

## CAPÍTULO 1

# EDUCACIÓN Y GEOGRAFÍA

## Lectura de tres obras significativas

Lina Juliana Robayo Coral<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Docente del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación - Fundación Católica Lumen Gentium. Geógrafa, Magister en estudios Interdisciplinarios del Desarrollo, Estudiante de Doctorado en Educación.

## Introducción

¿Cuáles discursos y prácticas pedagógicas habitan la escuela a la hora de ‘enseñar’ geografía? ¿Cuáles son las percepciones o representaciones sociales que la comunidad educativa ha elaborado acerca del papel e importancia del saber geográfico? ¿Cómo se está enseñando la geografía en Cali?

Estos son los cuestionamientos del proyecto de investigación denominado *Geografiando*, realizado desde el programa de licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, cuyo objetivo fue comprender los habitus (saberes, prácticas y representaciones) de la enseñanza-aprendizaje del saber geográfico en contextos urbanos como Santiago de Cali. Para ello, se propuso primero caracterizar la producción académica sobre la enseñanza de la geografía en la ciudad.

El primero de ellos presenta entonces la revisión de tres referentes para la ciudad. El primero de ellos es el libro denominado: *Perspectivas de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación Geográfica en Colombia*, editado por la Universidad del Valle, el cual presenta reflexiones, discusiones y conceptualizaciones sobre temas de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación geográfica.

El segundo es un artículo del profesor Zamudio, de la Universidad Santiago de Cali, quien nos habla sobre el conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales y menciona un trabajo realizado con los docentes en la ciudad de Cali.

El tercer documento es *Pensar, sentir y vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar*. Un texto del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle que recoge

un trabajo realizado desde la pregunta ¿En qué educa la geografía? De allí nacieron múltiples opiniones que, al cabo de los años, como una manera o estrategia conceptual y práctica de encontrar caminos posibles al interrogante, se fueron agrupando en *Pensar, sentir y vivir los espacios*. El documento deja ver, entonces, la geografía del ciudadano en Cali y la geografía hecha vivencia. Se realizaron además talleres ciudadanos en diferentes lugares que permitieron generar una gran reflexión sobre la educación geográfica.

El primer texto rastreado corresponde a *Perspectivas de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación geográfica en Colombia*, de los profesores Patiño G, Zaida y Buitrago B, Óscar., (2016) Departamento de Geografía.

Los autores plantean reflexiones, discusiones y conceptualizaciones sobre temas de enseñanza de las ciencias sociales y de la educación geográfica, cuestiones que son abordadas para los niveles de educación básica y media, y de reflexión en la educación superior. ¿Por qué y para qué la educación geográfica? ¿Qué le aporta la educación geográfica a la formación de un ciudadano? ¿Apunta a ello la educación escolarizada y los estándares? ¿Lo hace la educación no escolarizada? Y, si no, ¿Cómo avanzar en ese camino? ¿Qué papel han desempeñado las instituciones formadoras de profesores de ciencias sociales y profesionales de la geografía? Son preguntas que abordan los autores.

En el texto se recopilan seis capítulos, que trabajan la reflexión de la enseñanza en las ciencias sociales y la educación geográfica, pasando desde su estudio histórico en el Valle del Cauca, hasta la reflexión crítica de su práctica en el devenir en Colombia. En este libro recogeremos algunas reflexiones que son de interés para la reflexión alrededor de la enseñanza de la geografía en Cali interés del proyecto *Geografiando*.

En el primer capítulo se plantea la educación geográfica para un mundo en constante cambio, se reflexiona acerca de su papel fundamental y cuáles han sido los aportes que la ciencia geográfica le da a un individuo como profesional y como persona para que él, en cualquiera de las dos condiciones, sea un mejor ser humano y participe de la constitución de una sociedad más justa y equitativa.

Educar geográficamente, afirman los autores, tiene que ver con la formación de un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y su entorno, ya sea local, regional y/ o global. Sin embargo, manifiestan que:

“Dicha comprensión debe potencializar en cada persona, por un lado, la capacidad de reflexionar acerca de sí misma, de su sociedad con el entorno y, por otro lado, debe darle herramientas para que se auto determine en búsqueda del buen vivir; citando a Harvey (1996) diría que el individuo debe comprender qué lugar, espacio y ambiente están profundamente entrelazados como elementos inseparables en complejos procesos de transformación social y ambiental” (Patiño et al, 2016 p. 18).

Según lo anterior, los autores esbozan a partir de esta definición, las particularidades de lo que la educación geográfica debe hacer, y hablan de algunas competencias geográficas sin importar su nivel. Esto es, las capacidades de una persona para desempeñarse acertadamente en relación con el espacio:

**Gráfico 1.***Competencias geográficas*

**Fuente:** Elaboración de autor, a partir de Patiño et al, 2016

Con esto los autores denotan los compromisos que asume la educación geográfica en cualquiera de los contextos de la educación misma y los elementos inseparables para comprender la relación del humano con su espacio. Estas competencias se aproximan tanto a las dimensiones personales del ser humano como a las capacidades de tomar decisiones en el espacio. Nótese que no alude solamente a la localización con la que estamos acostumbrados a relacionar a la geografía escolar.

En la revisión que se presenta sobre el estado actual del contexto socio espacio-temporal de la educación geográfica Agudelo (2004) afirma que:

“Hoy el tema es de comprensión, si los estudiantes no comprenden los conceptos estudiados, no logran relacionarlos con los contextos donde habitan su vida cotidiana, todo carece de valor y de sentido; uno de los retos más grandes es poder entretrejer los lugares. A propósito del fenómeno de la globalización como lo expresan los autores, así mismo

muchos piensan que la geografía quizás ya no tenga sentido, en un mundo que está cambiando a velocidades exorbitantes en donde las distancias y límites han desaparecido; sin embargo, otros consideran que debe ser todo lo contrario". (Citado en Patiño et al, 2016 p. 21)

Pareciese entonces que lo que se está enseñando es una educación geográfica estática, nuestros estudiantes no comprenden la geografía de la educación tradicional, por ello le restan interés. Se hace necesario para lograr una aproximación satisfactoria de todo fenómeno tener un pensamiento geográfico que provenga de una educación geográfica *lugarizada*, para que exista conexión y relación y se le dé sentido a lo que se está aprendiendo.

De acuerdo con Unwin (1992) (...) se trata de dar a los estudiantes una oportunidad de descubrir sus propias verdades y maneras de cambiar las condiciones sociales y económicas vigentes, se trata de hacer de la educación una experiencia fascinante y capacitadora, más que una tarea penosa que debe realizarse con unos principios formulados desde el exterior (Citado en Patiño et al, 2016 p. 24).

En el segundo capítulo del libro se presenta la reflexión (para el caso colombiano) basada en los aportes que desde educación geográfica se pueden brindar en la formación del ciudadano y el discurso oficial del Ministerio de Educación Nacional, expresado en las competencias ciudadanas y los estándares de contenidos para el área de Ciencias Sociales en la secundaria, en donde se incluye la geografía.

De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004) las competencias ciudadanas se refieren a aquellas prácticas individuales y colectivas en las que el ciudadano demuestra acciones autónomas y proactivas hacia la construcción de una sociedad en democracia, lo cual implica tener conocimiento sobre sí mismo, sobre el otro y sobre las normas y acuerdos que rigen las relaciones sociales, es así como Chaux et al refiere cinco clases de competencias ciudadanas (Citado en Patiño et al, 2016 p. 38).

**Gráfico 2.***Clases de competencias ciudadana*

**Fuente:** Elaboración del autor, a partir de Chaux et al 2004.

Las competencias emocionales, por ejemplo, refieren a las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo: sensibilidad por otras formas de vida, capacidad para identificar lo que otros están sintiendo por medio de sus expresiones verbales y no verbales. Chaux et al (2004).

En perspectiva, sea geográfica el texto alude a que existe en primer lugar, una imaginación espacial y, en segundo lugar, una información de carácter espacial que ayuda al ciudadano a reconocer su papel en las distintas escalas espaciales en las que actúa, que parte desde la mínima escala cotidiana hasta la escala planetaria y cómo esta afecta su pensar y accionar, orientándolo hacia su autodeterminación y actuar colectivo (Citado en Patiño et al, 2016 p. 33).

De acuerdo con esto, nos preguntaríamos aquí: ¿Qué se necesita entonces para generar la condición de ciudadanía? ¿Basta solo con la información de carácter espacial? ¿Cómo tomar decisiones alrededor del espacio? Los autores manifiestan que el conocimiento espacial y su enseñanza están estrechamente relacionados con la formación ciudadana. En este sentido, se puede afirmar que la enseñanza de la geografía en un país como Colombia debe ayudar a formar valores en cualquier persona para que se acerque más a esa condición de ciudadano que una sociedad justa y pacífica requiere.

Ahora, respecto al papel de la enseñanza de la geografía en las competencias ciudadanas, se manifiesta que al educar geográficamente se forma a un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y su entorno.

De acuerdo con Patiño et al, (2016), el reconocimiento de la espacialidad es la base para la convivencia cívica; sin embargo, no se hace explícito, como sí ocurre para el tiempo y la historia. Por ejemplo, no existe un estándar que desarrolle en los niños y jóvenes la identidad territorial, el sentido de lugar como construcción territorial y tienen una pregunta clave y es ¿ qué ha sucedido desde la incorporación de los nuevos estándares en ciencia sociales (incluidos los estándares de compromisos personales y sociales) a los currículos escolares colombianos? Una pregunta que de acuerdo con los autores no tienen respuesta.

Mosquera (2008) quien realizó un trabajo con estudiantes de educación media en Cali, logra develar cómo los jóvenes después de permanecer varios años en la educación formal no cuentan con aptitudes sencillas sobre cómo desplazarse en la ciudad donde viven; en este sentido refieren que el reconocimiento del entorno para vivirlo, recrearlo, valorarlo y

transformarlo es una competencia ciudadana derivada de la espacialidad que no se está trabajando. (Citado en Patiño et al, 2016 p. 39)

Es entonces cuando los autores concluyen que, definitivamente, acciones como democratizar y descentralizar el currículo manifiestan una idea geográfica clara que va en contravía de los estándares, pues existen diferencias socioespaciales que deben ser atendidas en su singularidad. Con esto se refieren a diferencias culturales y geográficas del territorio colombiano que, sin duda, es diverso y posee características heterogéneas.

En el abordaje sobre la enseñanza de las ciencias sociales y formación docente, los autores refieren que, según varios autores como Delgado y Murcia (1999), Rodríguez (2000) y (Restrepo et al., 2000), se evidencian debilidades en la formación disciplinar, metodológica y didáctica en los docentes en ejercicio de las ciencias sociales, en particular los que enseñan geografía.

Una conclusión derivada de una revisión crítica informada de las corrientes mundiales de pensamiento histórico o geográfico, es que la tardía consolidación de la geografía y su enseñanza como carrera geográfica universitaria con estatuto científico de los departamentos y programas de geografía en el país son muy jóvenes. Lo cual resta importancia en la educación básica primaria y secundaria. Tal desarticulación causó la ausencia de una de las dinámicas que permitieran el desarrollo de una tradición que meditara sobre la complejidad del traspaso pedagógico, pues al no haber geografía académica era difícil su llegada a la escuela. (Citado en Patiño et al, 2016 p. 48)

Aquí valdría la pena reflexionar sobre cómo estamos enseñando la geografía a los licenciados. En este sentido, y con la experticia de los departamentos de geografía en el país tenemos material para conocer qué hacen los geógrafos y qué métodos utilizan, lo que nos ayudaría a realizar una mejor comprensión de la geografía en su quehacer y una transposición entre la geografía académica y la geografía escolar.

En materia de enseñanza de la geografía en Colombia y en el Valle del Cauca existen elementos de diagnóstico coincidentes en lo que respecta a la educación básica y media: Delgado y Murcia (1999) mencionan tres elementos sobresalientes en el debate de la problemática de la geografía en Colombia.

La primera hace énfasis en el carácter descriptivo y memorístico de la enseñanza, que no se aviene con el desarrollo de habilidades de pensamiento y de construcción de este por parte de los alumnos, generado en una supuesta incapacidad pedagógica y didáctica del maestro. El problema está emparentado con la pedagogía y se identifica como la ausencia de una didáctica adecuada de la geografía. Los maestros reclaman cursos, textos, posgrados, en fin, ‘capacitación’, para ser buenos docentes; piden formulas y algunos las dan, para hacer clases que despierten el interés de los niños; están a la caza de materiales didácticos, de estrategias de trabajo en grupo, de audiovisuales, etc.

Frente a la segunda línea de esta discusión resalta “el debilitamiento de la formación de los maestros respecto de la disciplina y de la evolución de sus conceptos, asunto que tiene su origen en la formación que reciben los licenciados en ciencias sociales y que se evidencia en los planes de estudio de las facultades de educación, razón por la cual la solución que se aconseja es el fortalecimiento disciplinar de los docentes y que los geógrafos se especialicen en la enseñanza” (Delgado, 1988; 1989).

La tercera tiene que ver con la pérdida del espacio vital de la disciplina y guarda relación con la integración de las ciencias sociales, que ha dejado a la geografía con el carácter de una nota marginal, frente al protagonismo de la historia que colonizó el campo.

En el caso del Valle del Cauca, Espinosa (sf) define la geografía escolar como muy divorciada de la geografía del ciudadano. Tras la

realización de cursos de formación, en los que han participado ocho cohortes de maestros y maestras de geografía de educación básica y media de Cali, se han identificado cuatro grandes tareas por desarrollar, pensando en la capacitación de los docentes:

- Cómo aproximar la práctica del maestro a lo que sería el ejercicio del geógrafo en su campo.
- Cómo ligar la geografía de la escuela a la geografía del mundo.
- Cómo hacer historia de la disciplina.
- Fortalecimiento de la reflexión del espacio geográfico como concepto y como categoría.

La siguiente publicación corresponde a Zamudio, (2003). Este trabajo logra hacer una revisión sobre un tema de gran importancia para interpretar y comprender las actuaciones, estilos, y decisiones que los profesores eligen cuando enseñan. Explica el tránsito del programa de investigación denominado *Pensamiento de los Profesores* al conocimiento profesional, describiendo el papel de un grupo de profesores de Sociales de educación básica de la ciudad de Cali, respecto al saber profesionalizado y al saber didáctico.

El profesor Zamudio manifiesta que en los últimos tiempos hay una preocupación de reflexión y tiene que ver con la formación del maestro. “Las carencias que demuestran los profesores en el ejercicio de la vida escolar, se atribuye tradicionalmente a su proceso de formación inicial”, dice. Sin embargo, existen otros factores que igualmente pueden ser importantes para explicar este proceso:

- La falta de políticas y programas de formación permanentes.
- La ausencia de espacios que propicien la reflexión.

- La producción pedagógica, la inexistencia de comunidades académicas que tengan como objeto de investigación la didáctica y la pedagogía y que, de alguna manera, inciden en lo que se denomina el Conocimiento Profesional del profesor.

Zamudio refiere seis categorías que pueden relacionarse con la formación del maestro y sus ausencias:

### 1. Las teorías personales.

Esta teoría pretende ser un modelo, o más bien una metáfora, citando a Pierre Bourdieu (1984), quien propone las categorías de *individus empiriques et individus épistémiques*. En donde el sujeto epistémico se instituye por el uso de la racionalidad, mientras el sujeto empírico está dominado por el conocimiento ordinario; en otras palabras, es el que se tiene a sí mismo por práctico. Para este hombre práctico, el motivo de acción se construye desde la superficie de lo material y de la manera como interviene sobre los objetos o procesos en los que actúa. Por esta razón, como bien lo afirma García. J (1996., p. 183), la manera de opinar del hombre práctico se le denomina realismo ingenuo. Su intención aquí es poner en evidencia un discurso sociológico, en donde el hombre práctico en el contexto pedagógico de acuerdo con Zamudio se supone que es el profesor, lo que permitiría hablar entonces de realismo pedagógico ingenuo. (Citado en Zamudio 2005 p. 88)

La práctica de este realismo ingenuo, según el autor, asume una serie de características que permiten identificarlo de la siguiente manera:

- El sujeto tiende a estimar que el estado en el que se encuentra una organización o sistema es su estado lógico o natural y que éste es simple consecuencia de la acción de leyes físicas, biológicas o mentales que rigen en esa estructura. En este caso, el maestro cree en la estructura y que se debe realizar y cumplir su normativa al pie de la letra.

- Le es difícil comprender que el campo de la educación es un campo de múltiples fenómenos culturales y sociales, y que por ello se dan en un mundo que tiene complejas explicaciones por su raíz social e histórica. Aquí cabría argumentar por qué se enseña una geografía estática y sin lugar.
- Desestima que la configuración del comportamiento de un sujeto no solo obedece a reglas internas de su personalidad, o modos de ser, sino también a reacciones e interacciones con el mundo que lo rodea.
- Reduce el criterio de validez de un hecho, acción o acontecimiento a la sola dimensión de la utilidad, es decir de su aplicación práctica e inmediata.
- Considera la actividad teórica, independiente de su orientación y contenido como innecesaria y desestabilizadora.
- Los patrones de conducta son estables y ensamblados al propio estilo de su personalidad. De ahí que el coeficiente de inercia sea muy alto.

Frente a estas características, la educación como objeto de conocimiento pedagógico debe orientar el movimiento hacia el quehacer indicativo, estimulando la actividad intelectual, pero es complejo si encontramos un maestro que reste importancia a la actividad teórica y de construcción epistémica en las ciencias sociales, que no reflexione sobre la estructura y sobre su práctica pedagógica y el quehacer geográfico.

## 2. El conocimiento práctico

Frente al conocimiento profesional de los docentes, el profesor Zamudio indica que se constituye en un sistema cognitivo de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. Este sistema está alimentado por una red interactiva de diferentes tipos de conocimientos y señales que se interrelacionan y retroalimentan mutuamente, integrando un complejo dispositivo de saber hacer en la acción.

Desde esta perspectiva, los profesores no son sujetos pasivos y meramente ejecutores de los postulados y teorías educativas elaboradas por expertos y profesionales del área. Son agentes que alcanzan un cierto grado de autonomía, que emplean en función de su experiencia profesional y de su singular modo de comprender e interpretar el contexto educativo en el que intervienen. En relación con el contenido del conocimiento práctico, Elbas (Citado en Zamudio 2005 p. 91) distingue 5 categorías:

- Conocimiento de sí mismo, que se refiere a los valores, las actitudes, las creencias y sentimientos personales del profesor.
- Conocimiento del medio, indica los diversos contextos en los que se desenvuelve el profesor: aula, escuela, comunidad,
- Conocimiento de la asignatura, representa el conjunto de saberes teóricos y los procedimientos que el profesor emplea en la enseñanza.
- Conocimiento del currículum: Se refiere a los diferentes elementos que incluye el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocimiento de la instrucción. Indica el enfoque de enseñanza e incluye las creencias y teorías sobre el aprendizaje que ha interiorizado el profesor.

### **3. Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor**

La línea de investigación del pensamiento de los profesores permite la descripción e interpretación de aquel conjunto de saberes que los profesores llevan a la enseñanza de una asignatura o disciplina en particular. De acuerdo con Zamudio, los estudios sobre los procesos de pensamiento de los profesores han tenido en cuenta tres categorías: a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y post-activos); b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) sus teorías y creencias.

Teniendo en cuenta que la geografía llega de manera tardía a las universidades, de acuerdo a lo que se expresaba líneas arriba con los profesores Patiño y Buitrago 2016, podríamos decir que la formación de la disciplina ha estado en deuda y por ello el conjunto de saberes no ha llegado a la escuela.

### **4. Las categorías del conocimiento profesional**

El conocimiento profesional constituye un sistema cognitivo de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades, integrando un complejo dispositivo de saber hacer en la acción. Para Shulman, este nivel de competencia se apoya en un proceso reflexivo regulado por un razonamiento que orienta y dirige las acciones del profesor. (Zamudio, 2005, como se cito en Shulman, año)

En la siguiente tabla se sintetizan las categorías descritas por varios investigadores:

**Cuadro 1.**

*Categorías del conocimiento profesional*

Shulman (1986)	Grosman (1990)	Martín del Pozo (1994)	Azcárate (1995)
Conocimiento de la materia	Conocimiento de la materia	Conocimiento profesionalizado del contenido	Conocimiento profesionalizado de la disciplina
Conocimiento pedagógico general	Conocimiento pedagógico general	Conocimiento pedagógico general	Conocimiento práctico profesional
Conocimiento de los objetivos de la enseñanza	Conocimiento curricular	Conocimiento didáctico específico	
Conocimiento curricular	Conocimiento de los propósitos de la enseñanza	Conocimiento práctico	Conocimiento experiencial
Conocimiento didáctico del contenido	Conocimiento de estrategias de enseñanza		
	Conocimiento del contexto		

**Fuente:** Tomado de Zamudio (2003).

De acuerdo al trabajo realizado con un grupo de docentes en educación secundaria en las instituciones de Santiago de Cali, el profesor Zamudio logra una aproximación acerca del papel de las ciencias sociales en la enseñanza y la relevancia que les otorgan los profesores a aspectos como el saber profesionalizado y el conocimiento didáctico.

Sobre el saber profesionalizado se encontraron las siguientes características a partir del trabajo realizado:

- La gran incidencia de los aspectos formales en los que ha operado el proceso de formación como educador: la escuela normal para quienes eligieron ser maestros de primaria y luego los estudios de licenciatura en Ciencias Sociales. Desde esta opción tiene mucha fuerza el conocimiento dado desde la universidad. También se logra detectar que no aparecen procesos de capacitación informales, ni grupos o redes que alimenten el quehacer de los docentes.
- En cuanto a los modos de razonar, según el estudio se pudo establecer que están en relación directa con el aspecto anterior, ya que la cultura de los programas de licenciatura que se ofrecen en Cali se caracterizan por la presencia de modelos centrados en la adquisición del conocimiento y los modos de razonar propios de las disciplinas que conforman el área de las ciencias sociales. Se hibridan unas formas académicas propias del enciclopedismo con otras que se apoyan más en la búsqueda, la interpretación y la comprensión.
- Por otro lado, el conocimiento de los profesores tiene un fuerte componente práctico, ligado a su praxis pedagógica y se transforma como resultado de las diferentes interacciones que recibe. La disciplina que demuestra su predominio en las ciencias sociales es la historia, pues un profesor en Cali le dedica más tiempo y le atribuye una mayor importancia que a la geografía, la economía o la sociología. Los conocimientos históricos son valorados por el profesor como insustituibles para garantizar el afianzamiento del concepto de nacionalidad y la formación ciudadana. Además,

afirman que la historia sirve para que los alumnos conozcan el pasado, comprendan el presente y puedan incidir sobre el futuro.

## 6. El conocimiento didáctico

Dentro del conocimiento didáctico, que se refiere a las estrategias empleadas por los profesores para la enseñanza, los docentes según el mencionado estudio, atribuyen mucha importancia a medios tradicionales empleados en la enseñanza como: textos, carteleras, videos, mapas y salidas de campo. El estudio no incluye durante el tiempo en que se realizó, los nuevos medios que proporciona el internet y las redes satelitales ni otros asociados con los computadores.

Nuestro tercer texto tomado como referencia es *Pensar, sentir y vivir los espacios*. Una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar. Fue realizado en el departamento de Geografía de la Universidad del Valle por los profesores Rodolfo Espinosa López, Julio Cesar Gallardo y Hernando Uribe Castro, en el año 2013.

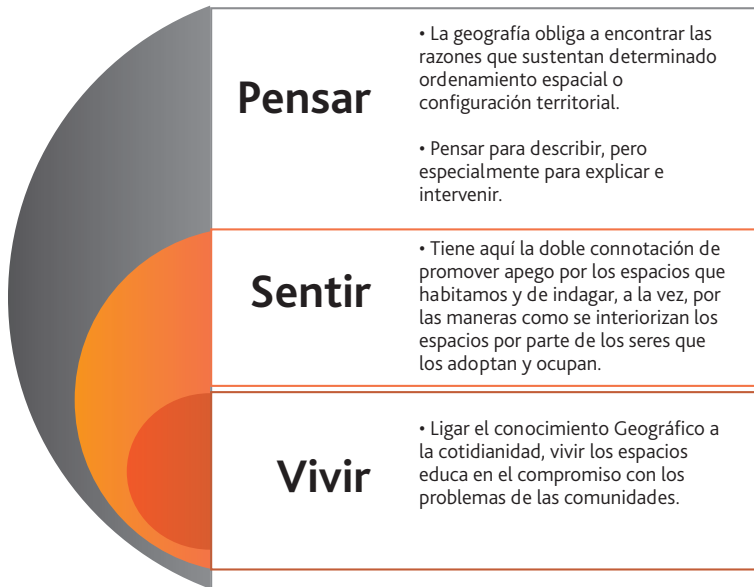
Esta es una obra resultado de una experiencia investigativa destinada para todos aquellos interesados en el campo de la geografía y, sobre todo, su aplicación en el quehacer mismo de la geografía, reuniendo principios para volverla acción, como la conocida ubicación. Pero, también invitan a sus participantes a buscar relaciones de causalidad, extensión y dinámica del lugar que habitan, En definitiva, es la reivindicación del lugar como categoría clave para la comprensión de la geografía.

Esta triada nace del contacto con la teoría geográfica y de edificantes vivencias con profesores de ciencias sociales y personas de los distintos niveles educativos. De la pregunta: ¿en qué educa la

geografía? nacieron múltiples opiniones que, al cabo de los años, como una manera o estrategia conceptual y práctica de ir encontrándole caminos posibles al interrogante, se fueron agrupando en ensar, sentir y vivir los espacios. El texto presenta entonces una reflexión en sí misma a partir de distintas experiencias en Cali.

**Gráfico 3.**

*Triada abordada en los talleres para vivir geografía*



**Fuente:** Elaboración de autor, a partir de Espinosa et al 2013.

El objetivo de este proyecto fue sustentar teórica y empíricamente una propuesta integral de educación ciudadana, que tiene su fundamento en la práctica social de la geografía como disciplina científica y en el lugar como la unidad básica de construcción territorial. Los talleres se trabajaron en la comuna 20 de Cali, en el barrio Nueva Floresta y en el corregimiento Montañitas. Los talleres dieron peso más a la emergencia subjetiva y

colectiva que conlleva el pensar sentir y vivir los espacios como lugares que indican y son parte fundamental del habitar del mundo.

Se revisaron las siguientes categorías para ampliar la mirada sobre la experiencia del lugar e hicieron más reflexiva la interpretación: i) La imagen del lugar, ii) Los sentidos del lugar, iii) El ambiente y iv) Las topologías; categorías éstas que conforman el cuerpo que da cuenta de cada una de las experiencias en su conjunto, no a partir del taller individual, sino como un hecho social total, en el sentido propuesto por Mauss (1990).

Se utilizó entonces en el ejercicio, el taller como recurso metodológico para el reconocimiento de lugar en donde se logra presentar al taller, como una técnica metodológica potente que incita a obtener experiencias sobre el lugar, y no como mencionan los profesores, aquel dispositivo de control o normalizador de búsqueda de objetivos fijos e inamovibles. Por el contrario, ellos lo definen como un “dispositivo dialógico y pedagógico”, que permite vivenciar el habitar a través del diálogo.

El texto comenta que, al inicio de los talleres, con los/as participantes se realizó un breve ejercicio cuya intensión fundamental fue el indagar cuáles eran las representaciones que se tenían acerca de la geografía; es decir, identificar para ellos/as qué era la geografía y para qué servía. Lo encontrado a través de estas dos preguntas es la representación de la geografía estrictamente como geografía escolar, siendo lo central la ubicación de montañas, puntos cardinales, ríos y la reproducción de mapas en los cuadernos, para pintar los llamados, genéricamente, accidentes geográficos. Como es evidente, en esta perspectiva o mirada sobre la geografía, el lugar-espacio es reducido a un fenómeno natural, a una representación cartográfica oficial, o a un lugar-espacio estático e

inamovible que solo merece la atención para reconocerse al ser ubicado. (Espinosa et al., p. 48).

Después de este ejercicio inicial, se les pidió a los participantes dibujar el lugar donde ellos habitaban, tema que fue curioso para el ejercicio porque solamente pocas personas dibujaron el barrio significando la centralidad e importancia en sus casas. En un tercer momento, el taller les pidió expandir la escala de representación; la tarea consistía en incluir otros barrios o comunas dentro de la cartografía donde se destacan los hitos para poder hacer referencia. Este componente colectivo permitió que los participantes elaboraran una representación grupal del espacio habitado.

Luego se les pidió comparar sus referentes espaciales graficados en un mapa mental a los planos oficiales, el nivel de los detalles se concentra en sus lugares más próximos. Se encontró aquí que existe, por lo tanto, una diferencia entre las percepciones de los planificadores y las de los habitantes. Lo anterior conlleva a que las necesidades problemáticas y tensiones puedan llegar a ser diferentes entre unos y otros, dependiendo claro está del actor.

Finalmente, se plantearon algunos recorridos en donde las personas, ya en campo, reflexionan sobre la veracidad de la representación en su cartografía. En este punto los investigadores concluyen algo muy interesante: los sentidos que los lugares tienen para sus habitantes están anclados en la historicidad de su constitución espacial. Esto nos dice que la historia se convierte en una especie de geografía del tiempo, tener en cuenta la historia de los lugares les ayuda a configurar una identidad espacial.

El trabajo realizado en campo también deja ver que cuando se visibilizan conflictos como los de carácter ambiental, el análisis de los actores da para revisar el tema de manera general y revisar impactos por

encima, más no relaciones de causalidad, dinámica, relación o cambio. Respecto a esto los autores mencionan:

“Los efectos percibidos en los recorridos, en tanto los visibles frente a los invisibles, fue común encontrar que cuando a un grupo de personas se les solicita establecer los efectos de cualquier evento; caso contaminación de fuentes hídricas con residuos sólidos, regularmente las respuestas están dirigidas a comentar los aspectos físico-materiales o visibles; los otros efectos invisibles o intangibles son inadvertidos. También se logró dar cuenta que la descripción de los conflictos tiene un componente muy subjetivo porque incide en la experiencia del espacio, es decir, como actores involucrados que son afectados por las pésimas condiciones del entorno o como responsables de la calidad ambiental del espacio” (Espinosa et al., p. 53).

Finalmente, los autores recomiendan a partir de la investigación, la consideración del lugar como unidad básica de la complejidad del territorio, lo cual eleva las posibilidades de educación política que está llamada a cumplir la Geografía, en tanto espacio inmediato de los encuentros cotidianos y las construcciones individuales y colectivas de los ciudadanos. En conclusión, los autores proponen que las ciencias sociales y todos sus desarrollos científicos pueden ser una técnica-tecnología de poder, de la cual las comunidades, los ciudadanos y las personas interesadas pueden apropiarse. (Espinosa et al., p. 22).

Teniendo en mente los anteriores planteamientos, nos animan a asumir el reto de una apuesta educativa desde el lugar –educación geográfica–, que repiensa, en consecuencia, al ciudadano, prescindiendo de su estatus de ‘consumidor’ de un lugar, para reconocerlo más bien como sujeto, cuya formación va inseparablemente unida a la transformación misma de su habitar.

“Geografía y educación se convierten, por tanto, en los dos ejes de la elipse de valores en que se inscribe el futuro de la ciudad humana. Así, recurrir a la educación geográfica no traduce en estricto la disciplina traduce la preocupación por colocar al centro de la reflexión y la acción la pregunta por habitar el lugar, por los sujetos y/o pobladores de éste; insistir en la necesidad de reconocer las diversas formas de proyectar, pensar, habitar y conocer el lugar, como una posibilidad de ampliación de la experiencia democrática, en tanto reconocimiento de un derecho al lugar y a un estilo particular de habitancia en él. En tal sentido, se instala en su complejidad y conflictividad como el núcleo de preocupaciones y aventuras de conocimiento que reconocen que habitar el lugar es un acto que conjuga unos saberes cotidianos, imaginarios y prácticas políticas, formas de educación y artes de inventar y construir el lugar” (Espinosa et al., p. 104).

Opción que implica un cambio de mirada sobre aquello que se llama o entiende como educación y geografía, en el sentido de que ya no serían valores del mundo ilustrado o ciencias para la normalización ciudadana, sino campos de disputa social y lugares de creación de la sociedad, entendiendo que la educación geográfica insiste en el reconocimiento de la diversidad de experiencias y saberes del lugar y en las múltiples tensiones que ellos originan en su constante y a veces anónimo proceso creativo.

Citando a Sousa Santos (1991), obviamente que ese poder solo es posible si ellos y ellas, pobladores y ciudadanos, así lo decidan y lo asuman como un camino para la acción política. En ese camino, la educación geográfica cobra pertinencia, sobre todo, cuando convierte los límites de la educación formal, institucionalizada y universitaria, en un horizonte que no desconoce los saberes que, en la calle, la ciudad, los corregimientos y demás lugares de la vida social, se elaboran y dan sentido a una diversidad de estilos o artes de habitar el lugar. Esa es la perspectiva que ha animado el proyecto desarrollado por los profesores,

un diálogo de saberes que cobra fuerza en tanto potenciación de la ciudadanía. (Espinosa et al., p. 107).

Desde aquí, el lugar que habitamos acusa nuestros respectivos modos de ser (y, en consecuencia, de obrar) en su espacialidad; razón por la cual no somos antes o después de éste, sino, precisamente gracias a éste. De esta manera, nuestros respectivos modos de ser se abren a la espacialidad y entran a caracterizar una u otra manera de habitar, en consecuencia, así expresada (Yori, 2005). El lugar, entonces, resulta ser una categoría clave para detallar la *espacialización* del habitar, de los modos de vida en esta ocasión del ciudadano, esta categoría aproxima las apreciaciones y valoraciones de las personas.

### **Consideraciones y reflexiones finales.**

Los tres documentos representan un aporte contundente a la situación de la educación geográfica en el contexto del Valle del Cauca e incluso algunos apuntes para el caso colombiano, develando así: grandes tensiones, tendencias, vacíos e irrupciones que pueden propiciar campos problematizadores donde podemos trabajar desde nuestro lugar como maestros, investigadores y ciudadanos activos.

En este sentido debemos reconocer que existen grandes tensiones alrededor de la educación geográfica como la falta de reconocimiento espacial a la hora de enseñar la geografía en la escuela. Esta es una tensión importante porque deviene de un pasado de mera localización, la tradición nos sitúa en una geografía del calco y la ubicación en el mapa, pero no hay interpretación de la dinámica espacial y menos del lugar. En este sentido, categorías como la ciudad no deben quedar al margen de la ubicación, sino de comprender e interpretar el contexto en el cual se desarrollan.

Un ejemplo de esto es cómo el abordaje de construcción de ciudadanía no se conecta con una categoría tan clave como es la de ciudad, se trabajan las competencias ciudadanas para garantizar buenos ciudadanos desconociendo la ciudad; todo esto se encuentra ausente en las políticas educativas en el caso colombiano.

De esta manera, el reconocimiento de la espacialidad, categoría clave en la geografía y base para la convivencia cívica, no se hace explícito, como sí ocurre con el tiempo y la historia. Por ejemplo, no existe un estándar que desarrolle en los niños y jóvenes la identidad territorial, el ciudadano crítico y el sentido de lugar como construcción territorial. Y aquí podríamos preguntarnos, ¿qué pasa con la incorporación de los nuevos estándares en ciencias sociales (incluidos los estándares de compromisos personales y sociales) a los currículos escolares colombianos?

¿Cómo podemos interpretar desde la escuela lo que está pasando con nuestra ciudad y la nueva división territorial del Cali distrito especial? ¿Cuál será el imaginario de niños y jóvenes sobre esta realidad inapelable que cambiará las dinámicas de lugar a futuro? Evidentemente, la ciudad, el ciudadano y la ciudadanía no son lo mismo, citando a Naranjo (2006), quien manifiesta:

“Más allá de ciudadanos cívicos, republicanos, comunitaristas o mestizos, amantes de su patria, cumplidores de sus deberes y en ejercicio de sus derechos, se precisa de ciudadanos democráticos, activos, sociales, políticos, críticos y participativos, dispuestos a subvertir el orden, con capacidad para transformar la realidad cotidiana y arraigados fluidamente, en términos de Bailly, (año, como se citó en Pagés 2003), al territorio donde habitan, viven y luchan por materializar sus sueños. Estos ciudadanos territoriales no nacen; en criterio de

Naranjo (2006, pp. 92-93) se hacen, se forman. La finalidad central de la formación del ciudadano territorial debe estar orientada al ejercicio pleno de su ciudadanía territorializada para construir y fortalecer la democracia. Todo esto, solo como un aspecto a destacar en esta reflexión de educación geográfica a propósito de la ciudad de Cali.

Una de las irrupciones que encontramos en las experiencias de educación geográfica en los documentos es el texto *Pensar, sentir y vivir los espacios*, el cual nos ofrece una de tantas posibilidades para abordar la categoría de lugar. Se trata de una categoría potente para trabajar la enseñanza de la geografía.

Esta categoría, como lo dicen sus autores, establece que el lugar concatena, como unidad básica, la complejidad del territorio, lo cual eleva las posibilidades de educación política que está llamada a cumplir la geografía, en tanto espacio inmediato de los encuentros cotidianos y las construcciones individuales y colectivas de los ciudadanos.

Los autores proponen que las ciencias sociales y todos sus desarrollos científicos pueden ser una técnica- tecnología de poder, que permite que las comunidades, los ciudadanos y las personas interesadas pueden apropiarse. Aquí se logra apreciar que, si bien la categoría de espacio clave en la geografía se proyecta, el lugar es el que se vive y se siente.

En este sentido, Escobar (2005) menciona que la mejor manera de contrarrestar las tendencias *imperializantes* del espacio propio las que producen la mirada *desituada* y desprendida propia del cartesianismo y la ciencia moderna es activar la especificidad del lugar como noción contextualizada y situada de la practica humana. Lo que nos lleva a considerar el lugar con unidad básica de la educación geográfica.

Finalmente, existe sin duda una preocupación por la formación de futuros licenciados en ciencias sociales, pues son ellos quienes tienen el papel de llevar a la escuela y otros espacios la educación geográfica. Muchos de los profesores de escuela no enseñan la geografía porque sencillamente no la conocen o no conocen otra forma de enseñarla. Hoy ya tenemos mucha más oferta en la ciudad de este programa que la existente para la época del profesor Zamudio.

A su vez, contamos también en la región con el programa y maestría en geografía de la Universidad del Valle. También están presentes los programas de educación municipales que llegan como el proyecto *Mi comunidad es Escuela* o el programa *Ondas para el Valle del Cauca*. De acuerdo con (A. Perdomo. comunicación personal, 10 de julio de 2019), quien desde la Alcaldía y Secretaria de Educación viene impulsando el trabajo por proyectos, en donde la geografía como asignatura parece ausente en las instituciones educativas públicas; pero aparecen categorías como territorio, espacio e identidad que pueden ser una posibilidad transversal de trabajar de manera más consciente en los proyectos impulsados. De igual forma, también hay un gran trabajo de aplicaciones TIC como Google Maps y Google Earth, My Maps y la app Utm Geo Map, sobre todo para realizar ejercicios que apoyan el conocimiento del espacio.

Desde nuestro programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Católica Lumen Gentium, actualmente venimos desarrollando toda una línea de investigación sobre la enseñanza de la geografía y en ella tenemos la apuesta de seguir con la reflexión de que en nuestra educación sigue imperando el modelo tradicional y

esto debe repensarse desde su papel fundamental como maestros y las posibilidades que tiene la experiencia espacial de ser reconstruida por medio de las interacciones educativas. Pero, sin duda, es clave la apertura en este sentido de espacios de formación y renovación de los docentes de las instituciones educativas, redes de conocimiento, grupos de trabajo y producciones académicas que impulsen la formación constante de nuestros maestros en ejercicio y en formación.

## Referencias

- Chaux, E, Lleras, J y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas*. Bogotá, Ministerio de Educación.
- García, J y García, A (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Universidad de Salamanca.
- De Sousa Santos, B. (1991), *Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho*. Editorial ILSA.
- Delgado, O., y Murcia, D. (1999). *Geografía Escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia, programa RED.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá. Universidad del Cauca.
- Espinosa, R. (s.f). *Espacio, conflicto y sociedad. Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la Geografía*. Sociedad Geográfica de Colombia. <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/Espacio.pdf>.
- Espinosa R., Rubio J., y Uribe H. (2011). *Pensar, Sentir y Vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar*. Universidad del Valle.
- Harvey, D. (1996). *Justice, Nature and Geograhly of Difference*. Berlin: Black-well Publishing.
- Mauss, M. (1990). *Antropología y Sociología*. Barcelona: Editorial Akal, España.

- Mosquera, J. (2008). *La ciudad: espacio social. Guía pedagógica para estudiantes de educación media en Cali*. [Tesis de Pregrado, Licenciatura Ciencias Sociales. Universidad del Valle]
- Naranjo, G. (2006). *Prácticas y representaciones mediadas por el conflicto urbano: Huellas de ciudadanía en Medellín*. 75 maneras de generar conocimiento en Colombia. Colciencias. <https://http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/680/2%20%2075ManerasGenerarConocimiento%20%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pages, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Revista de enseñanza de la historia*, 1(1), 11-42. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/1-n-1-septiembre-2003>
- Patiño Gómez, Z y Buitrago, O. (2016). *Perspectivas de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia*. Universidad del Valle.
- Perdomo Alejandro, Asesor TICs *Proyecto Mi Comunidad es Escuela, comunicación Personal*, 10 de Julio de 2019.
- Yori, C (1988). *La topofilia como estrategia para hacer ciudad desde sus habitantes*. Corporación de estudios urbanos.
- Zamudio F, J (2005). *El Conocimiento Profesional del Profesor de ... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. No 8: pp. 87-104.