

HACIENDO GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA*

*Harold Córdoba Aldana***

RESUMEN

El siguiente artículo realiza un análisis propositivo sobre la geografía escolar en Colombia. Al inicio presenta una síntesis de las propuestas elaboradas para la enseñanza de la geografía en la escuela. Llama la atención sobre los avances que sobre esta temática se ha hecho en la última década y destaca la necesidad de acercar la geografía escolar a la teoría geográfica contemporánea, así como la necesidad de emplear una enseñanza basada en la investigación desde el aula. Con ese propósito presenta, al final del texto, una serie de temáticas sugeridas para investigar con los estudiantes en el escenario escolar.

Palabras clave: Geografía escolar, teoría geográfica, investigación en el aula.

ABSTRACT

The following article carries out an analysis about the study of geography in the Colombian school system. At the beginning it presents a synthesis of the proposals utilized for the teaching of geography in schools. It brings attention to the advances that

* Ponencia presentada al 2º Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Geografía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 22 al 27 de agosto de 2005. Línea enseñanza de la geografía.

** Profesor Universidad Pedagógica Nacional. E-mail:jhcaldana@yahoo.com.

have come about during the last decade and highlights the necessity to close the gap between the traditional school geography and the contemporary geographical theory, as well as the necessity of applying research based teaching to the classroom. With that purpose it presents, at the end of the text, a series of themes suggested for research in the classroom.

Key words: School geography, geographical theory, research in the classroom.

1. PRESENTACIÓN

En los últimos años se vienen haciendo propuestas pedagógicas favorables a la enseñanza de la geografía escolar en Colombia que permiten alimentar el debate sobre su enseñabilidad. Puedo distinguir entre esos aportes, primero, el propósito de la geografía por desarrollar el pensamiento espacial del estudiante a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner,¹ segundo, la construcción del concepto de espacio geográfico recurriendo a la ciudad en la dialéctica sujeto-objeto con un claro enfoque constructivista, basados en la pedagogía activa y relacionados con la sicología genética de Piaget,² tercero, el énfasis en la geografía académica, de su

¹ Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz, Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos, Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Programa Red. 1999, p. 40.

² Esta es una de las propuestas más sólidas para la enseñanza de la geografía escolar en Colombia donde hacen causa común varios autores. Cito algunos artículos de esos autores. José Ramón Martínez, "Educación y geografía: Una alternativa pedagógica", Dialogo en la Amazonia, Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia, Universidad de la Amazonia. Memorias XIII congreso colombiano de geografía, 11 al 15 de agosto de 1994, Florencia Caquetá, 1ª edición. Junio de 1996, pp. 75-86. Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato y Amanda Rodríguez, "La ciudad: Laboratorio

objeto de estudio (el espacio), categorías de análisis y métodos de investigación, para comprender la dinámica espacial a diferentes escalas, formulando problemas geográficos, adquiriendo, organizando y analizando información para resolver los problemas planteados; es decir, una geografía que permita la comprensión holística del territorio,³ cuarto, las propuestas orientadas a la educación ambiental⁴ y quinto, aquellas que hacen énfasis en la cotidianidad del estudiante, de su entorno inmediato -la comunidad y la escala local- para el proceso enseñanza aprendizaje de la geografía⁵.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la geografía en la escuela continúa anclada en concepciones pasadas y no coincide con los avances que se deberían esperar con relación a la geografía disciplinar y los problemas que ella plantea en la actualidad. La geografía escolar no se ha renovado en el discurso teórico contemporáneo, el diseño de problemas, en el uso de las fuentes, los modelos interpretativos y la argumentación. Es por eso que esta ponencia está orientada a revisar la distancia entre la geografía disciplinar y la geografía escolar, señalando una tipología de temas contemporáneos que pueden ser abordados desde la investigación en el aula.

La separación entre la geografía disciplinar y escolar está relacionada con diversos factores. En primer lugar las amplias

geográfico", *Dialogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*, pp. 131-138. Amanda Rodríguez, *Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*, Bogotá. Tercer Mundo Editores. 2000.

³ Ovidio Delgado, Denisse Murcia y Héctor Díaz, *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*, p. 7 y 11.

⁴ María Cristina Franco Arbeláez, "Propuesta de curso de inducción en temas de educación ambiental", *Dialogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*, p. 139.

⁵ María Leonor Pardo y Ana Rosalía Ibarra, "Comprensión del espacio geográfico a partir del espacio vivido, en los niños de la básica secundaria", *Memorias XVI congreso colombiano de geografía*. Santiago de Cali. ACOGE, Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad Autónoma de Occidente, CEID - SUTEV, Instituto Geográfico Agustín Codazzi. 2000, p. 99.

distancias cronológicas entre el momento en que se forman los docentes de Ciencias Sociales y su práctica en la escuela donde el discurso se va desactualizando con el paso de los años. Por tanto, como solución inicial, son necesarios los cursos de actualización que permitan estar reconstruyendo las teorías o metodologías de la geografía en la escuela de forma periódica, con el objetivo de realizar una reflexión constante sobre los alcances de la disciplina para la comprensión de los problemas sociales contemporáneos.

Además, la actualización tiene que ver necesariamente con la ampliación de los métodos de investigación y la incorporación de nuevas fuentes que permitan dar cuenta sobre problemas específicos, vinculados con la dimensión espacial. En ese sentido, la geografía escolar debe estar presta a los avances investigativos y aportar en los mismos para dar cuenta de los procesos sociales y territoriales que se están redefiniendo cada día.

Con ese propósito, mantener actualizado el discurso geográfico vinculado a los problemas sociales presentes, existen dos posibilidades: tener en cuenta las recientes corrientes y resultados de investigación en geografía y llevarlas a la clase, y otra, adquirir una actitud investigadora en el aula por parte del profesor de Ciencias Sociales. El camino adecuado para adoptar en el aula, está en una actitud investigadora por parte del profesor con sus estudiantes, que se va complejizando a medida que aumenta el grado de escolaridad. Con ellos se permite la problematización y el acercamiento constante con la geografía académica donde existe la retroalimentación en los problemas, las categorías y temas de la geografía social.

Desde este planteamiento se resalta la idea de que el aprendizaje se realiza mediante la indagación, consistiendo ésta no solamente en hacerse preguntas sobre la realidad (es decir, gestionarla y problematizarla), sino también en la búsqueda de un significado que exige al sujeto realizar determinadas operaciones intelectuales para entender la experiencia. Como pautas orientadoras del trabajo en el aula desde una metodología basada en la investigación se señalan las siguientes: partir de problemas socialmente relevantes y trabajar con ellos; tener en

cuenta las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo del procesos; trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes; establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo, y presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento.⁶

Raquel Gurevich amplía esta invitación señalando que, "las sociedades contemporáneas son sociedades complejas, estalladas, desiguales, integradas y desintegradas en simultáneo, constituidas por relaciones e hilos sueltos. La escuela tiene que enfrentarse con una multiplicidad de códigos y de ordenamientos diferentes de los que tradicionalmente se hallaba acostumbrada a procesar".⁷ Por ello, se hace un llamado a una geografía escolar que enfrente los problemas contemporáneos, que se refiera, "entonces, a conjuntos complejos y múltiples que requieren para su comprensión que los alumnos articulen procesos mundiales y locales, urbanos y rurales, de homogeneidad y heterogeneidad, de concentración y dispersión, de exclusión e inclusión."⁸

Conjuntamente, introducir a los estudiantes en el análisis geográfico significa necesariamente recurrir a las diversas manifestaciones de los procesos sociales que se dan en el espacio, a través de distintas fuentes como fotografías aéreas, planos y mapas a diversas escalas. Además, de la lectura e interpretación de gráficos y diagramas de diverso orden que deben quedar materializadas en pequeñas investigaciones realizadas en el aula.

Dentro de esta perspectiva, la geografía en la escuela goza de un alto dinamismo, de unos estudiantes indagando sobre

⁶ Francisco Rodríguez Lestegás, *La actividad humana y el espacio geográfico*, Editorial Síntesis Educación, Madrid, 2000, pp. 74 - 75.

⁷ Raquel Gurevich, *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, p 14.

⁸ Raquel Gurevich, *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía*, p, 85.

procesos socio-espaciales cercanos y de unos profesores reaprendiendo continuamente. Por tanto, ellos -los profesores- no pueden ser simples mediadores entre la geografía académica y los estudiantes de la básica y la media. Si lo hacen, corren el riesgo de quedar anquilosados en los contenidos y la consecuente repetición continua de temas.

Con una actitud investigadora en el aula, se busca -y por ende existe un beneficio- cuando se enlaza el proceso de enseñanza aprendizaje con elementos realmente significativos para los estudiantes en los marcos contemporáneos y que puedan ser utilizados en distintos escenarios. Raquel Gurevich señala que,

Como la significatividad del aprendizaje está vinculada, también, con la posibilidad de ser efectivamente utilizado en diferentes situaciones y contextos, entendemos que seleccionar contenidos vinculados con problemas socio-territoriales les dará a los estudiantes pistas de análisis y comprensión de distintas configuraciones espaciales del presente y el pasado. El aprendizaje de estos contenidos requiere de una intensa actividad por parte de los alumnos, pues tendrán que establecer relaciones no lineales, jerarquizaciones conceptuales, reformulaciones de esquemas de representación anteriores, además de combinar datos de la denominada memoria comprensiva y de la denominada memoria mecánica, también necesaria para producir aprendizajes significativos.

Si las clases de geografía siguen de cerca las dinámicas de los territorios y los ambientes del mundo contemporáneo, constituyen ámbitos privilegiados para el desarrollo de los contenidos y habilidades que venimos desarrollando.⁹

Así mismo, esta concepción permite al profesor superar la idea del docente como consumidor de conocimiento producido por los investigadores y permite que en la actividad de la

⁹ Raquel Gurevich, *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía*, p, 91.

enseñanza aprendizaje pueda él dar cuenta del saber que moviliza la profesión y la disciplina en donde se formó. Permite la calificación positiva de la labor docente por su papel activo en el aula.

Sin embargo, para realizar una propuesta de investigación en geografía desde la escuela, lo primero que debe quedar claro es ¿cómo entendemos el objeto de la misma? y plantear los temas o problemas a desarrollar. Si no existe una mediana claridad sobre lo que hace la geografía o no adoptamos una postura frente a la misma, corremos el riesgo de continuar deformando el discurso. El primer pensamiento debe recaer sobre el contenido que para nosotros adquiere el concepto de espacio geográfico. Sin la pretensión de llegar a teorizar sobre la disciplina, es posible señalar a grandes rasgos el contenido que adquiere la geografía en el marco de las Ciencias Sociales y por ende, en la escuela.

Una de las dificultades iniciales que encuentran los profesores para definir el objeto mismo de la geografía, está relacionada con el enfrentamiento a la dualidad histórica de la disciplina heredada del siglo XIX, anclada, tanto en las Ciencias Sociales y Naturales, con un estatus epistemológico que le permitía estar dentro en cada una de estas ciencias. Los conflictos se hallan, en parte, porque los métodos para abordar el objeto pueden ser distintos desde una concepción de ciencia social o natural. Cada una de ellas ha diseñado métodos específicos para su comprensión derivado de su propia naturaleza. Los objetos en la naturaleza son exógenos al hombre, en las Ciencias Sociales el hombre es objeto y sujeto, donde se pasan a considerar otros aspectos, tales como la posición del investigador frente al mismo objeto de estudio.

Esta dualidad ha permitido desarrollar una concepción de geografía que la define como la relación que establece el hombre y la naturaleza, una ciencia puente, idea bastante difundida en el escenario escolar. Pero ¿cómo comprender esta definición en un mundo cada vez más humanizado, donde el conjunto de formas naturales es cada vez más reducido y aparecen con mayor fuerza formas producidas por el hombre? A esa inquietud se va a

responder desde diversas vertientes durante el siglo XX, donde se constituye una geografía mucho más cercana a las Ciencias Sociales, alejada del sentido dado de ciencia de la tierra y como derivación, una reformulación del objeto mismo de la geografía: el espacio, entendido éste como una construcción social y la efectiva presencia de una naturaleza, pero en este caso, socializada. Desde ese punto de vista es mucho más sencillo el intercambio de ideas con otras disciplinas sociales -por supuesto con la historia-, que facilitaría el ejercicio de la integración y la interdisciplinariedad de hecho.

En ese mismo sentido, es posible acercar la geografía a las variables sociales con que se trabajan en la escuela, sin llegar a ser necesariamente geógrafos de formación profesional.¹⁰ Para ello podemos recurrir a un conjunto de categorías analíticas para la comprensión del espacio geográfico,¹¹ desde una perspectiva donde la naturaleza se socializa continuamente por la acción de los hombres, los paisajes sean el resultado de las prácticas colectivas y donde el territorio aluda al espacio geográfico apropiado por sus habitantes.

Se abre así la posibilidad de construir un currículo donde el espacio no aparezca como algo neutral -escenario de relaciones sociales- y objetivo, sino que la localización, es decir, la posición

¹⁰ Peter Gould en una ponencia publicada por la Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, afirmaba que como seres humanos todos somos geógrafos por la relación que establecemos con el espacio, dada por el lugar que ocupamos en el mismo. Por tanto, todos tenemos la posibilidad de hacernos conscientes de esa dimensión por donde nos movemos continuamente. Peter Gould, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, Universidad de Barcelona, N° 78, 15 de diciembre de 2005.

¹¹ Santos menciona algunas categorías analíticas para la comprensión del espacio geográfico, entendido este como un conjunto "indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones". "Entre ellas están el paisaje, la configuración territorial, la división territorial del trabajo, el espacio producido o productivo, las rugosidades y las formas-contenido". Milton Santos, La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción, Barcelona, Editorial Ariel, 2000. p. 19.

que tienen los objetos en el paisaje, como otros tantos acontecimientos, obedecen a procesos sociales históricos, resultado de la relación que establecen los hombres entre sí.

Con el planteamiento inicial de una geografía escolar abordada desde la investigación en el aula y con perspectiva social, la posibilidad de dar cuerpo y sentido a la propuesta en este apartado es mayor. Del mismo modo, se ha hecho mención a que una de las intenciones de la propuesta es reducir la distancia entre geografía escolar y académica. Sin embargo, es conveniente señalar las diferencias que de hecho existen entre las dos. Varios autores, entre ellos Montoya, aclaran que hay una distinción entre la geografía escolar y la académica (disciplinar) por sus objetivos, contenidos y acciones diferentes¹². Esa misma discriminación es establecida por Moreno de la siguiente manera.

En el primer caso [el de la geografía disciplinar], se pueden tratar diferentes temas, analizar a profundidad un aspecto en particular de una especialidad en geografía aplicando cualquiera de los enfoques epistemológicos, de los métodos de investigación y de las tradiciones geográficas. En la enseñanza de la geografía debe preverse, organizarse y adecuarse los contenidos que se van a discutir dentro del proceso enseñanza aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes.¹³

En la educación geográfica..., se deben analizar las características culturales del grupo con el cual se trabaja, explicitar los conocimientos cotidianos de los alumnos en relación con el espacio geográfico para iniciar la construcción del conocimiento escolar y científico de esta disciplina.¹⁴

¹² John Williams Montoya, Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia, Cuadernos de Geografía. Volumen XII N° 1-2 de 2003, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2003, p. 4.

¹³ Amanda Rodríguez, Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria, p. 18

¹⁴ Amanda Rodríguez, "Geografía y educación", Geografía y ambiente: enfoques y perspectivas, Bogotá, Ediciones Universidad de la Sabana, 1997, p. 217.

Continuando con la cita anterior, Rodríguez Lestegás amplía el tema sobre la importancia de la reflexión pedagógica en la enseñanza de la geografía y la didáctica, especialmente los aportes de las corrientes de la psicología cognitiva que dominan buena parte de las consideraciones sobre la materia. El autor indica que,

No es posible una reflexión didáctica que no vaya acompañada de una referencia a la psicología del aprendizaje y a la psicología cognitiva, dado que, siendo evidente que las personas aprenden, todavía no se sabe con exactitud cuáles son los procesos que sigue la mente humana para la construcción del conocimiento. A este respecto, las teorías socioconstructivistas del saber y del conocimiento constituyen, por el momento, la corriente que ha acreditado una mayor potencia explicativa, si bien ha sido tachada de simple renovación del discurso tecnocrático de la educación en un proceso de psicologización del currículum que minusvalora la complejidad del fenómeno educativo y la naturaleza social de la enseñanza.¹⁵

Por tanto, aunque se ha resaltado la importancia de la disciplina no es pertinente renunciar, como se ha mostrado en los anteriores apartes, en pensar los aspectos psicológicos y pedagógicos para la enseñanza de la geografía y junto a ello, desarrollar una propuesta que permita al estudiante, desde la escuela, el conocimiento sobre el espacio apelando al ejercicio de la investigación y romper con la tendencia de que la geografía sólo puede hacerse desde los círculos académicos y universitarios. La disciplina geográfica tiene la posibilidad de aportar en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la diversidad de temas que puede ofrecer su objeto de estudio.

Si la crítica fundamental al proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía ha estado orientada a las visiones tradicionales memorísticas de la instrucción por repetición que

¹⁵ Francisco Rodríguez Lestegás, *La actividad humana y el espacio geográfico*, p. 68.

no facilitan la construcción del conocimiento, la opción está en comprender al espacio geográfico como una dimensión dinámica y permitir a los profesores de Ciencias Sociales explorar los aportes de las teorías, los enfoques y las metodologías más recientes de la disciplina.¹⁶

Este cambio en el enfoque tiene que ver necesariamente con la multiplicidad de tendencias epistemológicas que existen para aproximarse al mismo objeto. Es preciso delinear a grandes rasgos esas corrientes de pensamiento que permiten una mirada igualmente diversa sobre el mismo. El propósito de este texto no está puesto en mostrar con todo el rigor las diversas corrientes en geografía, por el contrario, busca señalar la alta complejidad del mismo, estableciendo las características centrales que nos pueden aportar a la investigación desde la enseñanza aprendizaje¹⁷.

Por tanto, la propuesta busca contenidos geográficos puestos en los cimientos teóricos, que se conviertan en culturalmente relevantes, socialmente útiles y pedagógicamente adaptados a los intereses y necesidades de los estudiantes. Apuntamos, en este texto, a una transformación de índole conceptual y no metodológico, en los contenidos y no en la forma de abordarlos. Aunque los dos estén relacionados, el ejercicio supera las pretensiones aquí planeadas.

2. LA TEORÍA Y LA INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA

El debate en la geografía durante el siglo XX ha estado signado por tres momentos significativos, caracterizados cada

¹⁶ Raquel Gurevich, *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*, p. 80.

¹⁷ Algunas publicaciones que tratan las diversas tendencias en geografía: Derek Gregory, *Ideología, ciencia y geografía humana*, Barcelona, Oikos-Tau, 1984. Ovidio Delgado, *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2003. y Milton Santos, *Por una geografía nueva*, Madrid, Editorial Espasa-Calpe S.A. 1990.

uno de ellos por tres tipos de intereses que definen el desarrollo de la ciencia, según la propuesta Habermassiana de *Conocimiento e interés*¹⁸, acogida por un conjunto importante de geógrafos¹⁹. Para Habermas las ciencias tendrían tres formas de interés cognoscitivo que proceden de su participación en la naturaleza y a su vez ellos proporcionan tres formas diferentes de acción:

La teoría crítica de Habermas sugiere que existen tres tipos de interés cognoscitivos: un conocimiento que permite al ser humano controlar los objetos de la naturaleza y satisfacer así las necesidades de su existencia material; un conocimiento que permite la comunicación entre las personas; y, derivado de los dos tipos anteriores, un conocimiento gracias al cual el ser humano actúa racionalmente, ejerce su capacidad de autodeterminación y reflexión. Habermas califica estos tres intereses de *técnicos, prácticos y emancipatorios*.²⁰

La propuesta conduce a establecer una geografía con interés técnico, práctico y emancipatorio. Acoger una opción como estas no deja de tener implicaciones dentro de la forma en que organizamos el conocimiento y en este caso el de la geografía. Sin embargo, el objetivo es poder estructurar una forma de ver la geografía desde una perspectiva no cronológica, que puede hacer creer al lector que el pensamiento geográfico pueda ser considerado como acumulativo y por tanto, que existen paradigmas dominantes en periodos específicos.

Por el contrario, en el presente coexisten varias tendencias en geografía, siendo muchas veces difícil discernir los límites que separan unas de las otras, incrementado con la mayor o menor aceptación de procesos derivados de las propuestas

¹⁸ Jürgen Habermas, *Conocimiento e interés*. Madrid. Editorial Taurus. 1982.

¹⁹ La estructura propuesta en *Conocimiento e interés* por Habermas es empleada en geografía por Derek Gregory, *Ideología, ciencia y geografía humana*, y Tim Unwin, *El lugar de la geografía*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1992.

²⁰ Tim Unwin, *El lugar de la geografía*, p, 57.

posmodernas que hacen implosión dentro de las ciencias, a través de múltiples perspectivas y que alimentan nuevos debates.

De forma similar, es pertinente subrayar que presentar la estructura del pensamiento geográfico desde la propuesta Habermassiana puede hacer suponer que los tres tipos de interés son contrapuestos, contradictorios si se quiere. Aún cuando los mismos pueden resultar complementarios, adyacentes y no tan distantes como se podría imaginar desprevenidamente. Una falta de interpretación en la que no se puede caer al observar con detenimiento la evolución de la compleja tradición de la geografía.

Realizar esta síntesis tiene un sólo objetivo, discernir, de forma aproximada, las corrientes de pensamiento geográfico para su acción en el escenario escolar, sin la pretensión de exponer nuevas formas de abordar el pensamiento geográfico. Es pertinente para el tema que nos atañe, la geografía escolar, señalar algunos derroteros de lo que ha sido la tradición teórica de esta Ciencia Social, con el ánimo de estructurar una propuesta pedagógica que no parcialice una perspectiva de la geografía como única y válida. Lo que mejor podemos hacer por los jóvenes estudiantes, es mostrar el sendero de una geografía pletórica de contradicciones, en permanente construcción y con una tradición de compromiso con la transformación social.

2.1. EL INTERÉS TÉCNICO EN GEOGRAFÍA

El interés técnico en geografía está vinculado con las propuestas del positivismo en Ciencias Sociales heredado del siglo XIX y materializado en el siglo XX con la "Nueva Geografía", que buscaba afanosamente un estatus científico. Con ese objetivo, hace uso del racionalismo y el lenguaje matemático - el lenguaje de la ciencia- heredado de las reflexiones del Círculo de Viena. Con ese ánimo, la geografía se convierte en la ciencia del espacio a mediados del siglo XX, con claros propósitos

empíricos, una concepción de orden espacial y la búsqueda de leyes a través del método científico.²¹

Derek Gregory presenta una síntesis interesante sobre los postulados básicos del positivismo y la relación que establecen los geógrafos a mediados del siglo XX como principios fundamentales para hacer de la geografía una verdadera ciencia. El autor señala que se debe

...garantizar el *status* científico del conocimiento mediante la experiencia común de la realidad, modo este de aprehensión accesible a todos los científicos y que aseguraba la reproducibilidad de sus observaciones: en otras palabras, la unidad del método científico.

...Esto exigía a su vez *le précis*, que definía el método científico como la construcción formal de teorías cuyas consecuencias podían ponerse a prueba de algún modo. Los juicios de valor quedaban excluidos inmediatamente de la investigación científica, porque eran más bien afirmaciones éticas en lugar de predicciones empíricas, incapaces de ser verificables. *L'utilite* lo confirmaba al considerar todo conocimiento científico como algo técnicamente utilizable, que se ocupaba de <<medios>> y no de <<fines>>...,²²

También denominada como la "revolución cuantitativa", estaba orientada a transformar la descripción tradicional que se heredaba del siglo XIX con la geografía regional, buscando una ciencia explicativa entorno al concepto de proceso y estuviese basada en la verificación de teorías y en la construcción de leyes. El objetivo era el de elevar al carácter de ciencia a la geografía y por ello se recurrió al positivismo lógico, muchas veces de forma inconsciente.²³

²¹ Ovidio Delgado, "Geografía, espacio y teoría social," Espacio y territorios: Razón, pasión e imaginarios, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2001, p. 42.

²² Derek Gregory, Ideología, ciencia y geografía humana, pp. 39-40.

²³ Tim Unwin, El lugar de la geografía, p. 152.

La Nueva Geografía se caracteriza por concebir el espacio geográfico como la extensión de la superficie terrestre - euclidiano-, isotrópico, medible y por tanto cuantificable. A partir de esta noción, se elaboran modelos de la superficie terrestre, construyen leyes, por ejemplo de localización industrial, y proponen teorías sobre la dinámica espacial.²⁴

Los aportes así como las críticas hacia la Nueva Geografía han sido importantes, en especial su funcionalismo orientado al uso "eficiente" del espacio y su vinculación con el poder dominante. Sin embargo, la Nueva Geografía continúa hoy vigorosa debido a la gran demanda de información espacial de carácter empírico-analítico e interés técnico y el incremento del uso de los Sistemas de Información Geográfica. Su vigencia, tiene explicación en el hecho de que el conocimiento generado por este tipo de geografía tiene una alta demanda en aquellos sectores vinculados con los grupos hegemónicos.²⁵

En suma, las características centrales de la Nueva Geografía son las siguientes²⁶:

- a. El Espacio como signo de identidad disciplinar.
- b. La introducción de la cuantificación. Uso de la estadística, la formulación matemática y la tecnología (ordenadores para el manejo de altos volúmenes de información).
- c. La abstracción de la realidad a través de modelos.
- d. Elaboración de modelos que muestran las regularidades de la realidad. Por tanto, una geometría o física del espacio.

²⁴ Una de las publicaciones más importantes sobre la Nueva Geografía y que aborda el tema de la construcción de las teorías, leyes y modelos es del geógrafo David Harvey, *Teorías, leyes y modelos en geografía*, Madrid, Alianza Editorial, 1983. publicado por primera vez en inglés con el título *Explanation in geography*.

²⁵ Ovidio Delgado, "Geografía, espacio y teoría social," p. 47.

²⁶ Esta caracterización se realiza a partir del artículo de Richard Chorley y Peter Hagget, *Modelos, paradigmas y la Nueva Geografía*, La geografía y los modelos socioeconómicos, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1971, artículo que permite caracterizar los propósitos y objetivos de la Nueva Geografía.

e. Convertir a la geografía en una ciencia paradigmática al estilo de la propuesta de Khun. Las comunidades académicas deben compartir los mismos modelos, conceptos y problemas.

f. Elevar a la geografía al carácter de ciencia realizando cambios profundos en los métodos y técnicas de investigación.

2.2. EL INTERÉS PRÁCTICO EN GEOGRAFÍA

Las críticas a la Nueva Geografía provenían desde diversos flancos, con el propósito de reincorporar a los hombres dentro de los análisis de la geografía humana como sujeto social. Por un lado, buscando superar los presupuestos del conocimiento perfecto y del comportamiento racional humano que desplegaban algunas de las geografías anteriores a la década de los 60'. Los primeros estudios se englobaban en lo que se conoce, en términos generales, como la geografía del comportamiento, con un matiz conductista y que permanecían dentro de una perspectiva del positivismo lógico, aspirando a crear modelos y teorías que explicaran el comportamiento de los grupos sociales a partir de la influencia que ejerce el ambiente construido sobre los individuos o colectivos. Por el otro, se constituían trabajos conscientes de cambiar "las bases epistemológicas y ontológicas del positivismo lógico, recurriendo a las filosofías humanistas, especialmente a la fenomenología y por ende, al idealismo."²⁷

Este tipo de propuestas ha conseguido logros importantes con el desarrollo de conceptos y categorías que buscan incorporar al hombre como eje del conocimiento social a través de las formas en como ellos perciben los fenómenos sociales, recurriendo a la subjetividad como forma de comprensión del espacio geográfico. En esa dirección, categorías como Lugar, interpretado como el espacio donde se producen sentimientos

²⁷ Tim Unwin, El lugar de la geografía, p. 193.

personales y colectivos relacionados con lo simbólico, ligado a la experiencia, a la localización concreta, al mapa mental²⁸, es entendido como objeto mismo de la geografía por la reivindicación de la subjetividad y la percepción a través de los sentidos de los individuos.

El conocimiento del espacio geográfico se basa en las diversas representaciones que vamos elaborando desde el espacio personal y que puede estudiarse a través de los mapas mentales o cognitivos. Sobre el último aspecto haremos un comentario más adelante.

Empero, las críticas a este tipo de perspectivas surgen de su acentuada subjetividad proveniente de la fenomenología y la referencia a la conciencia como forma de validación del conocimiento social. Resulta una forma poco adecuada para consolidar una alternativa capaz de definir una geografía renovada. Las dificultades que subyacen a este tipo de perspectivas no permiten construir una propuesta sólida para el desarrollo futuro de la geografía.²⁹ Y siendo esta una perspectiva importante en la enseñanza de la geografía en Colombia, resulta necesario profundizar sobre el impacto que pueda tener señalar la subjetividad como única alternativa para la comprensión del espacio geográfico.

Como se ha mencionado, es un imperativo ampliar el abanico de posibilidades teóricas dentro de la enseñanza de la geografía, en especial para aquellos comprometidos con la construcción de nuevas espacialidades, en oposición al mundo que hoy nos tocó vivir. Por ello, es importante desarrollar una geografía en la escuela que esté dispuesta a promover la libertad de los hombres. Ese es el interés de la tercera propuesta dentro de las teorías en geografía.

²⁸ Pueden ser lugares una habitación de la casa, la esquina del barrio o el planeta entero.

²⁹ José Ortega Valcárcel, *Los horizontes de la geografía*, Editorial Ariel, Barcelona, 2000, p. 308.

2.3. EL INTERÉS EMANCIPATORIO EN GEOGRAFÍA

El interés emancipatorio se expresa dentro de la geografía en las corrientes radicales (liberales, anarquistas o marxistas) que buscan desnaturalizar el discurso geográfico, a partir de una nueva concepción del espacio entendido este como un producto social. Con mayor precisión, el espacio aparece como resultado del modo de producción, en el caso actual, del capitalismo que estructura nuevas espacialidades, resultado de los procesos geohistóricos donde se tienen en cuenta los procesos involucrados en su producción. "El espacio es lo que la economía hace de él, y el paisaje económico es el producto de la estructura total del sistema económico en el cual actúan los individuos que toman decisiones económicas".³⁰

Es decir, una geografía comprometida política y académicamente con la explicación de las contradicciones del capitalismo. Las últimas publicaciones de los geógrafos que comparten este tipo de posiciones buscan dar cuenta de las transformaciones que se suscitan en los últimos años con la radicalización del proyecto moderno. Santos³¹ con su última publicación haciendo un llamado a la construcción de otra globalización y Harvey con la explicación de las transformaciones en la geopolítica internacional y la reactivación del imperialismo expresado en las nuevas guerras a nivel planetario.

El compromiso de los geógrafos críticos los lleva a esclarecer las verdaderas intenciones que esconden las grandes potencias, cubiertas por velos discursivos para invadir militarmente a países ricos en recursos energéticos y por tanto, al control geopolítico de amplias regiones del planeta. Por ejemplo, con respecto a la justificación estadounidense para ocupar Iraq, Harvey afirma que,

³⁰ Ovidio Delgado, "Geografía, espacio y teoría social," pp. 48-49.

³¹ Milton Santos, *Por otra globalización: Del pensamiento único a la conciencia universal*, Bogotá, Ediciones Convenio Andrés Bello, 2004.

Aunque Iraq ha utilizado anteriormente armas químicas y biológicas, eso ocurrió cuando Estados Unidos apoyaba a ese país contra Irán, y el Departamento de Estado engañó deliberadamente al mundo haciendo creer que ambos bandos recurrían a esos métodos cuando sabía muy bien que Iraq era el único que lo hacía.³²

Siguiendo al mismo Harvey, es posible enumerar los atributos constitutivos de la producción del espacio en el marco de la formación social capitalista, a partir de los rasgos fundamentales que señala el autor en el libro *El nuevo imperialismo*, que configuran las estructuras espaciales así:

- “Empujados por la competencia, los capitalistas individuales buscan ventajas competitivas en el seno de esa estructura espacial y tienden, por consiguiente, a desplazarse a los lugares donde los costes son más bajos o la tasa de beneficio más alta.”

- “El escenario geográfico de la producción, el intercambio, la distribución y el consumo capitalistas nunca está en equilibrio”, como respuesta constante a esa misma movilidad del capital que presenta un desarrollo espacial de capitalismo desigual y contradictorio.

- La misma localización espacial confiere a los capitalistas cierto poder monopolista; “nadie puede situar su fábrica allí donde ya está la mía. Y, si su localización conlleva ventajas muy especiales, esas ventajas me pertenecen sólo a mí”. Un aspecto poco abordado por los teóricos del imperialismo que sólo habían considerado el monopolio en términos de la unión del capital bancario e industrial, como fase terminal de capitalismo, pero que habían dejado de lado la dimensión espacial del mismo, que permite su expansión y reproducción a nivel planetario.

- Según los registros histórico-geográficos, el capitalismo intenta continuamente derrumbar los límites o las barreras espaciales, en una búsqueda prolongada para acelerar la rotación

³² David Harvey, *El nuevo imperialismo*, Madrid, Ediciones Akal, 2004, p. 27.

del capital. "La reducción en los costes y duración del movimiento se ha demostrado como una necesidad imperiosa del modo de producción capitalista. La tendencia a la <<globalización>> es intrínseca a este, y la evolución del panorama geográfico de la actividad capitalista se ve impulsada incesantemente por una casi continua compresión espacio-temporal".

- "La fluidez del movimiento *sobre* el espacio depende de que se fijen ciertas infraestructuras materiales *en* el espacio. Ferrocarriles, carreteras, aeropuertos, instalaciones portuarias, redes de cable, sistemas de fibra óptica, redes eléctricas, sistemas de conducción de agua y alcantarillado, oleoductos, etc., constituyen <<capital fijo inserto en la tierra>>".³³

Por tanto, vincular las diversas teorías en proyectos de investigación en el aula se hace necesario con el propósito de atar las distintas dimensiones de la geografía académica y la geografía escolar. Permite a los mismos profesores tener otra perspectiva de la geografía y actualizar sus conocimientos. A los estudiantes, entender una dimensión fundamental de la sociedad y transformar su cotidianidad a partir de asumir el papel como sujetos espaciales.

Como se pudo observar en la síntesis multiparadigmática presentada en las páginas anteriores, la geografía está llena de respuestas parciales a la realidad social. Por tanto, una geografía escolar no trasladada de forma mecánica a la escuela debe tener en cuenta toda esta amplia complejidad.

Con el propósito de dar una mayor proyección a la propuesta, a continuación sigue una tipología de temas para desarrollar, desde la investigación, en el escenario de la escuela relacionados con problemas contemporáneos de la geografía y que resultan relevantes o de interés para los estudiantes en la medida en que se vinculen con su cotidianidad.

³³ Síntesis elaborada a partir de: David Harvey, El nuevo imperialismo, pp., 84-87.

3. TEMÁTICAS SUGERIDAS PARA INVESTIGAR EN LA ESCUELA

Este apartado es una forma sugestiva para señalar futuros derroteros para la enseñanza de la geografía escolar. Ensayar en temáticas para desarrollar en el aula. Una oportunidad para vincular la geografía académica, las facultades de educación y los profesores de la base, la ocasión para hacer drenar la geografía y transformarla en la escuela, relacionando la investigación y la innovación en el aula.

El objetivo para señalar esta tipología está en buscar una superación sobre la visión de la enseñanza de la geografía o cualquier disciplina, de construir críticamente contenidos con temas provenientes de investigaciones realizadas desde la geografía académica, dando la oportunidad a la escuela de construir ese mismo conocimiento desde los mismos estudiantes, con todos sus alcances y limitaciones.

Sin renunciar a la reflexión profunda de la pedagogía, a las preguntas de ¿qué enseñar?, ¿para quién?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué?. Esta última que resulta fundamental, ya que desde allí parte cualquier propuesta pedagógica, si tenemos en cuenta que la educación es uno de los mecanismos más fuertes para transmitir la cultura de una sociedad a sus nuevos integrantes. Sin embargo, ¿qué hacer cuando la sociedad no les ofrece a sus nuevos miembros la posibilidad de incorporarse en condiciones básicas de dignidad? Pues bien, la reflexión está orientada en la utopía (¿el no lugar?) de la libertad, la justicia y la dignidad, donde la geografía aporta en la construcción de nuevos *espacios de esperanza*, empleando como metáfora el título del libro de David Harvey.

En esa perspectiva, la siguiente tipología de proyectos de investigación en el aula señala aspectos elementales para desarrollar en la escuela. Una tarea que queda pendiente, es la elaboración de unidades didácticas que correspondan a las propuestas de investigación, que expliciten las etapas para desplegar en la escuela.

3.1. ESTUDIOS SOBRE EL LUGAR.

El Lugar aparece como uno de los conceptos fundamentales de la geografía, especialmente de las tendencias humanísticas que buscan rescatar la dimensión subjetiva de los individuos sobre la percepción y las conductas que se dan sobre el espacio. El lugar está colmado de historia y significado, adquiere valor a partir de la percepción y significado que le atribuyen los individuos y colectivos, donde cada uno de sus miembros le proporcionan su signo propio a partir de los intereses y experiencias que le asignan.

El Lugar es objetivo en la medida en que aparece cambiante para cada individuo y por tanto lo es sólo para él. Por tanto, los Lugares "son espacios vinculados a la existencia de cada individuo, a sus experiencias particulares, a su relación personal con el entorno, a la percepción que del mismo tiene de acuerdo con las condiciones culturales y personales".³⁴

A partir de la revisión detenida de la categoría analítica de Lugar³⁵ existe la posibilidad de realizar investigaciones sobre espacios que, en otros casos, se convierten en hitos del pasado y elementos fundamentales al momento de guardar dentro de sí la memoria colectiva,³⁶ un aspecto poco abordado en la geografía escolar: el lugar como guardián del pasado y representación del presente y futuro.

Para ello se puede hacer la reconstrucción a partir de fuentes orales o la revisión de archivos de baúl, para redimensionar las representaciones simbólicas del Lugar para diversas comunidades que pueden ser,

³⁴ José Ortega Valcárcel, Los horizontes de la geografía, p. 302.

³⁵ No solo desde las perspectivas subjetivas en geografía. Se pueden observar los aportes de la teoría de la estructuración en geografía para la comprensión del Lugar en: John Agnew, Place and politics: The geographical mediation of state and society, Boston, Allen & Unwin, 1987.

³⁶ Para ampliar este tema se puede consultar a Joel Candau, Antropología de la memoria, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2002.

- Parques (la lucha por espacios recreativos).
- Casas y edificios (la iglesia del barrio, el salón comunal, el CAI, etc.).
- Parqueaderos.
- Vías (un camino, la pavimentación de una vía).
- Monumentos.
- Una esquina del barrio.
- Y otros que vaya encontrando cada profesor en su indagación.

3.2. LA ESCALA LOCAL O LA ENSEÑANZA DESDE LO COTIDIANO.

Lo cotidiano parte de una revalorización de lo local, y no solo de los elementos vinculados con el sentido de pertenencia y de identidad, sino en la necesidad de construcción constante de nuestro espacio de referencia. Es un territorio que es construido en términos multidimensionales desde la apropiación social del espacio, que en algunos casos se puede considerar territorios individuales a partir del cual establecemos relación con los otros.

Lo cotidiano está vinculado con la escala local porque es el escenario donde se da la concreción de las vivencias individuales y colectivas, que van unidas a experiencias, proyectos, aspiraciones, limitaciones y conflictos. Allí, el tiempo y el espacio obtienen una fuerte revalorización porque es la escala por donde nos movemos continuamente y en ella están incluidas la multiplicidad de perspectivas que se tienen como colectivos y sujetos históricos y espaciales.

Pasando a otro plano, a partir de las corrientes constructivistas la enseñanza de la geografía desde el espacio cotidiano es posible a partir de los 8 años, que coincide generalmente con el segundo grado de formación básica; en esa edad los niños "observan cambios significativos en el proceso cognoscitivo como es el de poder realizar reflexiones abstractas,

lo cual es básico en la toma de conciencia y en el paso del espacio vivido al espacio percibido".³⁷

A partir de allí es posible hacer uso de los espacios cotidianos y de socialización para observar las formas de construcción de espacialidades. Los proyectos de investigación se pueden desarrollar en torno a:

- Espacios de encuentro (parques, lugares en el colegio, calles, etc.)
- Espacios de esparcimiento (en especial las representaciones sobre el goce y la rumba de los mismos jóvenes).
- Fijación sobre los espacios cotidianos (una calle, el semáforo, el centro comercial, etc.) del capital o la desigualdad social.
- Transformación en la estructura urbana (nuevos proyectos de infraestructura vial).
- Cambios ambientales (pérdida de un humedal, ubicación o destrucción de zonas verdes, un bosque, etc.).

3.3. LA CARTOGRAFÍA EN LA ESCUELA.

Quienes coincidimos en señalar que la cartografía es el lenguaje apropiado para la representación del espacio, resulta injusto continuar con la elaboración calcada de planisferios, que sólo recargan el trabajo de los padres de familia o del hermano mayor en la casa. Es posible construir una cartografía desde los mismos estudiantes, considerando los elementos que aporta la cartografía temática en el diseño de las convenciones, teniendo en cuenta los niveles de información, las formas de implantación y las variables visuales.

³⁷ Maria Cristina Franco y otros, "Propuesta para la enseñanza de la geografía en la educación básica", Memorias XVI congreso colombiano de geografía, Santiago de Cali. ACOGE, Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad Autónoma de Occidente, CEID - SUTEV, Instituto Geográfico Agustín Codazzi. 2000, p. 89.

Hoy, las formas de representación gráfica del espacio superan la noción euclidiana y las escalas fijas, desde las propuestas de la investigación cualitativa en geografía social. A ello recurrimos para plantear formas alternativas de representación, acudiendo también, a otras problemáticas.

3.3.1. Elaboración de mapas conductuales: la elaboración de mapas conductuales -legado de las geografías del comportamiento- pretende la espacialización de las conductas cotidianas del conjunto de grupos sociales en espacios determinados.

Este tipo de ejercicios son abordados en la actualidad en el análisis de fenómenos urbanos, ya que las personas (ciudadanos) adquieren diversas conductas desde el lugar donde se hallen en la ciudad y donde el ambiente físico construido se convierte en forma o función social. Las conductas de los individuos sobre el espacio no se dan de forma aislada; ellas están relacionadas con la identidad, la estructura y el significado. Es decir, las conductas son fácilmente identificables y se diferencian unas de las otras en diversos espacios de la ciudad.

El procedimiento para la realización de mapas conductuales se hace a partir de visitas al espacio que se quiere estudiar (un parque, una calle, centro comercial, etc.) donde se captan las relaciones de los sujetos, el ambiente urbano (edificaciones, arquitectura, localización del mobiliario urbano, etc.) y la subjetividad del observador que deriven en problemas como la convivencia, el caos, la funcionalidad, etc.

Con ello se puede lograr el conocimiento de esta dimensión sobre el territorio, que le permite al sujeto, en la doble dimensión entre el mundo subjetivo y objetivo, tomar decisiones sobre la relación del ambiente urbano y los procesos socioculturales.

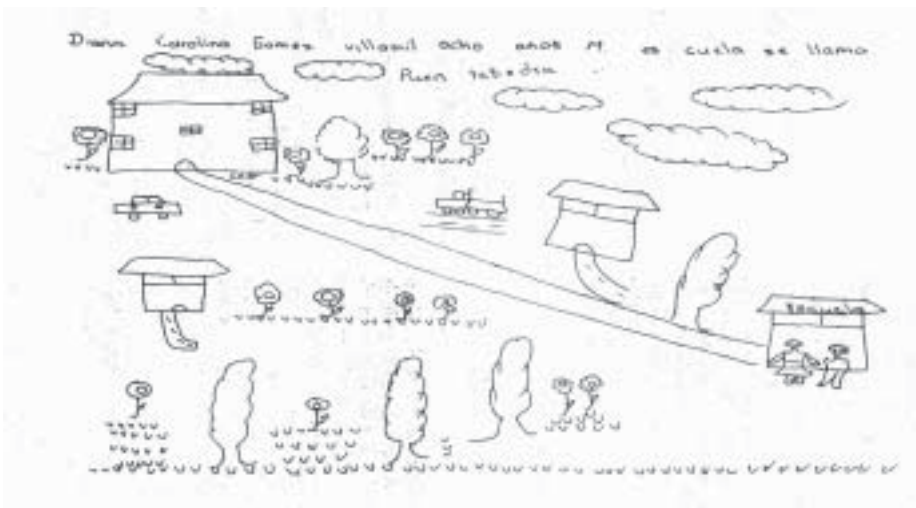
3.3.2. Elaboración de mapas mentales: los mapas mentales, ubicados en la geografía de la percepción, parten del principio que todos los individuos poseemos un mapa cognitivo individual y único del ambiente construido, al cual recurrimos constantemente para solucionar problemas espaciales cotidianos,

casi de forma automática, como lo es trasladarse de un sitio de la ciudad a otro.

En ese sentido, la elaboración de mapas mentales resulta una herramienta fundamental en la escuela, haciendo conciente su existencia entre los estudiantes. Con ellos se puede identificar la percepción que se tiene sobre el espacio y la carga cultural y emotiva que de allí emerge. "La capacidad de representar el espacio esquemáticamente está, sin embargo, influenciada por los signos y símbolos disponibles para representar este espacio. Por lo tanto, está influido por la cultura"³⁸. La imagen cartográfica del mapa mental no nos dice mucho sobre el manejo del mismo espacio, pero sí sobre el contenido que allí aparece.

Su diseño involucra un trabajo activo y reflexivo por parte del estudiante sobre los espacios por donde se mueve, y no una acción pasiva frente al conocimiento. Además, de un ejercicio interpretativo que bien podría ocuparse de problemas cercanos a los mismos estudiantes que surgen en su representación espacial a partir de la construcción en una hoja en blanco de cualquier contexto ambiental.

Imagen N° 1. Mapa Mental



³⁸ David Harvey, Teorías, leyes y modelos en geografía, p. 206.

Fuente: Grupo Investigador, Programa de Maestría en Docencia de la Geografía, Universidad Pedagógica Nacional. (1994). Nº 4. Segunda Época. *Folios*. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional. P. 9.

3.3.3. Elaboración de cartografía social: la cartografía social ha demostrado una gran utilidad en el ordenamiento del territorio como herramienta fundamental que permite la participación, en cada una de las etapas que involucra necesariamente la contribución del conocimiento sobre el mismo territorio de las comunidades. Se ha presentado como una oportunidad de interiorizar los elementos del territorio puestos sobre el papel para que queden en la mente de cada uno de los participantes "que cuando dialoguen sobre el ordenamiento territorial, opciones de futuro, resolución de conflictos, políticas, planes o programas, esa nueva percepción del entramado relacional en que cada cual está inmerso potencie su capacidad propositiva".³⁹

La cartografía social recurre al conocimiento que todos nosotros tenemos sobre el territorio y permite una mejor apropiación del mismo a través de la observación y concientización a través del paisaje. Es la posibilidad de explorar lo que otros han caminado, transitan o el futuro que para todos es deseable. Reichel-Dolmatoff menciona que "...el paisaje es un código, un mapa, un palimpsesto, sobre cuyos diversos planos se mueven los hombres, siempre sobre caminos ya trazados por otros que les precedieron; con cada paso uno se aleja de algo, se acerca a algo, su presente, su porvenir".⁴⁰

El propósito fundamental de trasladar esta metodología a

³⁹ Gloria María Restrepo Botero y otros, "Cartografía social", Terra Nostra, Nº 5. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica. 1999. p 15.

⁴⁰ Citado por Ati Seygundiwa Quigua, Pensamiento de vida del pueblo Iku, Espacio y territorios: Razón, pasión e imaginarios, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001, p. 185.

la escuela, es la posibilidad de la reconstrucción colectiva del territorio y su resignificación por parte de los estudiantes. El territorio que se comparte en lo cotidiano y que se recupera como totalidad y patrimonio del conjunto de la población y las diversas concepciones sobre el mismo. Es la alternativa de intercambiar experiencias y emociones en el mismo salón de clase.

Los mapas que pueden ser representados sobre una o varias hojas de papel, en el salón de clase y en conjunto, que permiten un mayor grado de conocimiento sobre el territorio, son de diversa índole. Por ejemplo,

- Económicos (carreteras, caminos, puentes, escuelas, hospitales, iglesias, acueductos, alcantarillados, redes eléctricas, redes de abasto de combustible, drenajes, basureros, instalaciones recreativas y culturales, etc.).

- Ecológicos (recursos y actividades de producción).
- Ambientales
- Culturales o
- De conflicto riesgo y vulnerabilidad.⁴¹

El proceso de elaboración de los mapas involucra necesariamente un trabajo previo para su realización, que exige una preparación anticipada del profesor y un entrenamiento de los estudiantes. Mucha de la información objeto de espacialización surge a partir de la formulación de las preguntas correctas a los grupos de trabajo, que requiere, por tanto, una planeación para construir las preguntas adecuadas. Es decir, aquellas que logren proporcionar los datos suficientes para la elaboración de los mapas.

A su vez, es conveniente, que cada uno de los grupos de trabajo tenga un moderador y un relator, quienes recogerán las memorias del proceso de elaboración del mapa. Y al final, socializar en plenaria dentro del mismo salón de clase, el proceso de elaboración del mismo, como ejercicio de retroalimentación.⁴²

⁴¹ Gloria María Restrepo Botero y otros, "Cartografía social", pp. 28 - 29.

⁴² Gloria María Restrepo Botero y otros, "Cartografía social", p. 33.

Así, los estudiantes podrán dar cuenta del territorio a partir del trabajo colectivo con sus compañeros.

Las características generales al proceso de construcción de la cartografía social son las siguientes:⁴³

- Es necesario el trabajo en grupo. En las imágenes 2 y 3 aparece un ejercicio de cartografía social que partió de la elaboración de mapas individuales (imagen 3) sobre el territorio, para luego continuar al mapa colectivo a partir de la observación y discusión de la cartografía elaborada por cada uno de los participantes (imagen 2).

- Busca que todos aprendamos de los otros y enseñemos lo que cada uno conoce y sabe sobre el territorio.

- Permite el diálogo entre los participantes.

- Al final cada uno tendrá una visión global del territorio y de las situaciones que se viven en las diferentes zonas que lo componen.

- Podremos identificar, analizar y buscar soluciones adecuadas a los problemas.

- Podremos tener varios "mapas" de nuestro territorio, tanto del presente como del pasado y del futuro que deseamos.

Imagen N° 2. Ejercicio de Cartografía Social



Taller de cartografía social en la vereda San José (Inzá - Cauca). En esta fotografía se puede observar parte del trabajo de cartografía social realizada entre estudiantes de quinto semestre de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiantes de noveno grado del colegio San José. Los estudiantes están observando los usos del suelo y la infraestructura de los mapas individuales de Bogotá y la vereda.

Imagen N° 3. Mapa Individual



Imagen: Vereda San José (Inzá Cauca). Mapa elaborado por: Iván Alberto Oidor Masabuei estudiante de noveno grado, colegio San José en el taller de cartografía social.

3.4. ESTUDIOS DE GÉNERO.

El reconocimiento de la importancia y trascendencia que adquieren los estudios de género para la geografía, es reciente

en el escenario colombiano, siendo la propuesta de investigación en el escenario escolar, una posibilidad más para continuar vinculando las dos geografías en la comprensión de la multiplicidad de factores que estructuran los espacios cercanos o distantes de los mismos estudiantes.

Dos publicaciones sugieren algunos problemas que resultan relevantes para identificar aspectos a desarrollar desde el aula. Ellos son los trabajos de Linda McDowell y Ana Sabaté⁴⁴ que buscan resaltar varios aspectos relacionados con las diferentes percepciones que tienen sobre el espacio tanto los géneros femenino y masculino, y el sentido que le dan a los mismos. Dentro de esta perspectiva es importante resaltar que el espacio geográfico no aparece como neutro, lo cual requiere, en el análisis espacial, incorporar las relaciones sociales que se establecen entre hombre y mujeres, relación que insiste en una mirada amplia que permita observar las diferencias territoriales en la construcción del género, así como las variables espaciales en los roles que se adoptan en el mismo.

Además, desde la economía política, en especial la herencia del marxismo en los estudios de género preocupados por la explotación y el usufructo de la mano de obra, se ha hecho énfasis en la "doble" explotación que ejerce sobre la mujer el capitalismo. Primero, como trabajo productivo en las oficinas y fábricas y luego en el trabajo reproductivo en el hogar. Como argumenta Mc Dowell:

Las mujeres se ocupaban de la higiene de los hombres, de su alimentación y su vestido, para que ellos pudieran acudir todos los días al trabajo, y parían y cuidaban unos hijos que iban a ser la futura mano de obra. Por tanto, ellas estaban explotadas por

⁴³ Tomado de: Fundación la Minga, El uso de la cartografía social, s.c Comisión Europea, Fundación la Minga, s,f, p 5.

⁴⁴ Linda Mc Dowell, Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas. Madrid, Ediciones Cátedra, 2000 y Ana Sabaté Martínez, Juana Rodríguez y Ángeles Díaz. Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género. Madrid. Síntesis. 1995.

el capitalismo, pero, se decía, también por el hombre concreto que se apropiaba de su trabajo dentro de la casa.⁴⁵

El discurso desde la economía política sigue vigente en la medida en que muchas mujeres, a nivel global, estandarizan su condición. Con la expansión del capital global, a través de las instituciones financieras y multinacionales toca con fuerza las escalas locales, que ha supuesto en las mujeres un proceso de proletarización en una nueva división internacional del trabajo. Hoy, "una mujer de Corea, Camboya o Katmandú puede acabar trabajando para las mismas empresas que cualquier otra mujer de la Europa occidental".⁴⁶

Desde la amplia perspectiva que ofrecen las geografías de género, donde han participado con ahínco las geógrafas anglosajonas, es posible desarrollar la siguiente tipología desde el escenario escolar, apelando a esos mismos espacios que no son ajenos a la construcción social del género, desde que se es niño o joven:

- a. Género, espacio privado y espacio público.
- b. Género y hogar.
- c. Género y espacios de trabajo.
- d. Género y violencia.
- e. Género y lugar.
- f. Explotación del trabajo femenino

4.5. LA CIUDAD.

He señalado al principio un aporte en la enseñanza de la geografía que aborda la ciudad como objeto de estudio, orientado a la construcción del concepto de espacio geográfico. La

⁴⁵ Linda Mc Dowell, Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas, p 124.

⁴⁶ Linda Mc Dowell, Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas, p 12.

contribución se fundamenta en la tipología de otras problemáticas que atañen a la geografía, que incita a recurrir a herramientas metodológicas de diversas tendencias y categorías de investigación. “Para los alumnos, el estudio de la ciudad en la que viven es un contenido “cercano” por el hecho de habitarla, aunque lo hagan en una parte de ella y sus recorridos e itinerarios sean limitados y parciales como los de los adultos” .⁴⁷

Lo cercano nos lleva a pensar el problema de la escala en la enseñanza de la ciudad, debido a que su origen resulta de procesos que se dan desde lo local hasta lo global. Por tanto, puede resultar igualmente complejo abordar procesos cercanos al territorio o lejanos ya que en un mismo escenario se materializan distintos procesos que trascienden lo local; la sencillez no está dada por la distancia porque los fenómenos se encuentran relacionados entre sí con actores sociales actuando en las diversas escalas (local, regional, nacional o mundial).

La ciudad hoy supera los límites administrativos y no es posible ver de forma aislada los procesos en su interior, teniendo en cuenta los fenómenos contemporáneos resultado del encuentro de diversos contextos de decisión, en actores específicos y en distintos niveles, se convierte en un camino posible para alcanzar interpretaciones de mayor riqueza y de mayor potencialidad explicativa sobre las ciudades del siglo XXI. ⁴⁸

Tipología sobre temas urbanos para trabajar en el aula.

a. Estudios sobre la evolución de los nombres de los sitios en la ciudad. El cambio de los toponimios dan cuenta de las transformaciones en la ideología y que tienen una

⁴⁷ Silvia Alderoqui, Enseñar a pensar la ciudad, Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 35.

⁴⁸ Jorge Blanco y Raquel Gurevich, Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios, Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 91.

representación directa en el espacio, por tanto en los imaginarios colectivos sobre el lugar.

b. El proceso de expansión urbana. El proceso de expansión urbana es posible de ser abordado desde diversas perspectivas. Con la incorporación continua de tecnologías (amplias vías y vehículos de comunicación) durante el siglo XX las ciudades han logrado superar los límites de las unidades administrativas, dando como resultado diversos procesos como la metropolización⁴⁹, conurbación, suburbanización y recientemente la incorporación del concepto de ciudad región que busca, no sólo analizar la ciudad en su dinámica interior, sino, además, el entorno circundante. Son problemáticas susceptibles de indagación, con los datos pertinentes en la escuela.

c. Red global de ciudades. Ciudad y globalización. Es importante que los estudiantes comprendan que la globalización a la vez provoca un proceso de homogeneización y fragmentación. Homogeneización dada por el manejo de unas pocas lógicas globales difundidas por las ciudades globales⁵⁰ y la fragmentación por las particularidades de cada lugar.

⁴⁹ Jorge Blanco y Raquel Gurevich, *Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios*, Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 72.

⁵⁰ "Las ciudades globales son centros de poder político, tanto nacional como internacional, y sede de organizaciones gubernamentales y multilaterales; centros de comercio internacional y transporte, que actúan como puntos de distribución en sus fronteras nacionales y para los países vecinos y, en consecuencia, concentran servicios financieros y profesionales de las más variada índole (medicina, derecho, educación superior, tecnología); son centros de recolección y difusión de información a través de medios masivos y publicaciones; son grandes centros de producción y consumo; y sede de las oficinas centrales de las empresas multinacionales y de actividades culturales de alto nivel". Edgar Moncayo Jiménez, *Nuevos enfoques del desarrollo territorial: Colombia en una perspectiva latinoamericana*, Bogotá: Universidad Nacional, UN.DP. CEPAL, 2004, p. 84-85.

...para comprender que *el proceso de globalización homogeneiza, fragmenta y selecciona*, los alumnos tienen que manejar datos acerca de *campañas publicitarias internacionales, hábitos de consumo, empresas multinacionales, estadísticas de necesidad básicas insatisfechas, tasas de desempleo, índices de mortalidad infantil, etcétera*. Esto supone la enseñanza del manejo de datos estadísticos, del análisis de imágenes y fotografías publicitarias, el relevamiento de información en revistas de actualidad, la lectura de informes científicos acerca del tema, etcétera⁵¹.

d. Marginalidad urbana. Los estudiantes podrán observar como ejes temáticos, "*el planeamiento urbano, la gestión y distribución del equipamiento y mobiliario urbano como indicadores de políticas urbanas en diferentes lugares de la ciudad; los intereses de diversos actores urbanos que determinan que haya zonas equipadas y zonas no equipadas en la ciudad*".⁵² Por ejemplo, de infraestructura vial, servicios públicos o domiciliarios, centros médicos, etc.

e. Ecología urbana. Dentro de esta perspectiva es posible señalar los espacios verdes urbanos que han sido acondicionados y organizados por los hombres y los cambios o adaptaciones a las condiciones naturales. Además, de investigaciones sobre el desarrollo y el impacto del mismo. Es decir, el uso de los recursos naturales y la destrucción de los mismos.

f. Estudios sobre cambios arquitectónicos. Relacionado con los diversos cambios de poder político que se ven en el mobiliario urbano. Por ejemplo, la estructura espacial durante la Colonia y la forma en como se estructuraba el poder. Veamos la siguiente cita.

El damero no era ni es simplemente una cuadrícula, es una representación cosmológica, que se articula con representación del mundo divino, que se refleja en el

⁵¹ Silvia Alderoqui, Enseñar a pensar la ciudad, p. 57. El original en cursiva.

⁵² Silvia Alderoqui, Enseñar a pensar la ciudad, p. 40. El original en cursiva.

ordenamiento del espacio humano y plasma en él un sistema clasificatorio y jerárquico. Por ejemplo, el panorama que ofrecen muchos pueblos de la sabana de Bogotá, en un soleado día de principios de enero, tal vez nos evoque la idea de un texto literario; sin embargo, desde cierta perspectiva, eso es lo que se está contemplando. La iglesia en un canto de la plaza, en otro la casa municipal, al lado de una o varias tiendas, la heladería, de pronto un bar y alguna que otra casa de las familias principales del pueblo. Se trata de elementos cuya organización y distribución está transmitiendo un mensaje, está inculcando unas ideas y unos valores, cuya fuerza radica precisamente en que su mensaje se percibe de forma inconsciente. Esa distribución, ese orden de las cosas, se está presentando como el orden natural, el orden que debe seguirse y, con él, el sistema de valores y jerarquías que lo acompaña. Dios, el Dios cristiano debe estar en el centro del poblado, al igual que la autoridad y las personas prestantes de la población.⁵³

Así mismo, de los diferentes periodos históricos derivan nuevas formas de representar la ciudad en el espacio, y por ende a esas estructuras responde la reproducción del poder.

g. La informalidad en la ciudad. Relacionada con la marginalidad, es posible abordar la ciudad local junto a la segregación, exclusión social, fragmentación y selección del espacio urbano.⁵⁴ Representar espacialmente esta información, dará una dimensión más amplia sobre la complejidad, diversidad y contradicción del espacio construido.

h. Arqueología urbana. Esta perspectiva parte de considerar que debajo del piso está el pasado. La arqueología urbana es el estudio de las ciudades a través de los restos materiales descartados en el tiempo.⁵⁵ Este enfoque se basa en

⁵³ Marta Herrera, Tiempo y espacio: Historia y geografía. Historia Crítica, N° 27 (ene-jun), Bogotá. 2004, p. 181.

⁵⁴ Silvia Alderoqui, Enseñar a pensar la ciudad, p. 60.

⁵⁵ Daniel Schávelzon, El futuro del pasado: Indagaciones en arqueología urbana, Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano, p. 201.

la idea de acumulación histórica y material de objetos sobre la superficie terrestre que sugiere la existencia de condiciones sociales determinadas en el tiempo, que van construyendo los paisajes contemporáneos y que revelan las condiciones sociales, económicas, culturales, políticas, tecnológicas y ambientales de una época y que estructuran el presente.⁵⁶

La tipología aquí señalada hace parte de una revisión sobre publicaciones recientes de problemas espaciales que son susceptibles de abordar en el escenario escolar. Como bien se nota, el texto sólo muestra los temas de forma resumida con el propósito de señalar futuros derroteros para la investigación en la escuela. Por tanto, el trabajo es incompleto en la medida en que no se muestran unas orientaciones básicas en términos metodológicos. La didáctica de la geografía puede responder a tales inquietudes que quedan pendientes dentro de estas importantes reflexiones iniciales, que conducirán a la geografía escolar por senderos más acertados en el futuro.

El convencimiento sobre las posibilidades de la investigación desde la escuela permitirá modificar las prácticas cotidianas en la enseñanza de la geografía, a pesar de los múltiples obstáculos que se encuentren, sobretodo por la tozuda oposición de la institución escolar, que muchas veces se muestra bastante conservadora y resiste procesos de cambio. Un buen inicio está en señalar el estado de la investigación sobre la enseñanza de la geografía e indicar propuestas que conduzcan en su transformación.

⁵⁶ Raquel Gurevich, *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*, p. 49.

REFERÊNCIAS

Agnew John. *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Boston. Allen & Unwin. 1987.

Alderoqui Silvia y Penchansky Pompei. *Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires. Paidós. 2002.

Candau Joel, *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2002.

Chorley Richard y Hagget Peter. Modelos, paradigmas y la Nueva Geografía. *La geografía y los modelos socioeconómicos*. Madrid. Instituto de Estudios de Administración Local. 1971

Delgado Ovidio. "Geografía, espacio y teoría social". *Espacio y territorios: Razón, pasión e imaginarios*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2001. Páginas 39-66.

Delgado Ovidio. *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2003.

Delgado Ovidio; Murcia Denisse y Díaz Héctor *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Programa Red. 1999.

Franco Arbeláez, María Cristina. "Propuesta de curso de inducción en temas de educación ambiental". *Dialogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Universidad de la Amazonia. Memorias XIII congreso colombiano de geografía. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia Caquetá. 1ª edición. Junio de 1996.

Franco Maria Cristina y otros. "Propuesta para la enseñanza de la geografía en la educación básica". *Memorias XVI congreso colombiano de geografía*. Santiago de Cali. ACOGE, Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad Autónoma de Occidente, CEID - SUTEV, Instituto Geográfico Agustín Codazzi. 2000. Fundación la Minga, *El uso de la cartografía social*, s.c Comisión Europea, Fundación la Minga, s.f.

Gould Peter. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Nº 78. 15 de diciembre de 2005.

- Gregory Derek. *Ideología, ciencia y geografía humana*, Barcelona, Oikos-Tau, 1984.
- Grupo Investigador, Programa de Maestría en Docencia de la Geografía, Universidad Pedagógica Nacional. (1994). N° 4. Segunda Época. *Folios*. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional. P. 9.
- Gurevich Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2005. p 14.
- Habermas Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid. Editorial Taurus. 1982.
- Harvey David. *El nuevo imperialismo*. Madrid. Ediciones Akal. 2004.
- Harvey David. *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Madrid. Alianza Editorial. 1983.
- Herrera Marta. Tiempo y espacio: Historia y geografía. *Historia Crítica*. N° 27 (ene-jun). Bogotá. 2004. pp. 169-185.
- Martínez José Ramón. "Educación y geografía: Una alternativa pedagógica". *Dialogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Universidad de la Amazonia. Memorias XIII congreso colombiano de geografía. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia Caquetá. 1ª edición. Junio de 1996. pp. 75-86.
- McDowell Linda. *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Madrid. Ediciones Cátedra. 2000.
- Moncayo Jiménez Edgar. *Nuevos enfoques del desarrollo territorial: Colombia en una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional, UN.DP. CEPAL. 2004.
- Montoya John Williams. Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia. *Cuadernos de Geografía*. Volumen XII N° 1-2 de 2003. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2003. pp. 3-27.
- Ortega Valcárcel José. *Los horizontes de la geografía*. Editorial Ariel. Barcelona. 2000.
- Pardo Maria Leonor e Ibarra Ana Rosalía. "Comprensión del espacio geográfico a partir del espacio vivido, en los niños de la básica secundaria". *Memorias XVI congreso colombiano de geografía*.

Santiago de Cali. ACOGE, Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad Autónoma de Occidente, CEID - SUTEV, Instituto Geográfico Agustín Codazzi. 2000.

Quigua Ati Seygundiwa. Pensamiento de vida del pueblo Iku. *Espacio y territorios: Razón, pasión e imaginarios*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2001.

Restrepo Botero Gloria María y otros. "Cartografía social", *Terra Nostra*, N° 5. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica. 1999. p 15.

Rodríguez Amanda. Geografía y educación. *Geografía y ambiente: enfoques y perspectivas*. Bogotá: Ediciones Universidad de la Sabana, 1997, pp. 211-240.

Rodríguez Amanda. *Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá. Tercer Mundo Editores. 2000.

Rodríguez Lestegás Francisco. *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid. Editorial Síntesis. 2000.

Rodríguez Pizzinato Liliana Angélica y Rodríguez Amanda. "La ciudad: Laboratorio geográfico". *Dialogo en la Amazonia. Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia*. Universidad de la Amazonia. Memorias XIII congreso colombiano de geografía. 11 al 15 de agosto de 1994. Florencia Caquetá. 1ª edición. Junio de 1996. pp. 131-138.

Sabaté Martínez Ana, Rodríguez Juana y Díaz Ángeles. *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género*. Madrid. Síntesis. 1995.

Santos Milton. *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona. Ariel Geografía. 2000.

Santos Milton. *Por una geografía nueva*. Madrid. Editorial Espasa-Calpe S.A. 1990.

Santos Milton. *Por otra globalización: Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá. Ediciones Convenio Andrés Bello. 2004.

Unwin, Tim, *El lugar de la geografía*. Madrid: Ediciones Cátedra. 1992.