicos, publicados en los últimos 10 años (2010-2019), en materia de pensamiento y geografía escolar, especialmente para América Latina.

Así mismo, se buscó dentro de estos artículos, como objetivo específico, identificar tendencias de investigación

y valoraciones referidas a la existencia o ausencia de temas referidos al desarrollo de pensamiento geográfico o espacial, desde miradas críticas, reflexivas y sociales.

Como objetivo específico final se propuso la búsqueda de la autenticidad y pertinencia del autor consultado. Para ello se resolvieron las preguntas: ¿Quién escribió el artículo? ¿Es un autor reconocido en la comunidad académica? ¿Ha hecho estudios reconocidos sobre el tema? Estas preguntas nos llevaron a un proceso de interpretación y análisis de la información de los artículos para realizar su síntesis, análisis y conclusiones.

Vale finalmente considerar a López (2002) cuando afirma sobre las limitaciones de esta metodología, que el documento escrito, como fuente de carácter social o pedagógico, no tiene la fuerza de lo real ya que los fenómenos son el resultado de la percepción e interpretación que de ellos hace el investigador, que termina siendo parcial e incompleta.

2. Diversos pensamientos en la configuración de las conductas socio-espaciales

Muy a pesar de las nuevas posturas que se vienen instaurando de manera desafiante en las didácticas específicas, autores como López (2013) consideran que la enseñanza, en general, continúa apoyándose en un enfoque pedagógico direccionado a la obtención de conocimientos y contenidos por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas como la geografía escolar. De manera general se viene instaurando la idea de que la principal habili-

dad es la adquisición de la lengua hablada y escrita, seguida de la adquisición de nociones matemáticas, y en menor escala conocimientos en historia, en geografía, entre otras disciplinas, que finalmente certificarían el desarrollo intelectual y potencial de los alumnos.

Las teorías de la configuración de pensamientos, inteligencias y emociones a través de los saberes escolares, dentro de la geografía escolar, ha encontrado las siguientes tensiones y posibilidades que podemos de manera exploratoria mostrar así:

2.1. Pensamiento crítico y geografía escolar

Las corrientes cognitivas de las didácticas desde los años ochenta del siglo pasado vienen insistiendo, junto con la psicología, que la tarea de las ciencias sociales y dentro de ellas la geografía es la enseñanza explícita de ciertas habilidades y su práctica, sin olvidar que el conocimiento es esencial para el desarrollo. Autores como Glaser (1984), Perkins (1985), Whimbey (1985), Nickerson (1988), iniciaron el campo del pensamiento crítico, preocupados por los requerimientos para que los estudiantes pudiesen adquirir una autonomía intelectual.

Una década después las investigaciones realizadas por psicólogos educativos en Estados Unidos sobre el pensamiento de los escolares advertían, según Halpern (1998), que los Estudios Sociales no habían logrado impactar el pensamiento de jóvenes y niños, los resultados de una encuesta realizada a estudiantes, evidenció lo siguiente: El 99% de los encuestados expresaron diversas creencias metafisi-

cas, el 65% reportaron una experiencia personal en al menos una de las siguientes cuestiones: clarividencia, telepatía, viaje astral, levitación, fantasmas, el misterio de las Bermudas, auras, ovnis, entre otros fenómenos que se escapan de los del pensamiento crítico (p 45).

Otros estudios de la época insistieron que, en la escuela, los trabajos realizados por los niños y jóvenes revelan una desconexión en la información de hechos reales acaecidos en sus contextos con análisis que realizan de realidades del orden mundial. Se maneja poca o baja información para analizar sobre su política local, impactos ambientales y realidades socio-demográficas (Anaya 1989, Cajiao 1989, Benejam 1998, Urban 2003). Las corrientes del pensamiento crítico inquietas por las anteriores problemáticas esperan llegar a un pensamiento de orden superior manifestado como una consolidación entre pensamiento crítico y pensamiento creativo, concibiendo que no hay una separación entre estos, ya que se refuerzan mutuamente, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible (Yanes, 2006).

Los investigadores educativos como Elder (2005) definieron entonces el pensamiento crítico como una habilidad para pensar críticamente, por lo que supone destrezas relacionadas con disímiles y variadas capacidades, entre otras, la capacidad para argumentar y generar supuestos, reconocer relaciones importantes como inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

En estos últimos años han surgido otras variantes

que asumen que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades, capacidades, en dos direcciones: una vertiente cognitiva y otra de disposiciones y acciones o vertiente afectiva. Lo escrito hasta aquí supone que todas las definiciones tienden a relacionar pensamiento crítico y racionalidad; así visto, se caracteriza por evaluar ideas, no generarlas, sino revisarlas, desde posibilidades de lo verbal, matemático, lógico. Se asume que el pensador crítico es quien puede tomar decisiones por él mismo (Ennis 2011).

Actualmente otros autores consideran que más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo esencial para implementar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica, es decir, pensar sobre lo que se piensa, lo cual genera hondas implicaciones en el desarrollo del pensamiento; una cosa es evaluar cómo se piensa y otra evaluar pensamiento (Nieto y Saiz, 2011).

Adicionalmente, surge la capacidad de elaborar un juicio desde diferentes ángulos y desarrollar habilidades para definir fiabilidad de las informaciones, juzgar la credibilidad de una fuente de información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación. En cuanto a la enseñanza del mundo social, esto permite descifrar los valores de sociedades diferentes, juzgarlas con amplias y variadas evidencias, comparar situaciones contrastantes de un ámbito. Es decir, frente a un tema los niños conocerán varias posturas y tomarán una decisión (Martínez, 2017).

Autores como Einfried y Hertig (2011) y Fofthou-
se (2011) muestran cómo la enseñanza de la geografía
desempeña un papel fundamental en el desarrollo del pen-
samiento crítico, y cómo este tipo de pensamiento se conec-
ta con un determinado tipo de aprendizaje que se define en
atención a una efectiva enunciación de preguntas y la forma
de resolverlas.

Estas posturas calan muy bien en el ámbito de la
Geografía, donde se encuentra una variedad de informa-
ción para ser estimada y contrastada por niños y jóvenes,
por lo que se utilizan diversos tipos de lenguaje: verbal, es-
tadístico, matemático, que debe ser utilizado para explicar,
mostrar y transmitir el conocimiento científico, al contar
de una expresión determinada como el cartográfico, que
facilita la lectura e interpretación de mapas, junto con el
gráfico, pictórico. Lo anterior es acertadamente descrito
por cuando argumenta que es con el uso de mapas que
buena parte de los fenómenos espaciales pueden ser per-
cibidos mejor que a través de las descripciones verbales
(Martínez, 2017; Thrower, 2002; Jerez, 2006).

Hoy los contenidos geográficos responden a cues-
tiones cada vez más complejas establecidas con escalas
global y local, se tiene que la escala del pensamiento y la es-
cala de la práctica requieren integrarse en la comprensión.
Por ejemplo, los problemas ambientales como el cambio
climático, la contaminación ambiental, los movimientos
de población, la marginación social, requieren que se con-
traste información de variada procedencia, buena parte de
ella ideologizada, que requiere que cada joven y niño tenga

herramientas para realizar exámenes desde variadas escalas (Martínez, 2017).

Finalmente, la geografía debe asumir como objetivo el desarrollo de competencias para desenvolverse como ciudadanos posibilidades para emitir juicios razonables de índole social y moral; implica que el eje del concepto pensamiento crítico, educado dentro la geografía, no acepte posturas a priori sino solo después de haberlas hecho pasar por un filtro crítico.

2.2. Pensamiento reflexivo y geografía escolar

Son escasas las denominaciones referidas al pensamiento reflexivo en el mundo escolar y, más escaso aún, dentro de la enseñanza de la geografía. Algunas publicaciones que se refieren a las ciencias sociales escolares resaltan en primer lugar a los programas del desarrollo del pensamiento como: enriquecimiento Instrumental (PEI), el proyecto Venezuela de la Universidad de Harvard, sobre desarrollo del pensamiento reflexivo, el de Lipman, en filosofía para niños basada en la enseñanza del pensamiento complejo y el de De Bono, del pensamiento paralelo y constructivo (Gutiérrez, 2011). Los anteriores proyectos no se refieren directamente a este pensamiento, pero aportan elementos para su análisis.

Diversos autores consideran que el inicio del pensamiento reflexivo se encuentra en la obra de Dewey, donde se establece una conexión entre lo mental y lo práctico, entre aprendizaje y reflexión, entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo como una constante indefnida. Hay

tres fases por las que atraviesa el pensamiento reflexivo, según Dewey (1989):

Se inicia con un estado de duda o de dificultad mental, de conflicto que origina una actividad en el pensamiento, a continuación se da paso a un proceso de búsqueda, de investigación racional, con el fin de encontrar alguna información que esclarezca la duda de la que partimos. Si sentimos un dolor repentino, desplazaremos la vista hacia la zona afectada y giraremos la cabeza en diferentes direcciones, escrutaremos las posibles causas del fenómeno experimentado para, finalmente, llegar a una conclusión que arroje luz sobre el interrogante que desencadenó el proceso reflexivo (p. 56).

Encontramos que en esencia este pensamiento se convierte en un examen activo, persistente y cuidadoso, en el que se pone en duda toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de la razón y de los procesos intuitivos.

Por otro lado, tenemos la teoría de la práctica educativa reflexiva propuesta por Bronckbank y McGil (1999), la base de esta postura está en el diálogo guiado por la observación de sí mismo, metódica, tranquila y orientada por la búsqueda de la transformación crítica, que se fundamenta en los tres procesos de Schön (1987): conocimiento en la acción-reflexión, en y durante la acción-reflexión, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Implica entonces que no estamos parados en una evaluación de información, a la manera del pensamiento crítico, en la

búsqueda de un criterio propio. Esta postura requiere una observación interna, como antecedente a otro proceso.

Otros autores, como Not (1979) y Sacristán y Pérez (1992), consideran que la experiencia está ligada a la reflexión en una dinámica circular de retorno, que se adquiere desde los doce años aproximadamente, pero a diferencia de otros autores, sin ser ellos geógrafos, refieren que solo quien establece relaciones de orden espacial, temporal, causal, puede alcanzar la capacidad reflexiva, en atención a una situación problemática establecida en un contexto.

Se concluye entonces que el pensamiento reflexivo es una dinámica que no puede forjarse de manera aislada, desprendida de otros procesos en los que se integran los temporales, críticos, éticos, estéticos, es decir lo espacial, en esta posibilidad se superpone y dimensiona más allá de los conceptos para volverse un proceso en formación, una necesidad de pensar en la transformación de la conciencia y la generación de pensamientos de cambio, por lo tanto, el pensamiento reflexivo deberá ser uno de los objetivos de la geografía escolar dedicada a la educación ciudadana, le educación para la paz y la sostenibilidad ambiental.

Visto así, entendemos la reflexión no como una capacidad al estilo del pensamiento crítico, sino como una facultad de conocer, de concebirse consciente, luego en la educación es importante hacerse consciente de la acción-pensante. Sin duda, el pensamiento reflexivo es poco atendido en la escuela básica, ya que se desconoce que son las operaciones del pensamiento por medio de las cuales los sujetos se apropian de la realidad, a través de procesos interiores y exteriores. En este sentido, es sumamente

importante la formación de los sujetos, por encima de la consolidación de conceptos, porque esta consideración permite un mejor entendimiento de los contenidos educativos (Chacón y Melchor 2017).

Desde la Didáctica de la Geografía, el pensamiento flexible, siguiendo a Huckle (2002) y Kallick (2008), requiere explicar cómo marcha el mundo, cómo reconstruimos y apropiamos la naturaleza, desde los preceptos de la sostenibilidad, adicionalmente cómo creamos nuestra identidad socio-espacial y nuestro sentido de corresponsabilidad ciudadana. El cambio de aptitud es fundamental en el pensamiento flexible, como persistir, desarrollar habilidades para el conocimiento y manejo de nuestro carácter, desarrollo de la escucha, la contemplación de la naturaleza, asombrarse por su belleza, la atención y empatía. Es decir, lograr educar la propia manera de pensar (metacognición), ello se logra con una adecuada formulación de preguntas y de problemas.

Adicionalmente aprender a leer la realidad tiene muchas acciones de conocimiento y de profundidad que son reflexivas, y tienen en su fin último ser políticos, transformadores de la persona, para ella misma, por sí misma dentro de la construcción del otro, para lograr en conjunto una visión más completa de su propio mundo. Los niños y jóvenes deben comprender sus mundos y otros mundos a partir de sus propios análisis críticos porque hacer Geografía escolar no solo es preocuparse por: describir, localizar e interpretar, es transformar las relaciones entre el medio, la naturaleza y el hombre, la sociedad, en la faz de la tierra (Gurevich, 2013; Libâneo, 2009).

Por otro lado, Brendel, (2018), Schön (1983), Brendel (2016) consideran que la reflexión se refiere más a pensar sobre el contenido de una lección, sobre sus creencias, y se remonta al concepto de pensamiento reflexivo de Dewey. Sin embargo, otra cosa es la reflexividad que invita a pensar en las propias acciones alternativas y se basa en el concepto de la práctica reflexiva, como la vuelta del sujeto sobre el proceso de conocimiento y, por ende, sobre sí mismo. Los sujetos individuales requieren llegar a niveles reflexivos, para lo que deben considerar sus impulsos y proyectos de acción, en correspondencia con el contexto sociocultural en que tienen lugar (Brendel, 2018).

Como somos parte del mundo que pensamos el término «reflexividad», se refiere a la capacidad de considerarse a sí mismos en relación con el contexto vivido, y consideren su yo en contexto en relación con el nosotros, esto significa, ante todo, que la gente normalmente considera las circunstancias (Geertz, 1990, Giddens, 1994). La educación geográfica debe permitir que los estudiantes se consideren a sí mismos en relación con su entorno social.

Finalmente, también se tiene que lo reflexivo es crítico, en el sentido de que un saber organizado se fusiona con una práctica integrada a la acción; teoría y práctica se condicionan permanentemente en configuración de habilidades de pensamiento.

3. Pensamiento social y geografía escolar

El pensamiento reflexivo busca la configuración de una conciencia individual para proyectarse en una social;

sin embargo, es a través de esta como cada sujeto piensa la realidad, la conciencia individual se convierte así en producto social. Se concluye entonces que la conciencia tiene un carácter social. Sin duda los seres humanos en esencia son seres sociales que no pueden vivir de manera individual, requieren de relaciones compartidas en las que se configuran y configuran a otros (Chacón y Melchor, 2017).

Todo nuestro proceso educativo culmina con la construcción de nuestra personalidad, ligada de manera temprana con las demás personas, en un contexto social que nos determina en atención a las libertades que obtenemos en el transcurso de la vida. La persona construida socialmente encierra una forma conexa de ser, establece relaciones físicas, intelectuales y morales con las demás personas (Kail Cavanaugh, 2011).

La formación del pensamiento social, según Pipkin y Zibecch (2004), ha tomado diferentes designaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Se le halla en varios currículos oficiales bajo designaciones tales como pensamiento crítico, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo. Si bien estas categorías manifiestan una estrecha relación, no son equivalentes.

El pensamiento social se ha convertido en el objeto clave de la enseñanza de la historia, la geografía y otras ciencias sociales; sin embargo, son pocos los adelantos en este aspecto en el mundo escolar. La explicación la presenta Pipkin y Zibecch (2004), gracias a las constantes concepciones de enseñanza en la formación de los profesores con escaso contacto con las comunidades, además de prácticas

educativas autoritarias que limitan las posibilidades en los niños y jóvenes de generar críticas; además, la ausencia de cuestionamientos no tiene lugar y la disolución entre contenidos escolares, contenidos científicos y problemáticas sociales reveladoras para los alumnos.

Las políticas de cambio educativo que se realizaron con las reformas curriculares de los años noventa, en especial aquellas que debatieron y replantearon la misión de la escuela, dieron prioridad a la emergencia de nuevas competencias sociales, con educación multicultural, la atención a las personas con requerimientos de inclusión y a la enseñanza orientada a promover temas de derechos humanos. Se buscó a toda costa profesores capaces de moldear la conciencia de los niños, para darles una formación que los lleve a anhelar vivir en una sociedad más justa y más humana (Barriga Arceo, 2006).

El desarrollo del pensamiento social obliga a una educación que permite, en las escuelas, participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con prácticas relevantes de servicio comunitario, donde los niños y jóvenes se vinculan a actividades de voluntariado o servicio social. Como el conocimiento es un fenómeno social, no una “cosa”, la escuela debe garantizar actividades con y para la comunidad, para ello debe garantizar un claro sentido de grupo, con una estructura de aprendizaje cooperativo. Asimismo, se plantea que el aprendizaje en el servicio privilegia las oportunidades de reflexionar (Barriga Arceo, 2006).

Un programa de formación en el servicio incide por lo menos en tres dominios: *moral*, *político* e *intelectual*. En el

dominio moral las actividades deben destacar relaciones de cuidado o atención a los demás y no de caridad o compasión, pues en el primer caso se toma en cuenta la vida, disposición y dignidad de las personas con quienes nos relacionamos y a quienes atendemos (Barriga Arceo, 2006).

Para el caso de la geografía escolar y su didáctica, Gallastegui (2018) explica que el fin último de la educación social es una educación geográfica que permita una participación responsable, comprometida y emancipatoria para contribuir y transformar la sociedad, se requieren niños y jóvenes capaces de tomar decisiones y participar en acciones colectivas, es una educación de ciudadanía con responsabilidades de acción más allá de los discursos y los pensamientos quietos. En este sentido, el desarrollo de un pensamiento geográfico llevará a los estudiantes a generar proyectos de impacto ambiental con acciones que están en consonancia con la generación de un desarrollo sustentable.

Se concluye que la toma de conciencia de los estudiantes en la relación con el medio que habitan permitirá establecer procesos educados de actitudes para fomentar la justicia socio-espacial intervenida. Además de la comprensión de la sociedad desde su dimensión espacial, se requiere avanzar progresivamente en la escuela en el desarrollo del pensamiento espacial desde habilidades básicas como la localización y orientación, hacia la comprensión de las dinámicas ser humano-medio, desde una mirada de intervención, con metodologías de investigación acción, participativas, que configuran el espacio geográfico, según los procesos de adaptación, transformación y producción de la realidad socio-espacial.

Discusión y conclusión

El pensamiento implica una acción integral y sistémica del sistema cognitivo, donde intervienen mecanismos de memoria, atención, procesos de comprensión, aprendizaje, sentimientos, emociones. Se convierte en práctica interna e intra-subjetiva. Tiene una serie de tipologías particulares, que lo diferencian y homogenizan de otros procesos; por ejemplo, no necesita de la materialidad de las cosas para que éstas existan, lo esencial es que su función es resolver problemas y razonar. Para la enseñanza de la geografía se puede contar con el desarrollo de tres tipos de pensamientos, complementarios de manera holística, tradicionalmente entendidos como sinónimos, pero en esencia diferentes: crítico, reflexivo y social.

El pensamiento crítico está más ligado a una racionalidad que se caracteriza por manejar, dominar las ideas, revisarlas, evaluarlas para llegar a la autonomía; el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, de corte más pensado para cambios sustanciales en la persona y en su entorno; con el pensamiento social la participación comunitaria y ciudadana entra a la escuela. Se puede concluir que la premisa fundamental en la que descansa el modelo de aprendizaje es la intervención comunitaria con la que se desarrolla el pensamiento social, lo anterior permite una educación geográfica, crítica, responsable y propositiva en los requerimientos de la comunidad.

Bibliografía

- Anaya, G. (1985). *Sobre el medio y el entorno*. Valencia: ICE
- Araya F y De Souza L (2018) Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía1 *Revista de Geografía Norte Grande*. (70) pp.51-69.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid: Esic.
- Benejam, P (1998). Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. *Cuadernos de Formación del profesorado*. Pp. 71-95.
- Brockbank, A. & McGill, O. (1999) Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid.
- Brooks, Bull y Fargher (2017) International differences in thinking geographically, and why “the local” matters. In: *The power of geographical thinking*. USA: Springer International Publishing.
- Butt, G. (2011) *Geography, Education and the Future*. Great Britain: continuum International Publishing group.
- Brendel, N. (2018). Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern: Eine qualitative Studie zu Weblogs im Geographieunterricht. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 41(1), S. 10-16.

- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Fundación Fes y TM Editores.
- Chacón P y Melchor J (2017). La formación de sujetos reflexivos *Revista de Educación y Desarrollo*, (40) 5.
- Dewey J, (2007). *Cómo pensamos*, Paidós: Barcelona.
- Einfried S y Hertig P (2011). Geographical Education: How human-environment- society processes work. En: UNESCO-EOLSS joint committee Oxford, UK.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Presentation at the Sixth International Conference on Recuperado de <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalT>
- Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico: California, E. U.
- Fernández-S (2008), Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada. *Transatlántica de educación*. (4) 45-64.
- Fofthouse, R. (2011). Is this big enough? Using big geographical questions to develop subject pedagogy. *Teaching Geography*, 36 (1), 20-21.
- García-M (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergen-*

cia, 20(62), 199-220. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000200008&lng=es&tln-g=es.

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender el mismo que enseñar. En Cuadernos CEDES Vol. 25, No. 66.

Gómez (2011). Un espacio para la investigación documental. Revista Vanguardia Psicológica 1, (2), 226-233

Glaser, R. (1984). The role of knowledge, en *American Psychologist*, (39). 93-104

Gurevich, R., (1998). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa”, en *Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires: Paidós

_____ (2009). La educación geográfica contemporánea: lo mismo y lo otro. En *Globalización y territorio: reflexiones geográficas en América Latina*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

_____ (2013). Un desafío para la Geografía: Explicar el Mundo Real. en: *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Geertz, C. (1990). La interpretación de las culturas, Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. (1994), Living a Post-Tradisional Society, en Ulrich Beck et al. (eds.), *Reflexive Modernization*, Polity Press: Cambridge.

- Gutiérrez M (2011) El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Unipluriversidad* .11.(2), 123-129.
- Halpern, D. (1998). Critical thinking, en *American Psychologist*, 53(4). 450-460.
- Huckle, J. (2002).Reconstructing nature: Towards a geographical education for sustainable development. *Geography*, 87 (1), 64-72.
- Lee, J; Bednarz, R. (2012) Effect of GIS Learning on Spatial Thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, . 33 (2) 183-198.
- Lorda, M y Prieto M (2016) *Didáctica de la Geografía. Debates Contemporáneos con la actualidad. Enseñanza e Investigación en la formación docente*. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/download/18951/18852>
- López G. A (2013) Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, (22). 41-60
- López, F .(2002). El análisis de contenido como método de investigación: *Revista de Educación*, (4) 167-179.
- Libâneo J. (2009). Teoría histórico-cultural y metodología de enseñanza: para aprender a pensar geográficamente”, ponencia presentada en: XII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Universidad de la República, Uruguay, Montevideo.

- Kail, R. V.; Cavanaugh, J.C. (2011) *Desarrollo Humano: una perspectiva del ciclo vital*. Ed. Cengage Learning, Quinta edición México
- Kallick (2008) *Learning and leading with habits of mind: 16 characteristics for success*. Alexandria, VA: ASCD.
- Martínez F-(2017) *La enseñanza de la geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro*. Tabanque 30 195-217.
- National Research Council (NRC) (2006) *Learning to think spatially* National Research Council. GIS as a Support System in the K-12 curriculum. Washington, DC: National Academies Press.
- Nickerson, R. S. (1988). *On improving thinking through instruction*, en E. Z.
- Rothkopf (Ed.): *Review of Research in Education* 15. Educational Research Association.
- Nieto, A. M. & Saiz, C. (2011) *Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?*, En *Anales de Psicología*, 27 (1), 202-209.
- Not, L (1979), *Las pedagogías del conocimiento*, 3ª reimp. en español. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Pipkin, D; Y Zibecch (2004). *Hacia la formación del pensamiento social en la escuela media: experiencias docentes de los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UBA*”. VI Jornadas de Sociolo-

gía. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Perkins, D. N. (1987). Thinking frames: An integrated perspective on the cognitive skills, En Teaching thinking skills. Baron, J. y Sternberg, R.: San Francisco.

Pérez L (2014). *Percepciones sobre el territorio real, pensado y posible*,. Recuperado de bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/.../PaulaPerez_2014_territorio_geografia.p..bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/.../PaulaPerez_2014_territoriogeografi

Pizzinato L y Molina A(2012). *Territorio, educación y multiculturalidad*. Recuperado de inti.fahce.unlp.edu.ar/actas-2012/Rodriguez%20Pizzinato.pdf/at_download/file

Pulgarin R (2011) *Estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica*. *Revista Geográfica de América Central* Costa Rica. 2(5). 1-14.

Rivera Ú Z(2013) Educación ciudadana. *Eunomía. Cultura de la Legalidad* (3), 92- 99

Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós

Stuart D (2013) *The people's Guide to Spatial Thinking*. Washington: National council for Geographic Education.

- Thrower, N.J.W. (2002) Mapas y civilización. Historia de la cartografía en su contexto cultural y social. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Yanes, R. (2006). Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.
- Yuderkeys L (2011) *Didáctica de la geografía y las nuevas tecnologías* (tesis doctoral Universitat Rovira I Virgili) recuperado <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/42931/TESI.pdf>
- Urban, H.(2003). Las grandes lecciones de la vida. Aprendiendo lo realmente importante a partir de la experiencia. Barcelona: Amat.
- Vargas, G. (1998). Algunas características epistemológicas de la investigación documental. *Revista de Ascolb*. 1(3 y 4) 22-45.
- Whimbey, A. (1985) Test results from teaching thinking, en Costa A. L. Developing minds: A resource book for teaching thinking Alexandria, VA, Association for the Supervision and Curriculum: USA.

O lugar e o cotidiano em pesquisa à construção da cidadania territorial

Adriana Maria Andreis²

adriana.andreis@uffrs.edu.br

Cauã dos Santos Guido³

csgguido@gmail.com

1 Introdução

O argumento central deste artigo envolve a sustentação de que a pesquisa, aliada ao ensino e a extensão, compreende um princípio educativo que é contributo fundamental às aprendizagens dos conhecimentos na universidade e na escola. Nesse complexo, considerar o lugar e o cotidiano como abordagens geográficas intersubjetivas configura-se em potente dispositivo à construção da cidadania territorial porque a aprendizagem de conceitos científicos tem relação com os sentidos singulares relacionados com a vida dos sujeitos. Assim, a arguição que tecemos a partir da pesquisa desenvolvida permite visibilizar lacunas

2 Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó/SC, Brasil. Doutora em Educação: concentração geografia. Coordenadora do projeto de pesquisa “Cidadania Territorial em Pesquisa: Nós Propomos em Chapecó/SC”, financiado pela UFFS/SC Edital 1010/2018.

3 Acadêmico da Licenciatura em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó/SC, Brasil, bolsista no projeto de pesquisa “Cidadania Territorial em Pesquisa: Nós Propomos em Chapecó/SC”, financiado pela UFFS/SC Edital 1010/2018.

na relação entre Geografia e Ensino, na Educação Básica (EB) e na Graduação, bem como indicia possibilidades educativas.

Essa configuração se assenta na relação entre universidade e escola de EB e na interlocução entre pesquisa, ensino e extensão, num movimento que integra professores e alunos da graduação, da pós-graduação e da escola. Para tanto, servimo-nos de dados de uma pesquisa bibliográfica e empírica realizada em parceria entre universidade e escola, ambas do sul do Brasil. O objetivo da pesquisa desempenhada em Chapecó/SC foi investigar os problemas do lugar em diálogo com o próprio lugar, no caso da escola. Por outro lado, o objetivo deste artigo é sustentar as possibilidades educativas desse movimento de pesquisa devido a sua especificidade de envolver, também, processos de ensino e extensão e por conectar, nesse sentido, a universidade e a escola de EB.

O complexo da pesquisa neste texto apresenta-se envolvendo a discussão da importância de se investigar a realidade do lugar, por meio da identificação, estudo e prospecção de alternativas dos problemas locais. Da mesma forma, envolve a fundamentalidade da pesquisa científico-acadêmica do cotidiano para a resolução de problemas do lugar, na finalidade de obter a construção da cidadania territorial. O processo de pesquisar e realizar a sistematização são considerados como princípios educativos e tomados como desencadeadores da construção da cidadania territorial.

À vista disso, este estudo envolve a exposição e discussão teórico-metodológica da pesquisa bibliográfica, documental e empírica mencionada, em diálogo com referenciais, especialmente, da Geografia e da Educação. Dessa forma, compreende a apresentação do percurso metodológico e etapas da pesquisa realizada, bem como a discussão de alguns dos resultados encontrados e suas análises teóricas.

Para esse percurso organizamos o texto em partes: nesta introdução, explicamos a estrutura e objetivos do mesmo; na segunda parte, comentamos o contexto que compreende a pesquisa; no terceiro tópico, explicitamos o processo metodológico e as etapas da pesquisa do lugar, que é realizada no próprio lugar que está sendo pesquisado; na sequência, trazemos aspectos prospectados e resultantes da pesquisa realizada; já na quinta parte, analisamos, em diálogo com autores, aspectos teóricos decorrentes do processo investigativo; e nas considerações finais trazemos uma análise conclusiva dos resultados obtidos. Por meio dessa estrutura, apreendemos textualmente o processo de pesquisa, destacando o caminho traçado, os resultados e a análise dos mesmos.

2. Contexto da pesquisa

Lugar e cotidiano à Geografia e ao ensino de Geografia são noções fundamentais por compreenderem princípios espaço-temporais e elementos relacionados com a vida dos sujeitos escolares. Tomá-los enquanto artifícios para a pesquisa em diálogo com a escola é, então, elo arti-

culador entre a ciência geográfica e a dimensão educativa universitária e escolar. Tendo em vista esse desafio, é que o lugar e o cotidiano em pesquisa são considerados como importantes para a construção da cidadania territorial. A hipótese aventada é de que o processo investigativo em interlocução com o cotidiano e o lugar configura-se como fundamental para as aprendizagens significativas, especialmente se essas noções geográficas compreenderem relações de ensino e de aprendizagem por meio de processos de pesquisa. Além disso, se esse complexo for potencializado pela relação educativa entre professor e acadêmicos da universidade com professor e alunos da escola, torna-se ainda mais contundente.

A arguição acerca do cotidiano e lugar em pesquisa, para a construção da cidadania territorial, é realizada em diálogo com o projeto de pesquisa cujo título é “Cidadania territorial em pesquisa: Nós Propomos em Chapecó/SC”⁴. Vale ressaltar que é desenvolvido no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com uma turma de alunos do Ensino Médio (EM) de uma escola de EB, localizada na cidade de Chapecó/SC.

Esse movimento investigativo entrecruza-se com a proposta da universidade, que é comprometida com a EB e com a região na qual se insere, ao encontro das pers-

4 “Cidadania territorial em pesquisa: Nós Propomos em Chapecó/SC” - Projeto de pesquisa financiado pela UFFS - Fomento à Pós-Graduação Stricto Sensu da UFFS - Edital nº 1010/GR/UFFS/2018, cadastrado no sistema PRISMA da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC sob o número PES-2018-0903.

pectivas democráticas e populares. Ademais, agrega-se aos princípios gerais do projeto internacional “Nós Propomos!”, coordenado pelo Instituto Geográfico de Ordenação Territorial (IGOT), da Universidade de Lisboa, em Portugal, o qual envolve parcerias com universidades brasileiras e de outros países como Colômbia, Espanha, México, Peru e Moçambique. Esse projeto é desenvolvido respeitando as especificidades dos locais onde se realiza e intensificando a relação da universidade com a escola de EB por meio de atividades com jovens do EM e o estudo do lugar. Em acordo com as singularidades de cada projeto, são configurados como atividade de ensino, pesquisa ou extensão.

Com base nesses princípios internacionais, o projeto desenvolvido em Chapecó/SC compreende um projeto de pesquisa que é organizado envolvendo as três frentes: pesquisa, ensino e extensão. O encontro dessa tríade, assume possibilidades de enfrentamento de desafios na universidade e na escola, como: por um lado, entendimento das relações entre realidade espaço-temporal e pesquisa científica; coadunação entre pesquisa, ensino e extensão, graduação e pós-graduação, e estes com a EB; e por outro lado, as significações conceituais na educação universitária e escolar. Também, encara desafios de processos de aprendizagem da sistematização e teorização.

O projeto em questão iniciou-se em outubro de 2018 e compreendeu coordenação da universidade, em diálogo com estudantes do EM da EB, com os quais, em interlocução com os conteúdos acadêmicos e disciplinares, foram

estudadas e desenvolvidas atividades identificando problemas da realidade do lugar e propondo encaminhamentos alternativos aos obstáculos detectados.

3. Um processo metodológico de pesquisar o lugar: no lugar que está em pesquisa

Neste tópico, trazemos elementos para compreender o processo metodológico da pesquisa, que tem o lugar como objeto teórico e empírico. É importante mencionar que o movimento investigativo envolve estudar o lugar e esse processo é realizado no próprio lugar e com os sujeitos que o compreendem. No projeto, o lugar é a no qual se situa a escola de EB e os sujeitos são os alunos do EM dessa escola que participam aprendendo conhecimentos (ensino), contribuindo com a pesquisa (pesquisa) e em diálogo com a comunidade (extensão). Esses jovens são orientados pelos alunos da universidade (um bolsista e quatro voluntários) que, por sua vez, são coordenados pelo professor da universidade, realizando, também, atividades que compreendem a aprendizagem dessas atividades de pesquisa, aliadas ao ensino e à extensão.

O percurso metodológico compreende pesquisa pelos envolvidos no movimento investigativo (professor e alunos da universidade e professor e alunos da escola), pautados nos conhecimentos conceituais debatidos. Assim, esses sujeitos identificam, estudam e desenvolvem atividades inerentes ao pesquisar para a detecção dos problemas da realidade do lugar e de possibilidades de soluções. Abarca etapas que envolvem estudar as noções conceituais

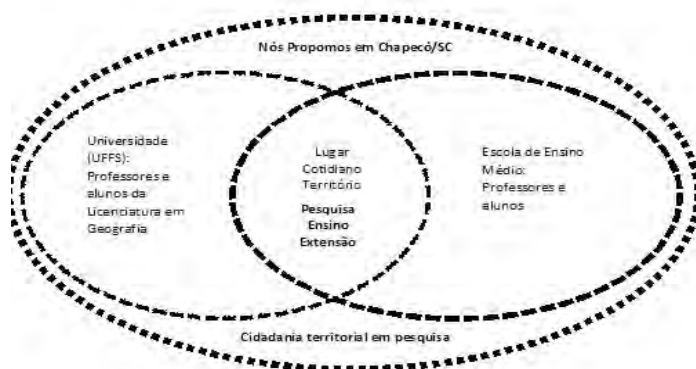
de território, lugar e cidadania; pesquisar problemas do lugar, realizando enquetes com a comunidade e trabalhos de campo para estudar a relação entre os problemas e as noções conceituais; e, por fim, debater alternativas para os problemas levantados. Nesse processo, a dimensão do coletivo como produto e produtor de espaço geográfico abraça a perspectiva de cidadania territorial.

Essas atividades desenvolvidas compreendem, particularmente, estudos de referenciais teóricos envolvendo as áreas da Geografia e da Educação, relacionados aos conceitos de lugar, cotidiano, território e cidadania. Da mesma forma, há a pesquisa documental que compreende a gestão territorial urbana, a exemplo da legislação local, regional e nacional, com destaque à legislação municipal e ao plano diretor. No campo empírico, envolve o estudo do lugar por meio da realização de enquetes e de trabalhos de campo para a identificação de problemas locais.

Enquanto percurso metodológico é fundamental destacar e esclarecer que os sujeitos, estudantes e professores da escola, graduandos, mestrands e professores da universidade, não são o objeto que foi pesquisado. Reiteramos que o objeto de pesquisa foi o lugar e seus problemas, tencionando a dimensão do social e da cidadania territorial. Com isso, os sujeitos compõem a pesquisa enquanto participantes do processo de aprendizagem do pesquisar e sistematizar, que tem como pano de fundo o território do lugar, implicando conhecimentos (acadêmicos e escolares) e, conseqüentemente, a atribuição de sentidos e significação prospectiva conceitual dos mesmos. De modo geral, o projeto envolve a universidade e a escola, tendo

como foco o entrecruzamento investigativo das noções de lugar, cotidiano e território, realizado como pesquisa. No entanto, além da própria pesquisa há o ensino (dos alunos da universidade e dos alunos da escola) e a extensão, pois é realizado com a escola e a comunidade, como ilustrado na figura abaixo.

Figura 1 – Interações em diálogo no projeto em Chapecó/SC



Fonte: Andreis (2019, p. 932).

Nota-se, pela figura 1, que os círculos estão entrecruzados e todos são descontínuos. Essa característica reforça a ideia de lugar como conceito e, também de forma empírica, entendido como aberto, múltiplo e relacional; noção esta que se encontra com a proposição de Massey

(2008), a qual reforça a ideia de que o lugar tem sentido global e que, por sua vez, é concreto.

No quadro 1 apresentamos os movimentos realizados pelos respectivos grupos. Por conta disso, sintetizamos o complexo relacional envolvido entre universidade e escola. Enquanto instituições públicas, federais e estaduais, respectivamente, são entendidas como atores, visto que figuram como sistemas e nós e nos quais os sujeitos são os autores efetivos e dão vida aos processos. Os autores, entendidos como os sujeitos vinculados à universidade (Professores e acadêmicos dos cursos de Geografia, História e Mestrado em Educação) e os sujeitos vinculados à escola (Professor de Geografia e alunos do EM), são os autores dos processos da pesquisa desenvolvida.

Quadro 1 – O lugar e o cotidiano em pesquisa

ATORES	AUTORES	ENVOLVIMENTO	ATIVIDADES	ETAPAS
UNIVERSIDADE	Professores e acadêmicos de Geografia, História e Mestrado em Educação	Atividades de ensino dos conhecimentos conceituais das noções de lugar, cotidiano e território, e dos processos investigativos	Âmbito de estudos e socialização dos resultados	- Parceria universidade e escola - Estudo conceitual e documental - Pesquisa com trabalho de campo no lugar da escola - Estudo conceitual e documental de problemas detectados
ESCOLA	Professor de Geografia e alunos do Ensino Médio	Atividade de estudo e investigação do lugar e cotidiano	Âmbito de desenvolvimento da pesquisa e de socialização dos resultados	- Sistematização de percursos alternativos aos problemas - Socialização das aprendizagens

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Podemos identificar o cuidado com a apresentação de contornos vazados (linhas tracejadas de modo descontinuado), pois assim como o lugar em pesquisa os atores (universidade e escola), os autores (sujeitos da universidade e da escola), os envolvimento (compromissos assumidos), as atividades (movimentos realizados) e as etapas (percurso realizado) têm implicações abertas e relacionais.

A partir do contato com a coordenação do projeto internacional “Nós propomos!”, as etapas avançaram com a afirmação de acordo entre universidade e escola (com o apoio e a ciência da Gerência Regional de Educação, autarquia a qual a escola é vinculada). Posteriormente, ocorreu a seleção de bolsista e voluntários (incluindo mestrando)⁵. Definido isso, se realizou, primeiramente, a apresentação do projeto detalhado aos gestores da escola de EB. Na sequência, foram realizados diálogos com os professores e alunos, os quais aceitaram o desafio, explicitando o projeto e planejando ações e cronogramas.

Como consequência desse acordo no qual todos os envolvidos pesquisaram, aprenderam a pesquisar e se relacionaram com a comunidade, é realizada a sondagem prognóstica acerca dos entendimentos prévios dos

5 No projeto de pesquisa contamos com um (01) aluno bolsista, coautor deste artigo, e mais quatro (04) alunos voluntários da UFFS: dois (02) voluntários do curso de Licenciatura em Geografia; uma (01) voluntária do curso de Licenciatura em História; e um (01) voluntário do Mestrado em Educação (PPGE).

alunos. Ao envolver os conceitos geográficos de lugar, cotidiano, território e cidadania, que compreende o espaço geográfico, foram feitas buscas e a organização de bibliografias na escola, em diálogo com documentos das políticas educacionais locais e regionais.

Com base nesses debates, a turma de alunos foi organizada em cinco (05) Grupos de Trabalho (GT) para estudo dos problemas do lugar. Então, foram executadas enquetes com a comunidade, sondando, aleatoriamente, os transeuntes sobre o que consideravam como problemas do lugar. Além disso, realizou-se trabalhos de campo por cada um dos GT para, também, visibilizar os problemas do lugar segundo o ponto de vista dos jovens e a fim de selecionar a questão que seria investigada por cada grupo. A partir disso, cada GT fez a sistematização na forma de texto apresentando o problema e, após isso, descrevendo e planejando projetos de como seria possível enfrentar esse problema apontado. Por fim, aconteceu a socialização do processo realizado e dos resultados da pesquisa na escola e na universidade⁶.

Identificamos que esses envolvimento têm o compromisso dos sujeitos da universidade com o planejamento e a coordenação de atividades de ensino dos conhecimentos conceituais, das noções de lugar, cotidiano e território e dos processos investigativos empreendidos, sempre em diálogo com os sujeitos da escola. A estes,

⁶ Tem-se a pretensão de ampliar a etapa da socialização para a comunidade escolar e autarquias municipais.

sujeitos da escola, cabe se dispor e se envolver com a atividade de estudo e investigação do lugar e cotidiano. O *campus* da universidade é assumido como o âmbito de estudos e socialização dos resultados e o espaço da escola é o âmbito de realização da pesquisa e, de igual forma, de socialização dos resultados.

4 Resultados da pesquisa

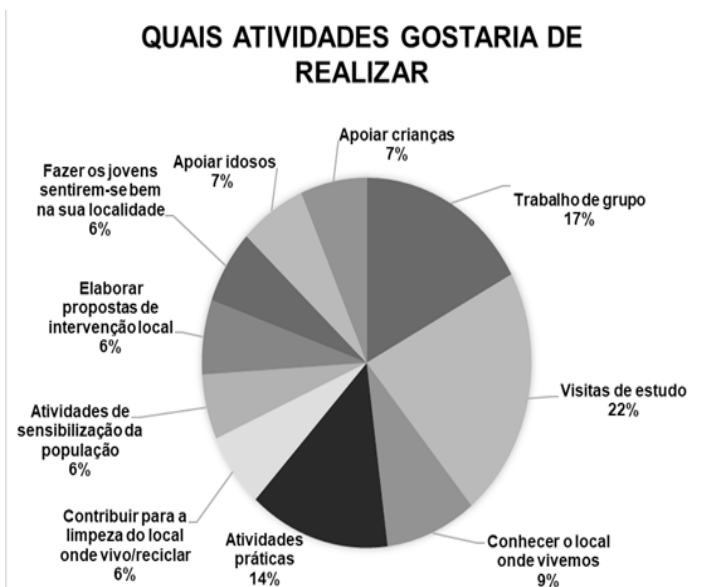
Apresentam-se alguns elementos dos resultados concentrando-nos no processo que permite vincular a escola e a coadunação da pesquisa, com o ensino e a extensão. Assim, nesta parte, destacamos os aspectos problemáticos do lugar, apontados pelos alunos da escola e, também, elementos decorrentes dos problemas investigados pelos GT. Estes nos oferecem elementos relacionados com as lacunas e com as potencialidades da relação pesquisa, ensino e extensão, que servem para a análise teórica dos resultados na parte cinco.

A sondagem é prognóstica, ou seja, entendida como aberta à palavra dos alunos da escola. Ela nos serve para justificar a razoabilidade do projeto desenvolvido, pois expressa a pertinência deste, relacionada com a manifestação dos jovens estudantes do EM. As perguntas da sondagem visavam comparar as inquietudes dos jovens em relação ao lugar, posto que isso provoca o processo de pesquisar o lugar, no lugar que está em pesquisa. Obtivemos, assim, elementos para conhecer o grupo de alunos, suas características, expectativas com o projeto e ideias *a priori* acerca do lugar.

Nessa averiguação, os trinta e oito (38) alunos participantes do projeto, forma predominantemente do gênero masculino (55%) e a maioria tiveram 16 anos de idade (70%). Sendo assim, não apresentam significativa distorção entre idade e série, uma vez que 70% dos alunos têm 16 anos de idade e 23% têm 15. Porém, 7% dos sujeitos têm 17 anos, ou seja, estão um ano atrasados em relação ao esperado entre série e idade, cursando o 2º ano do EM.

A aproximação entre escola e universidade tem um tom emotivo-volitivo (Bakhtin, 2010) que é fundamental nos processos de aprendizagem. Notamos isso na motivação dos alunos por se sentirem conectados ao mundo, em um projeto que envolve outros países. Embora não seja uma constatação recente ainda há a manifestações de interesse de, efetivamente, pesquisar o lugar para além da sala de aula, ou seja, de realizar atividades em campo. Essa apuração fica evidente nas respostas ao inquérito realizado aos alunos da turma, conforme expresso no gráfico 1.

Gráfico 1 – Atividades esperadas com o projeto na escola



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Ao serem indagados acerca de quais atividades gostariam de realizar com o projeto na escola, 45% dos alunos do EM responderam às perguntas. Dentre eles, 22% disseram que esperavam realizar visitas de estudos, 14% gostariam de atividades práticas e 9% desejavam conhecer o local onde vivem. Notamos, assim, que o lugar e o cotidiano da região área de influência da escola são ainda pouco considerados nas aulas e que elas são pouco vinculadas com a realidade. Outro aspecto destacado pelos estudantes da escola expressa um forte tom coletivo, pois 17% refe-

re-se à realização de trabalhos em grupo e outras citações que envolvem atividades relacionadas com a comunidade.

Em diálogo com essa importância atribuída pelos alunos, no que tange às aulas com atividades diversificadas, os problemas apontados como importantes no território escolar destacam questões ambientais, especialmente a falta de espaços verdes (30%), de segurança e policiamento (17%) e de poucos locais para convívio e diversão (9%), como podemos notar no gráfico 2.

Gráfico 2 – Problemas no território escolar



Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

O gráfico 2 nos permite depreender relações entre a questão que está sendo pesquisada, ou seja, que envolve

problemas do lugar e que há um forte indicativo de questões vinculadas com o meio ambiente e com a segurança do lugar.

Estabelecendo relações entre os gráficos 1 e 2, podemos entender que o projeto que realizamos, expõe os desafios apontados e relacionados com as metodologias nas aulas. Com isso é possível pensar em usar metodologias diferenciadas e com tom mais coletivo, com objetivo de obter aprendizagens mais significativas. Ao encontro disso, é possível entender que nesse complexo sobressaem-se preocupações com a segurança e o ambiente na região, ou melhor, no lugar da escola de EB.

As noções geográficas de lugar vinculadas com a noção de cotidiano estão presentes nas inquietudes expressas por meio dos gráficos 1 e 2. As demais etapas de estudo de textos e de documentos, bem como a realização de enquetes e trabalhos de campo com saídas pelas áreas circunvizinhas da escola, originaram o estudo de cinco (05) temas cada qual coordenado por um aluno da universidade. Permeados pelas noções de lugar, território e cotidiano, e alicerçados pela perspectiva da cidadania, os cinco (05) problemas do lugar apontados e que foram investigados são: deposição dos resíduos sólidos, densidades das edificações, muros da escola, faixas de segurança e inscrições nas paredes do lugar.

Os movimentos de cada GT abrigaram diferentes atividades, envolvendo o problema que cada grupo pesquisava. Porém, em geral, os percursos ocorreram por meio: de: 1) realização de enquetes específicas acerca do problema pesquisado; 2) pesquisas teóricas; 3) estudos da

legislação municipal, do plano diretor e da constituição federal do Brasil; 4) captura de fotografias acerca dos temas; 5) criação de *slogans* para campanhas; elaboração de um texto conclusivo e, por fim, 6) debates e elaboração de materiais para socialização (apresentação no *powerpoint*).

Na realização das atividades percebemos fortes indícios de lacunas do ensino de geografia na escola e na universidade e, também, das potências do projeto diante das adversidades que deram origem a esta pesquisa. Considerando esses desafios e possibilidades, a seguir, trazemos debates teóricos que afirmam os processos envolvidos na pesquisa, a qual contiene ensino e extensão, integrando a universidade e a escola. Dessa forma, entrecruzando a aprendizagem da pesquisa como princípio educativo.

5 Debates teóricos em diálogo com os resultados da pesquisa

Na pesquisa realizada, que tem centralidade a noção de lugar, permeiam os desafios relacionados ao ensino da pesquisa na universidade e na escola. Nesse sentido, o lugar, cotidiano e território, compreendem elos com os sujeitos, portanto, são potentes para a significação dos conhecimentos e para a aprendizagem da postura e atitude investigativa. Essas questões compreendem os enfrentamentos realizados por meio da pesquisa desenvolvida, cujos aportes documentais e teóricos permitem sustentar.

Há muitos anos vêm sendo questionadas as dificuldades formativas do pesquisador, especialmente nos cur-

sos de licenciatura e na Pós-Graduação em nível de mestrado. A crítica à cópia de fragmentos de textos, que Demo (2006) expressa redundar em mero “café requentado”. Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de formação de professores, em geral, esse impasse pode ser percebida pela dificuldade de integrar os componentes específicos com os pedagógicos, apesar de haver o esforço, como por exemplo da UFFS, na criação de disciplinas de domínios comum e conexo entre os cursos. Do mesmo modo, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas a dimensão da pesquisa aparece na forma de ação disciplinarizada, estanque e desvinculada dos conteúdos.

Observamos, com isso, que há uma confluência na problemática central que configura a pesquisa, perseguindo a resposta ao desafio: como a pesquisa do lugar pode auxiliar na aprendizagem dos conhecimentos conceituais? Reconhecendo a potência da formação em processo realizado com a escola (não sobre a escola ou para a escola), o projeto “Nós Propomos em Chapecó/SC” é um modo de realizar a pesquisa relacionando lugar dos sujeitos (acadêmicos, mestrandos e alunos da escola), conhecimentos e sistematização.

Esse modo de pesquisar assume a pesquisa como princípio educativo e é apontada como potência nos documentos das políticas educacionais como por exemplo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Ao encontro desses desafios, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFFS e no PPC da Licenciatura em Geografia é apontada a importância da aprendizagem da pesquisa que contribua, sobremaneira,

com o âmbito regional e com pesquisas que construam conhecimentos importantes a partir dos lugares dos sujeitos. A partir disso, na UFFS o Fórum das Licenciaturas, criado no ano de 2017, vem debatendo caminhos para a realização de um ensino e de uma extensão por meio do princípio investigativo.

É no caminho dessa dimensão relacional e participativa que colocamos em contato direto acadêmicos e mestrados com os estudantes do EM, em interlocução com os professores dessa escola e os pesquisadores da universidade. Esta implicação envolve, principalmente, as áreas da Educação e da Geografia, Pesquisar o lugar envolvendo a licenciatura e mestrados da universidade com a escola de EM compreende o quão complexo é investigar a realidade do lugar, dando vez à identificação e estudo dos problemas do lugar e, também, à aprendizagem da pesquisa com vistas à construção da cidadania territorial. Essa premência de trabalhar vinculando os conhecimentos com a vida, por meio do lugar, estabelecem desafios educativos, pois envolve o lugar como global, como propõe Massey (2008).

Em relação ao enfrentamento desse desafio educativo e cidadão, trazemos a obra de Freire (1967, 1992, 1996, 2000) que, por exemplo, é configurada assentando a argumentação na fundamentalidade da construção de conhecimentos à emancipação intelectual dos sujeitos jovens, por meio de relações com o lugar. O pesquisador permite acentuar a relação entre o incômodo ou indignação acerca dos limites educativos, em diálogo com a esperança que reconhece o lugar dos sujeitos, como percurso à libertação.

A formação do pesquisador nos cursos de Licenciatura é complexa, uma vez que é separada da formação do professor. Rodrigues (2012) aponta que há um movimento para proporcionar aos educandos condições para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, como também refletir criticamente sobre a realidade que os envolve. Contudo, afirma que há uma dificuldade de coadunar ensino e pesquisa, embora:

[...] no que diz respeito à universidade, nos deparamos [deparemos] com um considerável número de artigos e estudos que consideram ser essencial que a pesquisa seja colocada como prioridade ao lado do ensino na graduação, caminhando articuladamente com a pós-graduação. (Rodrigues, 2012, p. 4).

Essa dificuldade tem relação com o desafio da sistematização, que compreende, conforme Falkenbach (1991, p. 8), “fazer o pensamento funcionar de forma ordenada, coerente” e a pesquisadora completa a ideia afirmando que envolve “fazer isso a partir do real, do concreto [...]” (id., p.8). No processo de formação do pesquisador, Marques (2008) reitera a importância do escrever enquanto princípio da pesquisa e garante que o escrever é o melhor modo de pensar. O autor argumenta a importância da formação do pesquisador nos cursos de graduação e destaca a força de um professor que constrói uma postura e adota uma atitude investigativa, pois isso o torna um produtor de conhecimento e não um mero repetidor. Além disso,

Lüdke (2001) ressalta essa dimensão falando acerca da escola, de seus professores e em colaboração com os alunos ao analisar os limites e as possibilidades do professor, seus saberes e os desafios com a pesquisa.

No caso da Geografia, Rego (2007, p. 9) textualiza que “o ensino de geografia pode significar meramente a exposição de um programa de conteúdos, supostos como [...] já estabelecidos, acompanhada pela avaliação de sua assimilação [...]”. Como contraponto o pesquisador discorre que uma geografia educativa deve

[...] significar a possibilidade de transformar temas da vida em veículos para a compreensão do mundo, entendido não como conjunto de coisas, mas como obra de criadores – sendo a compreensão sobre os criadores parte indelével da compreensão sobre a construção contínua da obra. (Rego, 2007, p. 12).

Notamos, no fragmento destacado, o acento no entendimento de espaço-tempo e de conhecimento como abertos, relacionais e em permanente elaboração pelo humano. Isso compreende a pesquisa em questão, na qual o objeto de estudo está no processo de construção de conhecimentos significativos, ou seja, vinculados à dimensão do lugar.

Paralelamente, os desafios na formação do professor-pesquisador se acentuam, tendo em vista que os alunos dos cursos noturnos de Licenciatura precisam compatibilizar horários de trabalho com estudo (Rissi; Marcondes, 2011). Com isso, nesta pesquisa as noções de território,

lugar e cotidiano são centrais, porém cabe ressaltar que lugar não pode ser confundido com local. Lugar, também, envolve o cotidiano dos sujeitos, como permite entender Massey (2008). A pesquisadora destaca que “[...] o que é especial a respeito do lugar não é algum romantismo de uma identidade coletiva preconcebida ou de uma eternidade das montanhas”. Com base nisso, afirmamos que “ao contrário, o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora ([...] de “entãos” e “lás”), e a negociação [...] dentro e entre ambos, o humano e o não humano” (Massey, 2008, p. 203).

Essa questão levantada pela pesquisadora escancara que lugar não pode ser confundido com local e que há inseparabilidade entre eles. No entanto, há também indissolubilidade do lugar e do cotidiano porque os sujeitos possuem um cotidiano que tem relação com o que pensa, sente e vive (abertamente) em um lugar (aberto e em movimento), ambos, sempre em relações com outros lugares (Andreis, 2014). Dessa maneira, afirmamos que o lugar “não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, de experiência sempre renovada” (Santos, 2010, p. 114), é componente de um território multiescalar no qual as relações de poder têm relação com o saber.

Esse e outros entendimentos sobre a noção de lugar têm vinculação com à cidadania, visto que se assentam na relação do espaço assumido como “dimensão do social” que é de natureza coletiva, intrincado com o tempo enquanto “dimensão da mudança” que é de natureza mais complexa que a duração, portanto, assume o “espaço geo-

gráfico” como revolucionário (Massey, 2008). Um modo de entender as relações formativas, tanto na universidade quanto na escola, é como forças emancipadoras do pensar e transformadoras do mundo.

Trata-se da “teoria como aquilo que dá sentido à realidade específica, enquanto permite entendê-la por dentro [...]” (Falkenbach, 1991, p. 8). Com isso, vincula lugar ao território da ação e da cidadania como ética, uma vez que a escola e a universidade também são, cada vez mais, chamadas a investigação para “responder às solicitações de cidadania territorial” (Claudino, 2018, p. 267). A problemática implicada reporta ao modo como ocorrem as mediações formativas. Nesse sentido, Callai (1999) realiza uma pesquisa na qual dialoga diretamente com os estudantes do EM. Pelos enunciados dos alunos, a pesquisadora infere que a “geografia humana é muito pouco presente e aparece por meio de itens também fragmentando a realidade” (p. 67), afirmando que deve ser trabalhada “de acordo com a realidade em que estão” (id. p. 69).

Nesse percurso, Claudino (2018) aborda a centralidade do movimento investigativo-formativo que é realizado em relações criadas entre professores, acadêmicos e mestrandos da universidade e professores e estudantes do EM. O projeto internacional “Nós Propomos!”, “cruza-se com a preocupação em promover uma educação geográfica comprometida com o desenvolvimento sustentável e que ganha particular relevância à escala local” (Claudino, 2018, p. 268). Em outras palavras, o projeto mostra-se como dispositivo que envolve e promove aprendizagens significativas dos conhecimentos por meio da pesquisa.

Portanto, a problemática apontada vem sendo reiterada e o enfrentamento tem se mostrado mais potente quando o processo implica diferentes grupos da escola e da universidade, atribuindo, assim, um caráter investigativo multidimensional e multiescalar. As lacunas existentes nos conhecimentos geográficos na educação como um todo e as potências do projeto desenvolvido, investigando o lugar, permitem afirmar que a junção do projeto de pesquisa desenvolvido contribui para qualificar o ensino de Geografia em ambas as dimensões formativas.

Essas perspectivas relacionais que consideram o lugar e o cotidiano, a Geografia e o ensino, a pesquisa junto ao ensino e à extensão, a universidade com a escola e o escrever sobre o fazer, envolveram os enfrentamentos propostos na pesquisa. Dessa maneira, coadunam com o fortalecimento da compreensão e da construção das relações de individualidade com a coletividade, na medida em que as atividades envolvendo lugar e cotidiano abrigaram a dimensão cidadã da produção territorial.

6 Análise dos resultados da pesquisa e apontamentos conclusivos

A pesquisa permitiu entender que esses movimentos de interlocução entre a pesquisa, o ensino e a extensão universitária, tripé da UFFS, pela relação com a escola de EB, são elos à aprendizagem da cidadania implicada territorialmente. A aprendizagem do processo investigativo, integrando a graduação e pós-graduação na universidade com a escola, transformam-se em um forte resultado cien-

tífico, já que envolvem a identificação e o estudo de problemas do lugar, bem como a prospecção de percursos alternativos e a aprendizagem de processos investigativos.

Visando apurar o lugar e o cotidiano, com vistas às alternativas para os problemas no lugar, apreendemos uma importante pretensão investigativo-formativa, de pesquisa (todo processo realizado compreende pesquisar e sistematizar, envolvendo os sujeitos implicados), que abraça o ensino por meio das relações entre sujeitos envolvidos (alunos e professores da escola de EM e acadêmicos, mestrandos e professor da universidade) e a extensão (relações formativas em diálogo firme e participativo com a escola). Com esse trabalho, envolvemos a aprendizagem da pesquisa pelos alunos da universidade e, também, entremeadas com aprendizagens pelos alunos da escola. Adensamos, pela aproximação entre graduação e pós-graduação, universidade e escola, pressupostos nos projetos desenvolvidos na Graduação e na Pós-Graduação e pela interação e realização concreta da investigação. Para além disso, houve a valorização do lugar, a relação entre conceitos e conhecimentos com a vida cotidiana, e a aprendizagem da cidadania territorial como ética e interação de natureza social.

Por conseguinte, assumimos a importância da aprendizagem do processo investigativo, argumentada pelos pesquisadores, que reforça o pesquisar como princípio educativo, dado que visibiliza o movimento das políticas educacionais e relaciona a vida e os conhecimentos conceituais. Da mesma forma, contribuimos para o enfrentamento dos desafios que são identificados nas pesquisas,

relacionados com a atribuição de significados prospectivos relacionados com a vida e com a ciência.

Percebemos, no decorrer da pesquisa, falhas nos conhecimentos Geográficos e no ensino de Geografia. A título de exemplo, notamos que há forte entendimento de lugar apenas como perspectiva fenomenológica; que há a necessidade de estudo da noção geográfica de lugar, pelo professor da escola e pelos acadêmicos, por conta da carência de reconhecimento da noção de lugar nos conhecimentos trabalhados nas disciplinas da EB para a compreensão do mundo; retomada do entendimento de cidadania e de ética: o outro como outro-eu; estudo e consideração do território enquanto abordagem à compreensão de espaço geográfico; aprendizagem da postura e atitude investigativa em relação ao lugar e aos conteúdos.

Paralelamente, a pesquisa permitiu que pudéssemos apontar potencialidades que podem ser percebidas com a aproximação entre escola e universidade, mais especificamente entre os alunos de ambas esferas educacionais. Em decorrência disso, ocorreu a aprendizagem efetiva do exercício de pesquisa e o entendimento da relação dos conteúdos da aula com o cotidiano e o lugar, já que são construções que se mostram como aspectos fortes do movimento realizado.

Em relação às interações de caráter mais empírico, as expectativas dos alunos (com aprendizagens mediadas por metodologias diferenciadas) e as preocupações com o lugar (em que destacaram o ambiente e suas estruturas e a segurança como problemas importantes), geraram questões que apontaram previamente para a realização da

pesquisa. Com base nisso, tivemos a vinculação com as cinco (5) temáticas entendidas como problemas do lugar pesquisadas: 1 – depósitos de resíduos sólidos; 2 – edificações no entorno da escola; 3 – aproveitamentos dos muros no entorno da escola; 4 – obstáculos à livre circulação nas ruas; e 5 – dito e o entendido, entre sentidos e significados, dos códigos verbais e imagéticos expressos publicamente no lugar.

Portanto, os pressupostos teóricos considerados e a metodologia utilizada, permitiram depreender que o território vem sendo pensado considerando pressupostos cidadãos, permeados por noções geográficas de lugar e cotidiano. Também propiciou que o processo realizado em diálogo com a construção de propostas de possíveis alternativas às questões detectadas, integrando sujeitos da universidade e da escola, a perspectiva envolvendo pesquisa, ensino e extensão simultaneamente. Nesses exercícios de pesquisa, a sistematização foi realizada por meio de elaborações de projetos acerca das cinco temáticas-problema apontadas acima, das criações de identificações (nomes, imagem e logomarca) dos grupos de trabalho e de textos e sínteses para a socialização do processo na escola, na comunidade e na universidade.

Cabe ressaltar, ainda, que dentre os limites mais salientes percebidos no movimento relacional identificado um deles condiz com os tempos e espaços da escola, cuja grade curricular era adensada em horários curtos e organizados, rigorosamente, nas disciplinas de diferentes áreas. Entretanto, esse empecilho, no decorrer do processo, foi atenuado, pois o conhecimento e o reconhecimento dos

alunos e professores da universidade possibilitou outras parcerias na escola, com professores de outras disciplinas, como História e Artes.

A par desses desafios, as possibilidades construídas envolvem resultados mais abrangentes da pesquisa, os quais se encontram com os apontamentos dos autores com os quais dialogamos e buscamos apoio teórico. Estes permitiram apontar as potencialidades da pertinência do processo desenvolvido, com foco nas aprendizagens e na perspectiva da construção da cidadania implicada territorialmente. Além disso, houve uma forte integração entre a graduação e a pós-graduação na universidade e os estudantes da escola. E, ainda e de modo mais objetivo, o resultado científico-acadêmico da pesquisa vem implicando a identificação e os estudos de problemas do lugar e a busca de percursos alternativos, considerando os conhecimentos geográficos em diálogo com a realidade do lugar. Dito de outra forma, nessa pesquisa o lugar e o cotidiano serviram para a qualificação da construção da cidadania territorial por todos os sujeitos envolvidos, tanto da universidade quanto da escola em questão.

Referências

Andreis, Adriana Maria. Cotidiano: uma categoria Geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Curso de Pós Graduação educação: concentração geografia Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

- Andreis, Adriana Maria. 2019. Cidadania territorial em pesquisa: Nós propomos em Chapecó SC. *In*: CLAUDINO, S; SOUTO, X; DOMENECH, M^a A. R.;
- Bazolli, J.; Lenilde, R.; Gengnagel, C.; Mendes, L.; Silva, A. T (org.). Geografia, Educação e Cidadania. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 929-942.
- Callai, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. Revista Terra Livre. São Paulo, n. 14, jan-jul. 1999, p. 60-99. Disponível em: < <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/375/357>>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- Callai, Helena Copetti. A formação do profissional de Geografia: o professor. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2013.
- Claudino, Sérgio. Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos!. *In*: VEIGA, Feliciano H. (org.). O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação. Rio de Janeiro: Climepsi Editores, 2018. p. 265-303.
- Bakhtin, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.
- Demo, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.
- Ludke, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n.

74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Falkenbach, Elza. Sistematização. Ijuí: Editora da UNI-JUÍ, 1991.

Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Freire, Paulo. Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Marques, Mario Osorio. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

Massey, Doreen. Pelo Espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

Rego, Nelson; Castrogiovanni, Antônio Carlos; Karecher, Nestor André. Geografia: Práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Rissi, Marinalva Calabrez; Marcondes, Martha Aparecida S. Estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação. Londrina: UEL, 2011.

Rodrigues, Mara Eliane Fonseca. A pesquisa no ensino de graduação e a articulação com a pós-graduação na ciência da informação: reflexões e proposições. Ponto de Acesso, Salvador, v .6, n. 2, p. 03-20, ago. 2012. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/6099>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

Santos, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2010.

La educación geográfica en procesos educativos no formales

Raquel Pulgarín Silva⁷
maria.pulgarin@udea.edu.co

Jorge Isaac Ramírez Acosta⁸
jisaac.ramirez@udea.edu.co

Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia

Resumen

La enseñanza de la geografía por excelencia se ofrece desde procesos educativos formales, aquellos que se lideran desde el aula y en el marco de un programa académico; siendo escasos los estudios existentes sobre experiencias formativas en espacios de educación no formal como son las organizaciones sociales, comunitarias y no gubernamentales. Asimismo, es una enseñanza que no considera el estudio de la cotidianidad espacial (Rodríguez, 2010; Araya, 2010; Llanos, 2014 y Pulgarín, 2016). El presente trabajo ofrece avances sobre las potencialidades del conocimiento del territorio que permiten fortalecer a las organizaciones sociales mediante la intervención de cuestiones socialmente vivas presentes en el territorio⁹. Conceptualmente, es

7 Licenciada en Geografía e Historia. Magíster en Psicopedagogía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora. Universidad de Antioquia. Colombia.

8 Profesional en Planeación y Desarrollo Social. Estudiante de la Maestría en Educación Línea Didáctica de la Geografía. Universidad de Antioquia. Colombia.

9 El trabajo se realiza con líderes comunitarios del Corregimiento Altavista. Medellín, Colombia.

una apuesta a la formación de una ciudadanía territorial desde la cual los sujetos amplían su forma de observar, vivir e intervenir su espacio real; con ello, se busca reivindicar el conocimiento del territorio como un medio para agenciar y materializar propuestas de intervención en comunidades con problemáticas que afectan distintos ámbitos de la interacción humana y aportar a la transformación inteligente del mismo. Metodológicamente se optó por estrategias como la investigación documental (Galeano, 2012), la observación participante y la cartografía social.

Introducción

Presentar el territorio con intencionalidad de formar a quienes lo habitan y desde procesos no escolarizados, es en esencia la apuesta en este trabajo, donde se devela el papel de la educación geográfica en la formación de los ciudadanos, en pro de comprender el espacio habitado y, desde una perspectiva interdisciplinar, privilegiar la espacialidad en clave de la comprensión de lo social. Aprendizaje que se concibe desde un giro espacial como lo manifiesta Pulgarín (2016), citando a Soja (2008), lo cual implica reconocer la incorporación de los estudios críticos en la geografía y por ende en su enseñanza, con la finalidad de privilegiar la comprensión del espacio geográfico desde las relaciones espacio – tiempo – sociedad. Es decir, desde la dialéctica: *historicidad, espacialidad y socialidad*, enfatizando la visión de la realidad espacial desde la concepción del espacio como *percibido, concebido y vivido*, propuesta retomada de Lefebvre (2013).

El territorio como objeto de conocimiento ha sido trabajado desde diferentes disciplinas y múltiples enfoques, lo cual ha dado lugar a una diversidad teórica, conceptual y metodológica en intentos por definirlo y comprender sus dinámicas. Es así como retomando los trabajos de Santos (1994, 1995, 2000), Lefebvre (2013), Soja (2008), Silveira (1995) y Fals (2000), entre otros; hablamos del territorio como una producción social, fruto de las relaciones sociedad - naturaleza, todo ello desde una perspectiva crítica en la cual se reconoce que la realidad espacial no está dada per

se, sino que es fruto de procesos históricos en los diferentes ámbitos de la interacción humana.

Esta concepción de territorio como construcción social supera la visión mecanicista propia de una geografía positivista o cuantitativa, cuyos planteamientos han sido revaluados por nuevas formas de comprender la realidad espacial. Al respecto, el maestro Fals (2000) explica que el espacio como objeto de estudio de la geografía es:

(...) un ente flexible y variante, con impulsiones que van y vienen, no sólo por el principio antrópico sino por la construcción social en el tiempo que ha venido enmarcando la explicación sociológica contemporánea. Concepción más realista, ligada a expansiones y contracciones históricas y demográficas relacionadas con necesidades colectivas. De allí se deriva la sensación vivencial y temporal que se experimenta con el espacio.

Así, el espacio geográfico en la acepción de territorio asume la dimensión subjetiva y social de las transformaciones espaciales y al analizar lo que en él sucede, se va más allá de su dimensión física, dado que esta se reconfigura con el paso del tiempo y por las acciones humanas. Reconocer la metamorfosis del espacio como una característica inherente a su naturaleza hace posible identificar los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que subyace a toda realidad geográfica. Lo cual da pie en la geografía a una visión relativa del espacio, cuya lectura depende de los elementos de quien lo lee, hecho por el cual es posible que existan tantos espacios como sujetos

lo leen, lo cual no significa que todo sea válido. Lo importante en cada una de esas lecturas son los argumentos que se exponen al analizar los problemas, reconociendo la producción existente y aportando a su desarrollo.

De ahí que el espacio geográfico observe múltiples denominaciones, cada una de ellas dependiente del tipo de relación que se pretende estudiar. Por ejemplo, el *territorio* como espacio social e histórico, según Fals (2000) se presenta cuando:

el espacio/tiempo toma la forma de unidades concretas, pero transitorias de ocupación humana, que aquí denominaremos “recipientes” o “contenedores”, pero que a diferencia de los físicos o materiales, son maleables y ajustables. A los referentes político-administrativos de los contenedores ajustables, a los cuales se les dan límites formales, que llamaremos “territorios” (p. 1).

Desde esta perspectiva, el territorio es el espacio geográfico delimitado, apropiado y significado históricamente por un grupo humano en el marco de su ejercicio de poder sobre este. Es más que la instancia geofísica en la que tiene lugar las acciones de las sociedades, ya que este es significado y construido por cada uno de los actores que lo habitan de diferentes formas y niveles al reconocer sus potencialidades. De acuerdo con Montoya (2009)

El territorio aparece como aquel espacio adecuado en el que una comunidad ha desenvuelto su manera particular de ver y construir el mundo, actuando así como una for-

ma de inscripción temporal sobre el espacio en la que se articulan el pasado, el presente y el futuro social (p. 118).

Así concebido el territorio, desde la unidad espacio-tiempo, se evidencia la presencia de diversos métodos que se ocupan de su estudio desde la conjugación de significados que finalmente confirman la complementariedad de las disciplinas sociales; donde además de la geografía y la historia emergen otros lenguajes desde la antropología y la política, por ejemplo, para enfatizar su comprensión.

Estudiar el territorio, de acuerdo con Bozzano (2009), requiere conocer la forma en la que éste es producido por las comunidades que lo habitan, a partir de los conocimientos y saberes que tienen sobre sus problemas, dinámicas, actores y procesos. Conocimiento que enlaza el identificar las representaciones e imaginarios que tienen las personas y que se convierten en guías para actuar o tomar decisiones en relación con el territorio.

Abordar el análisis de los espacios cotidianos desde los ciudadanos implica un estudio multidimensional como lo sugiere el profesor Santos (2000) al momento de aprehender los territorios como una totalidad, lo cual brinda la posibilidad de comprender la reciprocidad social y espacial en conjunto con la organización social del espacio; privilegiándose de este modo una perspectiva dialéctica y la diversidad de significados que acercan al sujeto a la interpretación de su territorio. Es decir, en el marco de esta investigación los estudios del territorio

cobran fuerza desde la experiencia de líderes comunitarios, quienes son los principales actores en la gestión del desarrollo territorial.

Los elementos que se exponen más adelante en este texto hacen parte de la fundamentación teórica y metodológica del proyecto que actualmente realizamos con la participación de líderes comunitarios de uno de los cinco corregimientos¹⁰ de la ciudad de Medellín, corregimiento de Altavista. Proceso investigativo que además busca ser un proceso formativo que fortalezca los conocimientos que sobre el territorio tienen los participantes. Los cuales han adquirido de forma empírica durante su trayectoria y que han mejorado con su ingreso a procesos de educación en contextos no formales (con el municipio de Medellín, por ejemplo, desde su participación en propuestas como *presupuesto participativo*, *la Escuela de formación ciudadana*, entre otros procesos), que les permiten fortalecer el trabajo comunitario que realizan de manera individual o colectiva. Asimismo, se describe una serie de elementos alusivos a la ruta metodológica que paso a paso hemos venido construyendo con miras a lograr los objetivos trazados, donde métodos, instrumentos y técnicas como: la pregunta, los recorridos territoriales, la cartografía social y el análisis de contenido, emergen como componentes importantes en la realización del proyecto.

10 Los corregimientos hacen parte de la visión político-administrativa establecida en la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 318, con la cual se designan las zonas rurales de los municipios.

1. Marco teórico de referencia

La revisión bibliográfica nos ha permitido avanzar en la concreción del planteamiento del problema, en la construcción de un estado del arte y unas categorías conceptuales para el análisis de la necesidad a resolver: *impulsar la educación geográfica en procesos educativos no formales de los que participan los líderes comunitarios*.

1.1 La Geografía, una ciencia social

Es esta la perspectiva de la geografía en la cual se ubica el proyecto de investigación. Vale la aclaración dada la ambigüedad o mejor la dinámica epistemológica de esta disciplina, la cual en sus inicios se le ubicó en las ciencias puras, al lado de la astronomía y la física, luego en las ciencias naturales y, finalmente, en el campo de las ciencias sociales. Cambios que se leen en la institucionalización de la geografía como disciplina académica y, al reconocer su objeto de estudio, el espacio geográfico. Éste, en su dinámica histórica y conceptual, ha mostrado las dicotomías existentes al abordarlo, como lo expresa Santos (1995) al referirse al método dual con el cual se lee el mundo. Él señala cómo en la modernidad se aboga por la separación entre naturaleza y sociedad, sujeto y objeto, razón y sentimiento; pero enfatiza como sociedad y naturaleza son una sola cosa, y no se puede concebir una separación y fragmentación cuando quien establece relaciones en un espacio determinado lleva consigo una impronta y un arraigo; puesto que el espacio geográfico es socialmente producido.

La perspectiva teórica privilegiada al leer el espacio geográfico va en correspondencia con los diferentes conceptos con los que suele nombrársele: lugar, territorio, región, geosistema, paisaje, medio geográfico, entre otros; evidenciando en cada una de estas acepciones la pluralidad de lenguajes y discursos con los que se explican las actuaciones humanas en el espacio. Y con ello, el surgimiento de diferentes tendencias y enfoques geográficos, que en diálogo con lo interdisciplinario denotan el sentido integrador de la disciplina.

Al respecto, el profesor Garrido (2005) indica que el territorio, como categoría de análisis del espacio geográfico, se ha utilizado históricamente para hacer referencia a cinco tipos de relaciones geográficas: el espacio respecto a “la política, la gestión, el poder, la ideología y el ordenamiento” (p. 151), es decir, cuando el espacio geográfico es objeto de una división político-administrativa para la distribución y ejecución de los recursos públicos por parte de las autoridades, se habla de territorio, ese espacio habitado y transformado históricamente por los grupos humanos.

1.2 Inteligencia territorial y educación geográfica

En las nuevas apuestas por la comprensión y transformación de la realidad espacial de la que hacen parte las sociedades, emerge la expresión inteligencia territorial (IT). Concepto que de acuerdo con González (2014), es un atributo sociocognitivo de las sociedades humanas y

un objeto de estudio. En América Latina, la IT ingresa en la agenda de las comunidades académicas de acuerdo con Bozzano (2013) a partir del año 2007, cuando en el marco de la *VI ENTI International Conference en Huelva*, España, se percatan de la riqueza de la inteligencia territorial como proyecto científico interdisciplinario.

Según puntualiza Miedes (2012) coexisten diferentes definiciones de IT que son fruto de un vivo debate en diferentes regiones del mundo, tanto en los campos científicos interesados en la investigación sobre las dinámicas de desarrollo territorial, como en el terreno de las políticas y acciones orientadas a la promoción del desarrollo en diferentes contextos. Lo cual implica que tiene una dimensión centrada en la producción de conocimiento y otra en la intervención social de los problemas.

Por su parte, Scala (2012), desde una perspectiva más cognitiva, presenta la IT como un aprendizaje colectivo de los actores en sus territorios para llevar la *vida que quieren vivir*. Aprendizaje donde los actores piensan y viven su “para qué”. La IT aporta herramientas para resolver el “cómo” a partir del conocimiento, la toma de decisiones, la cooperación y participación, la articulación, el consenso, el diagnóstico y el análisis de la información, entre otros.

Desde esta perspectiva, la IT expresa el saber de las comunidades, sus horizontes de posibilidad y los modos de alcanzarlo. Es decir, se trabaja en la construcción de propuestas de cambio en la realidad, en diferentes ámbitos, uno de ellos es la circulación de conocimientos entre

la comunidad, otro, la comprensión de la realidad a partir de esos conocimientos y, finalmente, la transformación en diferentes escalas de tiempo de la realidad por parte de las comunidades.

La IT no está dada en los sujetos, sino que se adquiere a medida que éstos tienen preguntas por el territorio que habitan y buscan respuestas ante las mismas con la finalidad de tomar decisiones informadas. Búsqueda que permite la construcción y el fortalecimiento del sujeto, ya que este aprende a leer el territorio desde diversas ópticas, las cuales se convierte en un insumo para gestionar los cambios que eventualmente garantizarían mejores condiciones de vida para los integrantes de la comunidad, formación que va de la mano de la educación geográfica.

Retomando a Miedes (2012), la IT es un enfoque de investigación-acción multidisciplinar, en el cual conocimiento y acción son inseparables. Enfoque que mejora y moviliza los conocimientos y los saberes prácticos de los actores sobre el terreno y a la vez permite que los mismos actores se apropien directamente de los resultados de las investigaciones y los apliquen directamente a sus proyectos, reforzando la utilidad social de la actividad investigadora (2012).

En este sentido, la IT es una forma de ver y actuar en el territorio a partir del reconocimiento y análisis de sus dinámicas, las personas deben hacerse preguntas sobre lo que pasa en el territorio y a ellos. De ahí que, en el marco de esta investigación, entendemos la IT como un atributo socio-cognitivo que permite a las personas ser

conscientes del territorio del cual hacen aparte, lo cual quiere decir que es una habilidad que se adquiere y desarrolla con el tiempo a medida que los seres humanos interactúan en diferentes escenarios sociales, políticos, económicos y culturales del territorio que le permiten formarse y hacer uso de la información.

Lo anterior nos permite relacionar el concepto IT con la finalidad de la educación geográfica, que de acuerdo con Pimienta y Pulgarín (2017), busca hacer conscientes a los ciudadanos del espacio que viven, sus problemas y oportunidades de cambiar sus realidades. Una educación geográfica que implica hacer comprensible desde el uso del lenguaje de la geografía y de las ciencias sociales, la descripción razonada de los lugares (p, 398).

Al respecto, Souto (2011) señala como retos de la educación geográfica hoy:

La posibilidad de conocer qué se hace en diferentes lugares, las innovaciones tecnológicas en la difusión y gestión de la información, los propios avances en el conocimiento científico y la valoración de las experiencias realizadas en la didáctica del aula nos permitirán avanzar en la definición de líneas alternativas para que la tarea educativa geográfica sea posible en el siglo XXI (p, 31).

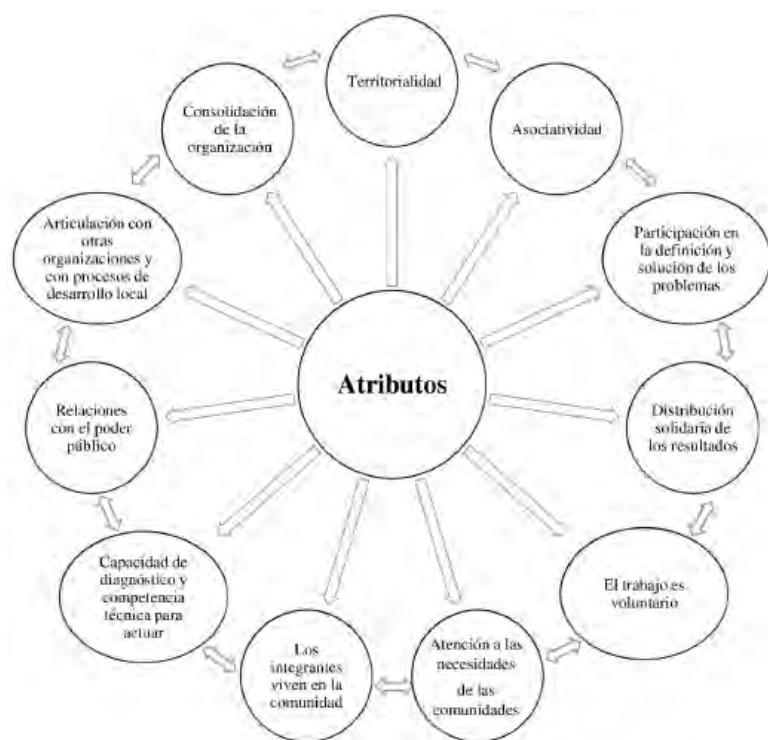
Retos que no solo corresponde alcanzarlos desde la educación formal, sino que ha de ser un compromiso también de la educación no formal al considerar que las personas se educan a lo largo de la vida, en diferentes espacios y a través de diversos medios.

1.3 Organizaciones de base

Las organizaciones de base son procesos en los cuales los integrantes de una comunidad se agrupan para buscar solución a los problemas existentes en el territorio que habitan. En ellas, sus integrantes ponen a disposición de la comunidad sus conocimientos, habilidades y destrezas para comprender la realidad e intervenirla de forma consciente. En este sentido, Ribas y Ribas (2006) las define como: “organizaciones populares formadas a partir de los intereses comunes de un grupo, en el lugar del vecindario o el sitio de trabajo, o a partir de actividades de tipo cultural o de índole productiva” (p. 24).

Las organizaciones de base tienen como atributos o características los descritos en la figura 1; estos llaman la atención sobre las áreas de acción, las relaciones que construyen entre sus integrantes y con otros actores. Estas características acentúan la idea de estas organizaciones como procesos organizativos en los que la libre asociación, la participación y la transformación de la realidad son centrales para el cumplimiento de sus objetivos.

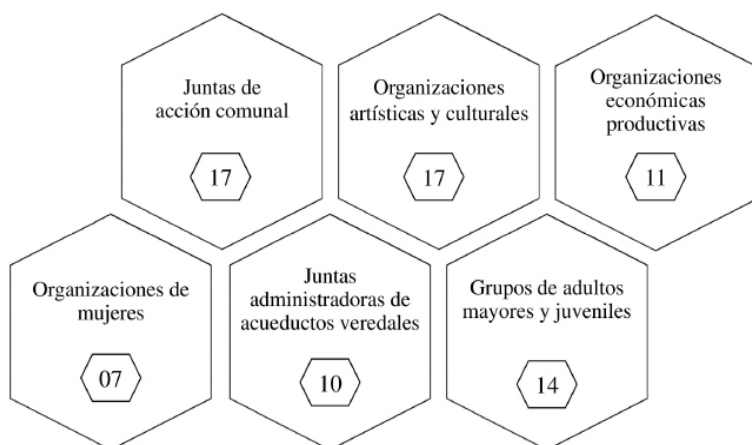
Figura 1. Atributos de las organizaciones de base



Fuente: Adaptado de Ribas y Ribas, (2006).

En el caso del Corregimiento Altavista, según la Alcaldía de Medellín (2014), existen 89 organizaciones sociales y comunitarias, las cuales se agrupan según la tipología de la figura 2, lo cual refleja que estos procesos se crearon según grupos poblacionales y campos de trabajo más amplios.

Figura 2. Número y tipología de las organizaciones sociales y comunitarias del corregimiento Altavista



Fuente: Adaptado de Alcaldía de Medellín, 2015.

A las organizaciones sociales, según el caso, se vinculan niños, adolescentes, jóvenes y adultos; de hecho, hay personas como los líderes comunitarios que pertenecen a varios de esos procesos organizativos, por la finalidad de estos en el territorio. Lo cual les permite aunar esfuerzos con otras organizaciones y líderes para generar una mayor visibilización de las propuestas, y por tanto, del impacto de estas en el territorio en la medida que pasan de la escala barrial o veredal a la corregimental, beneficiando a un mayor número de personas.

Las organizaciones de base existentes en el corregimiento tienen como ámbitos de acción: *cultura, ambiente, niñez y juventud, género, económico productivo, salud, deporte - recrea-*

ción y educación. Concentrar el trabajo en estos ocho campos les permite a las organizaciones trabajar de manera integral en la intervención de los problemas existentes en el territorio y reconociendo en detalle los problemas en cada uno de esos campos y la forma en que afectan otras realidades.

La división del trabajo en estos campos permite que las organizaciones se especialicen en un área, por ejemplo, en trabajar por mejorar la situación de la población en materia de educación a través de la gestión de programas y proyectos. Esto implica procesos de formación y capacitación que les permitan aprender a realizar procesos de gestión que respondan a las necesidades del contexto, los cuales se caracterizan por hacer parte de la educación no formal.

1.4 Educación no formal

Hablar de educación no formal está lejos de ser algo nuevo, el origen del concepto de acuerdo con la profesora Pastor (2001) se puede rastrear en la obra de Coombs, *La crisis mundial de la educación*. En este trabajo se puede observar que “existe “otro sistema indefinido” de enseñanza, dicho sistema es importante y merece más atención de la que se le ha dispensado hasta el momento” (p. 525), lo cual se convierte en el punto de partida de una serie de producciones académicas en las cuales se busca precisar conceptualmente y de modo práctico las formas no convencionales de educación, caracterizadas por la no institucionalización, jerarquización, gradualidad y metodología.

El aporte de intelectuales como Philip H. Coombs en la década de los 70s estuvo en tratar de definir conceptualmente e identificar las características de los fenómenos educativos que para la época no hacían parte de los modos como se pensaba, desarrollaba y materializada el sistema educativo. Ello hizo posible posteriormente avanzar en el concepto y sus características, de ahí que una definición como la propuesta por la profesora Pastor (2001) sobre la educación no formal tenga vigencia 18 años después:

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades, identificables y reconocidos, que no forme parte integralmente del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones (p. 541).

En este sentido, la educación no formal es un proceso formativo intencionado, dirigido hacia un público objetivo, realizado en contextos diferentes a un aula de clase. Es un proceso donde se hace uso de diferentes metodologías y donde los ritmos del trabajo, las condiciones de los estudiantes y profesores son otras a las tradicionalmente establecidas.

2. Objetivo

El texto presenta las potencialidades de la educación geográfica en contextos educativos no formales como

lo son las organizaciones de base comunitaria, desde el estudio del territorio a partir de diversas herramientas metodológicas como la cartografía social. Lo cual va en consonancia con los objetivos trazados en el proyecto de investigación que da origen a éste¹¹.

3. Metodología

La investigación de la cual se derivan estos avances se inscribe en el enfoque cualitativo, el cual reconoce la dimensión subjetiva de la realidad como objeto válido de conocimiento. Para la producción de la información se optó por estrategias como la investigación documental (Galeano, 2012), la observación participante y la cartografía social (Montoya, 2009 y Díaz, 2018). Desde la primera se logró realizar la fundamentación conceptual, teórica y metodológica que apoya la investigación, información que fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido. Las dos últimas estrategias se recogen con la finalidad de diseñar una propuesta de trabajo para pensar y materializar la enseñanza de la geografía a líderes comunitarios, hecho por el cual aquí se destacan algunas de sus características a partir de su relación con las habilidades espaciales y las

11 Objetivo general: Analizar los aprendizajes que tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista sobre el territorio que le aportan a la transformación inteligente del mismo. Objetivos específicos: Identificar los aprendizajes que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen, y relacionar el conocimiento que sobre el territorio tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista con la gestión del desarrollo comunitario.

destrezas cartográficas como medio para leer e intervenir con inteligencia el territorio.

Teóricamente, se contempla una triada conceptual retomando a Lefebvre (2013) desde la que es posible comprender la producción del espacio. El primer elemento es la *práctica espacial*, la cual engloba la producción y reproducción de los lugares específicos propios de cada formación social; el segundo elemento son las *representaciones del espacio*, es decir los conocimientos, signos y códigos creados sobre la configuración del espacio; el último elemento está referido a los *espacios de representación*, los cuales expresan el simbolismo de la vida social. Esta triada está directamente ligada al reconocimiento de las acciones de los sujetos, donde la producción del espacio desde su presentación y representación, son vistos como un proceso.

El contexto geográfico en el cual se lleva a cabo la investigación es el corregimiento Altavista, una de las cinco áreas en las que se divide la zona rural de la ciudad de Medellín. Es un territorio rural en una constante transformación.

En el caso colombiano, los corregimientos son áreas delimitadas en las cuales la población es menor al igual que los procesos de urbanización. Para el caso del Corregimiento Altavista, el crecimiento urbano ha cobrado fuerza en las últimas décadas en las márgenes de las quebradas Ana Díaz, La Picacha, Altavista y La Guayabala, lo cual pone en entredicho su estatus de área rural, en especial en las zonas de frontera entre los corregimientos y las comunas (áreas urbanas), zonas de frontera que con el paso del tiempo se

convierte en áreas de expansión urbana según ajustes al plan de ordenamiento territorial del municipio de Medellín.

Fotografía 1. Vereda San José del Manzanillo del Corregimiento Altavista – Medellín



Fotografía de Jorge Ramírez, 2017.

El trabajo con cartogramas en la educación formal no es lo cotidiano en la enseñanza de la geografía y mucho menos es un conocimiento que circule entre el común de la gente. Es decir, el uso y reconocimiento de las representaciones cartográficas del territorio por parte de las comunidades locales, es escaso. Por ello las destrezas cartográficas en la lectura del territorio son una de las metas a lograr a través del encuentro con los líderes y del desarrollo de talleres pensados en la realización de este trabajo de investigación.

Por otro lado, la observación adquiere sentido en los procesos de lectura del territorio en la medida que hace posible centrar la mirada en aspectos de la realidad para encontrar detalles que den cuenta de las dinámicas de los territorios.

Desde los encuentros con los líderes del corregimiento de Altavista se espera fortalecer la lectura, interpretación y la construcción de mapas, mediante la promoción de habilidades como la ubicación y orientación espacial, el reconocimiento de la organización y distribución de los sistemas de objetos y acciones en el corregimiento y el análisis propositivo de los problemas sociales relevantes en el territorio.

4. Avances del proceso investigativo a modo de resultados

Lo presentado previamente nos permite identificar potencialidades en el estudio del territorio con las comunidades, en perspectiva de las posibles propuestas de intervención comunitaria que permitirán el fortalecimiento de las organizaciones de base. Potencialidades que se enuncian a partir de las siguientes premisas o enunciados para el análisis.

4.1 La educación geográfica es posible en contextos educativos no formales

El fortalecimiento conceptual de los líderes comunitarios del corregimiento Altavista sobre el territorio ha de

permitir la apropiación de la espacialidad, temporalidad y socialidad, dimensiones del espacio geográfico, propuestas por Lefebvre (2013), las cuales, desde un enfoque socio constructivista, facilitan la construcción de un pensamiento complejo, crítico y creativo, características de la formación de ciudadanos capaces de problematizar el mundo contemporáneo y de actuar desde proposiciones transformadoras de las realidades locales. Territorio entendido, además, como un conjunto de lugares, donde se conjugan referencias locales y globales que, según Santos (1995), permiten entenderlo *como un espacio continuo y contiguo*, el cual está limitado por acciones y objetos.

Promover el conocimiento del territorio con quienes lo habitan es democratizar el conocimiento y no precisamente con los niños y jóvenes que asisten a la educación básica, media o superior. Es llevar la enseñanza de la geografía a la adquisición de conciencia del espacio habitado, es permitir el reconocimiento de lo que pasa y se vive en los territorios. Pero, ante todo, es una necesidad urgente, el fortalecer el conocimiento geográfico de las comunidades dada la indiferencia de los ciudadanos frente a lo que sucede en sus territorios.

El incremento del conocimiento sobre el territorio implica llevar la enseñanza de la geografía al plano de la educación no formal, concebirla en el marco de una educación ampliada desde la que se busca promover una educación para todos, a lo largo de toda la vida. Es apostarle a la formación de conceptos geográficos, de cara a los contextos territoriales y con quienes lo habitan. Lo cual implica, de acuerdo con Cavalcanti (2010), “enseñar un modo

específico de pensar, de percibir la realidad” (p. 7). Es decir, propiciar un modo de pensar, un mirar y un raciocinio geográfico a partir del lugar del sujeto y de su realidad.

4.2 Estudiar el territorio para una geografía ciudadana

Hace más de dos décadas, Santos (1995) propuso una geografía de los ciudadanos la que contiene una combinación de posibilidades que no es prevista sin la unión de las personas y las cosas. Una geografía que aboga por una visión compleja del mundo, donde la historicidad de los objetos, los eventos y acontecimientos en los territorios son posibilidad histórica de comprensión de los lugares y del quehacer de los pueblos en dichos espacios.

Al promover la lectura del territorio con quienes lo habilitan, se requiere tener en cuenta, de acuerdo con Silveira (1995), que el territorio es una totalidad que no es estática y en la cual aparece en el movimiento de encuentro entre pasado y futuro, el conjunto de posibilidades llamado presente. En sus palabras, “la realización de una de esas posibilidades de la totalidad es el evento” (Silveira, 1995, p. 55). Siendo la totalidad concreta la trama de esos eventos, el sentido mismo de su significación se gana en la relación con otros, lo cual permite comprender que la pretensión del método ha de ser entender el evento como una parte o momento del todo.

En el caso del territorio de Altavista, son diversos los acontecimientos que en él se dan, algunos de ellos proble-

máticos de índole social, ambiental y político, que le otorgan la particularidad de ser un espacio que puede transformarse positivamente desde el empoderamiento de las organizaciones sociales. Transformación a la que la educación geográfica puede aportar desde la promoción de una geografía ciudadana, como lo señalara Santos (1995), *un conocimiento comprometido con el futuro ya que cada uno interpreta el mundo a partir de lo que es, y de las cosas que tiene a su alrededor*.

4.3 Hacia una transformación inteligente del territorio

La inteligencia territorial es quizás una de las principales metas de la educación geográfica, su finalidad se centra en el conocimiento del territorio para liderar procesos de gestión y transformación informada en él. Lectura que conlleva el reconocimiento del lugar. Al respecto, Silveira (1995) señala dos enfoques priorizando en ellos el individuo y la totalidad. Es decir, lo que sucede en el lugar puede ser explicado desde él mismo y desde la experiencia de los sujetos haciendo énfasis a la relación entre los lugares a partir de conceptos relacionales, esto se da cuando el espacio total es sustituido por el nivel micro del espacio y la totalidad es entonces la suma de esos fragmentos. Con ello el lugar no se posiciona únicamente en la esfera local, sino que es posible identificar situaciones que trascienden tiempos y espacios, pues es en los constantes devenires del mundo en donde tienen lugar las relaciones de los eventos.

Al posicionar estos análisis en función de una mirada crítica del territorio, es posible identificar un importante punto de partida para reconocer que las transformaciones en función de los usos y las relaciones de los habitantes

con los espacios se encuentran mediadas por una totalidad, por otros eventos y totalidades parciales.

No se trata de trabajar el lugar apenas como una referencia local sino como una escala de análisis necesaria para “comprender los fenómenos que suceden en el mundo, pero que ocurren temporal y territorialmente en lo local” (Cavalcanti, 2010, p. 6). Y es ahí donde la multi-escalaridad emerge como condición en el tratamiento de los fenómenos, dejando de manifiesto la necesidad de la relación dialéctica entre lo global y lo local para la comprensión de la realidad, como lo planteará Santos (1995).

Es además una apuesta a estudiar fenómenos y problemáticas geográficas y entenderlos a partir del lugar del sujeto y de su realidad. Cuyo abordaje incluye además de la información sobre el lugar, el desarrollo de habilidades espaciales como la destreza para la interpretación de mapas, la localización geográfica de acontecimientos geográficos y de actitudes que denoten conciencia de lo que sucede en los territorios y las posibilidades de cambio que se tienen.

4.4 La cartografía social en la construcción de ciudadanía territorial

Son diversos los métodos, medios y estrategias a emplear en la lectura del territorio con la finalidad de lograr la formación ciudadana. Uno de los compromisos clave es el desarrollo de la capacidad de lectura del territorio y el mapeamiento de la realidad mediante el lenguaje gráfico y cartográfico. Es lograr, retomando a Cavalcanti, (2010), la *alfabetización cartográfica*. Es decir, “la habilidad de represen-

tación de mundos visibles, objetivos y subjetivos que no se limita al mapeamiento y a la localización objetiva y fija de los objetos” (p. 8). Así, se propone que la imagen, el dibujo y el mapa como recursos fundamentales para la relación entre sujeto y conocimiento geográfico.

A la alfabetización cartográfica le sigue el abordaje de cuestiones socialmente vivas relacionados con la cotidianidad de los ciudadanos, elegidas con criterios de relevancia social en la idea de potenciar acciones de un proyecto formativo que incluya la comprensión de situaciones territoriales en el marco de promover el compromiso ciudadano con el territorio donde se vive. En el caso de los corregimientos de Medellín, se observan problemáticas, según Laura Moisés y Adolfo Hernández (2010), como la pobreza, la marginalidad, el desempleo, la destrucción de las actividades agropecuarias y el desarraigo de los campesinos, entre otras. Cuestiones que reclaman promover una ciudadanía territorial en la toma de decisiones en el marco de sistemas democráticos, ya que no siempre los ciudadanos están informados sobre los problemas, sus causas, efectos, actores, procesos y posibles propuestas de solución o intervención. Como lo expresa Gutiérrez, (2010), al hablar de una ciudadanía territorial que forme al ciudadano,

.... en contexto, de manera consciente e intencionada, para que ligado al territorio que habita, construye y semantiza, pueda desplegar junto a otros una ciudadanía renovada orientada al respeto por la diferencia, al reconocimiento de la pluralidad, a la construcción de convi-

vencia y, consecuentemente, a aportar en la consolidación de la democracia (p.1).

Formación de los ciudadanos, en este caso líderes comunitarios, en la que la cartografía social emerge como un medio para pensar el territorio de manera colectiva, a partir del diálogo y el consenso, en la medida que los actores involucrados logran conjugar diferentes representaciones que tienen del territorio. Así, la cartografía social más que un fin en sí misma, es un medio para potenciar a partir de la experiencia de los líderes el conocimiento que tienen de su territorio al tener elementos que permiten leerlo con otros lenguajes.

Reflexiones de cierre

Educar geográficamente a quienes han asumido de manera libre y voluntaria la tarea de gestionar el desarrollo de sus territorios es una labor compleja y una reflexión que se adeuda desde la academia para con la sociedad.

La educación geográfica en contextos no formales requiere de tiempo y diversos recursos (entre ellos los educativos) para pensar y materializar procesos de enseñanza y de aprendizaje del territorio que se habita, percibe y construye, dando lugar a que los sujetos, en este caso los líderes comunitarios, puedan recrear las representaciones que de este tienen y así obtener más elementos conceptuales y empíricos para la toma de decisiones. El valor de la educación geográfica más allá de las fronteras de la escuela, en particular con las organizaciones de base comunitaria,

permite reconocer la importancia de la espacialidad a lo largo de la vida de las personas.

Los elementos aquí expuestos permiten reconocer las conexiones existentes entre educación geográfica, educación no formal, ciudadanía territorial, inteligencia territorial y cartografía social, temáticas a partir de las cuales es posible encontrar elementos teóricos y metodológicos para *pensar integralmente el fortalecimiento de las habilidades que tienen los líderes comunitarios para leer e intervenir su territorio en el marco del ejercicio de su ciudadanía*, la cual se caracteriza por ser contextualizada e inteligente en la medida que es fruto de la reflexión sobre los problemas, procesos y actores presentes en el territorio que habitan.

Referencias

- Araya, F. (enero-junio, 2010). La didáctica de la geografía en América Latina: experiencias y tendencias. *Revista Nadir. Revista Electrónica de Geografía Austral*, 2(1). Disponible en: <http://revistanadir.yolasite.com/resources/Didactica.pdf>.
- Bozzano, H. (2009). Territorios posibles: procesos, lugares y actores. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Bozzano, H. (2013). La geografía, útil de transformación. El método Territorii, diálogo con la Inteligencia Territorial. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, 8(16), p. 448-479.

- Cavalcanti, L. (noviembre, 2010). *A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas*. Trabajo presentado en I Seminário Nacional: Currículo em Movimento –Perspectivas atuais, Belo Horizonte.
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html.
- Corporación Universitaria Lasallista, Departamento Administrativo de Planeación, Municipio de Medellín. (2012). Revisión y ajuste del plan de desarrollo local, 2012-2019. Corregimiento Altavista. Medellín.
- Díaz, J. (2018). Cartografía social: teoría y método. estrategias para una eficaz transformación comunitaria. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Bogotá, Colombia: Geopaideia.
- Fals, O. (2000). *Acción y espacio: autonomías en la nueva República*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores
- Galeano, E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES*, 25(66), 137-163.

- González, S. (2014). Inteligencia territorial y la observación colectiva. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 4(2), 91-109.
- Gutiérrez, A., y Pulgarín, R. (2009) “Formación ciudadana: ¿utopía posible!” *Revista Educación y Pedagogía, Medellín*, 21(53), pp. 33-48.
- Gutiérrez, A. (2010). El ciudadano Territorial: propósito de la formación ciudadana. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(3). Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>.
- Lefebvre, H. (2013). *La Producción del espacio*. Capitán Swing Libros, S. L. Madrid.
- Llanos, E. (2014). Reflexiones acerca de la enseñanza de la geografía en el Departamento del Atlántico. *Zona próxima*, 20, p. 153—164.
- Moisá, L., y Hernández, A. (2010). *El desarrollo rural de Medellín (Colombia) desde la perspectiva del desarrollo endógeno*. En: *Revista Agronomía Colombiana*, 28 (3), pp. 515-523.
- Montoya, V. (2009). La cartografía social como instrumento para otras geografías. Apuntes para un diálogo de saberes territoriales. En: García, C., y Aramburo, C. (eds.). *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad de Antioquia, pp.113-136.

- Pastor, M. (septiembre-diciembre 2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, (LIX) 220, 525-544.
- Pimienta, A., y Pulgarín, R. (2017). *Educación para la paz en la escuela. Aportes de la educación geográfica y la cartografía social*. En: Sandoval, Y., y Nuñez, J. Ed. Geografías al servicio de los procesos de paz: análisis global, reflexión y aporte desde el contexto Latinoamericano. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Pulgarín, R. (2016). Giro espacial en el aprendizaje de lo social. Desafíos en la Educación Geográfica. Texto de la disertación presentada ante la Sociedad Geográfica de Colombia, como requisito para ser Miembro Correspondiente. Documento inédito.
- Red Científica Latinoamericana Territorios Posibles. (2012). ¿Qué es la Inteligencia Territorial? Recuperado de: <http://territoriosposibles.fahce.unlp.edu.ar/que-es-it>.
- Ribas, E., y Ribas, F. (2006). *Organizaciones de Base, redes Intersectoriales y procesos de Desarrollo local: el desafío de la sostenibilidad*. Red Interamericana de Fundaciones y acciones Empresariales para el desarrollo de base. Recuperado de: <http://www.redeamerica.org/Portals/0/Publicaciones/Estrategias/4.pdf?ver=2015-12-04-055909-020>.
- Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado (Gloria María López Vargas de Mesa, trad). Barcelona. *Oikos-tau*.

- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, España: Ariel, S. A.
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Silveira, M. (1995). Totalidad y fragmentación: el espacio global, el lugar y la cuestión metodológica, un ejemplo argentino. *Anales de Geografía de la Universidad de Complutense*, 14. 55-61. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/viewFile/AGUC9595120053A/31640>.
- Soja, E. (2008). *Postmetropolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid, España: Traficantes de Sueños. Traducción de Verónica Hendel y Mónica Cifuentes.
- Souto, X. (2018). Una educación geográfica para el Siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, 1(1), 28-47. Recuperado a partir de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7079>.

Hacia una ética territorial en la enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio de problemas sociales relevantes

Santiago Valencia Carvajal¹²

Universidad de Antioquia, Colombia

Resumen:

En esta ponencia se ofrecen los avances obtenidos en la fundamentación de una propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales a partir del estudio de Problemas Sociales Relevantes –PSR– en perspectiva de la ética territorial¹³, entendida según Cuervo, L. (2011) como el conjunto de principios orientadores del comportamiento en las relaciones entre los sujetos y el territorio. Esta proposición se recoge los postulados de Chaparro, J. (2012), al destacar la inclusión del tratamiento de la ética, en los estudios del territorio; lo cual posibilitaría interpretar y generar alternativas de solución a problemas

12 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Estudiante de Maestría en Educación. Línea Didáctica de la Geografía. Integrante del Semillero de Geografía – GEOSEM- Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. E-mail: santivajal456@gmail.com

13 Los avances obtenidos en la fundamentación de la propuesta didáctica se derivan del proyecto de investigación de Maestría en Educación titulado “Hacia una ética territorial en la enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio de problemas sociales relevantes” elaborado por el autor.

espaciales, territoriales y paisajísticos, susceptibles de ser estudiados en la escuela.

Desde la geografía crítica y en especial desde la concepción del espacio geográfico como un espacio socialmente producido, según la teoría Lefebvrina, se privilegia de acuerdo con Vasilachis (2006) un enfoque de corte cualitativo, a fin de construir proposiciones que permitan entender los aspectos comunes a los sujetos en el proceso de producción y apropiación territorial en la que desarrollan su existencia, por ello, pensar en la enseñanza alternativa desde Problemas Sociales Relevantes como lo plantean Ocampo, L. & Valencia, S. (2019) en su perspectiva interdisciplinar a partir del desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas, contribuye a la valoración de las consideraciones argumentadas de los estudiantes a fin de establecer puntos de correlación entre el territorio, los comportamientos y sus decisiones éticas, con la intención de fortalecer de acuerdo con Klein, J.L. & Laurin, S. (1999) y Gurevich (2005) procesos de conciencia crítica y ciudadana que les permitan apropiarse del espacio que habitan.

Palabras claves: Enseñanza, Ciencias Sociales, Problemas Sociales Relevantes, Ética territorial, Habilidades cognitivo lingüísticas.

Introducción.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional –MEN– a partir de la disposición de los Marcos Generales para Enseñanza de las Ciencias Sociales de 1984, el primer intento serio de integración curricular del área,

estableció que la geografía y la historia escolar se integrarán en el currículo con las demás Ciencias Sociales para su enseñanza. Con el fin de superar la disciplinarización del conocimiento que impide la comprensión de la realidad social en la escuela y para responder al requerimiento propuesto en la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 78, el MEN publica los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares Básicos de Competencia -EBC- (2004), para la enseñanza de la Ciencias Sociales con un enfoque problematizador o de preguntas problematizadoras a fin de promover una educación basada en competencias.

En razón de lo expuesto y como lo señala Sánchez (2012), mientras los Lineamientos Curriculares retoman la posibilidad de integración en el área de Ciencias Sociales a través de conceptos disciplinares, los Estándares reflejan una fragmentación disciplinar; puesto que pese a que los primeros intentan superar la noción de temas en la enseñanza y el criterio cronológico a partir del cual se orienta la enseñanza de los mismos, los Estándares restringen la intencionalidad de una integración interdisciplinar, en tanto los temas no se constituyen en problemas o situaciones con las que los estudiantes deben enfrentarse a diario.

Para inicios del año de 2017 el MEN presenta un borrador de propuesta de los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- en Ciencias Sociales caracterizados como el conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación básica y media, estos se ordenan en coheren-

cia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares al mantener una estructura temática y conceptual para la enseñanza de las ciencias sociales, lo cual no quiere decir que el propósito de integración no se esté favoreciendo desde los planteamientos de esta propuesta, si no que se opta en términos de Vasco, y colaboradores (2000) por una integración desde conceptos que vincula e integra muy débilmente el trabajo que se hace por cada disciplina.

Ahora bien, en congruencia con la tendencia de una enseñanza integrada de las Ciencias Sociales planteada en los documentos de referencia del MEN, emerge en el contexto anglosajón de los Social Studies el enfoque curricular de Problemas Sociales Relevantes -PSR- el mismo que al seguir los postulados de Dewey (1909) pretende que desde el estudio de problemas sociales se potencialicen las capacidades de los estudiantes para resolver situaciones de su cotidianidad, así como los problemas “sensibles” que generan fuerte impacto en la sociedad y de esta manera, fortalecer procesos de conciencia crítica y ciudadana desde la comprensión interdisciplinar de un problema determinado, pues como lo expresa Vasco et al. (2000) los problemas sociales son acordes a la naturaleza integral, compleja y dinámica de lo real.

Este enfoque propio de la didáctica de las ciencias cuyos fundamentos teóricos que lo sustentan apuntan a dar viabilidad a las finalidades de la enseñanza según lo señalan Ocampo, L. & Valencia, S. (2016) ha comenzado hasta ahora en el contexto colombiano a ser objeto de reflexión como una perspectiva para alcanzar la integra-

ción de las ciencias sociales, su amplia tradición y poco tratamiento lo constituyen en una alternativa didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales escolares, contemplando el estudio de los problemas sociales desde la multiescalaridad, multitemporalidad y la multicausalidad partiendo para ello del uso de habilidades cognitivo lingüísticas en procura de la formación ciudadana y democrática de los sujetos desde la comprensión de la realidad social.

En consecuencia a lo anterior, la didáctica de las ciencias sociales se configura en un campo riguroso de producción de conocimiento desde la definición compartida de los propósitos de enseñanza de cada una de las disciplinas escolares que la componen, al proponerse hacer comprensible la integralidad de lo social a partir de las interrelaciones conceptuales existen entre las disciplinas con el conocimiento cotidiano, como lo expresan Moglia & Trigo (2005) “supera toda especificidad ligada ya sea a un objeto único, ya sea a un medio dado, ya sea una trayectoria única” (p.175)

Ahora bien, la conexión entre el conocimiento de las disciplinas y el que se extrae de la vida cotidiana desde el estudio de PSR en la enseñanza de las ciencias sociales, supone la movilización de las habilidades cognitivo lingüísticas, siendo estas la descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación, las cuales permiten además de la construcción del conocimiento social y la formación del pensamiento social, fortalecer las competencias comunicativas y promover desde la comprensión crítica de la realidad social la formación democrática

y ciudadana.

La argumentación, última habilidad cognitivo lingüística recoge los aprendizajes y elaboraciones producidas en las anteriores habilidades de indagación; de manera que como lo refiere González & Henríquez (2011) esta se constituye en el vehículo para defender las propias convicciones y entender que un mismo problema puede resolverse e interpretarse de maneras muy diferentes, de ahí que argumentar pueda considerarse como un camino para la formación ciudadana y democrática, en tanto los estudiantes al tomar posturas propias colocan en escena sus conocimientos, fomentando esto su actuación crítica y alternativa ante los problemas estudiados.

De este modo, se entiende entonces que el enfoque de PSR se interroga por la formación ciudadana y democrática de los sujetos desde la comprensión de la realidad social que les es propia, dicha realidad puede ser estudiada desde cada una de las escalas del espacio geográfico -local, regional y global-, imprescindibles para comprender la complejidad de los problemas sociales, puesto que la realidad puede ser vista de manera distinta en cada escala.

Así pues, debido a la disimilitud de la realidad social según su escala geográfica Batllori (2011) plantea que la comprensión de la realidad vivida a través del estudio de problemas sociales posibilita la adquisición integrada del conocimiento social, pudiendo generar una ética geográfica, es decir permitiendo que los estudiantes alcancen una mirada crítica del territorio que habitan, defendiendo

sus propias convicciones para intervenir a futuro su realidad desde su acción social y ciudadana; esto encuentra lugar en los planteamientos de Pipkin (2009) al afirmar que se debe propiciar al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso, convirtiéndolo en sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad.

La ética en el análisis socioespacial como lo expresa Chaparro (2012) ha sido poco abordada tanto en lo que respecta la formación de profesionales de las ciencias sociales, como en su tratamiento en la escuela, en favor de dicho tratamiento sugiere que cavilar sobre la ética en el estudio del espacio geográfico permitiría interpretar y generar alternativas de solución a problemas espaciales, territoriales y paisajísticos, los cuales según lo expresado hasta ahora son susceptibles de ser estudiados en la escuela.

No obstante, el giro hacia lo ético y moral en la geografía se sitúa de acuerdo con Correa, Arenas y Alvarado (2018) a mediados del siglo veinte con el surgimiento de la ética aplicada, una ética dispuesta a dar respuesta a los problemas sociales desde cuestiones prácticas. Este reciente giro sobre lo moral, fue acompañado por el giro espacial propuesto por Soja (1989), sin embargo la relación entre geografía y ética es reconocida en geografías morales como las perfiladas en Smith (1997) suponer la irrupción del aspecto normativo o valor activo en la geografía y la necesaria espacialización o territorialización de la ética, a fin de abordar cuestiones sociales y morales en la investigación geográfica.

Por otro lado en la enseñanza, la propuesta de Klein, J.L. & Laurin, S. (1999) sobre la conciencia territorial se acerca desde lo propositivo a que lo implicaría la inclusión de la ética en el análisis de problemas sociales asociados al territorio, al plantear la necesidad de hacer sentir a los estudiantes como actores responsables, sea cual sea la escala y temporalidad en que se piense, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados, pues el reconocimiento de los efectos de sus acciones queda patente en el discurso o las prácticas espaciales.

Ahora bien, las consideraciones éticas sobre el territorio se configuran en discursos o en prácticas políticas que territorializan el espacio geográfico, por tanto el territorio debe comprenderse desde la territorialidad como componente inherente para entender la apropiación, utilización y defensa del espacio, así pues el territorio se configura en el campo de aplicación de la política, y se constituye en el elemento esencial en la organización social, política y económica de la población que en él se ubica, puesto que el espacio al tener una composición política le subyacen diversidad de problemas sociales susceptibles de ser estudiados, guardando esto coherencia con el propósito de integración interdisciplinar del enfoque de problemas sociales relevantes en la comprensión de la complejidad de los territorios.

Así, la política como actividad ligada a la ética posibilita el estudio de la espacialidad de los fenó-

menos territoriales y de las rivalidades de poder sobre los territorios, no solamente desde la institucionalización de la sociedad a través del Estado, sino también desde las prácticas espaciales de los ciudadanos que según Castro (2005) involucran decisiones, actitudes, comportamientos y consideraciones sobre la apropiación del territorio, desencadenando esto una diversidad de problemas sociales o socioterritoriales, ante los cuales según Aceves (1997) los sujetos producto del “efecto geográfico de integración social” (Wagner, 1974), “la burbuja personal” (Hall, 1989) y los “territorios del yo” (Goffman, 1956) han establecido una distancia territorial como base en el patrón cultural de comportamiento que imposibilita un acercamiento consciente de los mismos y por ende una comprensión de la realidad social desde su complejidad integral.

En este sentido, establecer vínculos sentimentales y de identidad en los territorios, reconocido esto por Tuan (1977) como topofilia, posibilita comprender a partir del estudio de situaciones conflictivas o problemas sociales relevantes los comportamientos y decisiones del sujeto social, político y comunitario sobre el territorio, así como avivar su interés por comprender la configuración territorial de sus entornos cercanos desde las diferentes escalas espaciales. Esto para desde la promoción de una conciencia territorial reconocer la responsabilidad social en la construcción de los territorios y la transformación de los principios éticos para actuar en él y reducir el distanciamiento territorial producido por los patrones culturales de comportamiento.

Integración Interdisciplinaria: Los Problemas Sociales Relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales.

Las disciplinas escolares son producto de una reelaboración del conocimiento científico transpuesto en conocimiento escolar, en el contexto nacional y más específicamente en lo que respecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha optado recientemente por la integración curricular de este conjunto disciplinar, discusión que según Sánchez (2012) continúa generando tensiones y debates, pues son diferentes las propuestas de enseñanza interdisciplinar sobre el área que han emergido o han sido objeto de estudio en el país dada la necesidad de comprender la realidad social desde su complejidad integrada.

No obstante, en la actualidad como exponen Moglia & Trigo (2005) la didáctica de las ciencias sociales se presenta como un complejo de preguntas y de aproximaciones que pertenecen al dominio de las ciencias sociales y a otras ciencias referentes, las ciencias de la comunicación y las ciencias de la educación, así la didáctica de las ciencias sociales es considerada entonces como un campo de encuentros y tensiones múltiples, donde entrelazan diversidad de saberes indispensables para la construcción del conocimiento y comprensión de la realidad social.

Ahora bien, la comprensión de la realidad social finalidad en la enseñanza de las ciencias sociales en la que coinciden Medina (1997), Santisteban (2011) y Ocampo & Valencia (2019) ha de servir para actuar en la realidad misma, en tanto los conocimientos adquiridos surgen del

tratamiento de los problemas presentes en la sociedad y a los que se enfrentan los estudiantes cada día, así pues el enfoque de problemas sociales relevantes promueve la formación de la conciencia crítica ciudadana y por ende la comunicación –interdisciplinar- entre las distintas disciplinas sociales para analizar de manera crítica aquellas problemáticas “sensibles” para los estudiantes que hacen parte de la realidad social.

En este sentido, dadas las características de los PSR ha de considerarse como el enfoque idóneo para estudiar el territorio, puesto que a partir del estudio de problemas sociales que causan “sensibilidad” en los estudiantes, se propicia el tratamiento de problemáticas significativas, cotidianas, locales y globales presentes en la sociedad, promoviendo de este modo formación de la conciencia crítica ciudadana y por ende la comunicación entre las distintas disciplinas sociales para analizar de manera crítica aquellas problemáticas que hacen parte de la realidad social.

Desde la geografía según Pagés (2007) se hallan perspectivas próximas a la línea de PSR, entre estas propuestas se encuentran la de Fien (1992) al proponer la comprensión y solución de problemas geográficos para la construcción de una geografía personal que posibilite que a futuro los estudiantes den solución a problemáticas de su contexto, y finalmente, se encuentra la iniciativa del profesor Souto (1998) quien concretó una propuesta centrada en el estudio de problemas sociales para la enseñanza de la geografía.

Reflejo de la disputa disciplinar, existe una línea semejante en la enseñanza de la historia, dicha línea expresa

Evans (2011) considerando a las ciencias sociales como un conjunto formado por la historia y una simplificación de las otras ciencias integradas plantear situaciones problema para la enseñanza de la historia, según Santisteban (2012) es posible encontrar en esta perspectiva la propuesta de “questions sociales et historiques, socialement vives” liderada por Legardez y Simonneaux (2006) y Thénard-Duvivier (2008).

Pese a la controversia disciplinar, la enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio de problemas sociales relevantes, no es una propuesta reciente, por el contrario posee una larga tradición curricular, pues como lo reconoce Cronos (1997) tiene tras sí una tradición científica que deviene de la historia social, la sociología crítica y la geografía social alemana, desde las cuales se pretende llevar a la escuela los asuntos ciudadanos de la vida cotidiana.

Así pues, este enfoque curricular de tradición científica radical o crítica sobre el conocimiento social basado en la comprensión de Problemas Sociales Relevantes, manifiesta Canals & González (2011) favorece la formación del pensamiento crítico y creativo, el análisis de valores, de las prácticas sociales, y el aprendizaje de la toma de decisiones y la resolución de problemas; de este modo las ciencias sociales permitirá a los estudiantes situarse desde lo global en los problemas del pasado y presente, con la intención de evaluarlos e intervenir en su gestión para construir un futuro desde una acción crítica ciudadana.

De esta manera, existe una innegable posibilidad de contextualizar diversas situaciones problema a la luz de las

realidades de los estudiantes, pues desde estas pueden ser valoradas en perspectiva ética las acciones de los sujetos sobre el territorio y las transformaciones espacio geográfico producto de las dinámicas globalizantes, siendo esto muestra de la relación entre el saber científico y el saber escolar, al legitimarse la construcción del conocimiento a través de preguntas y tentativas explicaciones, desde la problematización interdisciplinar de diferentes fenómenos de interés científico llevados al aula.

Sobre la ética territorial en la enseñanza de las ciencias sociales para la formación ciudadana.

La primera ética de los seres humanos reconoce Noguera, A. (2004) se establece desde su relación con las redes de la vida conformada en comunidades sistémicas, volver sobre dicha interdependencia daría luces para comprender el lugar de los actores dentro del sistema total –ecosistema y tierra- y las funciones que estos desempeñan producto de las relaciones del mundo de la vida, no siendo esto otra cosa más que los principios de justicia y democracia, los cuales se privilegian también en la ética de la tierra propuesta por Leopold (2007), puesto desde dichas consideraciones es posible valorar la diversidad, responsabilidades y acciones bajo las cuales funcionan las sociedades.

Partiendo de los planteamientos de Boff (2001) establece la diferencia entre *ethos* con “e” larga y *ethos* con “e” breve, el primero hace referencia a la morada, la casa y el hogar de los seres humanos, para Platón ello indica el sentirse bien en casa para alcanzar el fin propio mientras

que para Aristóteles representa a la felicidad siendo la *polis* el bien supremo de realización de los seres humanos a nivel individual y colectivo, el segundo *ethos* —con e breve— hace entonces alusión al conjunto de valores, principios y hábitos anclados a la tradición de un pueblo, lo que se ha traducido como moral.

Lo anterior permite en líneas de Noguera, A. (2004) comprender como la modernidad pervirtió la idea de habitar hacia la expresión de dominio y la integralidad como expresión de habitar, es por esta razón que los modos de habitar la tierra o el territorio están íntimamente relacionados con la escisión de dominación moderna, pues ello ha determinado las relaciones, decisiones y principios de actuación con respecto al territorio, esto queda demostrado en tanto el segundo *ethos*, *el ethos moral* define el conjunto de acciones de los sujetos sobre su *ethos hogar*, pues si se entiende que el *ethos moral* son el conjunto de valores y de hábitos consagrados por la tradición cultural, ello explica desde la modernidad el paso de una especie que habita la tierra a una que la domina.

Por otro lado Zimmer (2008) se pregunta por una ética del paisaje, definiéndola como una nueva ética que debe distinguirse de la ética tradicional, en tanto la responsabilidad y praxis de los sujetos no sólo afecta a las relaciones humanas en la actualidad, sino también a la naturaleza entera y a las generaciones futuras, esta ética de la responsabilidad como también es referida, implica entonces evitar desde las acciones individuales y colectivas toda consecuencia negativa que pudiese poner en peligro

la permanencia de la humanidad o limitar las posibilidades vitales de las futuras generaciones.

Siendo el paisaje una categoría de análisis del espacio geográfico, se hace indispensable reconocer que éste se transforma constantemente de acuerdo a la configuración territorial y dinámica social, razón por la cual el territorio se encuentra también en constante cambio, mutación, hibridación y re-definición, en este sentido Chaparro (2012) plantea que la ética en el estudio de territorio sugiere tener una actitud contextual, una actitud crítica; y una perspectiva abierta, ya que la pretensión de la geografía en el fondo es ontológica; y existe un interés por mejorar las condiciones de vida de los seres humanos.

Así, la ética comprendida en un sentido amplio como la reflexión del porqué considerar válidos los comportamientos del ser humano en la sociedad para conducirlo a la felicidad, obliga necesariamente a destacar su relación con la política, puesto que esta última según Fernández (2000) se ha configurado en la ética de la vida colectiva, en tanto está desde la consideración argumentada se acerca desde el análisis de los comportamientos y decisiones del ser humano social, cívico y comunitario a lo que ha de considerarse virtuoso y justo para que el ser humano pueda ser feliz, en el territorio que habita.

En consecuencia, Chaparro (2012) en favor del estudio del territorio desde una perspectiva ética manifiesta que un estudio de este tipo permitiría aproximarse a la complejidad del territorio, del espacio del hombre, a fin de lograr diseñar alternativas, escenarios, mundos posibles y

un afán por la mejora colectiva de las condiciones de vida de los seres humanos e incluso por la dignidad de todas las formas de vida sobre el globo ello desde el análisis de problemas, tanto los cotidianos como los epistemológicos y conceptuales.

Así, siguiendo los argumentos de Cuervo (2011) la ética territorial se comprende como “el conglomerado de principios reguladores del comportamiento de las relaciones entre los sujetos, individuales y colectivos, y el territorio” (p. 22). Estos principios, giran en torno de las ideas de igualdad, equidad y diversidad, en los que el territorio es visto como espacio natural, como relación de propiedad, como lugar cultural simbólicamente apropiado y como ámbito de control jurisdiccional a fin de aproximarse a la complejidad del territorio.

De este modo, desde la reflexión científica se hace necesario pensar en un nuevo *ethos*, es decir en una nueva forma de morar que no pretenda una dominación de la naturaleza sino el establecimiento de relaciones conscientes entre el habitar y la naturaleza, la ecología como lo expresa Noguera, A. (2004) ha puesto especial reflexión sobre dicha cuestión, para ello los ecologistas proponen la inclusión de la especie humana en el estudio de la naturaleza colocando especial relevancia en los límites éticos de la especie ante los límites ecológicos, especial relación considerada en los desarrollos geográficos de Smith (1997) y como lo expresa Tuan (1988) en los planteamientos de la geografía moral.

Por otra parte, en lo concerniente al ámbito educativo, poner en acción una ética territorial o una ética de la tierra

exige un cambio de actitud en los procesos pedagógicos de apropiación de los discursos que soportan dicha propuesta, así como reconocer los orígenes epistemológicos de la ética en las ciencias y seleccionar los enfoques curriculares adecuados que dada la complejidad de lo social permitan su comprensión interdisciplinar. En la enseñanza de las ciencias sociales por guardar coherencia con los elementos mencionados los Problemas Sociales Relevantes enfoque propio de las ciencias sociales de acuerdo con Ocampo, L., y Valencia, S. (2019) es adecuado para tales fines en tanto desde las habilidades cognitivo lingüísticas, en especial la argumentación posibilita desde el discurso la toma de posición, la poetización y estetización del mundo de la vida, y por ende de la comprensión interdisciplinar de la realidad social.

Así la inclusión de dilemas éticos y morales como lo demuestran Partland (2001) y García (2013) debe incluirse en la enseñanza de las Ciencias Sociales en tanto permite que los estudiantes puedan valorar las problemáticas propias de su entorno. Por esta razón Gurevich (2005) sostiene que los contenidos para una enseñanza renovada de la geografía y de las ciencias sociales desde el estudio de problemas relevantes debe contemplar el tratamiento de dilemas políticos y éticos, mediante los cuales los estudiantes desde consideraciones argumentadas puedan definir posturas, posiciones y evaluar opciones de cara a su futura participación responsable en la vida social.

Por consiguiente el estudio al interior del aula de clase de problemáticas asociadas a la ética territorial, como la injusticia social, las disparidades territoriales, la sosteni-

bilidad, la degradación ambiental entre otros, encuentran pertinencia pues estas situaciones propias de la contemporaneidad al ser estudiadas a través de un enfoque crítico como el de Problemas Sociales Relevantes se crean las condiciones para que los estudiantes alcancen una comprensión integral de la realidad social a fin de promover una formación crítica ciudadana y con ello el desarrollo de la competencia social y ciudadana, todo en el marco de una enseñanza renovada del área.

A modo de cierre

Una enseñanza basada en el estudio de Problemas Sociales Relevantes representa una oportunidad para la transformación de las prácticas de enseñanza por los retos que supone para el maestro tanto la selección de contenidos que promuevan la comprensión de lo social como la puesta en marcha de diversas estrategias didácticas que modifiquen las dinámicas al interior del aula de clase. Así mismo este enfoque posibilita una progresiva complejización de los aprendizajes y autonomía de los estudiantes como lo expresa Gurevich, R. (2005) pues los hace responsables de sus palabras y acciones sobre los caminos posibles en la interpretación de lo social y en el reconocimiento de probables soluciones.

Así, esta perspectiva interdisciplinar al posibilitar la transformación de las intervenciones didácticas que tienen lugar en la enseñanza de las ciencias sociales y a partir del uso de habilidades cognitivas lingüísticas en especial desde la argumentación, permite desde el fomento de la com-

petencia social y ciudadana como pilar formativo en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales entender las relaciones e interacciones entre los componentes económicos, políticos, culturales, sociales y naturales que se entremezclan en la composición compleja e integrada de lo social.

De esta manera, es conveniente en la enseñanza de las ciencias sociales comprender a partir de las consideraciones argumentadas sobre dilemas éticos y políticos que surgen de los estudiantes desde el estudio de Problemas Sociales Relevantes reconocer los aportes de la ética territorial para la formación ciudadana, la profundización en el conocimiento de causalidad, y de los antagonismos existentes en las distintas escalas espaciales, pues entender los conflictos, tanto los cotidianos como aquellos que se hallan más allá de la geografía personal de los sujetos, posibilita valorar en la configuración territorial los puntos de correlación entre sus comportamientos, decisiones y prácticas espaciales.

Referencias

- Aceves, G. (1997). La territorialidad punto nodal en la intersección espacio urbano-procesos de comunicación-movimiento social. *Comunicación y Sociedad*, 30, 275-301.
- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (pp.249-268). Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Editorial Trotta
- Canals, R. & González, N. (2011). El currículo de conocimiento del medio social y cultural y la formación de competencias. En Pagés, J. & Santisteban, A. (Ed), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (pp.41-62). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Casas, M., Bosch, D., y González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar y argumentar. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 39-52.
- Castro, I. (2005). *Geografia e política. Território, escalas de ação e instituições*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Bertrand Brasil LTDA.
- Chaparro, J. (2012). Sobre la ética y la geografía. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. 16, (418). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-74.htm>
- Correa, M., Arenas, F. y Alvarado, V. (2018). *Ética aplicada e investigación en geografía*. (Ed.), Correa, M., Arenas, F. y Alvarado, V. *Ética en geografía*. (pp.7-20). Santiago de Chile, Chile: Serie Geolibros. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cronos (1997). Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O. Guía del profesor. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

- Cuervo, L. (2012). *Ética territorial. Ética y política económica. Discusión de sus relaciones fundamentales a la luz de las políticas de desarrollo territorial*. Santiago de Chile, Chile: Organización de Naciones Unidas.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>
- García, L. (2013). De eso sí se habla... Dilemas éticos-políticos-territoriales en las clases de Geografía. XIV Encuentro de geógrafos de América Latina. Colegio de Geógrafos del Perú (CGP) - Unión Geográfica Internacional (UGI – PERU). Lima, Peru.
- Evans. R. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. En Pagés. J & Santisteban. A. (Ed). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. (pp. 13-23). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández, F. (2000). *Ética y filosofía política*. Barcelona, España. BellaTerra.
- González, N & Henríquez, R. (2011). La comunicación y la enseñanza de las ciencias sociales. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (pp.185-206). Madrid, España: Editorial Síntesis

- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una Introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Klein, Juan-Luis & Laurin, Suzanne (1998). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Leopold, A. (2007). La ética de la tierra. *Revista Ambiente y Desarrollo de CIPMA*, 23, (1), 29-40.
- McPartland, M. (2001) Moral Dilemmas, Narrative and the Teaching of Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10, (2), 114-126.
- Medina, C. (1997). *La enseñanza problemática. Entre el constructivismo y la educación activa*. Bogotá, D.C, Colombia: Rodríguez Quito Editores.
- MEN (1984). *Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- MEN (2004). *Formar en Ciencias; ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía # 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales*. Panamericana Formas e Impresos S.A. Documentos en construcción.

- MEN-OEI (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Moglia, P & Trigo, L. (2005). *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín & Miño y Dávila Editores.
- Noguera, A. (2004). El reencantamiento del mundo: ideas para una ética-estética desde la dimensión ambiental. En Noguera, A. (Ed.), *El reencantamiento del mundo*. (pp. 25-68). México, México D.F: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente - PNUMA - Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Universidad de Manizales.
- Ocampo, L., y Valencia, S. (2016). *La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de problemas sociales relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ocampo, L., y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales –REIDICS-*, 4, 60-75.
- Pagés, J. (2007): “La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España”. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, 205-214.

- Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: La crujía ediciones.
- Sánchez, N. (2012). *Las Ciencias Sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*. Tesis de grado para optar el título de Magíster en Educación. Universidad de Antioquia.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (pp.63-70) Madrid, España: Editorial Síntesis
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En De Alba, N.; Garcia, F. & Santisteban, A. (Ed), *Educación Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla, España: Díada Editora, S. L.
- Smith, D. M. (1997). Geography and ethics: a moral turn?. *Progress in Human Geography*, 21 (4), 583-590.
- Tuan (1998). Sobre geografía moral. *Documents D'Analyse Geográfica*, 2, 209-221
- Tuan. Y. (2007). *Topofilia*. (Flor Duran de Zapata, trad.). España. Melusina.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades

cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (2), 27-35

Vasco, C.; Bermúdez, Á., Escobedo, H., Negret, J. & León, T. (2000). *El saber tiene sentido*. Bogotá, Colombia: Cinep.

Vasilachis, I. (2008). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord). *Estrategias de Investigación cualitativa*. (pp. 23-64) Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Zimmer, J. (2008). La dimensión ética y estética del paisaje en el mundo contemporáneo. En Nogué, J. (Ed), *El paisaje en la cultura contemporánea*. (p. 27-44). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Aproximación teórica desde la perspectiva constructivista y el aprendizaje significativo a la enseñanza de la geografía

Rómulo Arteño Ramos
Universidad Nacional de Chimborazo,
Riobamba, Chimborazo, Ecuador

rrosas@unach.edu.ec

Resumen

El presente artículo refleja los resultados de la investigación orientada al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía. El objetivo resulta fundamentar enfoques desde la visión teórica y epistemológica sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo, capaces de favorecer al proceso de enseñanza en la Carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Los métodos científicos e instrumentos de corte empírico empleados apuntaron hacia la investigación cualitativa, donde la entrevista, la observación científica, la revisión de fuentes documentales; así como el análisis, la síntesis, la inducción, deducción y lo histórico-lógico, permitieron obtener como resultado una aproximación epistemológica de la Geografía como ciencia y la repercusión en las comunidades de práctica. De igual manera, han sido expuestos los fundamentos teóricos del constructivismo y del aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de la geografía; comunidades de práctica; constructivismo; aprendizaje significativo; heutagogía

Introducción:

El presente artículo referencia el marco teórico para el estudio del rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). La carrera pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías. Al reflexionar desde la práctica pedagógica y los elementos teóricos se aplicaron técnicas investigativas capaces de describir el estado situacional a tenor de Novoa y colaboradores (2001), en el campo seleccionado, además de las limitaciones encontradas y brechas de enseñanza en los estudiantes y la institución.

De los hallazgos en los estudiantes, son detectadas carencias en el manejo de las estrategias de aprendizaje al continuar con los métodos tradicionales y memorísticos. Ya en la carrera objeto de estudio, es detectado que no cuenta con la disposición de espacios físicos apropiados para el desarrollo de la fase de intervención que pudieran generar a tenor de Ávalos (2015). Una “mejor disponibilidad tanto de profesores como de estudiantes hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo en la comunidad de aprendizaje” (Avalos, 2915:16)

Así, de las limitaciones más comunes resultan no poder realizar la observación directa en el entorno natural y

por ello la adopción de métodos y técnicas, -tanto virtuales como tecnológicas-, que simulen la realidad, aunque no siempre se cuente en las instituciones educativas con esta tecnología y por esto limita el inter-aprendizaje asumiendo los presupuestos de Benejam y Comes (1994), y Castañeda (2005). Tal estado situacional conlleva a la necesidad de invertir y adecuar ambientes virtuales para el aprendizaje de la geografía.

Referente a los métodos y técnicas aplicadas a los estudiantes de Ciencias Sociales en su séptimo semestre condujeron al planteamiento del cómo contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía adoptando criterios de Balderas (2010). Es este el problema medular o piedra angular de la presente investigación, pretendiendo argumentar teóricamente posiciones sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo, basado en estudios de los autores tales como Novak (1988) y Gómez y Coll (1994).

Metodología

Aplicando los enfoques constructivistas pedagógicos, y apelando al paradigma cualitativo, se logró cambiar al estudiante hacia una actitud que permita revelarse en calidad de actor y transformador de su realidad, tendiente a recrear el aprendizaje significativo en la enseñanza de la geografía. Esta investigación se centró en los métodos científicos, complementados en la investigación tipo de campo.

Los métodos científicos e instrumentos empleados apuntaron hacia la investigación cualitativa, donde se aplicaron entrevista, observación científica, revisión de fuentes documentales, el análisis, la síntesis, la inducción, deducción y el método del análisis histórico-lógico, permitiendo obtener la reorientación epistemológica de la Geografía como ciencia y la repercusión en las comunidades de práctica. De igual manera, han sido expuestos los fundamentos teóricos del constructivismo y del aprendizaje significativo

La investigación estuvo caracterizada por la aplicación consecuente de los procedimientos lógicos del conocimiento científico, es decir desde la aproximación al análisis-síntesis del problema, abordando la inducción-deducción de las relaciones, ideas y perspectivas a aplicar, enfatizando en la aplicación del método histórico lógico, desde la perspectiva de la enseñanza de la geografía en el contexto ecuatoriano el cual ofrece el camino o pauta para cumplir con el objetivo propuesto.

El proyecto investigativo inició con un breve bosquejo sobre apreciaciones en relación con la Geografía y su estudio, la visión de algunos países respecto a su implementación, apelando a autores como Santiago (2006); Taffe (1970); Sordo (2011), lo cual sirvió para presentar los antecedentes de la investigación. Posteriormente, son abordadas cuestiones teóricas sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo al tenor de Díaz y Hernández (2007), culminando con las consideraciones finales que resumen la posición de este autor sobre el tema desarrollado.

Resultados y discusión

Sobre la delimitación conceptual y definición del término Geografía, puede afirmarse que no existe una definición única para esta asignatura. Imbrica de forma interdisciplinar esta disciplina, -como en muchas otras-, diversas corrientes y perspectivas epistemológicas. Apelando a los criterios ya esgrimidos por Taffe (1970), este autor adopta el enfoque que intenta armonizar distintas corrientes filosóficas dentro del campo. Esta es una idea que ha dominado tradicionalmente, pues la Geografía trata de dar al hombre una descripción ordenada de su mundo, explica con claridad el reto afrontado por los estudiosos contemporáneos. Así, manifiesta este autor “como el estudio de la organización espacial expresada en patrones y procesos” (Taffe, 1970)

En varias universidades, la Geografía se enseña en la Facultad de Ciencias y Matemáticas, en la Facultad de Ingeniería y Planificación o incluso en la Facultad de Ciencias Sociales. El ejemplo de Cuba es ubicado dentro de las Ciencias Naturales y se estudia en Facultades de Ciencias Pedagógicas en disciplinas conjuntas ligadas a la Biología.

En el Ecuador se asume en el campo de las Ciencias Sociales por cuanto su finalidad es estudiar el comportamiento del ser humano en relación con su organización espacial o territorial y las repercusiones e impacto que tiene sobre el espacio que habita. Aunque algunos se dediquen a estudiar aspectos específicos de la distribución y organización espacial de la flora, la fauna y la biodiversidad, los suelos, las formas superficiales de la Tierra, el clima o la

hidrografía, siempre lo hacen porque les interesa conocer en qué medida es importante para los seres humanos.

La Geografía parte de la premisa de que todas las cosas tienen una distribución lógica; esto es, la razón de estar en este y no en otro lugar. Esto representa un gran reto científico para la especie humana, pues se ha adquirido la capacidad de transformar y destruir masivamente nuestros entornos naturales con que ponemos en peligro a las generaciones futuras como bien afirma Fernández (2013).

En este sentido la enseñanza de la Geografía manifiesta la política gubernamental del Buen Vivir. Donde los conocimientos adquiridos por los estudiantes posibilitan un protagonismo social en pos de alcanzar una existencia armónica con la naturaleza y la diversidad etno-ambiental del país. La cosmovisión de esta ciencia permite tomar conciencia a la nueva generación para defender y alcanzar una nación/planeta con principios de igualdad, equidad y solidaridad.

Asumiendo los postulados de Balderas (2010), que elabora un cuadro con definiciones de Geografía. Esta autora apunta las ideas de los citados Kant y Taffe, además de Humbolt (1769-1859), Hettner (1941) y Stern de Geer,(1925). Plantea entonces Balderas (2010)

Algunas de las definiciones coinciden en que la geografía es una ciencia de los fenómenos, otras la conciben como una disciplina y otras más la reducen a un simple estudio del espacio. Pese a ello, cada una hace alusión a un aspecto que intenta estudiar sean las relaciones del territorio, espacio y/o la sociedad” (Balderas, 2010, p. 102-103).

Los aportes de esta autora mexicana fueron referencia para este trabajo, coincidiendo por el rigor cronológico y espacial de las obras revisadas.

Los presupuestos de este autor se asemejan a los de Castañeda (2015) en que la enseñanza de la Geografía a partir del siglo XIX ha dado a conocer puntualmente las particularidades espaciales geográficas de la localidad, de la nación y del mundo. Agrega el propio Castañeda, (2005), “es disciplina integradora de varias ciencias donde su importancia radica en el marcado énfasis en las relaciones espaciales de las diferentes expresiones de la naturaleza y la sociedad. De ahí su relevancia en todos los niveles educativos”. (Castañeda, 2005: 31).

El consejo de educación superior ecuatoriano, en lo relacionado con la innovación del currículo en las carreras de educación, así como la construcción de una nueva matriz cognitiva, enfatiza en la formación integral de docentes. Se ha proyectado que estos sean capaces de transformar los problemas que presenta el sistema educativo nacional; posibilitando nuevas prácticas de conocimientos y aprendizajes a la hora de resolver los problemas y tensiones de sistemas, contextos y sujetos educativos.

Estas interrelaciones se producen en los ambientes educativos con miras a la constitución de comunidades de práctica, al estilo de Wenger (2001) que se implican en la transformación de sus problemas, en la medida en que el saber fortalece identidades, capacidades y autonomía en la meta-cognición. Este autor asume las tres dimensiones de una comunidad de práctica, ellas son: el compromiso entre

todas las partes implicadas al concebir el aprendizaje como un proceso de participación social; una empresa conjunta y un repertorio compartido, traducido esto último a la creación de recursos para compartir significado.

Atendiendo a la posición teórica anterior esta investigación organizó el proceso de la siguiente manera: el profesor de Geografía sobre la base de su experiencia marcó pautas para el trabajo de su clase. Ellas tenían como elemento central una identidad compartida sobre temas de interés; los que pudo identificar a través de la aplicación de un diagnóstico.

Esto posibilitó el compromiso de las partes involucradas en el proyecto. Retornó al estudio de la teoría y elaboró actividades que involucraran a la totalidad del grupo. Ellas estuvieron conformadas a partir de la reciprocidad. En esta empresa conjunta se escucharon alternativas, se compartieron y se consideraron muchos puntos de vistas, no solo de otros docentes, sino de los estudiantes interesados en construir el programa. A pesar de la complicidad con el estudiantado (comunidad de práctica) la planificación y conducción estuvo a cargo principalmente del docente.

Una visión actualizada de las comunidades de práctica es planteada por Shukriah (2013), aunque es para una muestra diferente en cuanto a matices geográficos, profesionales y culturales; pero con una intención común de compartir experiencias y las herramientas que favorezcan el conocimiento sobre un área de interés común. Este autor advierte que los componentes claves para este tipo

de comunidades radican en sostener la unidad del grupo, dependiendo de la confianza entre los individuos participantes. De tal manera que las relaciones profesor-estudiantes y la interacción inter grupal, -dentro o fuera de la escuela-, son determinantes en el progreso académico del aula. Se debe advertir que, a pesar de los innegables aportes, este trabajo no puede ser concluyente por estar limitado a un solo estudio de caso. Factor este que reclama más perspectivas.

Otro válido enfoque lo describe Ávalos (2015:11), quien manifiesta el quehacer de los “Grupos Profesionales de Trabajo” como una experiencia chilena de comunidad de práctica. Concluye que cuando los significados que aluden a los trabajos profesionales son dirigidos por dinámicas donde prevalezca la distensión y tengan interacciones de carácter horizontal como base; -en condiciones de colaboración y colectivismo-; tienen como resultado el fortalecimiento del papel del profesor y al mismo tiempo favorece el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de la Geografía es privilegiada por las comunidades de práctica o de conocimiento, como también se les conoce. La vivencia pedagógica que dio paso a este artículo está en la misma línea de los docentes sudamericanos porque los significados referidos a la práctica estudiantil se separaron de la presión jerárquica del profesor sobre sus discípulos.

En los últimos años la ciencia y la tecnología han avanzado de manera acelerada. La brecha entre los centros educativos y el resto del mundo parte de la necesidad de implementar sistemas educativos adaptables a los tiempos actuales y cuyo fundamento sea el cambio como

una constante real, se refiere este autor entonces A la “maleabilidad” de las instituciones de enseñanza superior en correspondencia con las exigencias y cambios del entorno.

Todo lo expresado resulta fútil pues resulta indispensable que esté siempre acompañado de fundamentos científicos capaces de romper esquemas tradicionales e irruman de forma vigorosa ante las estructuras caducas de enseñanza que entorpecen el proceso docente educativo y den respuesta a interrogantes como son determinar las dificultades tiene la Geografía en los procesos de aprendizajes; el considerar a la Geografía como ciencia que contribuya al fortalecimiento en la interrelación ser humano-naturaleza; la manera de desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales y otras. Estas razones están íntimamente ligadas al rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales de la UNACH.

Este rendimiento académico a partir de la creación de comunidades de práctica alcanzó resultados satisfactorios. Evidenciados en elevados índices de afirmación del conocimiento geográfico. En la totalidad de los aprobados en el semestre y otros parámetros cuantitativos. Desde los indicadores cualitativos se puede destacar el ejemplo de docentes que aplican en sus disciplinas los presupuestos teóricos y prácticos validados desde la Geografía.

Existen trabajos relacionados con este tema, los que constituyen antecedentes valiosos para la presente investigación. Se precisan citar las obras del colectivo de autores ecuatorianos encabezado por Noboa (2001) y Balderas (2010), preceptos adoptados por este autor como la base teórico - didáctica de esta investigación devenida artículo científico.

El primer caso proviene de una vivencia docente ecuatoriana por especialistas de la Universidad Indoamérica, en ciudad Ambato. Es abordada la adopción del Laboratorio Pedagógico de Estudios Sociales (LPSC) con la intención de optimizar el rendimiento de los estudiantes de una escuela en la ciudad de Riobamba a través de estrategia metodológica renovadora. Como objetivo planteado fue el establecer una estrategia que mejore el rendimiento de los estudiantes en la asignatura de Estudios Sociales en el noveno año de Educación Básica del Colegio Técnico Nacional: “Miguel Ángel León Pontón”, de la ciudad de Riobamba revelando hipótesis de que la implementación del LPSC, como estrategia metodológica, mejorará el rendimiento de los estudiantes del año, nivel, escuela y ciudad antes declarada.

El abordaje metodológico de esta investigación, toma además aspectos inherentes al paradigma socio-crítico-cultural, por cuanto busca que el tradicionalismo que se ejerce como metodología de enseñanza, cambie por una actitud tal, que permita al estudiante se transforme en actor y transformador de su realidad, mediante una educación crítica, reflexiva y dinámica, dejando atrás la opresión y lo caduco dentro de las aulas del país.

Retomando el autor Balderas (2010), sus postulados versan sobre una estrategia en la enseñanza de la Geografía, con una base constructivista. El objetivo expuesto fue valorar los efectos que genera en el aprendizaje de los estudiantes de primer grado de Secundaria el uso del aprendizaje basado en problemas y las estrategias de enseñanza basadas en el constructivismo. Para ello utilizó como plataforma la materia de Geografía de México y del Mundo. Las técnicas de investigación fueron dos, principalmente utilizadas para la recolección de información: la observación y la entrevista. La aplicación de otros métodos hubiese favorecido el rigor científico de los resultados expuestos.

Este autor estima indispensable citar a los autores Benejam y Comes (1994), cuyos presupuestos versan sobre las implicaciones del constructivismo en la enseñanza y aprendizaje de habilidades geográficas. Este referente presenta el enfoque aplicado al ámbito concreto de uno de los contenidos más propios de esta disciplina: las habilidades cartográficas. Sin embargo, esta propuesta parece muy inconsistente y necesariamente ampliada o otros procedimientos de la asignatura. Los cuales reflejan la misma o mucha más aplicabilidad.

Así, es adoptado y contextualizado al estudioso Santiago (2006) sobre tres teorías pedagógicas que han influido sobre la educación en Venezuela. De ello resalta el acápite dedicado al constructivismo. Apuntes a partir de la experiencia de su país; pero con similitudes en el área por las semejanzas socio - políticas de Sudamérica a partir de la década del '90 del siglo pasado. Para este autor, enseñar

geografía “significaba ir fuera de la escuela, a la realidad vivida donde los grupos humanos construyen la realidad geográfica (...) entender las razones por las que la sociedad, le imprime una dinámica particular e interesante al espacio geográfico” (Santiago, 2006: 152).

En este contexto, las potencialidades de la enseñanza de la Geografía en Riobamba son ilimitadas. Por solo citar un ejemplo, en su proximidad está enclavado el Parque Nacional Sangay, generador de expectativas para investigadores de la biodiversidad, la conservación ambiental, la gestión de cuencas hidrográficas, entre otras variantes interesantes para los estudiantes de geografía.

Existe acuerdo con el enfoque citado del autor; además de coincidir con el criterio de la necesidad de enfrentar críticamente la realidad y aplicar métodos de enseñanza para la Geografía acorde con la contemporaneidad; así como vincular activamente a la sociedad y brindarle a la localidad un espacio privilegiado dentro del currículo de estudio de la asignatura, igualmente priorizar la investigación estudiantil.

Retornando a los autores clásicos al estilo de Novak, acertadamente propone visión sobre el constructivismo, de tal forma expresa:

como el esfuerzo por integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la construcción de conocimientos y enfatiza en que ambas disciplinas deben centrarse en el proceso de fabricación de significados que supone adquisición o modificación de conceptos y relaciones entre ellos. (Novak, 1988: 220)

Años posteriores, Gómez & Coll (1994) apuntan en esa época de finales de los años 90 del siglo XX, el anuncio de un consenso intelectual sobre el constructivismo. Esta observación abarcaba no solo los estudios epistemológicos por disciplinas sino la inclusión de la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje y la psicología de la instrucción o de la educación.

Estos autores persisten en el análisis sobre la obra de Piaget, como un referente del constructivismo. Parten Gómez & Coll (1994: 4) de la tesis que “las propuestas pedagógicas inspiradas en el constructivismo piagetiano se caracterizan fundamentalmente por la poca atención prestada a los contenidos y a la interacción social (y, como consecuencia, a la instrucción)”. Ciertamente el contexto histórico-cultural -retomado con fuerza en la contemporaneidad- es desatendido por el constructivismo clásico. La propia evolución de esta corriente ha corregido el olvido.

Los investigadores citados concluyen que no había que desgastarse en darle respuesta a los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de ciertos contenidos y aplicar estos resultados en la escuela, sino de explicar el proceso constructivo in situ. Esta sería la vía para dar respuesta a las formas de adquisición y construcción del conocimiento en la escuela y en las aulas.

Sobre esta base es que se erige la presente investigación, al análisis didáctico del constructivismo que posibilita articular una alternativa metodológica para la enseñanza y les dan lógica y orientación a estas páginas. Asumiendo

el enfoque de Porlán (2002: 17) que “a través de la investigación de problemas, los alumnos ponen en juego sus propios esquemas de conocimiento y el profesor puede dirigir la construcción de nuevos significados”. Destaca este autor los trabajos de Sordo (2011) al publicar que el paradigma constructivista reúne aportaciones resaltando la importancia de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos en la construcción del conocimiento. Afirmar el propio Sordo, “al sujeto que aprende (alumno) a partir de sus estructuras cognitivas, la interacción con otros y su entorno” Sordo (2011:46)

Coincide este autor con los postulados del investigador Díaz sobre la concepción constructivista donde el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje: “la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado”. (Díaz 2007: 30-32)

Sobre el aprendizaje significativo el autor enfatiza que es un término de reciente popularidad, mas su origen en la década de los sesenta del siglo pasado Ausubel lo patentó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del estudiante, consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimientos ya existentes. El estudiante es en último término quien construye, modifica y coordina sus esquemas, por tanto, es el verdadero artífice del propio proceso de aprendizaje.

Así, se enriquece este tema con los resultados de Rodríguez (2003), el cual reflexiona que la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud ofrecen una sólida base psicológica cognitiva a la Teoría del Aprendizaje Significativo. Sobre este profundo estudio resume que:

“Aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender (...) Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir (...). Es una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum (...) Es una idea subyacente a diferentes teorías y planteamientos psicológicos y pedagógicos (...) Es, también, la forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información”. (Rodríguez, 2003: 4)

La presente investigación asume este referente teórico y a su vez simplifica las condiciones para que exista un aprendizaje significativo en dos momentos cruciales: en la necesidad de que el material que debe aprender el estudiante o el individuo (en un marco generalizador) se preste a ello, que sea potencialmente significativo; y en que el estudiante debe disponer de los conocimientos previos pertinentes que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje, presupuestos esgrimidos por Coll y Solé (2001).

Conclusiones

Las apreciaciones ofrecidas en este artículo permiten un referente teórico para trabajar en las aulas de la Universidad Nacional de Chimborazo; estas acciones posibilitan el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía de los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales.

Los docentes, entonces, deben contemplar actividades que respondan a un currículo abierto respetando la diversidad propia del ser humano, que permita propiciar aprendizajes que se basen en la acción, donde prevalezca el aprendizaje sostenido en consideración a la estructura cognitiva previa que se relacione con la nueva información; esto permitirá relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones, capaz de que el estudiante asimile, relacione, seleccione, interprete, valore lo que aprende con lo que ya conoce, puede ser una imagen, un símbolo significativo con las necesidades de aprendizaje.

De las condiciones básicas y requerimientos del aprendizaje significativo en el mejoramiento de los aprendizajes en Geografía, se puede deducir que está relacionado con la interacción entre el estudiante y el docente, partiendo desde los aprendizajes previos que trae el estudiante, al ser un agente activo en el proceso de instrucción, a través de la observación, comparación, análisis, síntesis que puedan tener una aplicación plena en la vida personal y social, el docente mediante la ejemplificación, en lo posible utilizando recursos didácticos y prácticos de

los contenidos de la referida asignatura, permitiría el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes del sujeto.

El aprendizaje significativo es esencialmente deductivo; al partir de un principio generalizador anticipado que permite considerar como afirmación introductoria para dirigir la atención del estudiante a lo importante del material, así como resaltar las ideas que relacionan lo nuevo y lo que conoce el estudiante para inducir a nuevos conocimientos.

El trabajo de campo demuestra que aquellos estudiantes inmersos en las comunidades de práctica, con el propósito de intercambiar experiencias grupales y fomentaron el conocimiento geográfico, obtuvieron mejores resultados académicos. Toda esta acción desarrollada sobre los fundamentos constructivistas, dictan la orientación hacia un aprendizaje significativo a razón del cual el estudiante es protagonista; para ello, se debe privilegiar contenidos que se apoyen en la discusión. Esto servirá para estimular el razonamiento valorando las condiciones geo-históricas existentes en un sentido social y humano.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2015). *El mejoramiento de nuestra práctica docente en comunidades de aprendizaje*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Balderas Domínguez, G. (2010). *Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía*. El ABP. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

- Benejam A., Pilar y Comes Pilar.: (1994) ¿Nuevas coordenadas para la enseñanza de la Geografía?: Las implicaciones del constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades cartográficas. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, p. 106-116. [Disponible en:] http://biblioteca.ucm.es/compludoc/S/10011/11339810_1.htm
- Castañeda Rincón, Javier. (2005). *La enseñanza de la Geografía en México. Una visión histórica; 1821-2000*. En: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade de São Paulo. Brasil. [Disponible en:] <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>
- Coll, César y Solé Isabel. (2001): *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Revista Candidus No.15 – Mayo/Junio. [Disponible en:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768047>
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández Rojas. (2007): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México. Mc Graw-Hill.
- Fernández, D. (2013). *Delimitación conceptual y definición del término Geografía*. (Disponible en: <http://humana-geo1.blogspot.com/2013/12/delimitacion-conceptual-definicion.html>) (Consultado el 12 de octubre de 2015).
- Gómez Granel, Carmen y César Coll Salvador. (1994). *De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo*.

Cuadernos de Pedagogía, enero. [Disponible en:] <https://es.scribd.com/document/296763506/De-Que-Hablamos-Cuando-Hablamos-de-Constructivismo>

Novak, J. D. (1988): *Constructivismo humano: un consenso emergente*. Editorial Enseñanza de las Ciencias, pp. 213-223.

Novoa, R. y otros. (2001): *El Laboratorio Pedagógico de Estudios Sociales como estrategia metodológica para mejorar el rendimiento en los estudiantes del noveno año de Educación Básica del Colegio Técnico Nacional: Miguel Ángel León Pontón, de la ciudad de Riobamba*. Ambato, Ecuador. Universidad Indoamérica.

Porlán, Rafael. (2002). *Constructivismo y Escuela*. España. Díada Editorial S. L. [Disponible en] <http://villalbamariana.blogspot.com/2011/07/constructivismo-y-escuela-rafael-porlan.html>

Rodríguez Palmero, M. L. (2003). *Aprendizaje significativo e interacción personal*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil.

Santiago Rivera, José Armando. (2006): 'Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela. Geoenseñanza. Vol. 11 (2). Julio- diciembre. p.145- 162. [Disponible en:] <http://www.redalyc.org/html/360/36012425002/index.html>

Shukriah Binti Hj Yon. (2013). *La influencia de las comunidades de prácticas en el desarrollo de los profesionales de*

Biblioteca. Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística.

Sordo Ruiz, Margarita (2011). *Las perspectivas didácticas en el aprendizaje de la geografía*. En: Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje. México. Secretaría de Educación Pública. [Disponible en:] https://issuu.com/rubscast/docs/geografia_sep/145

Taffe, Edward J. (1970): *Geografía*. Inglaterra. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. [Disponible en:] <https://www.goodreads.com/book/show/6486552-geography>

Wenger, Etienne. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. [Disponible en:] <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/ssanz1003/ssanz1003.html>

O ensino de geografia e as novas política educacionais na américa latina: escola básica e formação de professores de geografia

Clézio dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

cleziogeo@yahoo.com.br

Introdução

A América Latina no momento atual se vê atropelada por aceleradas transformações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas do mundo atual. Essa situação impõe desafios constantes para toda a educação e também para o Ensino de Geografia engajado na formação de cidadãos responsáveis, reflexivos e comprometidos.

Algumas vivências são relevantes para destacar a relação e aproximação com o tema: A participação nos Encontros de Geógrafos da América Latina (EGALs) no eixo de Ensino de Geografia; e a participação de redes de pesquisas sobre o Ensino de Geografia e Formação de professores de Geografia na América Latina.

O objetivo principal da pesquisa é analisar e refletir como a disciplina escolar geografia está presente nos currículos da educação básica e como é realizada a formação do professor de Geografia na América Latina.

A metodologia se apoia nas pesquisas educacionais de cunho qualitativo, destacando a leitura de autores latino-americanos relacionados ao Ensino de Geografia, documentos oficiais e entrevistas com professores de geografia e pesquisadores de ensino de geografia. Outros referenciais relevantes são as redes nacionais de pesquisa em ensino de geografia como a brasileira denominada *Observatório da Pesquisa no Ensino de Geografia (OPEG)* e a argentina denominada *Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía (ReDIEG)*.

A questão acompanha as análises realizadas até o momento em duas realidades latino-americanas: no Brasil e na Argentina. Porém pretendemos ampliar para outros países da América Latina e neste texto destacamos a formação de professores de Geografia em Cuba e na Bolívia.

A pesquisa também se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ) na linha de pesquisa *Território, Ambiente e Ensino de Geografia*.

De acordo com Santos (2017 e 2018) o contexto das reformas educacionais da América Latina segue dois momentos chaves para pensar o desenrolar dos rumos das políticas públicas educacionais que ocorre em dois ciclos.

O primeiro ciclo de reformas educacionais esteve orientado fundamentalmente para a expansão dos sistemas educativos visando à ampliação do número de estudantes nos bancos escolares.

O segundo ciclo, ainda em andamento, é bem mais complexo. Apresenta um caráter de reconversão, de refun-

dação de todo o sistema educativo; está muito mais orientado para a organização e gestão, a busca de qualidade e equidade. Insere-se num mundo pós-Guerra Fria, num contexto regional em que se busca consolidar a democracia e ao mesmo tempo adaptar-se à atual revolução técnico-científica, ao atual momento do sistema capitalista.

As recentes reformas educacionais na América Latina são bastante complexas e apresentam várias dimensões normativas, avaliativas, curriculares, financeiras, administrativas, etc. Uma característica comum a todas elas, é o processo de descentralização.

As reformas num segundo momento passam a pressionar a formação dos profissionais da educação para seguir a mesma lógica implantada nas reformas do ensino básico. Entender como é efetivada a formação dos professores de geografia da América Latina é resultado da análise crítica e contextualizada das possibilidades relevantes de formação docente, dentro de um panorama de práticas e resistência.

O texto está dividido em duas partes. Na primeira parte apresentamos e discutimos a formação de professores de Geografia na América Latina tendo como base a formação em Cuba e na Bolívia. Dois modelos de formação de profissionais em educação bem diferentes, mas recorrentes em outros países latino-americanos.

Na segunda parte, apresentamos dois esforços dos pesquisadores de Ensino de Geografia latino-americanos para criar redes para pesquisar, analisar e refletir o Ensino de Geografia na Escola Básica latino-americana e a For-

mação de Professores de Geografia na América Latina. Comentamos duas redes de abrangência escalar distintas, uma de âmbito nacional que é a rede argentina denominada de *Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas* (ReDIEG) e outra rede de abrangência escalar maior reunindo pesquisadores de vários países latino-americanos, a *Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografía* (Redladgeo).

A formação docente em geografia na América Latina: o caso de Cuba e da Bolívia

A Geografia em Cuba e a formação de professores de Geografia

A participação no XV Encuentro de Geógrafos de América Latina – *Por una América Latina unida y sustentable*, La Havana, Cuba de 6 a 10 de abril de 2015, possibilitou entender um pouco mais como se organiza a formação do professor de geografia em Cuba. Sempre tive curiosidade de saber como era ensinada a ciência geográfica nesta ilha de regime político socialista. A participação da *Comisión Educación Geográfica* foi muito gratificante, inicialmente pela quantidade e diversidade de textos sobre o ensino de geografia em Cuba, algo que me chamou a atenção, depois do Brasil, Cuba foi o segundo país que mais apresentou pesquisas na área de ensino de geografia, poderíamos dizer que isso ocorreu em todos os eixos, já que Cuba está sediando o evento. Mas isso não ocorreu e melhor dizendo ocorreu em poucos eixos.

O conhecimento geográfico, seja pelos trabalhos e pelas obras editadas sobre geografia e sobre ensino de geografia em especial notamos que é uma temática presente na sociedade local e a geografia enquanto disciplina escolar está presente no ensino médio.

Diversos autores discutem o ensino de geografia em Cuba, destacamos entre eles: Cuétara (1996), Hernández (2003), Pérez y Cuétara (2002); Alvarez (2011, 2014); Cruz, Alvarez y Molina (2015), Capote (2015) e Benítez y Herrera (2015).

Os autores nos propiciam um panorama de como a geografia e especialmente a geografia escolar vem caminhando na sociedade cubana, produzindo conhecimento próprio e dialogando com seus pares.

A formação do professor de Geografia em Cuba se encontra na atualidade num quadro complexo envolvendo uma ciência geográfica fragmentada com enfoques diversos como destaca Cruz, Alvarez y Molina (2015):

La formación del profesor de Geografía se encuentra actualmente en un cuadro complejo, establecido por una ciencia geográfica fragmentada en enfoques tales como: el determinismo geográfico, el enfoque regional, la geografía teórico-cuantitativa, la geografía de la percepción, la geografía radical, la geografía humanística, la geografía ambiental, entre otros; que acentúan la división de un objeto que se comparte entre lo natural y lo social; y por los inconmensurables retos que le plantea la sociedad a la educación. (p.1).

Esta cisão presente Ciência Geográfica, chega na formação do professor de geografia e na geografia escolar, ou seja, na escola e desta forma essa dualidade também chega na sociedade. Prevalecendo uma geografia compartimentada entre o natural e o social.

Neste texto não apresentamos a trajetória histórica da formação de professores de Geografia em Cuba, destacamos apenas o período após 2010 até atualidade. A análise histórica pode ser consultada no texto de Cruz, Alvarez y Molina (2015); que considera a formação docente desde 1964, dividindo a análise em seis períodos: 1964 a 1971, 1972 a 1976, 1977 a 1989, 1990 a 2002, 2003 a 2009, e 2010 até a atualidade. Esta periodização levou em conta o conceito de plano de estudo para formação de professor de geografia, assumindo o plano de estudo, segundo Hernández (2003):

(...) es el documento que recoge y revela en síntesis, la selección, la estructuración y organización del contenido de estudio en un nivel de formación, los tipos de actividad a realizar y obligaciones curriculares a cumplir por los estudiantes para el logro de los objetivos previstos en el perfil profesional, así como una modalidad de estudios; expresa una política académica y su relación con otras políticas como las de acceso, investigación, extensión, evaluación; revela una concepción psicopedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje. (p.119).

O autor reforça que a relação entre as diferentes políticas, seja a acadêmica ou a educacional, é intensa. Em

relação as políticas educacionais destacamos os documentos escritos pelo Ministerio da Educación de Cuba (1972, 1990 e 2010).

As políticas são fundamentais para entender o desenrolar da formação de professores num país, já que essas políticas ditam regras e modelos que são implantados com base nas discussões democráticas ou são impostas. Poderíamos também dizer que existem as políticas pretensamente democráticas com mecanismos ditos democráticos e ações pouco democráticas. Uma prática muito comum nos países latino-americanos.

No quadro 01 apresentamos a estrutura e funcionamento educacional do Brasil e de Cuba, no intuito de apresentar a organização do sistema educativo para tecer breve comparação e entender o campo de atuação do professor de geografia formado no Brasil e o professor de geografia formado em Cuba.

A estrutura de ambos os sistemas educacionais, se aproximam em relação a oferta de 12 anos de escolarização após a Educação Infantil no Brasil e o Círculo Infantil e Pré-escolar em Cuba. Esses 12 anos no Brasil estão divididos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, já em Cuba se divide em primário, secundário e pré-universitário.

O professor de geografia no Brasil se forma para atuar no Ensino Médio e no segundo segmento do Ensino Fundamental, totalizando 7 anos de escolarização na educação básica¹⁴. Em Cuba o professor de geografia

14 Esses 7 anos de oferta obrigatória da disciplina de geografia foi alterado

se forma para ministrar aulas nos 6 anos finais de escolarização da educação básica envolvendo o Secundário e Pré-universitário.

Quadro 01: Estrutura e Funcionamento Educacional Brasileiro e Cubano

<i>Sistema de Ensino Brasileiro</i>		<i>Sistema de Ensino Cubano</i>	
Série	Idade	Série	Idade
Ensino Superior		Ensino Superior	
4 Ano (curso técnico de Ensino médio)			
3 Ano de E. M.	17 anos	12 Ano Pré-Univesitário (PU)	17 anos
2 Ano de E.M	16	11 Ano PU	16
1 Ano de E.M.	15	10 Ano PU	15
9 Ano de E. F.	14	9 Ano Secundário Básico (SB)	14
8 Ano de E. F.	13	8 Ano SB	13
7 Ano de E. F.	12	7 Ano SB	12

na terceira versão do Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017. A disciplina de geografia deixa de ser obrigatória no Ensino Médio, sendo a oferta obrigatória apenas nos 4 anos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

6 Ano de E. F.	11	6 Ano Primário (P)	11
5 Ano de E. F.	10	5 Ano P	10
4 Ano de E. F.	9	4 Ano P	9
3 Ano de E. F.	8	3 Ano P	8
2 Ano de E. F.	7	2 Ano P	7
1 Ano de E. F.	6	1 Ano Primário (P)	6
Educação Infantil	5	Pré-escolar	5
Educação Infantil	0-4 anos	Círculo Infantil	0-4 anos

Org.: Santos (2017)

No Brasil destacamos que a geografia também aparece como área curricular de geografia e história no primeiro segmento do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, porém o profissional responsável para ministrar essa área de conhecimentos são os formados no curso de Pedagogia.

A Formação dos professores de Geografia em Cuba

Apesar da Geografia já ter sido implantada em Cuba desde o Século XIX, o Curso de Geografia aparece apenas em 1964 na Reforma Universitária feita pelo Governo Revolucionário de Fidel Castro sendo criada a Escola

de Geografia na Universidade de Havana na Faculdade de Ciências.

Os anos que se passaram exigiram uma Geografia de caráter funcional e utilitária, voltada ao planejamento econômico e social do governo revolucionário.

A Geografia escolar passa por muitas dificuldades pois os professores de geografia migraram e os poucos que ficaram assumiram todos os encargos governamentais restando pouco tempo para organizar a escola.

Em 1964 surgiram também os Institutos Pedagógicos (necessidade de formar professores) preso à Universidade de Havana com intuito de formar professores de geografia (dupla formação em geografia e história para o equivalente ao ensino fundamental nosso e geografia para o ensino médio).

Em 1976 criam-se os Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) para a formação de professores para os níveis Educação Geral e Média (nosso Ensino Fundamental) e professor secundário e pré-universitário (nosso Ensino Médio). No quadro 02 temos os estudos de carreiras de geografia do Instituto Superior Pedagógico.

A carreira de formação de professores de geografia no *Plano de estudos* recente que é o C desde 1990 até os tempos atuais reforçam o caráter mais prático na formação do professor e um perfil mais amplo, já no plano atual, recoloca a geografia como componente curricular da disciplina Ciências da Natureza e mantém a perspectiva de uma formação ampla e introduz a geoinformação.

Quadro 02: Instituto Superior Pedagógico Cuba -
de Estudo de Carreiras de Geografia

Tipo	Ano	Características
Plano de Estudos A	1976	- Peso no componente acadêmico -Orientação direcionada para as Ciências Sociais
Plano de Estudos B	1983	-Reforça o peso da componente acadêmico. -Influência da Geog. URSS. -Orientação para Ciências Naturais.
Plano de Estudos C	1990	- Diminui a ênfase da componente acadêmica. - Prioriza a componente prática. - Propõe a formação de profissional de perfil amplo.

Plano de Estudos C	Atual	Reforça a formação de prof. de perfil amplo e componente prática. Passa a ser componente curricular da disciplina de Ciências da Natureza. Introdução da informação e SIG.
--------------------	-------	---

Fonte: Cruz, Alvarez y Molina (2015)

Os efeitos também são sentidos em relação a formação mais técnica na geografia em Cuba como um todo, e especialmente na carreira de licenciatura. Destacamos e dois momentos:

Em 1977 surge a proposta de especialização (cartografia e oceanografia), porém negada em 1988.

Em 1979 a Escola de Geografia se transforma em Faculdade de Geografia da Universidade de Havana no Centro de Ciências Naturais e Exatas, fazendo com que a Geografia cubana desse mais ênfase à Geografia Física. Veja quadro 03.

Quadro 03: Faculdade de Geografia - de Estudo de Carreiras de Geografia

Tipo	Ano	Características
Plano de Estudos A	1977	- Contempla a formação de Geógrafos Físicos e Geógrafos Econômicos
Plano de Estudos B	1983	- Desaparecimento das especializações - Introdução de novas matérias.
Plano de Estudos C	1990	- Propõe a formação de profissional de perfil amplo. - Se agrupam as matérias em disciplinas docentes.
Plano de Estudos C	Atual	- Reforça a formação de profissional de perfil amplo. - Mantém a estrutura em disciplinas e matérias. - Reforça a disc. de Integração. - Intensifica a Informatização e SIG.

Fonte: Cruz, Alvarez y Molina (2015)

Na carreira de licenciatura em geografia no Plano de estudos C – Atual, tem se permanência de um perfil amplo assim como indicado na carreira de formação de professores, destaca a integração e intensifica a geoinformação. Outro destaque no Plano C a partir de 1990 é o agrupar das matérias em disciplinas na formação do licenciado.

O desafio de formar professores na atualidade caso da Cuba

O desafio da formação de professores é romper com esse conhecimento fragmentado por meio de uma proposta de formação docente. Essa proposta é articulada procurando um modelo profissional.

En este sentido, la formación del profesor de Geografía en Cuba, debe desarrollarse en el logro de una relación armónica entre las fuentes epistemológicas, sociológicas, psicopedagógicas y didácticas a tener en cuenta en el diseño curricular, es decir, en el Modelo del Profesional, en el Plan del Proceso Docente y en los Programas de las Disciplinas. (Cruz, Alvarez y Molina, 2015, p.2)

A formação do professor deve se manifestar em seu processo de ensino-aprendizagem de forma concreta como categoria do processo educativo. Dessa forma a geografia escolar deve propiciar a apropriação de conceitos, desenvolver habilidade e procedimentos apreendidos da geografia.

O desfecho adotado pela ciência geográfica em Cuba, tanto na carreira de licenciatura na Universidad de Havana como na carreira de formação de professor de geografia na Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, uma das grandes instituições formadoras de professores em Cuba, reforçam a dicotomia natureza e sociedade na construção do conhecimento geográfico.

Con la identificación de los criterios que prevalecen acerca de la asunción de enfoques geográficos y didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la formación del profesor de esta disciplina; se pudo apreciar una inestabilidad en el diseño curricular, en dicha formación, derivado de situaciones coyunturales de índole socioeconómica y con una limitada exploración en los supuestos epistemológicos de la ciencia geográfica, manteniendo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía al margen de los enfoques de la ciencia geográfica, acentuándose su función de ciencia natural y relegando su función de ciencia social. (Cruz, Alvarez y Molina, 2015, p.8)

A aproximação ao extremo das ciências naturais tem feito com que a geografia cubana, bem como a geografia escolar, negue sua participação no campo das ciências sociais, sendo fundamental no momento atual a reaproximação dos conhecimentos geográficos que articulem a relação sociedade-natureza.

Este zigzagueo curricular, coyuntural a juicio del investigador, si bien ha tenido en cuenta la situación socioeconómica del país, por otra, no ha explorado lo suficiente la situación epistemológica de la ciencia geográfica y su consideración como fuente curricular. Por tanto, la profesionalización de los profesores para la educación geográfica no solo tiene el reto de concebirse contextualizada con las posibilidades económicas, las necesidades socioculturales, sino que debe hacerlo en consecuencia con los enfoques y tendencias de la ciencia geográfica y su contribución al desarrollo de dichas problemáticas y

necesidades a escala nacional, regional y mundial. (Cruz, Alvarez y Molina, 2015, p.9)

Essa geografia que retome a relação sociedade-natureza em Cuba seria fundamental para que o conhecimento geográfico auxiliasse ainda mais o uso do conhecimento geográfica nas diferentes escalas envolvendo tanto a local, como a regional e a mundial; e a articulação entre elas.

O Ensino de Geografia na Bolívia e a formação docente

Diferente do que ocorreu no XV Encontro de Geógrafos da América Latina realizado em Cuba em 2015, o XVI Encontro de Geógrafos da América Latina realizado na Bolívia em 2017, não propiciou uma aproximação direta via pesquisas apresentadas no evento. Me surpreendeu os poucos trabalhos apresentados por geógrafos e professores de geografia deste país, destaco que participei como de costume no eixo direcionado ao ensino de geografia e neste evento o eixo foi denominado *Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía (EAG)*. Dentre as pesquisas apresentadas, poucas abordavam o ensino de geografia na Bolívia, destacamos as pesquisas: Choque (2017), Jarro (2017) e Solis (2017). A primeira contextualiza um pouco mais sobre a visão da geografia na Bolívia, utilizando em sua pesquisa estudantes dos anos finais do ensino secundário e alunos dos anos iniciais de Ingeniería Geográfica; e as duas últimas autoras, trazem experiências e aplicações das novas tecnologias no ensino de geografia.

Apesar da conversa muito interessante com a engenheira geógrafa Juana Alejandra Choque que é professora da carreira de Ingenieria Geográfica da Universidad Mayor San Andres (UMSA) em La Paz, Bolívia, sobre o ensino de Geografia, e ficar sabendo que não existe uma carreira de formação no nível superior de geografia, seja como professor ou Bacharel, muitas lacunas permaneceram sobre o ensino de geografia realizado na Bolívia. Comecei uma pequena pesquisa ainda em La Paz, procurando entender onde e como se formavam os professores que poderiam ministrar a o conhecimento de geografia aos educandos bolivianos. As referências não foram fáceis devido ao pouco material publicado pelas editoras locais sobre educação em geral e especialmente sobre geografia no contexto escolar.

Na Bolívia a responsabilidade de formar professores nos diversos níveis historicamente está presa a instituição não universitárias como as *Escuelas Normales*.

La formación dos futuros docentes se realiza em Bolívia em Escuelas Normales desde 1909, año em que se fundo la primera de estas instituciones en la ciudad de Sucre. En 1994, estaban en funcionamiento 24 Escuelas Normales, 9 en el área urbana y 15 en el área rural, distribuídas em todos los departamentos del país. (Vega, 1999, p.47)

Essas escolas formavam para o nível primário e médio, incluindo a formação técnica. As especialidades que os alunos destas escolas poderiam seguir eram três:

a) Pre-básico e Intermediario, dividida en matemáticas y ciencias, y, lenguaje y sociales;

b) Medio, conformada por las especialidades de matemáticas, física y química, biología, literatura y lenguaje, y estudios sociales, filosofía y psicología;

c) Las ramas técnicas como: agropecuária, artesanía, hogar, música y educación física. (Vega, 1999, p.47)

Com a Reforma Educacional implantada pelo governo nacional, a partir de julho de 1994 as *Escuelas Normales urbanas y rurales* seriam transformadas em *Institutos Normales Superiores* onde seria realizada a formação e capacitação dos docentes que o Sistema Educativo necessita. Porém, existe um pequeno atraso, na substituição destes profissionais na Bolívia, para tanto foram criados cursos de capacitação e complementação para docentes que estão em exercício para que façam uma licenciatura em várias universidades privadas e públicas, como por exemplo a Universidad Católica Boliviana, a Univerdidad Mayor de San Andrés, entre outras.

Na atualidade na Bolívia o número maior de formandos docentes está preso aos Institutos Normales Superiores. Destaco o instituto visitado: O Instituto Normal Superior Simón Bolívar em La Paz, na Bolívia. Como fui sem um agendamento prévio, apenas como caráter exploratório obtive pouca informação. Após a

visita consegui material para analisar sobre o que poderíamos considerar como conhecimento geográfico no sistema educacional boliviano, porém ainda precisa ser analisado com maior profundidade.

O conhecimento geográfico no sistema educacional boliviano

Convivem vários sistemas de ensino: temo se a área de Geografia e História nos currículos aprovados a partir de 1980 incluídas numa grande área denominada de *Ciencias Sociales*, já na reforma educacional mais recente, após 1994, tem se currículos e textos produzidos pela reforma que colocam as áreas de geografia e história numa outra grande área denominada de *Ciencias de la Vida y Tecnología*.

Para complicar ainda mais colégios privados e experimentais têm seu próprio sistema de ensino. Para análise deste texto recorreremos apenas a organização educacional após a reforma de 1994, veja quadro 04, como está organizado o primário na Bolívia.

Quadro 04: Sistema Primário de Ensino da Bolívia após 1994

<i>Ciclo</i>	<i>Ano</i>	<i>Área do Conhecimento</i>	<i>Formação</i>
Primer ciclo	Primer	<i>Ciencias de la Vida y Tecnología</i> (incluindo a área de Economía, Geografía e Historia)	Escuelas normales urbanas y rurales e Institutos Normales Superiores
	Secundo		
	tercer		
Segundo ciclo	cuarto		
	quinto		
	sexto		
Tercero ciclo	séptimo		
	octavo		

Org.: Santos (2017).

A Geografia dentro dessa grande área denominada como *Ciencias de la Vida y tecnología*, de certo modo distancia o ensino do conteúdo de geografia e da história do que vinha sendo efetivado anterior à reforma quando esses conteúdos estavam na grande área denominada de *Ciencias Sociales*.

Quando se cruza a informação das especializações escolhidas ao longo da formação docente, vemos que a especialidade de *Ciencias Sociales em 1994*, segundo Vega (1999), apenas 2% dos docentes em formação buscavam essa especialização, sendo que a maioria procurava as especializações em matemática e em literatura. No Brasil se houvesse essas especializações no campo formativo o re-

sultado também não seria muito diferente. Não conseguimos dados sobre a situação atual da procura pela especialidade de *Ciencias de la Vida y tecnologia*.

Em relação análise dos conteúdos trabalhados em *Ciencias de la Vida y tecnologia* no ensino primário, vemos muitos temas próximos do conhecimento geográfico como as diferentes geografias da Bolívia, a produção econômica das regiões bolivianas, as contradições espaciais da Bolívia, porém esses temas devem ser analisados mais detalhadamente para verificar se de fato o conhecimento de geografia está sendo trabalhado na escola boliviana.

Pela relação das poucas pesquisas apresentadas sobre o ensino de geografia na Bolívia no XVI Encontro de Geógrafos da América Latina, não atrelando quantidade à qualidade, podemos ter uma ideia de que a não existência da geografia como uma carreira acadêmica na universidade diminui e muito a pesquisa da geografia na Bolívia e especialmente sobre a temática ensino de geografia na Bolívia.

Sobre as configurações das redes latino-americanas e ibero-americanas para pensar o ensino de geografia na escola básica e formação de professores

Destacamos o caminho realizado pelos pesquisadores de pensar no coletivo e na construção de redes de aproximações sobre o Ensino de Geografia e a Formação de Professores de Geografia. Começamos com dois exemplos: *La Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la*

Geografía de Universidades Públicas Argentinas (ReDIEG) e a *Rede Latino-americana de Investigadores de Didáctica de Geografía* (Redladgeo).

A *Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas*, surgiu no ano de 2012, como resposta a necessidade de propiciar o intercâmbio e fortalecimento da área de Ensino de Geografia na Educação Superior. Do mesmo modo, busca aprofundar o debate, gerar aportes e propiciar a reflexão entorno dos processos de ensino de Geografia e da formação docente nos distintos níveis de ensino. Veja o logo da ReDIEG na figura 01.

Os objetivos da rede são:

1. Promover la construcción de saberes y de prácticas en la Didáctica de la Geografía que respondan a las variadas preocupaciones que se presentan en los diferentes espacios de formación y enseñanza de la Geografía.
2. Fomentar la difusión de programas y proyectos de investigación, de extensión y enseñanza vinculados a la Didáctica de la Geografía.
3. Generar espacios de intercambio y difusión de los resultados y avances de las investigaciones correspondientes a aspectos escolares y académicos.
4. Facilitar el intercambio y cooperación permanente entre los miembros de la Red. (REDIEG, 2012, p.1)

A ReDIEG organizou duas Jornadas, uma em Bahía Blanca (2016) e outra em Comahue (2018).

Figura 01. Logo da ReDIEG



Fonte: www.redieg.ar

Em 2018 a II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía foi realizado com outros colegas de diversas instituições de educação superior da América Latina e Espanha, reunidos em associações e redes (APEHUN, ReDIEG, RIDCS) e de professores e professoras de todos os níveis educacionais se aproximam para discutir e mostrar suas experiências re-

lacionadas aos conhecimentos em Ciências Sociais, Formação, Cidadã,, História e Geografia no momento atual.

Al momento de escribir estas páginas, en Argentina - sede de XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia; II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales- la universidad pública está nuevamente en la calle y protesta. La situación no es nueva, la crisis tampoco. Estamos en la calle defendiendo a la universidad pública y a sus actores y actoras estudiantes, profesorado, trabajadoras y trabajadores administrativos, de los embates de una política neoliberal que no sólo nos “ajusta” presupuestariamente y salarialmente sino que también nos desacredita. (REDIEG, 2018, p.8)

A ReDIEG, bem como as outras redes, destacam o momento ímpar e preocupante que a América Latina passa frente a implantação de políticas neoliberais no contexto educacional pressionando e desvalorizando o trabalho docente desde a escola básica até o ensino superior.

As redes caminham para a efetivação da troca da pesquisa em ensino de geografia e a discussão sobre a formação de professores. Dessa forma apresentamos a seguir uma rede que extrapola os limites nacionais, abrangendo uma discussão latino-americana como a *Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia (Redladgeo)*.

A *Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia (Redladgeo)* é formada por investigadores de

didática de Geografia da América Latina e promove a cada dois anos o Colóquio da Redladgeo. A rede se organiza após a realização do XI Encuentro de Geógrafos de América Latina em Bogotá na Colômbia. Já foram realizados cinco colóquios do Redladgeo. Os colóquios têm como objetivo discutir projetos de pesquisas em andamento em parceria com alguns países da América Latina, bem como fortalecer a rede de Educação Geográfica e Didática da Geografia na América Latina.

De acordo com a Redladgeo, o colóquio proporciona:

O encontro de grupos de pesquisa de universidades brasileiras e latino americanas, tais como: Colômbia, Venezuela e Argentina, e, ainda, de pesquisadores da Espanha, Portugal e Estados Unidos, que estão em contato com a REDLADGEO; discutir as investigações científicas realizadas por professores vinculados a grupos de pesquisa que tratam do ensino e aprendizagem da Geografia Escolar; apresentar resultados das pesquisas em andamento relacionadas a Educação Geográfica tanto no Brasil como em outros países; apresentar os grupos de pesquisas de algumas universidades de ensino do Brasil e do exterior, com o intuito de avaliar como a Educação Geográfica está sendo discutida nesses centros; organizar a próxima publicação da Rede com dados das pesquisas realizadas. (REDLADGEO, 2018, p.4)

Dentre as atividades programadas nos Colóquios, destacam-se mesas redondas, apresentação dos grupos

de trabalho e atividades de campo. O público-alvo é formado por investigadores de didática de geografia pertencentes à Redladgeo e seus orientandos de pós-graduação convidados.

As redes: *La Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas* (REDIEG) e a *Rede Latino-americana de Investigadores de Didáctica de Geografía* (Redladgeo), como outras que não detalhamos neste texto, como o *Observatório da Pesquisa no Ensino de Geografia* (OPEG) no Brasil; a *Rede Nós Propomos* e o *Geoforo*, ambas de caráter Iberoamericano são muito relevantes para difundir e trocar o conhecimento e experiências diversificadas sobre o ensino de geografia e a formação docente de Geografia na América Latina e devem ser cada vez mais incentivadas.

Considerações finais

A formação de professores de Geografia se efetiva de diferentes maneiras nos países estudados, Cuba e Bolívia. Os sistemas educacionais são bem distintos, influenciando diretamente a disciplina escolar Geografia dentro do currículo e a formação dos profissionais que vão atuar como profissionais dessa área de conhecimento.

O caminho histórico da organização educacional também resulta em diferentes formas de ensinar e do que ensinar como conteúdo escolar geográfico.

Em Cuba a formação de professores de Geografia é efetivada em Universidades e Institutos Superiores de

Formação Docente (ISFD). Já na Bolívia a formação dos professores como um todo, e os de Geografia, são efetivados somente nos *Institutos Normales Superiores*.

A ausência dos cursos de professorados nas Universidades da Bolívia de certa forma distancia a pesquisa direcionada ao Ensino de Geografia, já que grande parte da pesquisa e Ciência produzida nos países latino-americanos são realizadas nas Universidades.

O caminho adotado pela Ciência Geográfica em Cuba, tanto na carreira de licenciatura na Universidad de Havana como a na carreira de professorado em geografia na Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona, reforçam a dicotomia natureza e sociedade na construção do conhecimento geográfico, sendo fundamental que o Ensino de Geografia trabalhe na ênfase da relação e interação da sociedade-natureza. Já o caminho adotado pela Ciência Geográfica e a Geografia Escolar Argentina, que de certa forma, se aproxima muito com o caminho adotado no Brasil, enfatizam a construção socioespacial pautada na relação sociedade-natureza como processo de transformação do espaço geográfico.

O Ensino de Geografia na América Latina deve ser tema constante de pesquisas em nossas Universidades e Institutos de Formação Docentes, pois entender como esse conhecimento é tratado, construído e efetivado nos Sistemas Educativos latino-americanos é fundamental para entendermos como podemos de fato construir nossa cidadania frente a políticas educativas implantadas que vão contra nossos interesses latino-americanos.

As redes são elementos de resistência e troca de conhecimento geográfico no contexto latino-americano e elas tem se afirmado a partir do encontro dos pesquisadores e professores de Geografia, destacamos o papel fundamental de encontros aglutinadores e democráticos como o Encontro de Geógrafos da América Latina em sua XVII versão em Quito no Equador em 2019. Destacamos neste encontro a criação de uma um novo grupo de trabalho com pesquisadores de Ensino de Geografia sobre a Formação de Professores de Geografia na América Latina denominado inicialmente de “Grupo de Quito”.

A existência do Encontro de Geógrafos da América Latina é um marco importante na construção de uma Geografia latino-americana, cuja expressão para além da organização dos eventos bianuais pode ser um caminho muito expressivo para articular os pesquisadores dos vários países latino-americanos para pensar a América Latina e acima de tudo pensar o Ensino de Geografia e a Formação de Professores de Geografia na América Latina.

Agradecimentos

Agradeço a oportunidade de conhecer a Professora Doutora Celina Esther Pérez Álvarez da Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, uma das grandes Professoras de Geografia e Geógrafa de Cuba, no XV Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Habana, Cuba, em 2015. Sua simpatia, conhecimento e clareza sobre a didática da Geografia é um exemplo a ser seguido pelos pesquisadores latino-americanos.

Referências

- Alvarez, P. (2011) Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Revista Varona*, 54 (1), 97-110.
- Alvarez, P. (2014) La didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas: su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía. En *Revista de Didácticas Específicas*, 10 (10), 38-69.
- Benítez, I. M. P. y Herrera, G. M. (2015) Concepción del modelo de formación del professor de geografía em las universidades de ciências pedagógicas cubanas. *Anais. XV Encuentro de Geógrafos de América Latina – Por uma América Latina unida y sustentable*, La Havana, Cuba, pp.1-15.
- Busch, S. (2012) *Reforma, campo académico y Geografía Crítica en el curriculum de la formación del profesorado en Geografía*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, (digital)
- Capote, M. P. (2015) Retos ya desafíos em la formación de professor de geografía em la educación media superior de Cuba. *Anais. XV Encuentro de Geógrafos de América Latina – Por uma América Latina unida y sustentable*, La Havana, Cuba, pp.1-12.

- Choque, A. (2017) Enseñanza de la Geografía en Bolivia. *Anais. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina*, La Paz, Bolivia, pp.1-10.
- Cruz, C. Pedro A., Álvarez, Celina E.P., y Molina, P. P. (2015) La Formación del Profesor de Geografía en Cuba: retos y perspectivas actuales. *Anais. XV Encuentro de Geógrafos de América Latina – Por uma América Latina unida y sustentable*, La Havana, Cuba, pp.1-10.
- Cuétara, C. (1996) *Principios de la Enseñanza de la Geografía*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Hernández, H. (2003) Diseño de Planes y programas de Estudio. En M. E. González Pérez et al. (Compil.). *Curriculum y formación profesional*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, pp.119-168.
- Jarro, M. G. Q. (2017) Aplicaciones de las TIG's en la Enseñanza de la Geografía en Nivel Secundario en el Distrito 3 de la Ciudad de El Alto. *Anais. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina*, La Paz, Bolivia, pp.1-12.
- Ministerio de Educación, Cuba (1990) *Licenciatura en Educación Geografía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2010) *Modelo del profesional de la educación carrera licenciatura en educación Biología – Geografía*. La Havana, Cuba:

Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

Ministerio de Educación, Cuba (1972) *Plan de Estudio de la formación para la Educación General Media. Especialidad Geografía*. La Havana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

Pérez, M., y Cuétara, C. (2002) La formación de profesores de Geografía en Cuba a partir de 1964. En C. E. Pérez Álvarez (Comp.). *Didáctica de la Geografía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, pp.43-53.

REDIEG (2012) *Reglamento de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Publicas Argentinas*. Buenos Aires, Argentina: ReDIEG.

REDLADGEO (2018) Apresentação. *Anais*. V Colóquio da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia (Redladgeo). Goiânia, Brasil: Editora da UFG.

Santos, C. (2017) *Prática Docentes e Educação Geográfica: experiências na América Latina*. Nova Iguaçu, Rio de Geografia: Editora Agbook.

Santos, C. (2018) Ensino de Geografia e Formação de professores na América Latina: Em I. Dickmann (Org.) *Rumos da Educação*. São Paulo, Brasil: Editora Diálogo Freireano.

- Solis, P. (2017) Creando jóvenes mapeadores, no solo maps: desafíos y oportunidades del programa youthmappers em la aplicación de la comunidad cartográfica abierta para el desarrollo y La Paz. *Anais*. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz, Bolívia, pp.1-10.
- Vega, F. C. et. Al. (1999) *La enseñanza de história Boli-
via*. Bogotá, Colômbia: Editorial Santa Fé.

La trayectoria y el aporte de la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE a la formación y profesionalización de la Geografía en Ecuador

Valdez Gómez de la Torre, Felipe PhD(c), fmvaldezg@puce.edu.ec

Mayorga Jerez, Olga PhD, ohmayorga@puce.edu.ec

Escuela de Ciencias Geográficas PUCE

Asociación Geográfica del Ecuador

Resumen

En este artículo se presentan los principales aportes de la Escuela de Ciencias Geográficas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a la formación y profesionalización de la geografía en el país en el período desde su creación en 1989 hasta la actualidad. Se analizan estas contribuciones considerando el contexto de institucionalización de la geografía universitaria a nivel global y regional. Finalmente, se presentan algunos retos y consideraciones para el futuro de la geografía como profesión en el país.

Introducción

La geografía ha sido probablemente una de las disciplinas que más transformaciones ha experimentado, con una sucesiva aparición de paradigmas y enfoques (G. Buzai, 2014; G. D. Buzai, 2001; Fuenzalida, Buzai, & García de León, 2015). Desde la geografía descriptiva, con un pa-

radigma historicista y un enfoque regional, pasando por una revolución cuantitativa hasta la inclusión de enfoques críticos y postcoloniales. Como señala Delgado (2003), estos cambios de paradigmas y enfoques han surgido como resultado de complejos debates y críticas dentro y fuera de la disciplina. No obstante, lejos de reemplazar un paradigma al anterior, en la práctica actual de la geografía varios de estos enfoques se sobreponen y combinan de manera compleja (Cuadra, 2014; Siso, Quintero, 2010), pero recién logró afirmarse como disciplina científica a fines del siglo XIX, tras los valiosos aportes de Humboldt, Ritter, Richthofen y Ratzel y su inclusión inicial en las instituciones universitarias alemanas. A lo largo del tiempo, fueron numerosos los paradigmas que la influyeron y, en tal sentido, fue adoptando diferentes enfoques para abordar su objeto de estudio: el espacio geográfico. Estas perspectivas han mostrado un denominador común en la mayor parte del camino recorrido por la geografía: la coexistencia. Algunos enfoques adquieren mayor relevancia que otros en determinados tramos de tiempo, pero todos siguen en carrera con sus diferentes y valiosas miradas que proyectan sobre la realidad. En pleno siglo XXI, en universidades, centros de investigación y restantes instituciones científicas, se aprecian grupos de investigadores distribuidos en las más variadas corrientes geográficas, algunas tradicionales (como la general y sistemática, regional, ecológica humana, cultural).

Esta evolución debe interpretarse como una respuesta al cambiante contexto social y académico en el planeta, incluyendo la progresiva interconexión entre diferentes

espacios. Precisamente, esa capacidad de transformarse y redefinirse de la disciplina geográfica le ha permitido mantenerse siempre vigente, aunque no sin correr el riesgo de una fragmentación excesiva. Aunque este fraccionamiento le permite extender sus dominios teóricos y metodológicos hacia otras disciplinas, es quizás una de las razones de la dificultad que los mismos profesionales y académicos de la geografía tienen al momento de definirla. Para algunos autores (Unión Geográfica Internacional, 2016) esta fragmentación e indefinición de la disciplina le permite una constante innovación puesto que, dicho de otra manera, nada está escrito en piedra. Urquijo y Verdinelli (2016a, 169) se propone analizar sintéticamente el pensamiento geográfico en América Latina, reconociendo temas transnacionales vinculados a procesos y patrones globales. Subrayamos la importancia de los análisis retrospectivos como un fundamento para la comprensión de escenarios de plausibilidad y para cuestionarnos rigurosamente el qué es y para qué una geografía latinoamericana. Primero, reconocemos el panorama actual que sostienen que “... cuando más se habla de interdisciplina y transdisciplina, de ejercicios de integralidad y de formación de ciencias emergentes o híbridas, más se resalta o revalora la importancia original de la geografía, como un campo de síntesis entre lo humano y lo biofísico, y se estimula la formación de geógrafos.”

La diferencia temporal con la que ha ocurrido la propagación de la institucionalización de la geografía como carrera en las universidades del planeta muestra un patrón interesante relacionado con las interacciones contextuales

del momento en el que esto sucede. Por ejemplo, al ser las universidades europeas las pioneras en institucionalizar los programas de geografía a inicios del siglo XIX, los paradigmas creados en estas ejercen una importante influencia en los lugares que adoptarán esta disciplina en los siglos posteriores. Así, la influencia de las tradiciones geográficas alemana, francesa e inglesa, y posteriormente norteamericana (Reboratti, 1982; West, 1981), es fundamental para comprender la orientación y objetivos de los programas de geografía creados en América Latina. Esto no significa que en el seno de estos programas no se generen aportes originales significativos para la constante transformación de la disciplina antes mencionada. Al contrario, varios autores (Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, 2017; Ferretti, 2019; Lopez Sandoval, Robertsdotter, & Paredes, 2017; Zaragocin, Moreano, & Álvarez, 2018) señalan considerables aportes latinoamericanos a la disciplina desde la experiencia local y la reformulación de marcos teóricos de varias tradiciones geográficas.

Otro aspecto fundamental para entender la institucionalización de la disciplina en la universidad constituye el marco legal de la educación en cada uno de los países. Es de particular importancia, por ejemplo, el contexto legal y político en el que la geografía se instaure como asignatura escolar (Butt & Lambert, 2014; Reboratti, 1982). Si bien estos cambios en los contenidos y formas de enseñar geografía en la escuela pueden ser significativos en el desarrollo de ciertas destrezas para los ciudadanos, los cambios normativos en la educación superior pueden tener un impacto aún mayor en el desarrollo de la disciplina, especial-

mente en su dimensión profesional. Es particularmente ilustrativo el análisis de la eliminación del departamento de geografía de Harvard en 1948 que hacen Smith (1987) y Cohen (1988) y que, como se señala más adelante, presenta algunas similitudes con la actualidad de la geografía en Ecuador donde los cambios normativos inducen a un debate sobre el desarrollo de la disciplina que se enmarca más en la percepción que la sociedad tiene sobre esta que en los contenidos.

En el caso ecuatoriano, y como consecuencia de una tendencia regional, varios cambios en la normativa que rige la educación superior han sido introducidos a partir del inicio de los 2000. Es en este contexto, de reordenamiento de la oferta de educación superior, que los programas de geografía existentes en el país han requerido reinventarse. De manera particular, la Escuela de Ciencias Geográficas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – PUCE ha llevado a cabo un proceso de transformación profunda definido por la búsqueda incesante de un balance entre tradición e innovación. A continuación, se describe el contexto de creación y evolución de esta unidad académica y sus programas de pre y post grado, así como sus retos y proyectos a futuro.

La institucionalización de la geografía en el contexto global

Como varios autores afirman (Johnston & Sidaway, 2016; López-Ocón, 2001; Palacio-Prieto, 2011), la creación de sociedades científicas en el campo de la geogra-

fía resulta clave en la institucionalización de la disciplina en las universidades. Así, la creación de las sociedades geográficas en París, Berlín y Londres en las primeras décadas del siglo XIX coincide con la creación y difusión de programas de geografía de pregrado y grado en diferentes universidades de estos tres países. De manera progresiva, y como efecto del éxito de estas sociedades y programas, se siguen creando organizaciones de este tipo en otras ciudades europeas, llegando a contabilizarse más de 200 para finales del siglo XIX.

En América, aunque de manera más tardía, las primeras sociedades científicas relacionadas con la geografía aparecen en México en 1833 y en los Estados Unidos en 1904, aunque la creación de programas de geografía en las universidades latinoamericanas ocurre en las primeras décadas del siglo XX como se describe en la siguiente sección. Otro hito importante en el siglo XX, como lo señala Palacio-Prieto (2011) es la creación de la Unión Geográfica Internacional – UGI, en 1922. Si bien la representación de los países latinoamericanos en esta institución es débil durante sus primeros años, actualmente 10 países cuentan con comités nacionales de la misma: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú y Venezuela (Vargas & Bomfim, 2014). Es importante destacar que tanto la UGI como la *American Association of Geographers* – AAG, tienen una comisión o grupo dedicado exclusivamente a la geografía latinoamericana que persigue, entre otros, el objetivo de difundir la educación geográfica en estos países.

La geografía en América Latina

Palacio-Prieto (2011) realiza una caracterización del crecimiento de la oferta de programas universitarios para formación en geografía y destaca los factores que los han propiciado en Latinoamérica. El autor recalca que la institucionalización de los programas de geografía en América Latina ocurre de manera tardía en comparación con Europa y Norte América. En la región, los primeros programas se crean a inicios de la década de 1930 en Brasil, seguidos por la Universidad de Panamá y la Universidad Nacional Autónoma de México a inicios de la década de 1940 (Ramírez, 2003).

Al igual que en los países pioneros en la institucionalización de la geografía universitaria, en América Latina, la creación de sociedades y asociaciones de geografía marca la pauta para la creación de programas de licenciatura, maestría y doctorado en los diferentes Estados de la región. Así, existen asociaciones de este tipo en casi toda Latinoamérica, salvo pocas excepciones. En algunos casos, inclusive, existe más de una asociación dentro del mismo país. Montoya (2003) señala el papel importante que tuvo la Sociedad Geográfica de Colombia en el desarrollo del conocimiento geográfico. No obstante, su institucionalización está estrechamente relacionada con la creación y consolidación del Instituto Geográfico Agustín Codazzi y la creación de la primera carrera en Ingeniería Geográfica en 1953. Aún más importante para la difusión del conocimiento y la formación geográfica, señala el autor, fue la creación de la Escuela de Posgrado en Geografía en 1984.

Para inicios de la década pasada, Palacio-Prieto (2011) indicaba la existencia de 158 programas de geografía, entre licenciatura, maestría y doctorado, en las universidades de América Latina. De estos datos, es importante destacar que existe una importante concentración de los programas de maestría y doctorado. Los programas de maestría, por ejemplo, se dictan solo en 9 de los 91 departamentos de geografía analizados por este autor. En el caso de los programas de doctorado la concentración ocurre, sobre todo, en las universidades brasileras con un 60% de estos y casi el 70% de los programas de maestría.

A manera comparativa, para analizar la cobertura de los departamentos de geografía, el autor realiza un cálculo del número de habitantes (en millones) dividido entre el número de departamentos en cada país. Así, mientras el promedio en la región era de 5.7 millones de personas por departamento, en otras regiones del norte global este valor no supera al millón de personas por departamento de geografía. Aunque Ecuador se ubica en una posición intermedia dentro de los países de la región, es importante observar que, al menos hasta el 2011, no se registran programas de postgrado en geografía, situación similar a la de otros 4 países.

Es importante observar que, además del bajo número de departamentos de geografía con relación al número poblacional en América Latina, existe una gran amplitud de rango en los resultados por país, lo que denota una considerable diferencia de la situación de la disciplina en la región. Por ejemplo, mientras Brasil tiene 2 millones de personas por departamento de geografía, Venezuela, México,

Cuba, Perú y República Dominicana tienen alrededor de 10 millones de personas por departamento de geografía.

Si bien esta medida oculta varios aspectos relevantes para el análisis del estado de la enseñanza de la geografía en las universidades de América Latina, como el número de inscritos o graduados de estos programas, muestra una clara diferencia y carencia, no solo entre los países de la región sino en comparación con otras regiones del planeta, principalmente Europa y Norteamérica.

A continuación se presenta una actualización de la tabla presentada por Palacio-Prieto (2011) usando como fuente la información publicada en el portal de Förster (2020) y *The American Association of Geographers* (2011, 2018). En la tabla 1 a continuación, se muestra a manera comparativa el número de departamentos o instituciones que ofrecen programas de geografía en los países latinoamericanos según las fuentes descritas. Lo primero que se puede notar es la incongruencia que existe entre estas distintas fuentes. Esto es una muestra de la escasa articulación que existe entre las instituciones relacionadas con la geografía en la región. En todos los casos, se observa un sub-registro de departamentos en las guías de la AAG llegando a identificarse el doble de departamentos en la fuente de Förster (2020) para el mismo período. Estas dos fuentes son recopiladas de manera colaborativa teniendo una convocatoria anual en el caso de la de la AAG y una opción continua de colaboración en el caso de *Geography Departments Worldwide*.

Es importante, además, destacar que los departamentos registrados en las dos fuentes no corresponden

únicamente a dentro de formación universitaria, también se registran instituciones cuyos objetivos incluyen la formación en geografía, como el IPGH, aunque no con títulos profesionales.

En términos de la evolución temporal de los departamentos de geografía, la comparación entre estas fuentes arroja resultados contrarios. Por un lado, al contrastar los datos¹⁵ presentados por Palacio-Prieto (2011) y Förster (2020) se puede observar un crecimiento significativo de los departamentos de geografía en la región en un 30%, siendo este incremento particularmente importante en Brasil, Colombia y México a pesar del decrecimiento en Argentina (20% menos departamentos en 2020).

Al analizar esta evolución en la *Guide to Geography Programs in the Americas* de la AAG, no se identifica un cambio significativo en los departamentos de geografía en general para la región. Según esa fuente, los pocos casos donde existe un incremento (Brasil y Chile) son equivalentes a los casos donde han desaparecido esos departamentos (México y Panamá).

Algo que debe destacarse es la aparición de departamentos de geografía en países como Bolivia, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. Independientemente del año de creación de estos departamentos, los países en los que estos son únicos podrían considerarse como los de mayor vulnerabilidad ante una desaparición de la geografía

15 Es importante mencionar que, aunque Palacio-Prieto (2011) no especifica a Förster como la fuente de datos para los países de América Latina, si lo hace en la tabla correspondiente a los otros países del mundo.

en la oferta académica formal. Evidentemente, más elementos contextuales como: la naturaleza y orientación de la universidad, el contexto histórico de la geografía como profesión en el país, las posibilidades de inserción laboral y las condiciones socio-económicas del momento determinarán su permanencia.

En todos los casos, esta vulnerabilidad y este panorama de la geografía institucionalizada en las universidades de la región requieren de un análisis a profundidad con el fin de elaborar una estrategia común para el mantenimiento y difusión de la geografía en América Latina. Este es un tema que, aunque ha sido común en varias ediciones del Encuentro de Geógrafos de América Latina -EGAL, poco se ha avanzado hacia este objetivo.

Tabla 1. Departamentos de geografía en América Latina

País	Palacio-Prieto (2011)	Geography Departments Worldwide (2020)	AAG Guide to Geography Programs in the Americas (2011- 2012)	AAG Guide to Geography Programs in the Americas (2018- 2019)
Argentina	21	17	6	6
Bolivia				1
Brasil	32	53	20	21
Chile	7	7	4	5
Colombia	8	12	9	9
Costa Rica	2	2	2	2
Cuba	1	2	1	1
Ecuador	2	3	2	2
México	9	14	12	11
Nicaragua	1		1	1
Panamá	2	1	2	1
Paraguay		1	1	1
Perú	3	5	2	2
República Dominicana	1	1	1	
Uruguay	1	1	2	2
Venezuela	2	3	1	1
Total	92	122	66	66

Fuente: Palacio-Prieto (2011), Förster (2020), AAG (2011, 2018)

Un aspecto importante en la difusión de la disciplina en la región a través de la creación de departamentos de geografía es la distribución temporal. Palacio-Prieto (2011) destaca que el mayor incremento en el número de departamentos de geografía se da a partir de la década de 1970, identificándose otro pico importante en la primera década de los 2000. En este contexto, es importante cuestionarse las condiciones o aspectos que explican este crecimiento en estos dos períodos. Es indudable que, al menos para el primer período de crecimiento, la década de 1970, el contexto geopolítico mundial y el rol de América Latina es fundamental en su explicación. El camino hacia una mayor independencia en términos de política económica junto con la creciente importancia de la explotación de combustibles fósiles podría constituir una base para ensayar sobre la creación de departamentos de geografía en esta época.

Por otra parte, el crecimiento en el número de departamentos de geografía en la década de los 2000 podría explicarse en parte gracias al desarrollo de tecnologías relacionadas con la práctica geográfica como los Sistemas de Información Geográfica, los Sistemas de Posicionamiento Global, entre otras. Este es un fenómeno que no es exclusivo para América Latina sino que ocurre a nivel global como lo ilustran Urquijo y Verdinelli (2016b), Montoya (2003), Buzai (2001), Buzai y Robinson (2010), de Miguel Gonzales (2016), Murphy (2007). No obstante, el panorama de cambio socio-cultural de la región también sienta una base fundamental en la explicación de la aparición de departamentos de geografía como lo destaca Urquijo y

Verdinelli (2016b) al considerar la década de 1990 como el marco en el que debe analizarse el pensamiento geográfico latinoamericano, siendo Ecuador uno de los casos particulares por el efecto de los levantamientos indígenas de la época.

Urquijo y Verdinelli (2016a) sostienen que, en comparación con la producción teórica de Europa, América Latina ha estado rezagada. En especial, señalan que, a diferencia de los profesionales en geografía de otras partes del planeta, los pocos geógrafos teóricos han migrado hacia otras disciplinas, mientras que la gran mayoría ha tenido un rol pasivo en cuestionar el papel de la disciplina en el contexto global. Destacan, sin embargo, la participación de geógrafos de Brasil y México en la UGI y otros congresos internacionales a mediados del siglo XX (Vargas & Bomfim, 2014).

Si algo destacan tanto Urquijo y Verdinelli (2016) como Fernández (2011) sobre la geografía latinoamericana es su potencial de estar abierta a las dos ramas tradicionales de producción de conocimiento geográfico anglófona y francófona. Incluso otras tradiciones, menos influyentes, confluyen en la geografía latinoamericana entre estas la española (Lois-Gonzales, 2019), polaca (Czerny, 2019) y sueca (Behar, 2002). La influencia de la escuela francesa, por ejemplo, es particularmente importante en la forma en la que se institucionaliza la geografía como disciplina en Brasil, de ahí su importancia como parte de la política territorial (Urquijo Torres & Verdinelli, 2016a).

Urquijo y Verdinelli (2016a) señalan la particularidad del hecho que, hasta antes de la década de 1990, fueran tres norteamericanos y un británico quienes publicaron sobre la geografía en Latinoamérica de entre un total de siete autores destacados. Los autores atribuyen este particular al interés propio de los académicos anglosajones en conseguir financiamiento para sus investigaciones y al hecho de la etapa inicial de creación en la que se encontraban los departamentos de geografía de las universidades latinoamericanas. No es de menospreciar, no obstante, el interés de los gobiernos en estudiar la región en el contexto de la Guerra Fría.

Lo que es claro es que las tradiciones geográficas están lejos de agotar las posibilidades de aporte que la disciplina tiene en América Latina. Zaragocin, Moreano y Álvarez (2018) destacan la importancia de enriquecer y difundir el pensamiento geográfico crítico latinoamericano para, entre otras cosas, contrarrestar la concepción sobre la geografía (y sobre todo los mapas) como un instrumento al servicio del poder. Las autoras señalan varias contribuciones realizadas desde Latinoamérica que aportan y diversifican campos de la ecología política, geografías feministas, geografías post-coloniales y geografía de la movilidad y las migraciones. Aunque, como afirman las autoras, la producción geográfica latinoamericana no puede entenderse como ajena a las tradiciones anglosajonas y francófonas, ha realizado importantes aportes desde la experiencia local. Ferretti (2019), por otra parte, muestra varios ejemplos de aportes a la geografía crítica desde la

década de 1960 con lo que el denomina “Otras Tradiciones Geográficas”. Este autor sostiene que el pasado de la geografía muestra que no ha sido únicamente una ciencia del imperio sino también una ciencia para el pensamiento no ortodoxo y diverso.

El Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador (2017) señala la necesidad de una geografía crítica como respuesta a una arremetida violenta de despojo y desconocimiento de la diversidad del territorio ecuatoriano así como un vacío de formación de profesionales en geografía. Según el Colectivo, los dos únicos departamentos de geografía del país se especializan en la formación para la producción cartográfica (ESPE) y el ordenamiento territorial (PUCE). Estos dos relacionados a la demanda del Estado por técnicos al servicio de las políticas territoriales de los grupos de poder y los gobiernos de turno.

El rol de las instituciones internacionales

Además de la creación de la UGI, otras instituciones internacionales han sido fundamentales en la institucionalización de la geografía. Una de ellas es el Encuentro de Geógrafos de América Latina - EGAL¹⁶. Este encuentro bianual iniciado en 1987 se ha realizado de manera ininterrumpida gracias a la motivación y coordinación entre departamentos de geografía y profesionales e investigadores (Romero, 2019). Así, Araya (2016)

16 En la edición XVII de este encuentro desarrollada en Quito, se aprobó el cambio de denominación a Encuentro de Geografías de América Latina.

identifica cinco paradigmas temáticos de la geografía en América Latina, a partir del análisis de las temáticas planteadas en los EGAL: geografía física, teoría y método de la geografía, enseñanza de la geografía, geografía socio-económica y nuevas tecnologías.

Importante, por ejemplo, en la institucionalización de la geografía en América Latina es la creación de algunas instituciones supranacionales, entre ellas el Instituto Panamericano de Geografía e Historia – IPGH, en 1928 y en especial su comisión de Geografía creada en 1946. El IPGH es un organismo de la Organización de Estados Americanos cuyo objetivo es “fomentar, coordinar y difundir los estudios cartográficos, geofísicos, geográficos e históricos y los relativos a las ciencias afines de interés para América” (IPGH, 2020).

Como señala Hidalgo Aguilera (2010), para el caso ecuatoriano, es de especial importancia la creación del Centro Panamericano de Estudios e Investigaciones Geográficas – CEPEIGE con su sede en Quito. Este organismo de la OEA creado específicamente para la capacitación y entrenamiento de profesionales en geografía resulta clave para la institucionalización de la disciplina en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

La compleja relación entre geografía escolar y geografía universitaria

Ya se ha mencionado que muchos de los departamentos de geografía y sus carreras profesionalizantes se

desprenden de las carreras de formación de docentes para educación primaria y media. Varios autores (Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, 2017; Martija & Silva, 2013; Montoya, 2003; Santiago-Rivera, 2013, 2017; Santiago Rivera, 2018) señalan la incongruencia que existe entre la geografía escolar y la geografía universitaria y profesional. Montoya (2003, p. 21) plantea que “La geografía colombiana se encuentra en una posición que no deja de tener cierta ironía: por un lado crece el reconocimiento del valor de la disciplina entre las Ciencias Sociales, los gobiernos y otras esferas de la sociedad. Por otro lado, la situación de la geografía en la secundaria no puede ser peor.”

Esta desarticulación es fuente de varios problemas. Brooks, Qian y Salinas-Silva (2017), por ejemplo, indican que siete de los diez países de América Latina considerados en su estudio no tienen a la geografía como una asignatura específica en el currículo nacional. Ecuador, Perú y Venezuela no presentan contenidos relacionados con la geografía en el diseño curricular de educación primaria. Ecuador, por su parte, es el país que menos aproximación a temas geográficos presenta en la educación secundaria, aunque considera el espacio y el ambiente como dentro de sus temas y contenidos. Estos, no obstante, se presentan relacionados a las áreas de filosofía y ciudadanía, sin considerar conocimientos geográficos.

Sobre la importancia que tiene la formación de profesores de educación media en geografía y su relación con la geografía “profesional”, Broggio (2001, p. 107) menciona, “En primer lugar, hay que formar buenos geógrafos, ya

que, mientras que algunos de ellos se convertirán en «profesionales», otros harán que los alumnos de los colegios e institutos se interesen por la geografía.”

Al igual que en otros países como Francia (Broggio & Phlipponneau, 2001), Colombia (Cabeza Morales, 2012; Montañez Gómez, 1999), Argentina (Reboratti, 2001), las primeras generaciones de geógrafos profesionales en Ecuador consisten en estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales especializados en la enseñanza de historia y geografía (Hidalgo, 2010). Son estos mismos estudiantes quienes, a partir de algún acontecimiento o apoyo institucional, tienen un rol protagónico en la creación de programas para la formación de geógrafos profesionales.

El contexto de creación de la Escuela de Ciencias Geográficas en la PUCE

Se mencionó anteriormente, un primer momento de crecimiento en el número de departamentos de geografía en la región constituye la década de 1970 con base en la búsqueda de una mayor independencia económica y el incremento en la importancia de la exportación de petróleo y otros combustibles fósiles. Aunque el Departamento de Geografía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador no se crea en la década indicada, algunos eventos desarrollados durante esta ejercen particular influencia en su creación.

Gómez (2018) analiza seis momentos históricos clave en la difusión del pensamiento geográfico y la ins-

titucionalización de la geografía en Ecuador. Dentro de estos, son de mayor importancia la influencia de la Misión Geodésica de la Academia de Ciencias de París del siglo XVIII, el legado de la visita de Humboldt a la región y las primeras producciones académicas de tomos de geografía en el país.

En cuanto a su institucionalización, Gómez (2018) destaca la importancia de la creación de instituciones nacionales dedicadas a la producción de conocimientos geográficos como el Instituto Cartográfico Nacional (hoy Instituto Geográfico Militar) en 1928 y la consecuente creación de la carrera de Ingeniería Geográfica en la Escuela Técnica de Ingenieros Militares (hoy Universidad de las Fuerzas Armadas) en 1964. El autor subraya que el objetivo de la creación de este primer departamento de geografía en el país fue formar recursos humanos para la producción de cartografía oficial a nivel nacional.

Por otro lado, Gómez (2018) insiste en la importancia de la colaboración interinstitucional entre el IPGH, el Instituto Geográfico Militar y el ORSTOM (hoy IRD) para la publicación de diez volúmenes de la Geografía Básica del Ecuador, a cargo del Centro de Investigaciones Geográficas CEDIG, en la década de 1980.

Más tarde, en 1989, en el marco de cooperación entre ORSTOM y la Pontificia Universidad del Ecuador así como por la influencia del CEPEIGE, se crea el Departamento de Geografía con el fin de extender la formación de profesionales geógrafos hacia la población civil.

Evolución curricular de geografía en la PUCE

El Departamento de Geografía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE fue creado el 25 de septiembre de 1989 dentro de la Facultad de Ciencias Exactas, y que luego al adherirse a la Facultad de Ciencias Humanas obtuvo el nombre con el que se le conoce actualmente, Escuela de Ciencias Geográficas. La Escuela ha graduado a más de 700 geógrafos/as que se han insertado en el ámbito público y privado del país prestando su contingente en diferentes ámbitos.

En el artículo “Veinte años de la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE”, el Dr. Juan Hidalgo Aguilera (2010), director de la Escuela en varios periodos, daba a conocer con todo detalle los programas académicos de las carreras ofertadas por esta unidad académica, las investigaciones desarrolladas por docentes de la Escuela, los proyectos financiados por la PUCE, la planta docente con que contaba la unidad académica en ese tiempo, la evolución del número de estudiantes hasta el año 2009, los programas de posgrado, los convenios, eventos académicos y las publicaciones hasta ese entonces, todos logros importantes y que dan cuenta de la intensa labor desarrollada por las diferentes instancias de la Escuela y Facultad.

Durante estos años, la Escuela de Ciencias Geográficas ha sufrido cambios en los títulos otorgados a sus estudiantes, los cuales se han alineado con la demanda laboral, con los lineamientos de las instituciones de control de la universidades en el país y los requerimientos de la sociedad en última instancia; iniciando con el título de Licen-

ciatura en Ciencias Geográficas y Estudios Ambientales, luego la Ingeniería en Ciencias Geográficas y Desarrollo Sustentable, con mención en Ordenamiento Territorial; para posteriormente crearse las carreras de Ciencias Geográficas y Planificación Territorial y Ciencias Geográficas y Medio Ambiente, actualmente en contingencia. Pero ¿qué explica la naturaleza de estos cambios?

En referencia al bajo número de matriculados en la Licenciatura en Geografía de la PUCE en sus inicios, Hidalgo (2010) señala que esto obligó a realizar un ajuste en el pensum en 1992. El mismo autor reconoce como principal explicación de esta baja matrícula el hecho de que la geografía en la educación básica y media se ha impartido de manera inadecuada como una “acumulación memorística de información poco relevante”.

De manera similar, Hidalgo (2010) reconoce que motivado por una percepción de los estudiantes sobre una limitación en la competencia con los profesionales graduados de la carrera de Ingeniería Geográfica ofrecida en la Universidad de las Fuerzas Armadas se inició en 1998 la oferta del título de Ingeniería en Ciencias Geográficas en la PUCE. El mismo autor presenta los cambios en el pensum de las diferentes denominaciones de las carreras ofrecidas. Entre estos cambios es importante destacar la inclusión de la asignatura de Sistemas de Información Geográfica en 1992.

En cuanto a los cambios introducidos a partir de la adopción del título de Ingeniería en Ciencias Geográficas, Hidalgo (2010, p. 86) manifiesta que se introduce un for-

mación básica en matemáticas así como una orientación general de “asignaturas que abordaban el conocimiento desde la perspectiva de los fundamentos de la ciencia y no solo desde lo aplicado”. Esta afirmación es contraria a la tendencia hacia ofrecer contenidos aplicados de la geografía señalada antes por varios autores (Araya Ramírez, 2016; Broggio & Phlipponneau, 2001) y contrasta con la afirmación que realiza el autor sobre el propósito de la ingeniería de “hacer énfasis en la aplicación de conocimientos y/o en el desarrollo de habilidades particulares” (Hidalgo, 2010). El mismo Hidalgo (2010) reconoce que “No se trataba de mejorar el currículo de la licenciatura, sino de ofrecer un título de pregrado de mayor jerarquía...”, profundizando un prejuicio sin mayores fundamentos epistemológico geográficos sobre la titulación. Otro de los argumentos que fundamentan la “ingenierización” de la carrera de geografía en 1999 fue la extensión de ocho a diez semestres. Esta duración es nuevamente disminuida a 9 semestres en las reformas de 2009 para “facilitar los procesos de graduación” (Hidalgo, 2010).

Gómez (2018) califica como un aspecto negativo de la evolución de la disciplina en Ecuador la adopción de nomenclaturas de títulos motivadas por el objetivo único de atraer estudiantes. Esto en referencia, principalmente, a la adopción del título de Ingeniería en reemplazo del de Licenciatura en Geografía originalmente otorgado por la PUCE. Al respecto Reboratti (2001) afirma que “Si pusiéramos la universidad absolutamente a merced de los caprichos y vicisitudes del mercado, perderíamos de vista su necesaria posición como genera-

dora de conocimientos y reflexión antes que una simple entrenadora técnica.”

Estas dos perspectivas pueden ser equiparadas. Como concluye Rooney (2006), se puede preparar a los estudiantes para navegar de manera confortable la tensión entre, una aproximación completamente instrumental de la vida profesional y, por otro lado, una visión más amplia que contempla posibilidad de ser un profesional reflexivo, ético, crítico y altamente calificado con mucho que ofrecer a su trabajo, al mundo y a si mismo.

El contexto actual de la geografía universitaria en Ecuador

La Ley Orgánica de Educación Superior - LOES (2010) inserta varios cambios en la organización de las carreras universitarias en el país. Con el afán de reorientar la oferta académica hacia los intereses nacionales, a partir de su promulgación se crearon varios reglamentos de cumplimiento obligatorio para todas las instituciones de educación superior. Uno de los principales es el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador (2014). Este reglamento presenta una organización de las carreras y titulaciones en relación con la clasificación internacional de la UNESCO. Por primera vez en la historia de la educación superior en Ecuador una institución nacional establece de manera explícita las titulaciones posibles para todo el sistema de educación. Así, en este cuerpo legal, la geografía aparece

en dos campos amplios del conocimiento: Ciencias Sociales y del Comportamiento, y Ciencias Exactas y Naturales.

A partir de esta división, y sobre la base de la organización de la CINE de la UNESCO, se establece una clara diferenciación entre la geografía física y la geografía humana. Más allá de algunas dudas que esta división genera, por ejemplo, en dónde se ubican las tecnologías de información geográfica o el abordaje interdisciplinario de la geografía, el punto más conflictivo de la división está en la diferencia en la titulación. Así, mientras la geografía que se ubica en las ciencias exactas y naturales otorga un título de Ingeniería Geográfica, la geografía dentro de las ciencias sociales y del comportamiento otorga un título de Licenciatura en Geografía y Territorio.

Más allá de la discusión teórica y epistemológica sobre la división disciplinar de la geografía en física y humana, el origen del debate en Ecuador tiene que ver con el imaginario social sobre los títulos. Sin un argumento basado en los contenidos de los programas, las competencias o habilidades de los estudiantes o cualquier otro elemento estructural, los títulos de ingeniería son considerados de mayor “jerarquía” frente a los de licenciatura. El mayor problema radica en que este prejuicio sobre la titulación ha sido utilizado, previo a la promulgación de la LOES, como un instrumento para hacer más atractivas las carreras universitarias. Muchas instituciones de educación superior ofertaban carreras de ingeniería en dominios disciplinarios alejados de las ciencias básicas (por ejemplo: Ingeniería Comercial, Ingeniería en Marketing, Ingeniería en Turismo, entre otras).

En este contexto, y considerando que los departamentos de geografía de la Universidad de las Fuerzas Armadas y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador son, a la fecha de elaboración de este artículo, los únicos que ofertan carreras de pregrado en geografía, esta diferenciación supone un conflicto evidente de competencia desigual por la captación de estudiantes.

En respuesta a esta normativa, Echeverría e Izard (2018) afirman que, fiel a su legado institucional relacionado con la producción de información cartográfica, la Universidad de las Fuerzas Armadas optó por la carrera de Ingeniería en Tecnologías Geoespaciales desde 2015. Por su parte, la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE considerando su posicionamiento dentro de la Facultad de Ciencias Humanas y su orientación hacia una geografía humana ofertó, desde 2019, la Licenciatura en Geografía y Territorio. Esta carrera se organiza en 8 semestres que incluyen asignaturas de la geografía física (12%), geografía humana (23%), tecnologías geoespaciales (21%) y geografía aplicada (40%).

Debido a razones coyunturales y estructurales mencionadas anteriormente, el número de inscritos en la carrera de Licenciatura en Geografía y Territorio ha sido inferior al número mínimo establecido institucionalmente para su apertura. Desde la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE se han examinado varias estrategias para atraer estudiantes sin necesidad de modificar la nomenclatura del título. Dado que la principal razón reconocida para el bajo número de inscritos en programas de geogra-

fía a nivel regional es la desconexión entre geografía escolar y universitaria -y el consecuente desconocimiento de las posibilidades que brinda la geografía como profesión-, muchas de estas estrategias se centran en la visibilización y difusión de la profesión a nivel general. Entre estas estrategias figuró, por ejemplo, la organización del 1 Congreso Nacional de Geografía del Ecuador y del XVII EGAL en conjunto con la Asociación Geográfica del Ecuador.

La proyección a futuro de la geografía en la PUCE

Sobre el desconocimiento de la geografía como profesión, Broggio y Philipponneau (2001) señalan que “Yves Lacoste subraya una situación paradójica: «los medios de comunicación nunca han hablado tanto como ahora de problemas que nosotros, los geógrafos, consideramos como geográficos [...] y sin embargo nuestra disciplina se repliega en la enseñanza secundaria», donde la enseñan cada vez más historiadores.”

En este sentido, las otras estrategias para el posicionamiento de la geografía como profesión en el Ecuador que lleva a cabo la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE están direccionadas a su valorización dentro y fuera de la institución. Así, se ha desarrollado un extenso plan para constituir el Centro de Análisis Socio Espacial y del Territorio – CASSET como un centro interdisciplinario de investigación y formación de capacidades en pensamiento y análisis espacial de los fenómenos sociales en el territorio como aporte a un desarrollo sostenible, democrático y justo. El CASSET-PUCE integra las áreas de formación, in-

vestigación y vinculación con la colectividad en un mismo lugar a través del desarrollo de proyectos de investigación aplicada en conjunto con las organizaciones de la sociedad civil y los Gobiernos Autónomos Descentralizados para generar información y conocimiento sobre el territorio, que permita una mejor toma de decisiones. Intervienen en estos proyectos estudiantes de grado y posgrado, profesores e investigadores y miembros de las organizaciones de la sociedad civil quienes aportan con el conocimiento local y forman parte integral de los procesos de producción de conocimiento y desarrollo de destrezas por parte de los miembros de la comunidad universitaria.

Así, los estudiantes de posgrado aplican lo aprendido y desarrollan nuevos conocimientos en la práctica, los estudiantes de grado tienen un espacio de prácticas pre-profesionales en contacto directo con la realidad, los profesores investigadores desarrollan un banco de investigación conjunta con un alto impacto en la sociedad a la vez que orientan a los estudiantes y, finalmente, los actores de la sociedad civil se benefician del conocimiento generado en función de sus propias necesidades y reciben una transferencia de competencias sobre generación, análisis y presentación de información espacial.

En cuanto a la formación, el CASET-PUCE contempla una serie de cursos de formación continua para un público diverso que incluye profesionales de geografía, de otras disciplinas y estudiantes de varias áreas. Dentro de estos cursos está la formación intermedia en Sistemas de Información Geográfica, así como cursos especializados en aplicación de métodos de análisis espacial en diversas

temáticas. Entre los servicios que ofrece este centro están el levantamiento de datos geográficos, el análisis espacial de estos datos, la generación de cartografía especializada y de divulgación y un repositorio de datos geográficos para investigación.

En este sentido, como sugiere Araya (2016, p. 33) “Las nuevas propuestas curriculares deben articular las tendencias disciplinares con la formación de profesionales que sean capaces de resolver los problemas de la sociedad”, el aporte de la Escuela de Ciencias Geográficas contempla una necesaria salida de la geografía de las aulas de la universidad hacia una mayor integración interdisciplinaria y, sobre todo, transdisciplinaria.

Conclusiones

Si bien la práctica geográfica tiene un origen remoto en el tiempo, su institucionalización en las universidades como disciplina se ubica en el siglo XIX, siendo las instituciones europeas las pioneras en este ejercicio. Algunas claves para la institucionalización de la disciplina y su posterior difusión hacia otras regiones han sido la creación de sociedades y asociaciones de geografía dedicadas a su enseñanza y el desarrollo de investigaciones con fines variados.

Las universidades y las instituciones pioneras en la institucionalización de la disciplina geográfica pueden ser consideradas centros de difusión del conocimiento geográfico. Así, la institucionalización de la geografía en América Latina se caracteriza por la influencia de las escuelas

geográficas anglosajonas y francófonas de Europa y Norteamérica. Al igual que los casos anteriores, la acción de sociedades y asociaciones, así como la relación de estas con la política territorial nacional, juega un papel clave en entender el proceso.

La institucionalización de la geografía en América Latina se caracteriza por un período de avance lento durante la primera parte del siglo XX y una posterior aceleración y mayor difusión hacia finales del mismo siglo. Estos cambios en el patrón temporal de institucionalización responden a contextos sociales, políticos y económicos acontecidos en toda la región pero que tienen características particulares en cada país, creándose así un escenario más o menos propicio para la institucionalización de la disciplina.

Por otro lado, se identifica un claro patrón espacial en la distribución de departamentos de geografía. Este patrón de concentración, en los países del cono sur y México, se acentúa más al analizar la distribución de los programas de postgrado en geografía. Hasta la fecha, y a pesar de los esfuerzos de varias instituciones internacionales como el IPGH o el EGAL entre otras, aún existen países que no tienen departamentos de geografía y, consecuentemente, el desarrollo de la disciplina y la profesión son incipientes. Parte de la dificultad para diseñar una estrategia de consolidación y difusión de la disciplina a nivel regional es la ausencia de información centralizada y confiable sobre el desempeño de los programas existentes, así como de la actividad de las sociedades y asociaciones geográficas.

Las dificultades de posicionamiento y mantenimien-

to no han sido ajenas a casi ninguna de las carreras y programas de geografía en la región. Parte de estas dificultades están relacionadas con las políticas de educación superior en estos países, pero, sobre todo, por una desconexión entre la geografía escolar y la geografía universitaria. Esta desconexión ha generado, en la mayoría de los casos, que los prospectos estudiantes y la sociedad en general desconozca o tenga una visión parcializada del quehacer geográfico y su importancia. Pocos esfuerzos se han concentrado en disminuir esta brecha mientras que las políticas de educación presentan una tendencia a disminuir los contenidos geográficos en el currículo escolar.

A pesar de estas dificultades, la disciplina geográfica en América Latina a principio del siglo XXI se presenta activa en la producción de conocimiento geográfico y la formación de profesionales. Es el caso de los aportes realizados y reconocidos a nuevas ramas de la disciplina, entre estas, la geografía feminista, geografías postcoloniales, entre otras. Al igual que en otras regiones, la inserción de las tecnologías de información geográfica le ha dado un impulso adicional a la disciplina, sobre todo en su rama aplicada y para la investigación.

El caso de la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE presenta algunas similitudes en tanto dificultades y oportunidades con otros departamentos de la región. Actualmente, y como consecuencia de la combinación de la aplicación de un marco normativo de la educación superior inflexible y un prejuicio generalizado sobre ciertas denominaciones de los títulos profesionales, se enfrenta a una de sus mayores crisis: la escasez de estudiantes de

pregrado. Esta carencia se presenta de manera paradójica puesto que cada vez más disciplinas y campos laborales reconocen la importancia de la geografía en temas como la planificación y el ordenamiento territorial, los estudios locales, entre otras.

En este contexto, y reconociendo el valioso aporte de la Escuela de Geografía a la producción de conocimiento geográfico y la formación de profesionales de la geografía, se han planteado varias estrategias que apuntan a posicionar la geografía desde adentro. Estas estrategias se centran en la creación del primer Centro de Análisis Socio Espacial y del Territorio en el país. El CASET se consolida como un centro interdisciplinario de investigación y formación de capacidades en pensamiento y análisis espacial de los fenómenos sociales en el territorio como aporte a un desarrollo sostenible, democrático y justo. Integra la formación, investigación y vinculación con la colectividad a través de servicios basados en la generación, análisis y visualización de datos geográficos al servicio de las organizaciones sociales.

El panorama para la disciplina es incierto, no obstante, su naturaleza cambiante y abierta la han posicionado como un campo flexible y con una potencialidad transformadora que hace única a la geografía.

Referencias bibliográficas

Araya Ramírez, I. (2016). Tendencias disciplinares y profesionales de la geografía en Costa Rica, el caso de

la Universidad Nacional. *Revista Geográfica de América Central*, 56, 17–37. <https://doi.org/10.15359/rgac.1-56.1>

Asamblea Nacional del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Superior LOES, Pub. L. No. Suplemento 298 (2010). Ecuador: Registro Oficial.

Behar, J. (2002). Tendencias en la investigación sueca en Ciencias Sociales sobre América Latina: 1981–2001. *European Review of Latina American And Caribbean Studies*, 72, 221–230. Retrieved from <https://about.jstor.org/terms>

Broggio, C., & Phlipponneau, M. (2001). La geografía profesional en Francia: Del geógrafo universitario al geógrafo profesional. *Documents d'Analisi Geografica*, (39), 97–117.

Brooks, C., Qian, G., & Salinas-Silva, V. (2017). What next for Geography Education? A perspective from the International Geographical Union – Commission for Geography Education. *Journal of Research and Didactics in Geography*, 1(6), 5–15. <https://doi.org/10.4458/8579-01>

Butt, G., & Lambert, D. (2014). International perspectives on the future of geography education: An analysis of national curricula and standards. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858402>

- Buzai, G. (2014). Metodología de evaluación multicriterio en el análisis espacial de la salud. *Geografía de La Salud Sin Fronteras Desde Iberoamerica*.
- Buzai, G. D. (2001). Paradigma geotecnológico, geografía global y cibergeografía, la gran explosión de un universo digital en expansión. *GeoFocus. Revista Internacional de Ciencia y Tecnología de La Información Geográfica*, (1), 24–48. Retrieved from <http://www.geofocus.org/index.php/geofocus/article/view/313/180>
- Buzai, G. D., & Robinson, D. J. (2010). Geographical Information Systems (GIS) in Latin America, 1987–2010: A Preliminary Overview. *Journal of Latin American Geography*, 9(3), 9–31. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25765331>
- Cabeza Morales, I. (2012). Las revistas de geografía en Colombia: 20 años después de la institucionalización de la disciplina. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 14(20), 175–188. <https://doi.org/10.9757/rhela.20.08>
- Cohen, S. B. (1988). Reflections on the Elimination of Geography at Harvard, 1947–51. *Annals of the Association of American Geographers*, 78(1), 148–151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1988.tb00198.x>
- Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador. (2017). Geografiando para la resistencia. *Journal of Latin*

American Geography, 16(1), 172–177. <https://doi.org/10.1353/lag.2017.0006>

Consejo de Educación Superior. Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador (2014). Registro Oficial Edición Especial 484.

Cuadra, D. E. (2014). Los distintos enfoques y la evolución de la Geografía como ciencia. *Revista Geográfica Digital*, 11(21). Retrieved from <https://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/Geo21/archivos/cuadra14.pdf>

Czerny, M. (2019). Cruzar fronteras del “desconocimiento.” In P. Polo-Almeida, A. Carrion, & M. F. Lopez Sandoval (Eds.), *Debates actuales de la geografía latinoamericana: visiones desde el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 147–152). Quito: Asociación Geográfica del Ecuador, IPGH.

de Miguel González, R., & de Lázaro y Torres, M. L. (2016). Educating geographers in Spain: geography teaching renewal by implementing the European Higher Education Area. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(2), 267–283. <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1139556>

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en geografía contemporánea*. Bogotá: Unibiblios.

- Echeverría, A., & Sinde, I. (2018). Evolución del estudio de la Geografía en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. In *1 Congreso Nacional de Geografía del Ecuador*.
- Ferretti, F. (2019). Rediscovering other geographical traditions. *Geography Compass*, 13(3). <https://doi.org/10.1111/gec3.12421>
- Förster, K. (2020). Geography Departments Worldwide. Retrieved April 1, 2020, from <https://univ.cc/geolinks/>
- Fuenzalida, M., Buzai, G. D., & García de León, A. (2015). *Geografía, Geotecnología y Análisis Espacial: Tendencias, métodos y aplicaciones*.
- Gómez, N. (2018). La enseñanza y producción académica de la Geografía en el Ecuador: logros y desafíos. In *1 Congreso Nacional de Geografía del Ecuador*. Quito: Asociación Geográfica del Ecuador.
- Hidalgo, J. (2010). Veinte años de la Escuela de Ciencias Geográficas de la PUCE. *Geopuce*, 1, 83–98.
- IPGH. (2020). Quienes somos. IPGH. Retrieved July 15, 2020, from <https://www.ipgh.org/quienes-somos.html>
- Johnston, R., & Sidaway, J. D. (2016). *Geography and geographers: Anglo-American human geography since 1945* (Seventh). New York: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=NMI-6DAAAQBAJ&hl=es>

- Lois-Gonzales, R. (2019). La cambiante interpretación de la geografía española respecto a América Latina: entre el paternalismo, la hermandad y la indiferencia. In P. Polo-Almeida, A. Carrión, & M. F. López-Sandoval (Eds.), *Debates actuales de la geografía latinoamericana: visiones desde el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 124–131). Quito: Asociación Geográfica del Ecuador, IPGH.
- López-Ocón, L. (2001). La Sociedad Geográfica de Lima y la formación de una ciencia nacional en el Perú Republicano1. *Terra Brasilis*, (3). <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.330>
- Lopez Sandoval, M. F., Robertsdotter, A., & Paredes, M. (2017). Space, Power, and Locality: the Contemporary Use of Territorio in Latin American Geography. *Journal of Latin American Geography*, 16(1), 43–67. <https://doi.org/10.1353/lag.2017.0009>
- Martija, A. A., & Silva, V. S. (2013). Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 162(56), 143–162. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022013000300008>
- Montañez Gómez, G. (1999). Elementos de Historiografía de la Geografía Colombiana. *Revista de Estudios Sociales*, 3.
- Montoya, J. W. (2003). Geografía Contemporánea y Geografía Escolar Algunas ideas para una agenda en

Colombia. *Cuadernos de Geografía : Revista Colombiana de Geografía*, 12(unknown), 3–27.

- Murphy, A. B. (2007). Geography's Place in Higher Education in the United States. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(March), 121–141. <https://doi.org/10.1080/03098260601033068>
- Palacio-Prieto, J. L. (2011). La geografía universitaria en América Latina: Situación actual y perspectivas. *Investigaciones Geográficas*, (74), 107–124. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56919176009>
- Prieto, J. L. P. (2011). Los estudios de Geografía en las universidades de América Latina; desarrollo, situación actual y perspectivas. *Investigaciones Geográficas*, 74, 107–124. <https://doi.org/10.14350/rig.29757>
- Ramírez, B. (2003). Geographical practice in Mexico: The cultural geography project. *Social and Cultural Geography*, 4(4), 565–579. <https://doi.org/10.1080/1464936032000137993>
- Reboratti, C. (1982). Human Geography in Latin America. *Progress in Human Geography*, 6(3), 397–407. <https://doi.org/10.1177/030913258200600303>
- Reboratti, C. (2001). La geografía profesional en Argentina. *Documents d'anàlisi Geogràfica*, (39), 119–130. <https://doi.org/10.1234/no.disponible.a.RA-CO.31751>
- Romero, H. (2019). Consideraciones para una interpretación humanista de los EGAL: Perspectiva posible

y necesaria para interpretar la continuidad de los Encuentros de Geógrafos de América Latina. In P. Polo-Almeida, A. Carrión, & M. F. Lopez Sandoval (Eds.), *Debates actuales de la geografía latinoamericana: visiones desde el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 89–95). QUITO.

Rooney, P., Kneale, P., Gambini, B., Keiffer, A., Vandrsek, B., & Gedy, S. (2006). Variations in international understandings of employability for geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 133–145. <https://doi.org/10.1080/03098260500499766>

Santiago-Rivera, J. A. (2013). La geografía escolar y la formación en docencia de la geografía y ciencias de la tierra. *Uni-Pluri/Versidad*, 13(1), 27–35.

Santiago-Rivera, J. A. (2017). Explanations on the Global World Geographical Reality. *Praxis*, 13(2), 131–141. <https://doi.org/10.21676/23897856.2366>

Santiago Rivera, J. A. (2018). La permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar y sus efectos pedagógicos. *Unipluriversidad*, 18(1), 67–77. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.07>

Siso Quintero, G. (2010). ¿Qué es la Geografía? *Terra*, 26(39), 147–182. Retrieved from http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-70892010000100008

Smith, N. (1987). “Academic War Over the Field of Geography”: The Elimination of Geo-

graphy at Harvard. *Annals of the Association of American Geographers*, 77(2), 155–172. Retrieved from <https://about.jstor.org/terms>

The American Association of Geographers. (2011). *Guide to Geography Programs in the Americas. 2011-2012*. AAG.

The American Association of Geographers. (2018). *Guide to Geography Programs in the Americas. 2018-2019*. AAG. Retrieved from http://www.aag.org/galleries/guide/20182019_Guide_to_Geography_Programs_in_the_Americas.pdf

Unión Geográfica Internacional. (2016). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. Pekín.

Urquijo Torres, P. S., & Verdinelli, G. B. (2016a). Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales. *Investigaciones Geográficas, Boletín Del Instituto de Geografía*, 2016(90), 155–175. <https://doi.org/10.14350/RIG.47348>

Urquijo Torres, P. S., & Verdinelli, G. B. (2016b). Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales. *Investigaciones Geográficas*, 2016(90), 155–175. <https://doi.org/10.14350/rig.47348>

Vargas, H. M., & Bomfim, P. R. de A. (2014). La Geografía Latinoamericana y la Unión Geográfica Internacional (UGI): los casos de Brasil (1956) y México (1966). *Journal of Latin American Geography*, 13(1), 215–232. <https://doi.org/10.1353/lag.2014.0002>

- West, R. C. (1981). The Contribution of Carl Sauer to Latin American Geography. *Proceedings of the Conference of Latin Americanist Geographers*, 8(1981), 8–21.
- Zaragocin, S., Moreano, M., & Álvarez, S. (2018). Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina Presentación del dossier. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 11–32.

El tratamiento de los procesos de Gentrificación en las clases de Geografía: una revisión de propuestas de abordaje didáctico para el nivel medio.

Luciana Bosoer

Laura Diaz¹⁷

Mariano Mediavilla

Resumen

Este artículo se centra en la revisión de propuestas de abordaje didáctico para el tratamiento de los procesos de *gentrificación* en las clases de Geografía del nivel medio. Nos proponemos enfocarnos, especialmente, en aquellas propuestas didácticas que están destinadas a realizar una aproximación conceptual a los procesos de *gentrificación* y a las diversas expresiones espaciales que éstos toman en las ciudades latinoamericanas y europeas contemporáneas. Para ello, nos centramos en la revisión de un material didáctico elaborado por la red Contested_Cities en el año 2016, en donde no solo revisamos las potencialidades del tratamiento de las cuestiones urbanas actuales, sino también el rol de los materiales didácticos en la articulación entre el saber académico y el saber es-

17 UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Buenos Aires. Argentina. lauravdiaz@gmail.com

colar, además del papel que representan en el aula. Nos interesa rescatar las propuestas didácticas en su carácter problematizador, es decir que, a partir del planteamiento de situaciones vividas en las ciudades actuales, permitan desplegar un conjunto de contenidos que den cuenta del funcionamiento complejo de la realidad social, multicausal y multiescalar, y motiven el tratamiento y discusión de la transformación de las ciudades y los procesos actuales de *gentrificación* a fin de generar situaciones de enseñanza que fomenten la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y activos.

El tratamiento de los procesos urbanos en el aula

Las cuestiones urbanas se encuentran presentes, en forma de contenidos, en las currículas oficiales de distintos países. Son las ciudades actuales áreas en constante transformación que permiten ser abordadas de manera didáctica a través de propuestas de enseñanza basadas en situaciones problemáticas que se presentan en el espacio urbano. *“La ciudad no es sólo un conjunto de personas, casas, comercios, edificios. La ciudad alberga fenómenos placenteros y dolorosos, ventajas y desventajas, privilegios y discriminaciones. Genera flujos y reflujos de intercambios de información y materias primas... Depende, impacta e influye en el terreno que lo rodea. En ella hay tensiones sociales, aglomeraciones, hacinamiento...”* (Alderoqui, 2012, s/d).

Asimismo, reconocemos que a partir de la influencia de las corrientes críticas en la geografía escolar se abrieron

las puertas hacia nuevos discursos sobre el espacio geográfico en el aula. Así, ciertos conceptos tradicionales de la Geografía se resignificaron de acuerdo a los nuevos marcos establecidos por la Globalización y los procesos territoriales actuales. A esto se le suman nuevas categorías de análisis que devienen de la producción y del debate científico más reciente que se constituyeron como verdaderas herramientas para el tratamiento de las complejidades del espacio urbano.

En este marco, los procesos de *gentrificación* en ciertos sectores de la ciudad se transforman en contenidos significativos dentro la currícula escolar para ser trabajados en las clases de Geografía del nivel medio. Debido fundamentalmente a que el estudio de los efectos de las políticas y geografías de *gentrificación* en las ciudades ayuda a comprender mejor algunas de las políticas exclusivas y excluyentes que profundizan una creciente desigualdad social y una segregación de clase que se manifiestan de manera despiadada en el espacio urbano.

Entre sus potencialidades, el término de *gentrificación* permite comprender cómo el capitalismo neoliberal ha ido allanando el camino para reapropiarse de ciertas áreas estratégicas de las ciudades que son destinadas a los negocios, a los sectores sociales más privilegiados y a las fuerzas del mercado en general. A nivel territorial, las consecuencias de la aplicación de este modelo son múltiples y se manifiestan en los diferentes espacios con formas, ritmos e intensidades diversas. Es en este contexto de transformaciones recientes, en el que las ciudades adquieren un marcado protagonismo como escenario y a la vez como

productoras y reproductoras de las desigualdades imperantes en la sociedad por las nuevas lógicas de acumulación de capital. El nuevo paradigma neoliberal es reproducido por distintos actores sociales y en diferentes escalas que trascienden al ámbito político y económico, su discurso se vuelve dominante y tiene grandes injerencias en las formas de producción y reproducción social.

El análisis de los procesos de gentrificación permite -entonces- incorporar diversas escalas de análisis, al mismo tiempo que aborda al espacio urbano como un campo de fuerzas en donde se enfrentan la multiracionalidad de los actores sociales involucrados.

Los materiales didácticos en el contexto de producción de una red científica

La red Contested_Cities

Los materiales didácticos¹⁸ a los que nos referimos se desarrollaron sobre la base de la producción científica de la red internacional de investigación, acción e intercambio Contested Cities- Ciudades en Disputa. Esta red nucleó ocho universidades europeas y latinoamericanas¹⁹, entre los años 2012 y 2016, para discutir las con-

18 Estos materiales pueden descargarse gratuitamente de la página web de Contested Cities. www.contested-cities.net

19 Participaron de Contested Cities, la Universidad Autónoma de Madrid (España); University of Leeds (Reino Unido); Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil); Universidad Nacional Autónoma de México y Autónoma de la Ciudad de México; la Universidad de Chile; la Universidad de Bue-

secuencias de los procesos neoliberales en las ciudades y los movimientos sociales de resistencias en diferentes contextos geográficos. Sus actividades se centraron en realizar investigaciones y generar avances teóricos en los estudios sobre ciudadanía y geografía urbana, producir nuevas indagaciones empíricas sobre las consecuencias sociales, espaciales y territoriales de las políticas neoliberales más recientes; analizar y comparar políticas urbanas, gentrificación y resistencia en Europa y América Latina.

Sus actividades se centraron en realizar investigaciones en el campo urbano desde una perspectiva crítica -con los actores políticos tradicionales y comprometida con los movimientos sociales- analizando las consecuencias sociales, espaciales y territoriales producto del modelo neoliberal en las ciudades europeas y latinoamericanas. Los múltiples impactos que tienen las políticas neoliberales en la vida urbana, sobre las variadas geografías y políticas que se despliegan en los procesos de gentrificación influyeron sobre las estrategias de resistencia, lucha y reapropiación de la vivienda y del espacio urbano que llevan a cabo los movimientos sociales en Europa y América Latina.

La producción de los materiales didácticos

Dentro de la red científica *Contested Cities* existía una línea de trabajo que preveía la difusión y diseminación

nos Aires –Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales; Instituto de Geografía Facultad de Filosofía y Letras; y la Facultad de Agronomía; y FLACSO sede Ecuador.

de su producción en constante diálogo con la sociedad. En un principio se había detectado que los principales destinatarios en la producción científica serían los movimientos sociales preocupados por las consecuencias de las políticas de gentrificación en las ciudades y los decisores políticos en cuestiones urbanas. Sin embargo, a medida que avanzó el trabajo de la misma se detectó la existencia de una vinculación evidente entre las temáticas abordadas por *Contested Cities* y los contenidos escolares en ciencias sociales que se tratan en la enseñanza media, ampliándose el conjunto de receptores sociales de la producción científica a los profesores y estudiantes de la escuela secundaria.

En función de la posible articulación entre las temáticas abordadas por *Contested Cities* y los contenidos escolares en Ciencias Sociales que se tratan en la enseñanza secundaria, se empezó a pensar la producción de una propuesta educativa teniendo en cuenta el papel que juegan los materiales didácticos en la enseñanza actual. Sabemos que en el contexto del siglo XXI se asiste a un proceso de re-estructuración de los sistemas escolares en respuesta a un escenario caracterizado por nuevas condiciones políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas. En este contexto se piensa la reconstrucción de las currículas oficiales y la enseñanza, que promueve el reemplazo del currículum obsoleto dominado por el academicismo, la memorización y la aplicación de conocimientos por otro basado en criterios que remiten a una mayor funcionalidad de la enseñanza para la comprensión, el desarrollo de actividades para la resolución de problemas y el pensamiento

divergente, así como el énfasis en valores que promuevan el aprendizaje cooperativo y la socialización de habilidades y actitudes que éste exige (Araujo, 2008). Frente a este contexto, la necesidad de elaboración de materiales didácticos o curriculares que recuperen esta concepción está siendo pensada desde los distintos ámbitos de producción didáctica en geografía, enfatizando la necesidad de reforzar la articulación entre la Geografía Escolar y la Geografía Académica y la necesidad de dialogar entre los distintos polos de conocimientos dentro del campo de los saberes geográficos (Audigier, 1992; Chavallier, 1997) .

Entendemos como un material curricular a “*cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza*” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 74). Coincidiendo con Villa y Zenobi (2007), entendemos que la construcción de los mismos expresa una concepción particular sobre la geografía escolar: sus finalidades, cómo se enseña y se aprende geografía, las fuentes de información utilizadas y las formas de abordaje más convenientes. Es en ellos donde se concretan ideas vinculadas con las formas de intervención de los docentes, las modalidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, además de sus intereses. Siguiendo a Martínez Bonafé (1995), un material curricular no constituye solamente un soporte o medio para la enseñanza, sino que es un modo de concebir la currícula, el trabajo de los docentes y de los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en la currícula oficial y le da una forma pedagógica.

Asimismo, consideramos que la producción de dichos materiales debe estar en concordancia con una nueva concepción de los sujetos de aprendizaje. Es por eso que al momento de la producción de los mismos, se pensó en las características de estudiantes que se encuentran presentes en las aulas actuales de geografía en la escuela media. Consideramos que este es un sujeto particular que entiende la relación pedagógica y la relación con los contenidos de enseñanza de manera muy diferente a los sujetos de antaño. En la actualidad, sabemos que tanto los jóvenes como los adultos hacen un uso masivo de las tecnologías de la información y comunicación. En función de dicho fenómeno, se desprende la necesidad de pensar en nuevas propuestas de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito educativo que las incluyan. Es por esto que en los materiales presentados, la inclusión de las TICs se encuentra presente. -El uso pedagógico de las tecnologías permite la generación de las llamadas “aulas aumentadas”, que amplían las posibilidades del aula tradicional, constituyendo una posibilidad de mejora para enseñar y aprender mejor. En este contexto, es preciso entender a la tecnología de manera no neutral, contextualizada y como parte de un modelo social, ideológicamente situado y cargado de valores. Esto nos permite tener una visión crítica y amplia de la tecnología.

Tal como lo plantea Álvarez y Méndez (1995), entender a la tecnología desde el punto de vista artefactual, organizativo y simbólico, pero entendiendo que la innovación con tecnologías es una cuestión fundamentalmente humana ya que el sentido educativo se las daremos nosotros como docentes en una propuesta didáctica. Es por

esto que la producción de los materiales didácticos desarrollan formas de trabajo dinámicas en el aula, intentando generar nuevas experiencias de aprendizajes no sólo porque le da al estudiante un lugar importante para analizar lo acontecido por la aplicación de políticas neoliberales en las ciudades latinoamericanas y europeas, y expresar lo que piensa-, sino también porque a través del empleo que se hace de las tecnologías de la información y la comunicación puede generar producciones que trascienden las paredes del aula.

La articulación entre la producción científica y los contenidos de la escuela secundaria

Como se mencionó, los contenidos referidos a las cuestiones urbanas se encuentran presentes en la actualidad en la mayoría de la currícula de la escuela secundaria, tanto en América Latina como Europa. Teniendo en cuenta esto, para la elaboración de los materiales antes mencionados desde lo metodológico, se procedió a la realización de una revisión de los contenidos curriculares oficiales de la escuela media de los países de habla hispana pertenecientes a la red científica con el fin de explicitar la vinculación entre la producción científica de la red y la geografía que se enseña en la escuela secundaria. La información resultante se volcó en un cuadro (ver figura 1) que se incorpora en las páginas de los materiales didácticos dedicadas al docente.

Figura 1. Contenido curricular de Argentina, Chile, Ecuador, España y México

Documento curricular		Contenidos	
Argentina	Núcleo de aprendizajes prioritarios (MAP) Ciencias Sociales	- Análisis de las nuevas configuraciones urbanas y rurales, los diferentes actores sociales implicados, sus motivaciones y los problemáticas socio-territoriales resultantes. - Reconocimiento de los dispositivos de las condiciones de vida de la población, permitiendo el compromiso frente a problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad y la segregación social, una perspectiva multidimensional. - Concurrencia de la representación territorial de la producción en el marco de la economía globalizada, considerando la transnacionalización del capital, la desigualdad en el sistema financiero, la localización de los trabajadores de las materias primas de los límites de energía. - Identificación y la valoración de las representaciones e imaginarios, los sentidos de pertenencia e identidad, reconociendo símbolos, lugares y territorios en distintos espacios urbanos y rurales. - Concurrencia y la reflexión sobre los procesos de producción y consumo cultural, atendiendo a las nuevas formas de socialización y subjetividad, que generan redes, instituciones y territorios.	
Chile	Programa de estudio de media de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Años 1, 2, 3 y 4)	(1º año) - La problemática mundial en la época de la gran crisis. El análisis de las nuevas configuraciones urbanas y rurales, sectores sociales implicados, problemáticas socio-territoriales resultantes. - Globalización. Desigualdad en los niveles de vida de la población, pobreza, exclusión, marginalidad y segregación social, una perspectiva multidimensional. - (4º año Historia) - Las actitudes se ven reflejadas en un mundo globalizado. Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales. - Organización territorial de la producción en el marco de una economía globalizada. - Análisis de la identificación y la valoración de las representaciones e imaginarios, así como los sentidos y sentidos de pertenencia en distintos espacios urbanos y rurales. - Procesos de producción y consumo cultural, nuevas formas de socialización y subjetividad. Generación de redes, instituciones y territorios.	
Ecuador	Educación General Básica Bachillerato General Unificado (BGU)	(1º año) - El mundo contemporáneo. - Nuevas actitudes mundiales, capitalismo como modelo hegemónico en el mundo - Globalización y modernización de las relaciones. - Principales problemas urbanos y su correspondencia con las grandes ciudades escalonadas. (2º año BGU) - Historia y Ciencias Sociales - Nuevas formas de socialización en Ecuador y en América Latina, consecuencias dentro del contexto de la globalización - Crecimiento poblacional y redistribución del espacio - Nuevas actitudes y movimientos sociales.	
España	Educación Secundaria Obligatoria Geografía Geografía e Historia	Geografía e Historia 1 ESO Bloque 2. El Espacio Urbano. Cambios vinculados al proceso de urbanización y espacios urbanos. Geografía e Historia 4 ESO Bloque 3. Globalización. Fin del Siglo XX y Principios del Siglo XXI. Geografía 1 ESO Bloque 5. El espacio rural. Las representaciones rurales sus características y desigualdades. Bloque 10. El Espacio Urbano	
México	Bachillerato General Marco Curricular Común Ciencias Sociales	Estructura Socioeconómica de México. - Nuevas actitudes mundiales, capitalismo como modelo hegemónico en el mundo - Globalización y modernización de las relaciones. - Principales problemas urbanos y su correspondencia con las grandes ciudades escalonadas. Geografía - Desarrollo económico - Estructuras del Estado - Cambios sociales, económicos y políticos de nuestro país y del mundo producido del Nuevo Orden Mundial.	

Fuente: Módulo 1. Ciudades en disputa: Gentrificación. Propuestas de abordaje didáctico. 2016.
link: <http://contested-cites.net/blog/propuestas-de-abordaje-didactico-contested-cites/>

Los temas tratados por la red científica fueron tomados para la elaboración de los materiales didácticos. Pero, además, para adecuar los temas trabajados por la red a los contenidos presentes en los distintos documentos curriculares de cada país se establecieron dos criterios fundamentales: por un lado, se intentó presentar los contenidos de tal forma que permitan el enriquecimiento de las estructuras y los esquemas de conocimientos previos con un grado de complejidad adecuado para alumnos que cursan los últimos años de la escuela media (es decir entre catorce o quince años en adelante); por otro lado, y en tono con lo propuesto por las diversas curriculas escolares de los países participantes de la red, se realizó una constante problematización de los contenidos a partir de diversas situaciones/problemas, considerando que a partir de ellas se despliegan un conjunto de contenidos que permiten que los alumnos no solamente incorporen datos de fuentes válidas y diversas, sino también teorías y modos de pensamiento que dan cuenta del funcionamiento complejo de la realidad, que tengan en cuenta la multicausalidad de los fenómenos y la articulación de distintas escalas de análisis en los procesos sociales. Dentro del marco de la enseñanza de la geografía crítica se considera clave interpelar a los estudiantes en la complejidad del mundo actual, ya que permite ayudar a la formación de ciudadanos conscientes, activos y responsables.

Una vez identificados los contenidos escolares a trabajar en las distintas curriculas de los países de habla hispana pertenecientes a la red, se realizó otra selección sobre la producción científica de la misma en sus diferentes forma-

tos -publicaciones científicas, working papers, materiales audiovisuales, conferencias, comunicaciones publicadas en blogs, etc.- proveniente de los distintos nodos que la integran, con el fin de obtener tanto el acercamiento conceptual al tema que aborda cada número de la serie, como así también los casos de estudio que forman parte de las fichas didácticas destinadas a los estudiantes.

De esta manera se puede pensar la articulación entre la producción científica y la geografía escolar, en donde se busque la formación de ciudadanos críticos y participativos que ejerzan plenamente sus derechos y deberes, a través del conocimiento de la dinámica socioterritorial urbana en diferentes contextos geográficos, la manifestación urbana de las desigualdades sociales y las luchas de las organizaciones sociales por sus derechos vulnerados.

Organización de los materiales

Los materiales didácticos pertenecen a una serie compuesta de dos números: en el primero de ellos, se trabajan los **procesos de gentrificación** en las ciudades actuales y sus consecuencias socioespaciales; el segundo aborda las problemáticas vinculadas a la **lucha por la vivienda** en el contexto europeo y latinoamericano. Cada uno de estos materiales fue diseñado para que puedan utilizarse de manera independiente en diferentes situaciones de enseñanza, aunque consideramos que las vinculaciones y relaciones entre ellos se hacen evidentes y necesarias en la práctica áulica. Respecto a

su organización, cada número de la serie de materiales didácticos comparte la misma organización de secciones con los demás:

Una introducción, que incluye la presentación de la red Contested Cities y la explicitación de los contenidos curriculares oficiales de la escuela media que se articulan con el material del módulo en cuestión.

La sección uno, que incluye una aproximación teórico-conceptual al tema tratado en el módulo de la serie. Esta sección está destinada al docente y se organiza mediante páginas que incluyen los principales lineamientos tratados en el material, así como también links a diversos textos de la red que permiten al docente profundizar en la temática que se desarrolla en el material.

La sección dos, donde se presenta el conjunto de propuestas para el abordaje didáctico organizadas en fichas de trabajo destinadas a los estudiantes. Cada ficha didáctica aborda un tema particular y presenta uno o varios estudios de caso empíricos que ofrecen la posibilidad de ser leídos, analizados y trabajados a partir de los conceptos que fueron desarrollados para el docente en la aproximación teórico-conceptual y que guardan vinculación con los contenidos oficiales de la currícula de la escuela media. Las actividades que componen cada ficha didáctica son variadas en cuanto a las propuestas de enseñanza (de lectura, de producción, de análisis tanto de material fotográfico y publicitario como de información estadística, con modalidades de trabajo in-

dividual y grupal, que incorporen tanto actividades de tipo tradicional, como las que incorporan herramientas colaborativas propias de la web 2.0). Así mismo, su organización fue pensada de una manera que permitan proporcionarle al docente cierta flexibilidad al momento de tomar la decisión de usar la propuesta didáctica completa o partes de la misma, según sean las necesidades e intereses del grupo de estudiantes y del tiempo disponible, entre otras cuestiones.

La sección tres se centra en la cuestión de la evaluación de los aprendizajes. Las propuestas que se presentan son variadas y en general combinan modelos de evaluación que van desde propuestas más tradicionales, como el control de lectura, junto a otras propuestas un tanto más innovadoras, que incluyen actividades integradoras como abordar una investigación escolar acerca de un tema urbano vinculado a las temáticas abordadas en los materiales, elaborar un dossier periodístico, hasta otras que proponen realizar un juego de rol, en el que cada grupo de alumnos represente a un determinado actor social y sus racionalidades en distintas situaciones problemáticas que plantee resolver el docente. Dichas propuestas de evaluación están pensadas para que los estudiantes las lleven a cabo de forma grupal. Es necesario aclarar que, si bien se recomienda que estas propuestas de evaluación sean utilizadas al final de la propuesta didáctica, también está abierta la posibilidad de que el docente pueda elegir utilizar las propuestas en el momento que considere necesario según las carac-

terísticas del grupo que tenga a cargo o el tiempo que tenga disponible.

Un recorrido por las fichas didácticas

Todas las fichas didácticas trabajan casos particulares y aspectos diversos vinculados a los procesos de gentrificación. La particularidad que presenta este material es que cada docente puede seleccionar la/s ficha/s que crea pertinentes en función de los conocimientos previos, las características de la clase y también de los intereses que vayan presentando los jóvenes y de la disponibilidad de tiempo para desarrollar los contenidos. En el caso del módulo 1 “*Ciudades en disputa: Gentrificación*”, material que estamos analizando, la distribución de las fichas es la siguiente:

- En la ficha 1, se trabaja una introducción al concepto de gentrificación y a las distintas formas que adopta este proceso en las ciudades latinoamericanas.

- En la ficha 2, se trata los cambios en el paisaje urbano gentrificado, a través del estudio de caso del barrio del Abasto en la ciudad de Buenos Aires (Argentina).

- En la ficha 3, se analiza los distintos tipos de gentrificación como la gentrificación comercial y la gentrificación simbólica a través de casos en la ciudad de Madrid. (España).

- En la ficha 4, se profundiza en la cuestión de los desplazamientos de la población, con un estudio de caso basado en la Colonia Juárez (México DF, México).

-En la ficha 5, se caracterizan los movimientos de resistencia a los procesos gentrificadores en la Vila Autódromo (Río de Janeiro) y el Barrio Da Luz (San Pablo).

-En la ficha 6, se analiza el proceso de gentrificación en la zona centro de Santiago de Chile con sus particularidades y resistencias.

A fin de poder ilustrar el trabajo realizado, describiremos las ficha número 1 y la número 4.

Figura 2. Ficha Didáctica No. 1 Sugerencia de abordaje. Introducción al concepto de Gentrificación

Ficha 1: Sugerencia de abordaje

Introducción al concepto de Gentrificación

La siguiente propuesta de trabajo aborda, de manera introductoria, un primer acercamiento al concepto de gentrificación y los consecuentes cambios observados en el paisaje urbano por dicho proceso. A partir de la puesta en marcha de políticas irregulares se verifica que las ciudades se fueron reconstruyendo desde hace algunas décadas, para satisfacer las necesidades de recreación, vivienda, y consumo de los sectores de mayor poder adquisitivo. Como ya hemos desarrollado en la introducción conceptual, se evidencian en los distintos contextos territoriales, particularmente en procesos de gentrificación, que se expresan en características urbanas singulares con diferentes ritmos e identidades. A pesar de ello, nos apoyamos en las cuatro condiciones que se establecen como las fundamentales para comprender un proceso de gentrificación en marcha (Lees et al., 2008; Januszka & Casgrain, 2011). Ver página 14.

Con la intención de superar y complementar aquellas primeras visiones –acufadas en los países anglosajones– que verificaban un proceso gentrificador cuando se produce la intervención de capital en áreas centrales deterioradas, con el posterior desplazamiento,

de sectores de clases populares por efecto de la llegada de clases medias, se propone presentar la re-adaptación y resignificación del concepto de gentrificación a las múltiples realidades de las ciudades latinoamericanas y españolas. Es por ello que, a lo largo de la ficha didáctica, incorporamos diversos definiciones de autores y fuentes de información, partiendo desde la mirada clásica del proceso (visualizada en la imagen de conocimientos) hasta la última enciclopedia en que se ponen en juego las distintas formas que adquiere el proceso en las ciudades latinoamericanas.

Objetivos

- Comprender la relación entre la aplicación de políticas neoliberales y los cambios en el espacio urbano.
- Conocer los rasgos y características generales del concepto de gentrificación así como la diversidad de posturas y variedad de formas que adquiere este proceso en las ciudades actuales.
- Reconocer el accionar de las principales actores intervinientes en dicho proceso.

Para conocer más

- «Clara Faura Sanjaume (2011) "La gentrificación en la ciudadela adriazcarreña: una interpretación de la ciudad". En Edoar Jón Val, VIII. p. 103». Universidad de Sevilla, España
- «García Rodríguez y Jesús Clavel (2014) "Modelos urbanos y transformaciones del tejido urbano: la transformación urbana en el siglo XXI". En Working Paper sobre Construcción Urbana. Disponible en: <http://redcomunidad.com/wp-content/uploads/downloads/2014/02/2014-01-06-Modelos-Urbanos-y-Transformaciones-del-Tejido-Urbano.pdf>»
- «Instituto DZU, en español. "La gentrificación en América Latina". Disponible en: <https://independiente.net.co/2015/02/29/la-gentrificacion-en-latinoamerica/>. Consultado el 19/09/2016»
- «Januszka, Natalia y Casgrain, Andrea (2011) "Urbanización neoliberal y capitalismo en América Latina: una perspectiva comparada". En Juan José Meléndez del Duquén (compilador), Los desafíos emergentes y America Latina. México: Cerebra»
- «Jaramila, Michael y Chappell, Andrew (2012) "Urbanización neoliberal y capitalismo en una década reciente". En El futuro de la revolución social: Occidente de estudio. Movimiento de Estudios en Lucha»
- «López Morán, Ernesto (2014) "Gentrification en Chile: aspectos económicos y políticos para una discusión reciente". En *Revista Chilena de Geografía*, Vol. 41, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile»
- «Olivero Arcevala, Luis (2015) "Transformaciones urbanas en el contexto neoliberal: la colonia costanera en la Ciudad de Madrid hacia un proceso de gentrificación". Tesis de investigación. Ciudad Real, España. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/document/120115/59113>. Consultado el 19/09/2016»
- «Slater, Tom (2008) "Mauricio Marcuse: De generatividad y displacement". En *JLS*, Vol. 3, Págs. 294-301»

contested cities

MÓDULO 1

24

Fuente: Módulo 1. Ciudades en disputa: Gentrificación. Propuestas de abordaje didáctico. 2016. link: http://contested-cities.net/blog/propuestas-de-abordaje-didactico-contested_cities/

La ficha 1 trabaja el concepto de Gentrificación, introduciéndolo teóricamente y desarrollando las distintas formas que adopta este proceso en las ciudades latinoamericanas, sirviendo como una orientación teórica para los docentes. En las páginas destinadas a los estudiantes, se presentan diferentes actividades vinculadas a la lectocomprensión de textos y lectura y análisis de imágenes. Se propone trabajar con un fragmento de un artículo científico que fue readaptado en su lenguaje y extensión, donde se introduce el concepto de Gentrificación y la vinculación que existe entre Neoliberalismo y políticas urbanas.

Luego de la lectura se propone la resolución de una serie de interrogantes para que los estudiantes recuperen los conceptos del texto. Al mismo tiempo, se promueve el trabajo con las experiencias propias (en caso de que las tengan en las ciudades donde viven) preguntándoles si conocen algún proceso similar en el área donde viven o si conocen algún ejemplo cercano.

También mediante una situación problemática hipotética que sirve de ejemplo se les pide que pongan en discusión lo leído en el texto de modo que tengan en cuenta la complejidad del espacio urbano, la multicausalidad de los fenómenos y la articulación de distintas escalas de análisis en los procesos sociales. En relación con la lectura de imágenes, se promueve un análisis crítico, donde en función de las lecturas realizadas y la observación de las mismas, se puedan identificar distintos actores sociales intervinientes en el proceso que estamos identificando.

Luego, se trabajan las distintas etapas que tiene un proceso gentrificador a través de una infografía y recursos fotográficos.

Figura 3. Ficha Didáctica No. 1. Políticas neoliberales y espacio urbano. Introducción al concepto de gentrificación.



Políticas neoliberales y espacio urbano. Introducción al concepto de gentrificación.

1) Lean el siguiente texto y luego resuelvan las consignas que se presentan a continuación:

A partir del año 1973 comienza a darse a nivel mundial un creciente proceso de reestructuración capitalista vinculado a la aplicación de políticas neoliberales en el territorio. Las mismas se caracterizan por un aumento de la desregulación económica -es decir que se promueve el libre comercio, se facilita la circulación de capitales y emprendimientos- y la menor cantidad posible de intervenciones e injerencias estatales -la privatización de empresas y activos públicos y un Estado que reduce sus funciones al mínimo (principalmente como garante de la propiedad privada y del correcto funcionamiento de los mercados). De esta manera, comienza a desarrollarse un proceso de concentración de la riqueza y el poder en los sectores más ricos de la sociedad.

Las consecuencias territoriales de la aplicación de este modelo neoliberal son múltiples y se manifiestan en los diferentes espacios con formas, ritmos e intensidades diversas.

Es decir, que no es posible ver exactamente los mismos procesos en sectores urbanos con respecto a los rurales, ni en ciudades de millones de habitantes o en otras con solo miles de personas. E incluso existen diferencias al interior de las propias ciudades y entre las que pertenecen a los países centrales o a los periféricos. Sin embargo, a nivel general, y para introducir los cambios ocurridos específicamente en las áreas urbanas, podemos decir que se produce una creciente mercantilización de los espacios lo que a su vez genera profundos transformaciones socio-territoriales vinculadas al aumento de la polarización económica y la desigualdad social. Es justamente aquí en donde se observan las consecuencias más graves de la globalización neoliberal: la aplicación de lógicas de mercado que llevan a la valoración selectiva de ciertos sectores de la ciudad, la gentrificación de ciertos barrios, la creciente privatización del espacio público y de em-

presas proveedoras de servicios básicos e indispensables para la comunidad -como el agua, cloacas, electricidad, entre otros-, lo que ha llevado a diversas procesos de fragmentación, exclusión y segregación urbana.

Dicho en otras palabras, la ciudad de hoy en día se constituye fundamentalmente para satisfacer las necesidades de los consumidores de alto poder adquisitivo y deja de lado a los ciudadanos de pocos recursos.

Fuente: Elaboración propia en base al artículo "Gentrification" (2011)



Fuente: Módulo 1. Ciudades en disputa: Gentrificación. Propuestas de abordaje didáctico. 2016. link: http://contested-cities.net/blog/propuestas-de-abordaje-didactico-contested_cities/

En la ficha número cuatro, que se titula “*Los desplazamientos y el costado no visible de la gentrificación*”, se propone abordar con los estudiantes los procesos de desplazamiento de la población en ciudades en donde se está llevando a cabo un fuerte proceso gentrificador, entendiendo a los procesos de desplazamiento de la población como una de las facetas inherentes a los procesos de gentrificación en las ciudades. Para ello, en esta ficha didáctica se toma como caso de estudio a los desplazados de la Colonia Juárez, en el área central de la ciudad de México. En primer lugar, la ficha didáctica presenta dos páginas que están destinadas al docente en las cuales se realiza una breve introducción al estudio de caso de estudio y a los temas que se tratarán en la ficha, así como también se presentan los objetivos de la propuesta didáctica y una sección a la que llamamos “*Para conocer más*” con una recomendación de textos que pueden servir al docente en caso de que quiera profundizar en el tema abordado. Los principales objetivos de esta propuesta están vinculados a que los alumnos reconozcan algunas de las consecuencias del proceso de gentrificación en las ciudades latinoamericanas, comprendan cómo la aplicación de políticas neoliberales en el espacio urbano genera procesos de desplazamiento de población de bajos recursos, y a su vez identifiquen los actores sociales involucrados en este proceso junto a sus diversas racionalidades.

Para ello, la primer propuesta de la ficha didáctica consiste en presentar un fragmento de un texto perteneciente a la red Contested Cities en el cual se realiza una aproximación al concepto de desplazamiento. Este

recurso que fue producido a partir de un texto científico, es utilizado como una herramienta que permite a los alumnos, a partir de una lectura comprensiva y mediante una pregunta guiada, tener una primera noción sobre el proceso que se va a analizar en el caso de estudio.

El punto número dos presenta otra actividad de lectura de un fragmento de un texto académico adaptado en el que, a través de diversas preguntas, se busca que los estudiantes analicen y contextualicen las transformaciones dadas en la Ciudad de México desde el siglo XIX, haciendo hincapié en los procesos actuales de renovación del Centro Histórico y los tipos de violencia (tanto simbólica como material) que se ejercen sobre los habitantes de la zona –en general de bajos recursos– para convertir a ese sector de la ciudad en un objeto de consumo de sectores medios y altos.

Luego se propone que los estudiantes visualicen un documental llamado “La Juárez”, realizado por Claudia del Fierro y Sergio González, en donde se exponen diversos testimonios de vecinos de Colonia Juárez en México DF afectados por el proceso de gentrificación. Aquí se pide, como actividad principal, que se reconozcan las distintas argumentaciones y percepciones sobre este proceso en los habitantes que allí viven. Además, también se solicita que utilicen el Google Maps para localizar el área de estudio y que, a través del análisis de diversas del material visual proveniente de concursos fotográficos que fueron organizados por la red, elaboren una serie de

epígrafes. Los recursos audiovisuales empleados permiten que los estudiantes puedan tomar contacto con la voz de alguno de los actores sociales involucrados en el caso de estudio, a la vez que les permite reflexionar sobre sus intenciones, racionalidad e intereses respecto al conflicto urbano que se les presenta.

Figura 5. Ficha Didáctica No. 1. Políticas neoliberales y espacio urbano. Introducción al concepto de gentrificación.

Vecino		¿Qué nos dicen los vecinos acerca de este proceso?
	Jony Alca	
	Mariana Muñoz y Herrera	
	Esteban Arce	
	Ricardo Kaim	

Fuente: Módulo 1. Ciudades en disputa: Gentrificación. Propuestas de abordaje didáctico. 2016. link: <http://contested-cities.net/blog/propuestas-de-abordaje-didactico-contested-cities>

El punto cinco, el último de la propuesta didáctica, acerca a los alumnos un volante realizado por vecinos de la Colonia Juárez en una manifestación llevada a cabo en el año 2015 y se les propone que asuman el papel de quienes están siendo afectados por un proceso de desplazamiento y diseñen un propio volante para ser utilizado como medio de difusión del conflicto. Para ello, se les anima a utilizar una herramienta digital. Esta actividad también puede superar las paredes del aula porque motiva a los estudiantes a compartir su producción con otros ámbitos de la escuela o darla a conocer a través las redes sociales y otros espacios que son facilitados por el uso de las nuevas tecnologías.

Conclusiones

Los materiales didácticos como medio y como soporte de la enseñanza permiten reforzar la articulación entre la geografía escolar y la geografía académica. Toman los aportes del debate científico para ser trabajados en las clases de geografía y poder brindar a los estudiantes el conocimiento de la realidad socio territorial urbana actual en diferentes contextos geográficos, en consonancia con una de las finalidades principales de la educación secundaria que es la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

La producción de nuevos materiales didácticos presenta en general desafíos crecientes, no solamente aquellos vinculados a la propia transposición didáctica -es decir a la selección, jerarquización, secuenciación y adaptación de contenidos de diversas fuentes válidas de información

para ser dados con la complejidad requerida en el ámbito escolar- sino también debido al reto que implica incorporar en el aula los constantes avances de las tecnologías de la información y la comunicación (o TIC`s).

Además, los materiales didácticos basados en el concepto de gentrificación conllevan una postura crítica sobre los modos de construir la ciudad. De este modo, los materiales didácticos analizados proponen -a partir de situaciones problemáticas- que los estudiantes incorporen contenidos y datos de fuentes válidas y diversas, y también teorías y modos de pensamiento para analizar la complejidad de los espacios urbanos, a la vez que proponen un análisis multicausal, multiescalar y con perspectiva histórica.

Bibliografía

- Alderoqui, S. (2012), *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*, Editorial Lugar: Buenos Aires, Capítulo 2 “El encanto del lugar”; capítulo 7 “Pedagogías urbanas”
- Alvarez Revilla, Á. y Mendez Stingl, R. (1995). “*Cultura tecnológica y educación*”. En Sancho, Juana María y Millán, Luis Miguel (comp). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación. Un diálogo necesario*.
- Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Audigier, F. (1992). “Pensar la geografía escolar: un reto para la didáctica”. *Documents d’analisi geogràfica* 21, 15-33. Barcelona.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Editorial Aique.
- Chevallier, J.-P. (2002). “Cuatro polos dentro del campo de la geografía”. *CYBERGEO* N° 23.
- CONTESTED_CITIES (2016) “Ciudades en disputa: Propuestas de abordaje didáctico” Serie de tres cuadernillos didácticos. “Ciudades en disputa: Gentrificación” y “Ciudades en disputa: La cuestión de la vivienda”. Publicación de la red Contested Cities. Disponible en <http://contested-cities.net/wp-content/uploads/2016/09/CC-MODULO-2-web.pdf> _____
- <http://contested-cities.net/wp-content/uploads/2016/09/CC-MODULO-1-web.pdf>
- Gimeno Sacristán, J (1991). “Los materiales y la enseñanza.” *Cuadernos de Pedagogía*. N° 194, p. 10-15
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones AKAL.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia*. En *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Villa, A. y Zenobi, V. (2007). “La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 6. 169-178.



Este libro se terminó de imprimir en marzo del 2021. La valoración del manuscrito se realizó bajo el sistema de evaluación de pares académicos y mediante la modalidad de «doble ciego», que garantiza la confidencialidad de autores y árbitros.

¿Por qué decimos que la enseñanza de la geografía puede transformar el planeta?

Esta pregunta es el hilo conductor de los ocho capítulos de esta obra. Y es que, lejos de una enseñanza memorística y estática como en el pasado, la geografía contemporánea es la más interdisciplinaria y fluida de las ciencias. La geografía no solamente se enseña en los diferentes niveles de educación, sino que, como ninguna otra, permite la interacción y el intercambio de conocimientos entre estos niveles. Más que meros conceptos, el espacio, el territorio y el lugar forman parte de la experiencia cotidiana y, por tanto, de la identidad de las personas y grupos. Este libro recoge experiencias, propuestas y análisis sobre la enseñanza de la geografía para la transformación de la realidad. No como una acumulación de contenidos sino como un vehículo para la comprensión del mundo. La enseñanza de la geografía no se limita a las frías aulas de la educación formal. Trasciende los espacios académicos y se nutre del conocimiento local. Así lo muestran las propuestas conceptuales como la Inteligencia Territorial, la Ciudadanía Territorial y la Ética Territorial. Estas perspectivas que plantean una construcción de conocimiento in situ y “desde abajo” aparecen como fundamentales en América Latina. En este sentido, este libro es una invitación a educar geográficamente para la transformación.



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

ISBN: 978-9978-77-546-2



9789978775462