

Libro DIGITAL



currículo • formaci3n docente • textos escolares • estrategias
experiencias • recursos digitales.

Créditos

¿QUÉ FUNCIÓN DEBE CUMPLIR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA?

GEOPAIDEIA

© Grupo Interinstitucional
de Investigación Geopaideia 

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

© Autores

Nubia Moreno Lache

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Jorge David Sánchez Ardila

Mario Fernando Hurtado Beltrán

Alexánder Cely Rodríguez

© Compiladores

Mario Fernando Hurtado Beltrán

Nubia Moreno Lache

ISBN: 978 - 958 - 99476 - 2 - 3

Diseño y Diagramación:

Giovanna Moreno Quintero

Giovanni Fonseca Hernández

Lina María Plata Alarcón

PRIMERA EDICIÓN: Mayo de 2011

BOGOTÁ D.C.



Tabla de contenido

	pág.		pág.
1		Presentación: ¿Por qué y para qué formar educadores en Ciencias Sociales? ..4	
2		Los procesos de formación docente, panorama en el contexto colombiano..... 6	
		• Apuntes sobre la legislación de las Ciencias Sociales escolares 6	
		• Algunas líneas de discusión sobre los procesos de formación de maestros 7	
		• Algunos planteamientos sobre el estado de la geografía escolar en educación básica primaria y secundaria..... 13	
		• Consideraciones finales..... 15	
3		Pensar la didáctica de las Ciencias Sociales. Senderos y posibilidades..... 18	
		• Didáctica de las Ciencias Sociales: construcciones y deconstrucciones como emergencias para una nueva enseñanza..... 20	
		• Reflexiones y aportes a partir de la investigación de las Ciencias Sociales en la escuela 21	
		• Problemas y alternativas por una educación espacial desde las Ciencias Sociales 24	
4		Experiencias didácticas en la enseñanza de la Ciencias Sociales..... 32	
		• Pensar la enseñanza de la ciudad. Necesidad de diversas indagaciones..... 32	
		• De la planeación a la ejecución: pensar y proyectar la investigación en y desde la escuela..... 33	
		• Indagar el espacio a partir de la percepción. Una apuesta y reto en el contexto escolar..... 34	
		• Incorporar la literatura en la enseñanza del espacio: hacia una didáctica renovada de las Ciencias Sociales 37	
		• Aproximaciones a la aplicación, desarrollo resultados de la investigación 38	
		• Consideraciones finales 45	
5		La salida de campo. Estrategia didáctica tradicionalista o alternativa innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales..... 54	
		• Planear rutas, descubrir senderos 55	
		• Relatar algunas experiencias, pensar nuevas posibilidades 58	
		• Consideraciones finales 62	
6		El papel de los textos escolares	
		• La historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales y los textos escolares..... 64	
		• Las críticas, el currículo 67	
		• La ideología, la superficialidad..... 68	
		• Los retos y las posibilidades..... 71	
		• Los resultados de las pruebas internacionales..... 71	
		• Consideraciones finales..... 72	
7		Las tecnologías y las redes en la enseñanza de las Ciencias Sociales 74	
		• Una mirada alternativa a la cartografía 74	
		• El aula virtual 80	
		• Los recursos digitales en el aula: problemas, realidades y retos..... 84	
		• Redes académicas: oportunidades, responsabilidades y compromisos..... 87	
8		Los autores 96	



Presentación

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ FORMAR EDUCADORES EN CIENCIAS SOCIALES?

La formación docente nunca termina; como educadores debemos y tenemos el compromiso de mantener una capacitación, reflexión y actualización constante que redunde en procesos de enseñanza de calidad para los estudiantes y las nuevas generaciones.

Los que formamos en Ciencias Sociales tenemos a favor el abordar un área que presenta constantes cambios en los planos ideológico, político, cultural, económico, ambiental y social. Las Ciencias Sociales son diversas, y como el espacio geográfico también son dinámicas y diferenciadas, por ello el compromiso necesario de una formación docente.

Los siguientes artículos corresponden al resultado de un proceso de capacitación orientado por editorial Vicens Vives Colombia dentro de su espacio de formación a educadores. El objetivo central consistió en evaluar lo que ocurre en el aula desde los procesos de formación docente, la construcción del currículo y las estrategias y experiencias para un mejor desempeño en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para lograr los objetivos planteados en el seminario, se estableció una alianza con el grupo Geopaideia; equipo de investigación multidisciplinar avalado por las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas, y que tiene como labor central el aportar en la comprensión contemporánea de las Ciencias Sociales, su enseñanza y su relación con el mundo cotidiano.

La presentación de los artículos corresponde al orden establecido para el desarrollo de cada una de las conferencias; a su vez cada uno busca responder a una de las temáticas planteadas dentro del nombre del seminario y de los objetivos del mismo.

El primer artículo llamado *Los procesos de formación docente, panorama en el contexto colombiano*, desarrolla unas líneas sobre la legislación de las Ciencias Sociales escolares y debate sobre los procesos de formación de maestros, de igual forma desarrolla unos planteamientos sobre el estado de la geografía y la historia escolar en Colombia y deja para el debate unos aspectos a tener en cuenta dentro de los procesos de formación.

El segundo artículo *Pensar la didáctica de las Ciencias Sociales. Senderos y posibilidades*, se interna en las apuestas y reflexiones sobre las construcciones y reconstrucciones como emergencias para una nueva enseñanza de las Ciencias Sociales; delibera sobre la importancia y la posibilidad de investigar sobre temáticas sociales en la escuela, cómo los educadores pueden poner en marcha dichos proyectos; y por último plantea los problemas y las alternativas para una educación espacial desde las Ciencias Sociales.

El tercer y cuarto artículo, *Experiencias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y La salida de campo. Estrategia didáctica tradicionalista o alternativa innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, se relacionan con la sesión de experiencias y estrategias en el aula. En el primero se abordan las experiencias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales con diferentes posibilidades entre las que se halla el cómo pensar la enseñanza de la ciudad. A su vez, expone sobre cómo pensar y proyectar la



investigación en y desde la escuela; por otra parte se abre otra experiencia interesante que consiste en incorporar la literatura en la enseñanza del espacio, y éste entendido como un medio de posibilidades e interpretaciones geográficas, políticas e históricas.

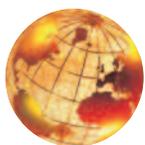
En el segundo, la reflexión está orientada hacia la deliberación de una estrategia muy nombrada, a veces utilizada pero poco aprovechada como es la salida de campo. Allí los autores enfrentan la salida de campo desde la mirada tradicional y cómo se puede constituir en una verdadera alternativa innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales; para ello se plantean rutas y senderos, se relatan algunas experiencias que permiten pensar nuevas posibilidades y se aportan ideas a los educadores para desarrollar un aprendizaje constante a partir de las salidas de campo que realicen con sus estudiantes.

El quinto artículo llamado *El papel de los textos escolares en Ciencias Sociales* aborda la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y cómo ella ha estado vinculada al trabajo con textos escolares, se centra en las críticas que reciben los libros de texto, el currículo, las problemáticas que enfrenta desde la ideología, la superficialidad, los estereotipos, las dificultades y por otro lado planea cuestiones sobre los retos, los procesos de evaluación y el aprovechamiento de los textos dentro del trabajo del aula.

El último artículo escrito a cuatro manos y denominado *Las tecnologías y las redes en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, hace énfasis en las tecnologías y las redes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El artículo abarca un tema amplio, pero se centra en cuatro aspectos relevantes, primero una mirada alternativa a los medios cartográficos, segundo el papel del aula virtual, después los problemas, realidades y retos que enfrenta el uso de recursos digitales en el aula, y para finalizar se abordan las redes académicas como oportunidad, responsabilidad y compromiso docente.

Con todos los artículos presentados pretendemos contribuir al debate sobre la enseñanza en Ciencias Sociales, aportar ideas, sugerencias y estrategias a los educadores que a diario se enfrentan al reto de innovar, enseñar, crear y proponer; y convertirnos en un puente de comunicación y retroalimentación entre la academia y la escuela. Que estas memorias y el seminario sean el espacio propicio para la construcción de una relación mutua de apoyo, debate, comunicación y crecimiento de la comunidad educativa social.

Mario Fernando Hurtado



Director Editorial Vicens Vives Colombia.

Los procesos de formación docente: panorama en el contexto colombiano

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato¹

INTRODUCCIÓN

La formación de licenciados en Colombia convoca la reflexión de la legislación educativa, las propuestas formativas de las instituciones de Educación Superior a nivel de pregrado y postgrado y su relación con el estado de las Ciencias Sociales en la escuela básica primaria y secundaria.

En relación con la normatividad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ésta ha sufrido transformaciones en los últimos cincuenta años, frente a la concepción del conocimiento social, sus áreas centrales a nivel escolar y la apuesta pedagógica en materia de su enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a lo relacionado con los futuros docentes, se nota un viraje de una propuesta centrada en los saberes disciplinares de las Ciencias Sociales, hacia la pedagogía como disciplina fundante de la profesión y la formación de maestros investigadores que desempeñen un rol propositivo en la escuela. De igual forma es importante considerar el estado actual de las Ciencias Sociales y la geografía escolar en particular, que continúa apoyando el proyecto de formación de ciudadanos para una realidad local en constante evolución. Estos son los ejes que se pretenden desarrollar en la presente reflexión, con el ánimo de aportar elementos de análisis valiosos para los docentes del país.

APUNTES SOBRE LA LEGISLACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES

En la práctica pedagógica, existen inconsistencias y contradicciones entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica espacio temporal de los docentes; reflejándose tímidos cambios en la concepción de las Ciencias Sociales escolares, a pesar de las reformas educativas planteadas en las últimas cinco décadas.

- Los programas de Ciencias Sociales acordes con los Decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978 para secundaria, estaban conformados por las “materias” de historia, geografía y cívica, independientes entre sí, en las cuales (según las críticas académicas), no se reflejaba una clara relación con los diversos conocimientos del área social y con la vida cotidiana del estudiante.
- El Decreto 1002 de 1984 llevó a cabo la integración de las Ciencias Sociales, reconociendo la realidad social como totalidad. Esta renovación curricular se asume desde un supuesto interdisciplinario, entendido como la “articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia, permitiendo obtener una visión de conjunto que enriquece el conocimiento de la realidad en que vive la sociedad” (Burgos, 1988).

¹Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante Grupo Geopaideia.



- La Ley General de Educación 115 de 1994 plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual el Ministerio de Educación Nacional MEN (1995) especifica que los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, las estrategias pedagógicas, la normatividad para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, deben estar encaminados a responder al contexto así como a las situaciones y necesidades de los educandos, de la región y del país.
- Los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales, considerados como “abiertos, flexibles, que integran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante” (Ministerio de Educación Nacional, 2002).
- Los estándares básicos de competencias son considerados como criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, estableciendo un punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles (Ministerio de Educación Nacional, 2004). En este sentido, los estándares en ciencias naturales y Ciencias Sociales reglamentan por parte del MEN la enseñanza de las diferentes competencias educativas.
- Los campos de pensamiento, propuesta liderada por la Secretaria de Educación de Bogotá (2007), en la política de colegios públicos de excelencia, se basa en la premisa que el acceso al conocimiento es la base sobre la cual se construye el mundo contemporáneo y plantea que:

A cambio de un nuevo currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se propone la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que da prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogenización (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación, 2007).

En relación con los dos primeros marcos legales, a pesar de los cambios en la organización de las áreas que integran las Ciencias Sociales, la historia mantuvo la tendencia de reproducir los hechos oficiales a través de fechas y héroes, y la geografía la de reseñar la ubicación de los mismos, ilustrar sobre el medio físico – natural y listar elementos relacionados con la demografía, la economía y con las costumbres de diferentes áreas del planeta.

En cuanto a la Ley 115 de 1994 a pesar de permitir que la escuela definiera su horizonte educativo, el ámbito de lo espacial y temporal no superó su contenido enciclopédico y academicista. En cuanto a las últimas disposiciones, si bien, asistimos a una transformación en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en la cual son los ámbitos conceptuales, los tópicos generadores y las preguntas problematizadoras, las que buscan desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes; algunos resultados de investigación muestran que prevalece la estructura tradicionalista mencionada, con algunos pequeños cambios en el abordaje de la dimensión temporal y espacial en el aula de clase.



Esta situación, se evidencia igualmente en los estudiantes, que toman como referencia las orientaciones hechas por sus maestros de Ciencias Sociales, reproduciendo cronologías, sucesos y acontecimientos, así como temas relacionados con el universo, continentes, paisaje natural o el paisaje cultural por citar algunos, sin ningún análisis sobre las relaciones que se establecen entre la sociedad y la naturaleza y el impacto que tienen en la configuración del espacio que el ciudadano habita, vive, significa y sueña.

En la década del 2000 el Gobierno Nacional se propone la tarea de adelantar una Revolución Educativa haciendo una apuesta por la equidad social, con el pleno convencimiento de que la educación es el camino para garantizar la paz, la igualdad de oportunidades y el desarrollo del país. En tal sentido, los estándares curriculares, pretenden ayudar a las instituciones escolares a crear programas que desarrollen lo que se necesita para ser un buen ciudadano y preparar a los estudiantes para trabajar y continuar aprendiendo toda la vida.

Sí bien es cierto, los estándares básicos de competencias en ciencias naturales y Ciencias Sociales buscan que el estudiante desarrolle las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar y obtener información; definir, utilizar y evaluar diferentes métodos de análisis, compartir los resultados, formular hipótesis y proponer las soluciones. Los desarrollos en el ámbito escolar siguen atrapados en las estructuras temáticas convencionales que intentan articularse en el trabajo de las áreas y en algunos casos a través de la relación entre estas o los Proyectos Transversales.

En otras palabras, la intencionalidad que se define de poner en diálogo “la proyección las acciones de pensamiento y producción de conocimiento de las Ciencias Sociales y las conexiones entre las diferentes disciplinas que las constituyen” (Ministerio de Educación Nacional, 2004) en tres ejes básicos relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético políticas, se ve desbordada por las epistemologías de los profesores en las que perviven y se yuxtaponen ideas, prácticas, concepciones, intuiciones, referentes de formación, que no necesariamente se articulan en el conocimiento social.

Finalmente, los campos de pensamiento retoman nuevamente la discusión sobre la organización de los microcurrículos en asignaturas dispersas, en las cuales predomina el uso de lenguajes específicos sobre la capacidad de interrogar desde la experiencia el mundo real, para pensarlo con la ayuda de las disciplinas. Sin embargo, la propuesta centrada en campos de pensamiento no se distancia sustancialmente de la mirada integradora de los ejes problematizadores, a pesar del viraje que se pretende hacer poniendo el acento en el pensamiento temporal y espacial-ambiental.

Así mismo, no hace explícita la orilla epistemológica desde la cual se exponen los tipos de pensamiento mencionados, aunque los enunciados dejan entrever la postura academicista y tradicionalista que ha perdurado en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en la cual la visión cronológica y lineal del tiempo y la de escenario y contenedor del espacio sigue siendo privilegiada, como se podría identificar sutilmente en el siguiente planteamiento: “a través del pensamiento histórico espacial-ambiental es posible, entonces, conocer y establecer en retrospectiva los problemas del presente, evidenciar que las situaciones ambientales actuales son resultados, desde procesos de media y larga duración, de la acción y las relaciones del ser humano con su territorio en el tiempo” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación, 2007).



A lo anterior, se suma la organización que se propone de la estructura escolar por ciclos de formación (2009), en la que los docentes deben establecer la base común de aprendizaje de los estudiantes y en la cual los planteamientos realizados anteriormente no necesariamente se tienen en cuenta; asistiendo a una tendencia recurrente de transformación normativa que no garantiza cambios en la concepción del conocimiento y prácticas pedagógicas de los docentes.

ALGUNAS LÍNEAS DE DISCUSIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

La formación de los licenciados cruza en Colombia por un cambio en la concepción del perfil profesional; antes y después de los procesos de acreditación iniciados por las Facultades de Educación en el año 1998 (Decreto 272/98), los licenciados en Ciencias Sociales con una formación disciplinar, aplicaban en la escuela el saber específico con la división convencional en la historia del mundo o de Colombia, o por periodos cronológicos o la Geografía física y humana, con lo cual el establecimiento de relaciones temporales y espaciales, asume la realidad con un carácter independiente y no interdependiente.

Por su parte, los licenciados formados en el marco de la acreditación, se caracterizan por tener (como lo señalan las directrices institucionales) la pedagogía como disciplina fundante, las propuestas formativas oscilan entre lo disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, la investigación formativa es un componente fuerte para los futuros maestros y los procesos de innovación buscan impactar la escuela.

En la actualidad y producto de la normatividad mencionada, coexisten en el país programas de licenciatura en Ciencias Sociales y licenciaturas en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. En tal sentido, el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional reporta que de las primeras aparecen un total de 55 de las cuales 10 están activas y de las 26 licenciaturas en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales se encuentran activas 22, cuyos perfiles de formación asumen orientaciones específicas de acuerdo a su horizonte laboral y profesional establecido por las instituciones formadoras de educadores (Tabla 1).

Las orientaciones expresadas en el deber ser de la formación de los licenciados en Ciencias Sociales, buscan ofrecer sólidos conocimientos científicos en este campo, así como una compacta fundamentación pedagógica y didáctica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en las condiciones actuales del mundo; permitiendo al docente intervenir de manera prospectiva en el entorno contribuyendo al fortalecimiento de la identidad colectiva. Así mismo, piensan en un docente crítico, innovador, dinámico e investigador de su propia realidad, de la pedagogía, de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales, que a su vez asuma las nuevas tecnologías en su quehacer académico y pedagógico, como parte del proceso investigativo y formativo.



TABLA 1. COMPARACIÓN OFERTA FORMATIVA DE LAS LICENCIATURAS EN CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURAS EN CIENCIAS SOCIALES	
Convergencias	Divergencias
Perfil Profesional	
Profesional de la docencia con un carácter humanista, pedagógico, científico, investigativo, innovador y comunitario	Docente pedagogo fundamentación pedagógica y didáctica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en las condiciones actuales del mundo
Perfil ocupacional	
Profesor de historia, geografía, filosofía, democracia y pedagogía, en establecimientos de educación secundaria públicos y privados	Profesor universitario en el área de humanística y de las ciencias sociales Supervisor Educativo Animador social
Competencias	
Competencias administrativas, docentes e investigativas para la comprensión, interpretación y análisis de los fenómenos sociales	Competencias básicas, investigativas, valorativas y de liderazgo en permanente innovación desde su saber específico

Los elementos mencionados en relación con la práctica cotidiana de los docentes, identifica algunas cercanías en cuanto a la formación disciplinar y la transposición didáctica del conocimiento social en la escuela, a la superación progresiva del analfabetismo informático y su aplicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y a procesos de transformación de los entornos comunitarios vinculados a la escuela. En cuanto a los distanciamientos se observan en el desarrollo con mayor presencia de investigación social frente a la investigación educativa, a un ejercicio escritural privado que no se constituye en una actuación permanente por parte de los docentes para aportar al debate y a la transformación pedagógica.

En el caso de los licenciados en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, también se identifican particularidades en los perfiles de formación (Tabla 2), en las que existen puntos de encuentro y desencuentro que sugieren visiones en el que las orientaciones resaltan lo considerado por la legislación educativa colombiana, pero a su vez definen otros horizontes de acción que no necesariamente se materializan en el ejercicio profesional de los docentes.

En este marco, los resultados son aún incipientes en el sentido de mirar cómo estos nuevos licenciados abordan la enseñanza de la ciencia en la escuela, sin embargo, sus desempeños insinúan lo siguiente:

- Los licenciados en Ciencias Sociales y en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, se insertan en ambientes laborales diversos en los que prima la concepción asigaturista de las Ciencias Sociales (historia, geografía, democracia, economía, política).
- El abordaje de lo espacial y temporal aún mantiene prácticas asociadas con la visión memorística de la geografía y la historia, pero inicia su coexistencia con una mirada que va reconociendo progresivamente el papel de los espacios cercanos en la vida de los sujetos.



TABLA 2. COMPARACIÓN OFERTA FORMATIVA DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURAS EN EDUCACION BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES	
Convergencias	Divergencias
Perfil Profesional	
Profesional de la educación con un carácter interdisciplinar en el conocimiento social, innovador en las prácticas pedagógicas en busca del cambio educativo y la construcción de conocimiento escolar	Docente, investigador, promotor social y planeador del área educativa y cultural
Perfil ocupacional	
Docente investigador, administrador y asesor en temas relacionados con su área y con el mundo escolar	Docente en educación básica, enfocado hacia el trabajo de investigación y de asesoría como cogestor de proyectos curriculares que integren diversos escenarios y agentes de la comunidad educativa
Competencias	
Maneja herramientas básicas para la investigación pedagógica y educativa de problemas generales, regionales y locales. Propone, desarrolla y evalúa proyectos educativos y de aula	Comprende los conocimientos fundamentales de las ciencias sociales. Domina y aplica el saber pedagógico y didáctico en las ciencias sociales

- La configuración de nuevos objetos de estudio multi e interdisciplinarios como los relacionados con el fenómeno urbano-rural van cobrando mayor presencia en la escuela. En este sentido, por ejemplo la ciudad (preindustrial, moderna o informacional), se convierte en un pretexto de aprendizaje para desarrollar en el estudiante habilidades de pensamiento y destrezas socio espaciales que combinan lo semiótico y estético, a partir de la convergencia de diferentes saberes, ópticas de análisis y formas de investigación de la misma.
- La existencia de acercamientos hacia las didácticas específicas que involucran otras formas de acceder a categorías centrales como las de tiempo y espacio, fomentan el desarrollo de pensamiento espacial y temporal en los estudiantes.
- La capacidad propositiva de los egresados para formular proyectos transversales e integradores viene en ascenso, es decir, procesos en los que se produce un diálogo de saberes vinculando varias disciplinas para reflexionar sobre un objeto común.
- La reflexión sobre el espacio urbano hace presencia en la escuela a través del conocimiento del entorno local y del trabajo de campo que permite reconocimientos directos de ámbitos cercanos y lejanos.
- Los itinerarios urbanos formalizados desde las prácticas curriculares o aquellos realizados con una cierta dosis de informalidad por grupos de investigación, organizaciones no gubernamentales o comunitarias, van posicionándose cada vez más en la mente y la práctica cotidiana de los ciudadanos.



El panorama es aún difuso, pero se encuentran algunas pistas que sugieren otras lógicas que permean el escenario escolar y que puede incidir positivamente en el desarrollo de unas Ciencias Sociales vitales y significativas para el sujeto. Esto se acompaña con programas institucionales como “*Escuela Ciudad Escuela*”, liderado por la Secretaria de Educación Distrital, que realiza una apuesta por convertir la ciudad en un espacio de aprendizaje a través de expediciones pedagógicas. En este proceso los docentes se han vinculado pero aún con una mirada reduccionista, adjudicando valor pedagógico exclusivamente a los museos, bibliotecas, centros culturales, como espacios que pueden generar aprendizaje, olvidando que la calle, el centro comercial, la plaza de mercado, el desplazamiento cotidiano, la forma semiótica y simbólica que se inscriben en lo urbano también son escenarios de aprendizaje y enseñanza.

Es importante también reafirmar que la formación de docentes debe:

"Revisar los modelos didácticos en los que se inscriben las prácticas educativas mayoritarias de la geografía, la historia y las Ciencias Sociales, seleccionar contenidos que tratan de las complejas realidades derivadas de los conflictos actuales, poner en el centro de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los valores educativos de solidaridad, crítica, compromiso de mejora de la realidad social, proyectar las prácticas de enseñanza hacia la sociedad local y global y elaborar en equipo materiales propios y unidades didácticas centradas en el trabajo cooperativo sobre los temas". (Rodríguez de Moreno, 2006, 16).

Por otra parte, otros programas de formación de docentes reconocen la diversidad de facetas que se aglutinan en una categoría central como la de ciudad, entendida como escenario dialéctico, polifacético, multifuncional, polivalente, cuya estructura endógena permite identificar y recrear sus espacios, relaciones y organizaciones en las expresiones sociales que van delegando sus habitantes en la ciudad. Esta experiencia interdisciplinar acerca al estudiante a una forma distinta de ver la ciudad como una fuente de investigación y aprendizaje valiosa para el sujeto.

Lo anterior, expresa la intencionalidad en la formación de maestros investigadores, críticos y reflexivos con el quehacer pedagógico y con la realidad social en la que se hallan inmersos, realizando una lectura distinta del espacio y del acto educativo que lo acompaña, pensando que estos acercamientos van a repercutir en la futura práctica profesional, fracturando algunas estructuras tradicionalistas reiteradas en relación con la educación de las Ciencias Sociales.

A nivel de *postgrado* se identifican algunas líneas de investigación como construcción de conceptos geográficos (municipio, llano, ciudad, continuum urbano-rural), medio ambiente y geo informática, didáctica de la geografía, construcción social del espacio, teniendo posibilidades de desarrollo tanto en el ámbito escolar como disciplinar de las Ciencias Sociales.

Esto muestra una fuerte preocupación por parte de la universidad, por brindar elementos a los docentes en formación y en ejercicio, para que construyan una pedagogía del espacio distinta, más allá del dato frío e insensible que se ubica en la biosfera. En tal sentido, estos procesos vienen agenciando la constitución de grupos y semilleros de investigación, que buscan ampliar el debate y la acción reflexiva en torno a la educación de las Ciencias Sociales.

Finalmente, existen propuestas en las que se vinculan entidades públicas y privadas (universidades, instancias administrativas gubernamentales y culturales), para abrir espacios de reflexión sobre lo urbano, cuya misión radica en fortalecer los procesos de producción de conocimiento en torno a temas sobre



la ciudad, generando interés por la dimensión cívica que se materializa en ella, propiciando el sentido de pertenencia y apropiación de la misma por parte de sus habitantes.

Para lograr lo anterior, se proponen espacios de interlocución académica como cátedras abiertas a la ciudadanía en general o encuentros urbanos con intencionalidades específicas que permiten un acercamiento distinto a los espacios cotidianos. Como se puede observar, los esfuerzos por acercar la práctica espacial y el discurso pedagógico de los docentes es evidente, sin embargo el seguimiento y los resultados son limitados para determinar en este momento el impacto de los mismos.

ALGUNOS PLANTEAMIENTOS SOBRE EL ESTADO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA Y SECUNDARIA* ESTUDIO DE CASO.

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

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

Se ve entonces, cómo frente a una enseñanza de carácter enciclopedista, determinista y a histórica, se propone impulsar una serie de transformaciones significativas en la medida en que no se trata únicamente de reevaluar los contenidos que se imparten a los estudiantes, sino el cambio del rol docente, convirtiéndose en un investigador pedagógico, que propenda por la construcción y reelaboración de conocimientos y significados.

Otro aspecto importante, radica en reconocer la importancia de tendencias pedagógicas que privilegian el papel del estudiante en su proceso de aprendizaje como es el caso del constructivismo, cuyo presupuesto básico se define desde los preconceptos que tienen los estudiantes en el marco de un aprendizaje compartido; proporcionándose herramientas para pensar en otro tipo de maestro y estudiante, y en otro tipo de escuela donde la preocupación por una verdadera formación intelectual,

* Una parte importante que aparece en este apartado es revisada del estado del arte elaborado sobre enseñanza de la geografía por parte de los estudiantes vinculados al Proyecto Pedagógico: "Construcción de conceptos Geográficos: posibilidad de una geografía escolar distinta" entre los períodos académicos 2005 – II y 2006 – I.



entendiendo como tal el desarrollo de lo cognitivo, actitudinal y emocional del estudiante sea lo primordial. Esto es corroborado, por el planteamiento de María Raquel Pulgarín Silva en el texto *"El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales"*, (registrado en la Sociedad Geográfica de Colombia SOGEOCOL), quien apunta hacia una educación geográfica fundamentada en problemáticas que generen conexión entre la cotidianidad de los estudiantes y los conocimientos que de ella desprendan.

Sin embargo, se sigue manteniendo en un lugar rezagado la geografía en el aula, debido a la incongruencia entre los avances de ésta como disciplina y su enseñanza con una tendencia descriptiva y memorística; a la ubicación de la geografía como asignatura obligatoria independiente de la historia a mediados del siglo XX y al hecho de que la "pedagogía" de la geografía responde, al criterio de aprendizaje técnico según el cual se distribuye y diseminan los saberes específicos relacionados, sobre todo, con los aspectos físicos del entorno.

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

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

Otro argumento lo señala, Carlos Reynoso (2000), quien afirma la importancia histórica de la geografía en tanto comprensión del espacio ocupado por los hombres, "...fueron indispensables para su ocupación, y marcaba la diferencia entre vivir y morir". En este sentido la geografía tiene como objetivos hacer conscientes a los ciudadanos de esa naturaleza, en la que todos viven una realidad en la que tienen vivencias espaciales o territoriales generando así lo que el autor denomina como cultura territorial. Finalmente, para mostrar otro ejemplo, Manuel Terán (Troitiño Vinuesa, 2005) defiende, desde su punto de vista, el carácter explicativo de la geografía y su singularidad como ciencia de relaciones, el paisaje para éste es eje articulador de la explicación geográfica, la imagen de las estructuras territoriales y su explicación requiere de la indagación de factores físicos, históricos, culturales, económicos y sociales.



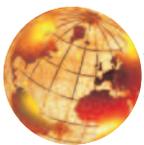
Por último, William Montoya (2005) en su artículo *“Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia”* recuerda la situación geográfica colombiana frente a la mundial, en la cual la escuela tiene la función de ayudar y cooperar al reconocimiento del espacio y fortalecer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

De acuerdo con lo anterior, se pueden observar algunas propuestas que se han hecho frente a la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la geografía escolar, en las cuales hay muchas expectativas frente a los discursos emitidos en diferentes contextos y otros aplicados en la institución escolar, mostrando efectividad tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, y creando una reflexión frente a la geografía, su enseñanza, su quehacer didáctico y creación de alternativas con respecto a su papel en la formación del sujeto.

El reto de las Ciencias Sociales y de la geografía escolar en la época contemporánea, también parece definir su posición frente a la tecnología a través de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), los programas de cartografía digital, enriqueciendo de manera metodológica la explicación cartográfica existente y reforzando el aprendizaje cartográfico tradicional para comprender su función en la vida cotidiana. Un segundo reto es actualizar las Ciencias Sociales con respecto a las dinámicas socio culturales y económicas actuales, teniendo en cuenta los cambios que se manifiestan mediante la globalización, contextualizándolas así con la realidad social que vive actualmente el estudiante, y uno de los últimos retos es crear escuela de pensamiento que reflexione sobre las temáticas que están floreciendo en la actualidad.

CONSIDERACIONES FINALES

- El balance presentado muestra avances en los procesos de formación de los licenciados, pero también hace una invitación a que estos participen directamente de los escenarios de discusión en los que se establecen las directrices en materia educativa. No es suficiente con analizar la norma cuando ya ha sido planteada sino contribuir desde las experiencias y el saber acumulado hacia una mejor escuela. Las Ciencias Sociales escolares son hoy un campo emergente de reflexión en el cual las redes pedagógicas pueden visibilizar las bondades y debilidades de las propuestas en curso, no desde la informalidad del discurso sino desde procesos de investigación que las evidencien.
- Así mismo, no se deja de lado la preocupación por la forma de abordar el conocimiento geográfico en la escuela, en el que si bien se ha introducido transformaciones aún perviven prácticas en torno a la acumulación de información memorística; es necesario avanzar en la construcción de un discurso propio desde la pedagogía de su disciplina, a través, de la reflexión y la utilización de metodologías que le permitan al maestro y a los estudiantes acceder a diversas fuentes del conocimiento. Para innovar en la pedagogía y didáctica de un espacio cambiante y diferencial, se requieren nuevas elaboraciones conceptuales, estrategias y métodos que la conviertan en un medio para reflexionar sobre la complejidad de los fenómenos que suceden en el territorio.



- La educación geográfica e histórica deben repensar sus formas de trabajo en el aula, con el fin de desarrollar realmente pensamiento espacial y temporal; se deben generar aprendizajes significativos, aplicando nuevos enfoques pedagógicos y nuevas didácticas donde el docente sea un agente activo y facilitador del proceso de aprendizaje.
- La educación en Sociales debe cumplir ciertos fines como permitir el desenvolvimiento de la personalidad, así como formar hábitos intelectuales, y posibilitar una formación para la paz, la cooperación y la solidaridad como expresiones de los valores ciudadanos.
- Finalmente, es posible afirmar que existe un reto en la mejora de las Ciencias Sociales en la escuela, para atender a las necesidades e intereses de los estudiantes y contribuir a su formación como ciudadanos que deben afrontar los problemas del mundo contemporáneo. De igual manera, enfrentar los retos éticos y sociales ya que es un medio para explicar las transformaciones que ocurren en el mundo actual, presentándose como significativas, trascendentes y conflictivas, en diferentes dimensiones, y que contemplen los intereses de la comunidad a la que hace parte la institución educativa para tejer con ella una interrelación, con el fin de asumir los problemas desde escalas planetarias, locales y cotidianas.

**BIBLIOGRAFÍA**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. Serie documentos de trabajo. p.13.

BUITRAGO O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Universidad de Barcelona. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. X, No. 561, 25 de enero de 2005. Recuperado el 20 enero 2010 de Biblio 3W. Revista Bibliográfica de geografía y Ciencias Sociales

BURGOS E. Y NAVARRO, A. V. (1988). La geografía en el contexto de la renovación curricular. *Memorias X Congreso de Geografía*, p.145.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. (1995). *Ley General de la Educación*, p. 40.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. (2002). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*, p. 12.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. (2004). Series Guías No. 7 *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: El desafío*, p. 5.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. (2004). Series Guías No. 7 *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales. Formar en ciencias: El desafío*, p. 13.

RODRÍGUEZ DE MORENO, E. Y OTROS. (2006). *Proyecto Pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Documento inédito.

TROITIÑO V. M. (2005). Una visión dinámica y comprometida de la ciudad y el territorio. Universidad Complutense de Madrid. *Anales de Geografía*. 25, 9-5. Recuperado el 15 mayo 2009 de, <http://revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulos/AGUC0505110009A.PDF>



Pensar la didáctica de las Ciencias Sociales. Senderos y posibilidades

Nubia Moreno Lache²
Alexander Cely Rodríguez³

INTRODUCCIÓN

La didáctica de las ciencias sociales en las últimas décadas se ha convertido en escenario interesante de discusión, debate y reflexión, debido en gran medida al interés que suscita en relación con su relevancia y pertinencia en los proyectos y apuestas de educación y enseñanza para las sociedades y territorios contemporáneos.

En esa perspectiva llama la atención por un lado, la demanda al considerarla nuevamente desde los campos epistemológicos que contemplan los discursos sobre educación, enseñanza y aprendizaje; así como en las prácticas cotidianas que sobre ella se vivencia en escenarios de educación formal y no formal, no solo en el contexto nacional sino también internacional.

Al respecto, es interesante el llamado de Xosé Manuel Souto González⁴ (2011) y que él denomina *proposiciones*, al relacionar e indagar sobre la posible transformación de la escuela y de su enseñanza si se logra aterrizar convergencias tanto epistemológicas como didácticas, en particular al potenciar la investigación de la práctica docente y la didáctica de las ciencias sociales; para ello, hay un particular énfasis en algunos ejes, que en la presente reflexión cobran más fuerza porque se relacionan con el asunto de la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales; proposiciones que corresponden a:

- “Es necesario interrogarse en la enseñanza de la historia y la geografía sobre los problemas del presente”; se trata de derrumbar los muros que existen entre el mundo de la cotidianidad y el saber que ingresa a la escuela o que se conserva hermético sin la posibilidad de entender y comprender otras realidades.
- Para enseñar una materia es necesario dominar los campos epistemológicos que sustentan su saber, así como es indispensable reconocer los giros que se van instaurando y que demandan otras concepciones, estudios, análisis, debates y actualizaciones. Esto permitirá no solo conocer el horizonte epistemológico que sustenta a las ciencias sociales, sino también articular proyectos e innovaciones didácticas para su enseñanza.
- “Para innovar en el aula es necesario organizarse en equipos de trabajo, así como contar con un proyecto curricular que fundamente teóricamente dicha innovación”. En este sentido, es importante superar el trabajo del docente como isla de información para empezar a trabajar de manera articulada y engranada en comunidades académicas con carácter propositivo, reflexivo y de indagación.
- Es importante que el profesor se reconozca como sujeto importante y fundamental en la construcción de sociedad y no como simple reproductor de información, de allí que deba “asumir la dignidad de nuestra labor”.

² Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante Grupo Geopaideia

³ Docente Universidad Pedagógica Nacional. Integrante Grupo Geopaideia

⁴ Se hace referencia al Octavo debate ubicado en el geoforo: Educación, geografía, sociedad. www.geoforo.com

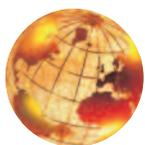


- “El trabajo en el aula no está delimitado por la acción institucional como se utiliza de excusa para no innovar”, no basta con un título logrado como realización profesional, ni con sentirse con un cúmulo de saberes; lo que se demanda es ser capaz de reconocer qué significa saber y no dar por sentado qué se sabe.
- “Innovar e investigar en las aulas de geografía e historia supone comprender y explicar la comunidad social donde se ubica el centro escolar”, entender los panoramas socio culturales que no están ajenos de la vivencia de los estudiantes y de la comunidad escolar en general.
- Reconocer y comprender los procesos de aprendizaje graduales que van construyendo los estudiantes; es decir se debe conocer los fundamentos pedagógicos y las teorías de aprendizaje de modo que el saber que se traslada a la escuela esté en relación con los nuevos saberes que se pueden potenciar y con los nuevos sujetos que se están construyendo.
- Reconocer que los estudiantes son antes que receptáculos, seres sociales y culturales y que en ellos se está jugando un complejo proceso de formación ciudadana.
- “Investigar en el aula supone relacionar las experiencias locales, de nuestras aulas, con los resultados que surgen de experiencias diversas en otros lugares del planeta”, solo en la medida que reconozcamos el trabajo en las redes (independiente de las distancias físicas) y en otras experiencias podemos crear escenarios de dialogo para controvertir, contrastar y enriquecer la enseñanza de la historia y la geografía.

Tradicionalmente la escuela y con ella la sociedad, entienden y asumen las ciencias sociales como aquellas encargadas de la enunciación, enumeración, datación y descripción de los acontecimientos y fenómenos físicos en la superficie terrestre y en las sociedades que ocupan los lugares por medio de la narración de hechos, acciones, símbolos y héroes, siendo relegadas y marginadas a una labor netamente de memorización mecánica de datos. Esta concepción es reafirmada, tanto en programas y currículos de diversas instituciones educativas, como también en el imaginario y referente social de las personas, que las instauran como la “ciencia” encargada de las fechas, datos y nombres, de este modo “La enseñanza de las ciencias sociales, particularmente de la geografía, en la educación básica ha sido blanco de una serie de polémicas en la que se duda de la importancia de esta área en la formación de los educandos, en su eficacia y en el aporte que proporciona a la sociedad y al espacio en que se vive”. (Rodríguez, 2000:11)

No obstante, la enseñanza y didáctica de las ciencias sociales ha ido transformando su concepción en la última década del siglo XX, y en la primera de este siglo asistimos a una serie de intentos, proyectos, ilusiones y experiencias que buscan re significar su sentido. Ensayos que son producto de reflexiones epistemológicas y aportes didácticos, resultados de investigaciones e inquietudes de docentes investigadores, de trabajos en redes – cada día más consolidados - y de todos los esfuerzos construidos por los interesados en transformar su sentido, significado e impacto en los contextos escolares.

Estas apuestas permiten pensar y reconocer unas ciencias sociales desde la complejidad, y que buscan comprender la interrelación del hombre con el espacio a través de procesos sociales, políticos, económicos y culturales, que se acercan progresivamente a la vivencia subjetiva de los individuos que habitan y ocupan los lugares; de allí que promuevan ahondar en los estudios culturales, entre otros, desde la complejidad socio – territorial.



En esa perspectiva, los contextos escolares pueden potenciar en el sujeto la capacidad para reconocer, interpretar y valorar tanto el espacio geográfico como las sociedades que en él se desarrollan, y donde el docente es un guía de observación, elucidación y comprensión de las diversas realidades socio - territoriales, para entender la dinámica y complejidad mutadora de nuestras sociedades actuales.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: CONSTRUCCIONES Y DECONSTRUCCIONES COMO EMERGENCIAS PARA UNA NUEVA ENSEÑANZA.

La didáctica se asume en el trascender de la relación maestro-alumno, en donde los ambientes y escenarios de aprendizaje son relevantes y básicos para liberarla de la concepción que la ubica como "simple instrumentalización" en la educación.

Es interesante retomar el planteamiento de Carlos Vasco cuando sostiene que "...considero la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza" (Vasco; 1990: 112), *por tanto la didáctica abarca de manera profunda la reflexión desde las relaciones – complejas en sí mismas - del maestro con sus estudiantes en los variados contextos que incluye la escuela y que contemplan la articulación de saberes y prácticas en el mundo social y cultural en donde se desarrollan*. De modo tal que "la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción" (Camilloni; 1998:27); entonces, la didáctica se ocupa de la acción pedagógica pero a su vez es oferente y dadora de la acción social, del conocimiento y de constitución de posibilidades emergentes para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Es importante pensar las ciencias sociales no sólo en cuanto a observar y leer diversas realidades y escenarios, sino también en la necesidad de ahondar en la transformación de su concepción en diálogo con las nuevas expectativas y horizontes del conocimiento social que reposicionan sus bases epistemológicas. Horizontes que cobran mayor armonía al estar en estrecha relación con el escenario de la pedagogía, sus fines y apuestas. Al respecto, la concepción que aquí se expone de didáctica cobra relevancia al relacionarla con la pedagogía en tanto busca alcanzar un impacto en la comunidad escolar y transformar, en lo posible, procesos de aprendizaje anclados en la negación de la complejidad y la diversidad. De allí que, "...la pedagogía es una actividad de la razón diferente de la "ciencia de la educación", significa que no puede perseguir la misma finalidad ni puede emplear los mismos métodos. No se agota en la descripción, y ni siquiera en la explicación, a las cuales presupone... no se agota en la búsqueda de métodos y técnicas para "dictar clase", a los cuales inspira y evalúa...su finalidad no se agota en la intus-lección del SER (cómo y por qué el sistema educativo ES como ES) sino que apunta a corregir o cambiar ese sistema, determinando un deber ser". (Ávila, 1991:86)

Resulta necesario apreciar las sociedades y los espacios en sus diversas concepciones y acepciones para leerlos multifórmemente; en esta tarea merece especial atención incluir la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales a partir del escenario cercano e inmediato de los estudiantes, es decir estar acorde con sus contextos territoriales aprovechando la experiencia y el conocimiento que ellos poseen, su experiencia de vida, su vida cotidiana, para dialogar con éstos en las aulas de clase; Fernández (2007), sostiene que a través de esas experiencias se puede dar una movilidad frente a la concepción de la geografía, la historia y los lugares en general abriendo alternativas para reconocer en el espacio formas de interpretación, alternativas de interacción del hombre con el territorio, en últimas reconocer "...la opor-



tunidad de ensayar otras lecturas a la realidad, pero no sólo para comprender y tomar posición frente a los problemas de nuestras sociedades, sino para reorientar el sentido de la enseñanza” (Fernández; 2007:17- 18), lo que incluye nuevas concepciones pedagógicas y didácticas.

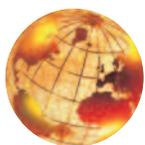
De allí que, uno de los retos de la didáctica es librarse de las fórmulas - contenidos, discontinuidades espaciales y fragmentaciones territoriales para apostar por la construcción de redes socio – culturales relacionales capaces de reconocer y comprender un complejo sistema articulado de objetos y acciones vulnerables de ser estudiados desde los cursos más sencillos hasta los más complejos en la institución escolar, acorde con la etapas de desarrollo cognitivo y de madurez intelectual. Es valioso aquí retomar el llamado de Souto (1999) cuando afirma que el cambio de concepción en la didáctica supone definirla “...como un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de la materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado”. (Souto; 1999: 12). Otra tarea de la didáctica, es el que se ahonde más en la reflexión sobre el cómo y el por qué de la enseñanza a partir del estudio complejo del espacio, de sus sociedades y de las territorialidades que de él se desprenden en una apuesta por la construcción de ciudadanos lectores críticos de sus entornos socio – espaciales.

La didáctica despliega senderos que pueden ser convergentes o divergentes, entradas o salidas desde una perspectiva socio cultural. Siendo necesario reconsiderarla en los escenarios escolares, en donde es clave tener en cuenta la multiplicidad de opciones tanto como de contextos, cobijados por los conceptos nutridos y contrastantes de las ciencias sociales; reto que es cada vez más exigente dado que “... el aprendizaje de las **ciencias sociales es considerado poco útil y significativo** por el alumnado. Necesitamos una alternativa que suponga una respuesta no sólo para una etapa y área, sino que debería presuponer una forma diferente de entender la educación...” (Souto, 1999: 9) [Énfasis y ajuste agregado]

REFLEXIONES Y APORTES A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA

Pensar y repensar la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía en particular en el contexto nacional, sin estar aislado de las realidades y proyecciones latinoamericanas y mundiales, permite considerar aspectos fundamentales en una apuesta por una didáctica renovada, constructiva y articulada tanto con el saber pedagógico como con los contextos educativos y en los cuales la labor del docente es fundamental no solo en la articulación de los actores y sujetos que en este marco convergen, sino también en la perspectiva de indagación a partir de la propia práctica puesta en escena. Es así como el panorama hasta ahora dilucidado sobre la didáctica en las ciencias sociales, se acompaña de una serie de discusiones y debates resultado de la interacción, retroalimentación y diálogo a través de proyectos de investigación llevados a cabo con estudiantes del programa de la LEBECS⁵ que desarrollan su práctica pedagógica en instituciones públicas y privadas especialmente en la ciudad de Bogotá; de igual forma, se ha contado con la retroalimentación de los integrantes del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia y de las redes con las cuáles se ha construido dialogo; el interés fundamental se deposita en la apuesta por consolidar tanto indagaciones como alternativas para una enseñanza de las Ciencias

⁵ En especial del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias sociales – LEBECS - del Departamento de Ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá - Colombia



Espacios como el de la imagen, pueden ser escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Archivo personal de los autores

Sociales y en especial de la geografía, acorde con las demandas de las sociedades contemporáneas, con las transformaciones socio – culturales y con los nuevos sujetos que se hallan en las comunidades escolares. En tal sentido, las investigaciones adelantadas⁶ corresponden a:

- 1. Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica.** El objetivo principal de la investigación buscó reflexionar sobre la didáctica de la geografía en la educación básica, mediante la orientación en la investigación formativa de los futuros licenciados del programa de *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales – LEBECS* - y que puede ser común a otros programas de formación de docentes en el país; así como lograr la retroalimentación sobre los procesos y didácticas desarrolladas en las instituciones objeto de investigación. En ese mismo orden, se pretendió identificar problemas de aprendizaje en alumnos de educación básica a partir de la enseñanza de las ciencias sociales en especial de la geografía, y que en Colombia presenta deficiencias relacionadas con métodos, contenidos, estrategias y evaluación, lo que la califica como unas disciplinas memorísticas, descriptivas y tradicionalistas. Por ello los trabajos y reflexiones que apunten hacia su transformación en la escuela cobran mayor relevancia e interés en tanto se presentan como posibles ventanas para observar, con nuevos ojos, el escenario de las ciencias sociales en general y de la geografía escolar de manera particular.
- 2. Construcción del conocimiento social desde la geografía y su incidencia en el pensamiento crítico.** La propuesta buscó identificar cómo se construye el conocimiento social a partir de la enseñanza de las ciencias sociales, con especial énfasis en la geografía y cuál es su incidencia en la formación del pensamiento crítico. El proyecto surge como respuesta a la necesidad que plantean diversas reflexiones suscitadas en la educación colombiana a partir de la enseñanza de las ciencias sociales. Estas reflexiones han ahondado aspectos referidos a la construcción del concepto de espacio geográfico en niños colom-

⁶ Las investigaciones adelantadas por el Grupo Geopaideia son avaladas y financiadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) - División General de Proyectos vigencias 2004 – 2005; 2006 – 2007 y 2008 – 2009.



bianos y el aprendizaje de la geografía en la educación básica. Con base en los resultados obtenidos en el proyecto de investigación realizado en el 2004 -2005 sobre *Problemas de aprendizaje de la geografía*, se plantea la necesidad de discernir, precisar y establecer la forma como se construye el conocimiento social desde las ciencias sociales y desde la geografía específicamente en la educación básica. A partir del conocimiento social es posible formar personas críticas; cualidad que se aprecia en todos los discursos y fundamentaciones de proyectos curriculares relacionados con las ciencias sociales, pero que en la realidad no se percibe y poco se evidencia. La investigación pretende llevar a cabo reflexiones pertinentes y necesarias en los estudiantes de educación básica y media, así como en los estudiantes del programa de la LEBECS de la UPN a través de la investigación formativa.

3. La literatura en la geografía como alternativa pedagógica para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico. La investigación asume como ejes centrales de indagación la categoría de espacio urbano, la novela y la didáctica de la geografía, con la intención fundamental de plantear una propuesta innovadora para la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la geografía en particular en la educación básica; la cual pretende contribuir en los procesos de conocimiento, formación y apropiación del espacio. Para ello se determina:

- Identificar la concepción de espacio urbano que se puede construir al articular la categoría de ciudad con la idea y representación de la misma a través de la novela, de modo que sea posible plantear alternativas didácticas para su enseñanza en la educación básica.
- Establecer la concepción de espacio urbano que poseen los estudiantes de educación básica en relación con la formación geográfica resultado de su proceso de escolarización.
- Elaborar a partir de la experiencia derivada de la investigación, una reflexión sobre una apuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales con especial énfasis en la geografía y que articule: la novela urbana referida a Bogotá con los referentes teóricos de la geografía humanística y de la percepción, así como con los aspectos históricos de la ciudad y que contemplan cambios, movimientos sociales, actores y sujetos, entre otros, lo que permitirá afianzar la relación espacio, ciudad y literatura.



Vivenciar el espacio, posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Fuente: Archivo personal de los autores



4. **Las estructuras conceptuales presentes en la geografía disciplinar y en la geografía escolar.**⁷ Esta investigación indagó las estructuras conceptuales de docentes y discentes sobre la geografía escolar en tres instituciones de educación pública del Distrito Capital. Así mismo, planteó un contraste entre las estructuras conceptuales de la geografía y de la geografía escolar, proponiendo algunas alternativas pedagógicas para el abordaje de las mismas en la escuela.
5. **Investigación en curso.** En armonía con los panoramas presentados, la investigación que mencionamos a continuación y que está en curso, además de indagar en los territorios urbanos del contexto local, se convierte en una apuesta ambiciosa en la medida que considera otros escenarios nacionales e internacionales. Es a su vez, la consolidación de un trabajo en red que refleja en gran medida el interés por continuar indagando los asuntos relacionados con la didáctica desde la perspectiva de las ciencias sociales. De esta manera, *Construcción Sociocultural del Territorio Urbano* es un proyecto de investigación bajo la característica de ser una apuesta interinstitucional e internacional que busca identificar la concepción de ciudad contemporánea presente en los estudiantes que cursan carreras profesionales en educación (pedagogía, ciencias sociales, geografía). Se pretende comprender, analizar y comparar cómo ellos aprehenden las diversas espacialidades y temporalidades que denotan las formas de ser, estar e interactuar con la urbe latinoamericana desde su contenido material (arquitecturas, morfologías, funcionalidades) y su contenido simbólico (sentidos, narrativas, lenguajes, estéticas, prácticas, usos y apropiaciones). Para alcanzar la finalidad expuesta, el proyecto toma como escenario las ciudades de Bogotá y Medellín en Colombia, Sao Paulo, Goiânia e Ijuí en Brasil y Santiago de Chile. Estas ciudades han sido seleccionadas como referentes ya que son sedes de las Universidades y de los grupos de investigación que participan del proyecto. Así mismo, uno de los resultados significativos de la investigación es la elaboración y presentación de una propuesta de lineamientos de política educativa para la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía en los respectivos países.

Algunas consideraciones y hallazgos derivados de las investigaciones referenciadas se presentan a continuación con el ánimo de contribuir con ejemplos que sirvan como pretextos y provocaciones para continuar pensando la enseñanza de las ciencias sociales así como su didáctica en los contextos escolares.

PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS POR UNA EDUCACIÓN ESPACIAL DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

La enseñanza de las ciencias sociales y dentro de ellas la geografía, pretenden facilitar procesos de comprensión de información, así como de herramientas conceptuales en los estudiantes; de igual forma, pretende desarrollar habilidades cognoscitivas y actitudes que permitan a los estudiantes abordar su estudio para lograr comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo en todo tiempo histórico y espacio geográfico, articulando y complejizando progresivamente los escenarios socio – culturales y la realidad socio – territorial.

Los estudiantes, a través del estudio de las ciencias sociales pueden interpretar la diversidad y advertir similitudes y diferencias en el modo de vida de las personas que habitan en espacios geográficos con diferentes localizaciones y épocas diversas. Este panorama permite interiorizar las competencias cognoscitivas, compartir e interactuar con personas que tienen distinta jerarquización de valores y poseer las actitudes mínimas que necesita un ciudadano de una sociedad democrática contemporánea.

⁷ Proyecto de investigación adelantado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2000 – 2003



La investigación que realizó el equipo investigador del Departamento de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, sobre “*El concepto de espacio geográfico que manejan los niños colombianos*” (1992 - 2000) demostró que el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de los programas habituales del decreto 1002 de 1984 ó dentro de la autonomía de la Ley 115 no ha conseguido los logros esperados, según se ha analizado en los diferentes informes presentados en congresos y encuentros de profesores, resultado de investigaciones y de pruebas aplicadas a los estudiantes como los exámenes de estado; una de las razones que sustentan esta afirmación es que las ciencias sociales continúan arraigadas en la concepción tradicionalista de memorización y enunciación y están alejadas de concepciones interpretativas o relacionales, en donde el sujeto y las sociedades se convierten en actores fundamentales.

De otra parte y a pesar de la publicación de los *Lineamientos curriculares* para ciencias sociales (2002) y la posterior elaboración y divulgación de los *Estándares de competencias en ciencias sociales* (2004) sigue siendo una constante la problemática del proceso enseñanza y aprendizaje de éstas, dado que continúan enmarcadas en la memorización mecánica no comprensiva y en la marginalidad en el contexto escolar e inclusive social; lo que demanda un trabajo sistemático y continuo que permita, por una parte interiorizar los fundamentos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos de las nuevas propuestas legales o de las que se generan al interior de las escuelas, y por otra, la incorporación de escenarios pedagógicos diversos en donde el docente pueda, a partir de los entornos y de las comunidades con las cuáles interactúa, construir, aplicar, retroalimentar y evaluar programas y procesos didácticos que de manera significativa aporten a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales desde otras perspectivas.

En este sentido, es interesante resaltar los discursos de psicólogos como Novack y Godwin, en relación con el aprendizaje significativo, textos sobre estrategias para lograr aprendizajes significativos – en general, no de asignaturas en particular - instrumentos para explicitar los aprendizajes tales como los mapas conceptuales y la V heurística, nuevas formas de evaluación para interpretar los resultados de pruebas cualitativas sobre lo cognoscitivo, lo actitudinal y lo procedimental como son los textos que en España se publicaron con mayor fuerza en los años 90, a propósito del cambio curricular en Educación Básica⁸

Se han conformado también grupos de trabajo en Estados Unidos (Universidad de Harvard), España (Valencia y Sevilla), Francia (Grenoble), Italia (Bolonia), cuyos objetos de estudio y problemática de trabajo es la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía, lo que ha dado como resultado una gran gama de propuestas: enseñanza para la comprensión, aprendizaje estratégico, aprendizaje cooperativo, enseñanza problemática, pedagogías: ciudadana, crítica, socio crítica, ...etc.

Indudablemente existe suficiente bibliografía sobre modelos pedagógicos constructivistas, didácticos, de enseñanza y de aprendizaje; aún así no existe, en la mayoría de los docentes claridad ni sobre el concepto de modelo, ni sobre los conceptos de pedagogía, didáctica, enseñanza y aprendizaje lo que produce una gran confusión. Lo que se deduce es que los autores prefieren nuevas nomenclaturas o denominaciones aunque en lo esencial se tiene el mismo significado para diferentes rótulos: teorías implícitas, preconceptos,

⁸ Grupo Cronos 1991. Proyecto de Enseñanza de las Ciencias sociales. Amará. Estudios Salamanca



conceptos alternativos, conocimientos previos, concepciones, constructos. Así que para iniciar una búsqueda bibliográfica, construir y enriquecer un marco teórico consistente, se debe escudriñar entre líneas los significados de los numerosos nombres utilizados en el campo pedagógico y didáctico.

En torno al concepto de aprendizaje se ha encontrado que existen también varias acepciones, dependiendo de la escuela y enfoque con el que se examine. Por ejemplo, "Aprender en un dominio implicaría tener redes más complejas y mejor organizadas, los aprendizajes por asociación y reestructuración tiene una continuidad y son complementarios" (Pozo: año 1996: 142)

De otra parte, se encuentra el "Aprendizaje Pedagógico: proceso en el cual el estudiante bajo la dirección directa o indirecta del maestro en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esa apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad" (Ocaña Citado en Kron, 1993:20). Así mismo es posible hablar de Aprendizaje según (Kron; 1993:32), entendido como la adquisición de capacidades o conocimientos de manera intencional y generalmente con un esfuerzo más o menos grande, implica siempre un mejoramiento del rendimiento; o el aprendizaje como la "adquisición de habilidades motrices y adquisición de logros cognitivos y lingüísticos, adaptación de actitudes emocionales, valores y patrones" (Saldarriaga, Citado en Kron, 1993:118)

El grupo *Geopaideia* estableció que el aprendizaje puede ser visto como un complejo conjunto de conocimientos, necesidades, reflexiones y transformaciones, así como la forma en la que se pueden solucionar; la valoración de lo que somos y lo que tenemos. El aprendizaje escolar involucra el sujeto que aprende en interacción con el medio: biofísico, psicológico, epistemológico, cultural, espacial y temporal, y los significados que se construyen de manera subjetiva.

Las investigaciones y las reflexiones que se han desarrollado sobre el proceso de aprendizaje al igual que sobre la construcción social de conocimiento desde las ciencias sociales y su apuesta didáctica, permitieron la elaboración de una propuesta de sistema de análisis y acompañamiento escolar de los procesos de niños y niñas para analizar y comprender lo cognitivo y la construcción de conocimiento en el aula de clase, teniendo en cuenta lo que se denomina "*Aspectos básicos para el aprendizaje*"; a su vez permiten reafirmar que es necesario pensar en la complejidad conceptual de las ciencias sociales como también de las demandas de deliberaciones y debates más agudos sobre su didáctica en la escuela. Dichos aspectos corresponden a la indagación y caracterización de:

- aspectos de desarrollo madurativo en el aprendizaje
- aspectos verbales y comunicativos
- aspectos socio-afectivos y emocionales
- contexto socio-cultural de la comunidad escolar

Los aspectos citados anteriormente son relevantes para los docentes y para la escuela en general desde una perspectiva renovada de las ciencias sociales y puntualmente de la geografía. De esta manera se pueden crear y desarrollar diversas estrategias que contribuyan en la solución de las dificultades de aprendizaje y potenciar una comprensión de los distintos saberes más acorde con las realidades socio – culturales y socio –espaciales de los estudiantes.



Estos aspectos están presentes en todos los niveles de educación básica y su variación está determinada de acuerdo con el desarrollo cognitivo y madurativo de los niños, por ello antes de ser aplicados es necesario tener un conocimiento socio-cultural y afectivo de los estudiantes. Se recomienda entonces emplear y hacer un seguimiento de manera rigurosa y sistemática de estas posibilidades para poder lograr una mejor comprensión sobre el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

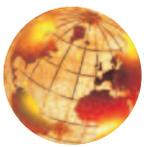
Así mismo, es necesario pensar en diversas alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales al proyectar abordajes como la territorialidad, las ciudades, los espacios de la cotidianidad, las vivencias y experiencias en el lugar; ello demanda un cambio en la forma como el docente, la escuela y la sociedad en general lee y entiende a las ciencias sociales y a la geografía en especial, demandando pensar en la espacialidad, en la fluidez de los territorios y en su relevancia para la formación de ciudadanos que se desenvuelven en medios cada día más dinámicos, contrastantes, complejos y cambiantes.

De igual forma, es de vital atención en la enseñanza de las ciencias sociales reflexionar sobre la enseñabilidad de lo social, del llamado conocimiento social y la construcción de sujetos críticos y participativos. Al respecto, Jerome Bruner trabaja desde la perspectiva de psicología cultural y plantea que el conocimiento en general incluye diferentes modalidades de pensamiento a saber, pensamiento lógico formal y pensamiento intuitivo. El conocimiento biofísico se aprende mediante el pensamiento lógico formal, mientras que el social se facilita mediante el pensamiento intuitivo. El conocimiento social es expansivo no acumulativo; posee dominios o campos; es desarmónico, heterogéneo y fragmentario depende de factores culturales y contextuales e informacionales.

Los cambios y las transformaciones que se producen en la construcción del conocimiento social se expresan en las formas de organización y jerarquización de los contenidos de la representación social; no son función directa de la edad o nivel escolar. Existe desfase entre la representación social y la conciencia social, en el desarrollo cognoscitivo del niño se presenta u observa rápidamente su representación social, mientras que la conciencia tarda en formarse. Los problemas que se hallan son: el papel de la subjetividad, el lenguaje y la socialización como procesos mediatizadores de las relaciones sociales.

Bruner (1991) en sus diversas obras hace énfasis en la influencia de la cultura en el desarrollo cognitivo desde una mirada interpretativa, y en la que señala la importancia en la construcción del significado, su conformación cultural y el papel esencial que desempeña en la acción humana. Es de anotar que para la construcción o desarrollo del pensamiento crítico desde las ciencias sociales, es también muy importante el significado para elaborar juicios. Dado que la cultura es un concepto esencial, Bruner la concibe como constitutiva del ser humano; el hombre se conecta a la cultura a través de procesos de construcción y utilización del significado. El significado es público y compartido. Bruner deduce que nuestra forma de vida adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discursos compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.

Gran parte de la comprensión de las instituciones sociales que tienen los niños, implica la comprensión de las normas que rigen a esas instituciones. Desde ese punto de vista, la comprensión del mundo social es similar a la comprensión del mundo físico. Pero surge la pregunta ¿los mecanismos por los cuales se aprenden las normas sociales son los mismos o difieren de aquellos por los cuales se aprenden las normas físicas?



De hecho hay divergencias. Las personas expresan emociones; explican con palabras sus razones; las normas sociales pueden romperse y alterarse. Los niños desde muy pequeños entienden que los demás y ellos mismos pueden desobedecer las normas sociales. Cuando los seres humanos se rigen por normas sociales se considera que es una acción deliberada, a diferencia de un objeto físico que no tiene otra opción que obedecer las leyes físicas. Kant ya lo había planteado como diferencia entre el mundo físico y el social y es la libertad de elección.

Desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, interesa profundizar en el conocimiento de las relaciones sociales y de las instituciones. Al respecto, Souto plantea que "construir el conocimiento social implica saber explicar los problemas cotidianos desde unos hechos y datos del pasado histórico y desde espacios geográficos próximos y lejanos al cotidiano. La enseñanza de la geografía está determinada por la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos" (Souto, 1998:12)



Los espacios cotidianos son escenarios para aprender lo social

Fuente: Archivo personal de los autores

Los estudios de conocimiento social enfatizan en la importancia de la representación social, como su base o fundamento. De tal manera, que es importante tener en cuenta los campos de representación social, que Hernández (2002) resume así:

- Funcional económico de la sociedad, comprensión de las diferencias socio – económicas
- Comprensión del orden político, nociones de autoridad y poder
- Comprensión de lo institucional, ideas y actitudes hacia la nación y otras formaciones culturales
- Comprensión y adopción de los papeles de género



- Comprensión y adopción de los papeles sociales, profesiones, división del trabajo
- Comprensión del nacimiento, muerte y ciclo vital
- Comprensión de la función de la escuela y su papel
- Comprensión de guerra, conflicto y paz
- La religión como fenómeno social e individual
- Cambio social y evolución de las sociedades

Es igualmente importante que las ciencias sociales promuevan la construcción de pensamiento crítico en tanto éste, según Lipman, se asume como “un compromiso intelectual y ético que insiste en los estándares y criterios mediante los cuales se diferencia de un pensamiento acrítico” (Lipman; 1998: 215). Es un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es auto correctivo y es sensible al contexto. Entonces, un juicio es una determinación de pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Criterio que puede definirse como una regla o principio utilizado en la realización de juicios. El pensamiento crítico, por tanto es un pensamiento que emplea tanto criterios como evaluaciones y estos a su vez son un tipo de razón. Entonces, una apuesta didáctica comprensiva y relacional que potencie una enseñanza funcional de las ciencias sociales debe cimentar que en la escuela los estudiantes logren:

- Alcanzar miradas holísticas de manera que la fragmentación del conocimiento no sea la constante alcanzando así una verdadera comprensión de la realidad en su conjunto.
- Ampliar el campo de acción de las ciencias sociales, fundamentalmente en los escenarios de formación ciudadana y política de manera que exista una mayor conectividad entre los estados, la producción del conocimiento en éstas disciplinas y las posibilidades y realidades específicas de un contexto determinado.
- Incorporar todos los agentes y actores culturales de modo que se puedan concentrar otras visiones, concepciones y posturas no necesariamente occidentales, frente al mundo y a sus dinámicas, para lograr de esta forma la complejidad y variedad del saber en este campo disciplinar.
- Instaurar el futuro como una alternativa de estudio y comprensión en el terreno de las ciencias sociales en tanto son alternativas para proyectar y soñar con mundos alcanzables y realidades posibles.

El énfasis en los ejes anteriores de manera directa incide en la concepción y práctica de las ciencias sociales en la escuela para lograr no solo una movilidad en su concepción epistemológica, sino específicamente en los contextos escolares demandando que las instituciones, pero sobretudo las prácticas pedagógicas consigan:

- Lograr un debate epistemológico alrededor de la división entre las disciplinas para promover una integración disciplinar sin desconocer los saberes propios de cada campo.
- Motivar la mixtura posible entre los saberes universales, los saberes locales y populares. Retornar al saber de las comunidades indígenas o los espacios de la cotidianidad, por ejemplo, se constituyen en interesantes derroteros de trabajo.
- Ampliar el horizonte de comprensión global de modo que en la escuela no se limiten escenarios de conocimiento sino contrario a ello las escalas globales tomen fuerza en el estudio de la localidad.



- Reconocer que la construcción de la indagación, acompañada por la formación de un espíritu de investigación son caminos viables para despertar nuevas lecturas a las realidades de los contextos y de esta forma lograr verdaderos caminos en la formación de investigadores desde el aula.

Los nuevos énfasis en la educación básica y media para una enseñanza de las ciencias sociales acorde con las reflexiones epistemológicas y las necesidades del mundo contemporáneo deben:

- Gestar los mecanismos necesarios para ayudar a comprender la realidad nacional sin desconectar el diálogo pasado-presente, de modo que sea posible transformar la sociedad.
- Formar hombres y mujeres activos y participativos con su sociedad, “con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo”. (MEN; 2002:30)
- Impulsar el conocimiento y práctica tanto de deberes como de los derechos que poseen los seres humanos.
- Obtener la construcción racional, emocional y compleja de los sujetos en tanto seres sociales con un proyecto de vida e inmersos en una sociedad.
- Lograr en los nuevos ciudadanos la consolidación de posturas propositivas de cara a los retos y exigencias de la ciencia, el conocimiento, la tecnología y el mundo en general.
- Existen diversas posibilidades para potenciar aprendizajes geográficos y espaciales, incluso despertar el interés a partir de salidas de campo, llevadas a cabo por los profesores o de paseos familiares. Los viajes son estimulantes para la mayoría de los aprendices en cualquier edad y con distintas condiciones intelectuales. Sin embargo es necesario re orientar y re concebir éstas prácticas desde una concepción que apunte a entenderlas como un sendero que permitan la construcción de aprendizajes espaciales, sociales y culturales realmente significativos.
- Reconocer la ciudad y el territorio como contexto de formación ciudadana conlleva a la reflexión sobre lo colectivo y lo público, lo político y lo ético, en el espacio y en sus interacciones de modo que puedan develarse las nuevas demandas de la sociedad contemporánea, en los territorios igualmente contemporáneos.
- Instaurar una nueva concepción de educación, enseñanza, pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en el mundo escolar pero también en el mundo de la vida de los docentes, expertos e interesados en estos campos.

La tarea y reto a la vez es poder comprender estas propuestas y alternativas, en especial crear otras nuevas y novedosas a partir de la deliberación de la propia práctica docente; pero también a la luz de las escuelas y ante todo de las concepciones actualizadas de los docentes, de modo que los escenarios educativos puedan contar con una instauración e incidencia real en la educación y en la formación de niños, niñas, las y los jóvenes de nuestro país. En ese sentido sería posible pensar en articular la construcción de conocimiento social frente a los retos de la enseñanza desde una visión renovada de las ciencias sociales y de la geografía de manera particular, para lograr probablemente la construcción de un camino que las “libere” de la tradición memorística y reduccionista predominante aún en el siglo XXI.

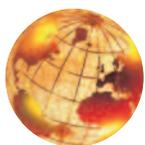


BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- ÁVILA, R. (1991). *Pedagogía y Auto-Regulación Cultural*. Bogotá D.E.: Magisterio Ediciones.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Tr Juan Carlos Restrepo, José Luis Linaza. Madrid: Alianza editorial.
- CAMILLONI, A. ET ALT. (1998). *El saber Didáctico*. Buenos Aires: Editorial Piados.
- FERNÁNDEZ, M. Y GUREVICH, R. (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.
- HERNÁNDEZ, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales*. Geografía e Historia. Barcelona: Ed. Grao.
- KRON, F. (1993). Términos básicos de la pedagogía. En: *Pedagogía general*. Quito: Editorial Abya-yala.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). *Lineamientos Curriculares para el Área de ciencias sociales*. Bogotá D.C.: MEN
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Editorial Alianza.
- RODRÍGUEZ, A. (2000). *Geografía Conceptual*. Bogotá D.C.: Tercer Mundo.
- RODRÍGUEZ, A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. En *Revista Folios* N° 16. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. p.p. 105 – 129.
- SOUTO, X. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- VASCO, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Díaz, M. - Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, Discurso y poder*. Bogotá: Corpodic.

INFOGRAFÍA

<http://geoforo.blogspot.com/>



Experiencias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Nubia Moreno Lache⁹
Alexander Cely Rodríguez¹⁰

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se comparte con los docentes e interesados en el tema corresponde a resultados parciales de la investigación: *La literatura en la geografía como alternativa pedagógica para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico*; investigación avalada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, (CIUP) realizada por el Grupo Geopaideia. Los ejes centrales de discusión versan sobre la relación entre ciudad y novela, y su impacto en la enseñanza de la geografía de manera particular sin dejar de considerar su impacto en las ciencias sociales.

La investigación se realiza en el barrio La Candelaria en la ciudad de Bogotá y tiene como objetivo principal indagar la percepción que tienen los estudiantes sobre el espacio geográfico en donde se halla su colegio y/o residencia a partir de las vivencias cotidianas¹¹.

La investigación es cualitativa interpretativa y, considera la vivencia y la experiencia en los lugares como categorías centrales en la investigación. Acompaña a la investigación, la pretensión fuerte de debatir y dilucidar una propuesta didáctica en el panorama de enseñanza de las ciencias sociales, que considere a las personas y a los sujetos escolarizados de acuerdo a las sociedades y escenarios geográficos dinámicos contemporáneos.

PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA CIUDAD. NECESIDAD DE DIVERSAS INDAGACIONES

El proyecto de investigación epistemológicamente se basa en la geografía humanística en particular en la geografía de la percepción dirigido en el estudio del concepto de ciudad; de igual forma considera el estudio literario reflejado en la novela urbana específicamente en la forma como en ésta se narra, describe o representa tanto el espacio de la ciudad, como su historicidad, sus transformaciones y su dinámica. A su vez, esta relación se plantea como posibilidad que pretende ser articulada con la reflexión pedagógica en una apuesta innovadora para la enseñanza de la geografía.

La metodología de trabajo se basa en el método cualitativo – interpretativo en donde se rescatan diversas categorías de análisis y se introduce el empleo de la vivencia subjetiva como instrumento relevante para la comprensión de la percepción e imagen de ciudad desde la cotidianidad. Así mismo, la novela urbana es un instrumento valioso para la investigación ya que se busca rastrear en ella las formas como se muestra la ciudad y las vivencias de los sujetos, para contrastarlas con imágenes y lecturas de ciudad en los sujetos-objetos de la investigación. Por la naturaleza misma de la investigación la novela es un pre-

⁹Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante Grupo Geopaideia

¹⁰Docente Universidad Pedagógica Nacional. Integrante Grupo Geopaideia

¹¹En este horizonte se asumen los recorridos diarios, los itinerarios planeados desde la institución escolar, las actividades realizadas en la zona durante los fines de semana o fuera de la jornada escolar y el diario transitar casa –colegio.



texto que recrea escenas y escenarios urbanos, los cuáles son llevados al aula de clase de variadas maneras, en parte por la dinámica misma del proyecto pero también por la connotación que este tipo de lectura posee en los contextos escolares y que al igual que en los campos de la historia o la geografía, tiende a ser marginada, reducida o mecanizada.

Se acude a la geografía humanística y de la percepción en tanto se pretende construir, a partir de la subjetividad identificada en los sujetos – objetos de la investigación, entre otros los siguientes aspectos:

- Una interpretación de la posible relación entre corporeidad y representación, es decir entre tiempo y espacio para lograr una temporalización del espacio y una espacialización del tiempo a partir de la vivencia y la cotidianidad en los espacios urbanos.
- Una reflexión sobre cómo estamos conociendo y comprendiendo los espacios geográficos de la ciudad de Bogotá, y no conocer qué y cómo es la ciudad de Bogotá.

En este horizonte, se diseñan y aplican instrumentos pensados en los estudiantes de los cursos seleccionados que permitan reflejar la percepción e imagen que tienen de la ciudad; instrumentos que corresponden a representaciones gráficas y lectura de imágenes urbanas así como de fragmentos de novela, acudiendo a la interpretación de los mismos desde algunos fundamentos de la semiótica urbana.

De igual forma, se integran en el proceso de investigación a estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales (LEBECS) del Departamento de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; docentes en proceso de formación que están desarrollando su práctica pedagógica adscrita a la línea de investigación de didáctica del medio urbano, los cuales a su vez participan siendo sujetos y objetos de la misma.

La investigación considera necesario también incluir a docentes de la institución educativa y de otros establecimientos de carácter público y privado para desarrollar con ellos una lectura reflexiva alrededor de esta propuesta investigativa, específicamente se acude a la técnica de Grupo Focal para la recolección de información.

No obstante lo expuesto, en la presente deliberación solo se despliegan algunos de los hallazgos identificados en el trabajo con y desde los estudiantes, de manera que sean leídos por los docentes como posibilidades a considerar desde una apuesta renovada en la didáctica de la ciudad¹².

DE LA PLANEACIÓN A LA EJECUCIÓN: PENSAR Y PROYECTAR LA INVESTIGACIÓN EN Y DESDE LA ESCUELA.

El proyecto de investigación toma como lugar específico de desarrollo el barrio La Candelaria en la ciudad de Bogotá D.C. Hablar de la localidad de La Candelaria es hablar directamente del devenir histórico de la ciudad; es importante considerar en su análisis distintas dimensiones de su emplazamiento como fenómeno urbano y de su comprensión como resultado socio - histórico y socio – cultural. Se habla de La Candelaria como localidad, sin embargo, es de vital importancia reconocerla también en su dimensión espacial a nivel de barrio, centro histórico y patrimonial y centro cultural.

¹² Mayor información de la investigación se halla en los archivos del Grupo Geopaideia, e inclusive algunas de sus fases están actualmente en curso, en el marco de los estudios de Doctorado en Educación que adelantan los autores.



La localidad de La Candelaria es una de las más antiguas de la ciudad, pero no por ello su historia se puede remontar hasta el momento mismo de la fundación de la ciudad de Bogotá, ya que la fundación dentro de la historiografía tradicional se daría en lo que hoy se conoce como *El Chorro de Quevedo* en el cruce entre la carrera 2 y la calle 13; allí Gonzalo Jiménez de Quezada haría el primer levantamiento de Bogotá, en realidad esto sucedería entre los años de 1538 hasta 1539 luego de la fundación y una vez terminadas las expediciones de conquista; los españoles empezaron a ocupar la ciudad que siguió el trazado urbano en cuadrícula –damero- que se usaba en los municipios españoles.

La investigación selecciona a la comunidad escolar de la **Institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria** del Barrio La Candelaria¹³ ubicada en la ciudad de Bogotá, D.C.; concretamente el proyecto se lleva a cabo con los estudiantes de los cursos séptimo, octavo y noveno de educación básica.

El colegio de La Candelaria, consciente de su compromiso con la diversidad y la participación ha construido experiencias, prácticas y conocimientos alrededor de la relación entre educación y ciudad como estrategia para formar sujetos creativos, innovadores y autónomos. Es así que la idea de una *escuela-ciudad-escuela* no se ha quedado solamente en los planes de desarrollo de las alcaldías, sino que han encontrado eco en los docentes de la IEDI La Candelaria particularmente en el diseño del proyecto Cátedra Candelaria. La Cátedra Candelaria es la materialización del énfasis en educación para el turismo que ofrece la institución en todos los grados de la básica secundaria.

El paisaje de La Candelaria es provincial, es decir, puede diferenciarse del paisaje derivado de la reforma moderna y de la actual dinámica de la ciudad de Bogotá; los edificios más altos de la época colonial permanecen y se resisten a ser olvidados: las iglesias, sirven como hitos espaciales para entender la expansión de una ciudad fuertemente marcada por el credo católico, pero también por los procesos propios del crecimiento urbano acorde con momentos históricos de la ciudad y del país en general. Una forma de conocer este barrio es recorrer sus sendas, identificadas por la presencia de iglesias memorables, instituciones políticas y culturales renombradas y una arquitectura en procesos de valoración y conservación.

INDAGAR EL ESPACIO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN. UNA APUESTA Y RETO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Una de las principales reflexiones que convocan el estudio de la ciudad está relacionado con la comprensión de los factores y elementos que lo configuran tanto en su dinámica de cambio como en el acelerado crecimiento, particularmente de los últimos años. Esta característica permite pensar en un dossier de

¹³ La caracterización, tanto de la zona de estudio como de la institución y de los estudiantes sujeto de investigación que aparece a continuación, salvo algunas variaciones, ampliaciones y ajustes elaboradas por el investigador titular está basada en el trabajo que elaboraron los estudiantes Felipe Castellanos Sepúlveda y Jeisson Ramírez "Construir identidad territorial: Una posibilidad en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad. Monografía de grado, UPN – 2010 y Diana Gineth Acosta Zambrano con su trabajo de monografía titulado: La Candelaria vivida. Topofilias y topofobias, una posibilidad en el reconocimiento del espacio vivido; quienes en calidad de monitores de investigación del Grupo Geopaideia adscritos al proyecto colaboraron en esta indagación y acuden a este escenario para el desarrollo de su trabajo de monografía en el marco de la línea didáctica del medio urbano en el programa de la LEBECS de la UPN. Es importante mencionar también los aportes de los estudiantes Hilda Milena Feria Torres y William Fernando Ramírez Camargo, docentes en formación de la LEBECS, quienes también llevaron a cabo su práctica pedagógica en la institución en donde se realiza la investigación y producto de ello elaboran la monografía: Relaciones afectivas y emotivas: un pretexto para construir el concepto de ciudad. Los aportes de estos docentes fueron valiosos para ampliar, enriquecer y problematizar aún más el proyecto de investigación, así como para debatir, contrastar y cotejar resultados y hallazgos que fueron emergiendo en el desarrollo mismo de la investigación.



temas urbanos tales como: situación y emplazamiento, población urbana, morfología, áreas urbanas, patrones de ordenamiento urbano y las problemáticas del espacio urbano contemporáneo. El espacio urbano como realidad física con una extensión definible permite comprender:

- El emplazamiento como el espacio concreto y material que ocupa la ciudad, es decir, el soporte físico pensado en una perspectiva histórica que configura el desarrollo espacial del asentamiento humano.
- La situación como el entorno de la ciudad con el que se establecen relaciones de interdependencia; este entorno geográfico puede estar constituido por cuerpos de agua, formaciones montañosas, infraestructura vial, fijos de producción u otros centros de desarrollo urbano.

En la situación del espacio urbano se presentan varias formas espaciales de apropiación y habitación lo que responde a razones políticas, económicas, culturales y estratégicas; de esta manera, se encuentran ciudades en situación de encrucijada (confluencia de rutas de circulación), en eje de comunicación (pasos obligados que cumplen diferentes funciones de interconexión), en zona de confluencia de distintos sistemas espaciales; igualmente la situación de la ciudad toma nuevos significados, en tanto los centros urbanos se sitúan con respecto a otro tipo de relaciones tales como la explotación de recursos naturales, la geopolítica internacional, el uso y producción de nuevas tecnologías, la convergencia de culturas y manifestaciones urbanas, entre otras.

De igual forma es posible pensar, reconocer y estudiar el espacio de la ciudad acorde con los planteamientos de Montañez, quien sostiene que "independientemente de las aproximaciones que se hagan sobre la dimensión espacial, en relación con los humanos, se pueden plantear una serie de principios geográficos, los cuales pese a ser simples y obvios no dejan de ser importantes"(Montañez; 1997:181 – 182). Estos principios corresponden a:

1. Toda actividad humana se realiza en un espacio determinado,
2. Toda actividad humana requiere de un espacio mínimo para su ejecución, sin el cual es imposible llevarla a cabo,
3. Toda actividad humana requiere de un máximo de espacio para su realización, a partir del cual se puede hablar de un espacio sobrante,
4. Toda actividad humana realizada en un espacio determinado tiene siempre espacios vecinos,
5. La distancia entre puntos o lugares del espacio es con frecuencia un factor explicativo de significación de las relaciones entre ellos,
6. Cualquier porción de espacio geográfico es fuente de información,
7. El espacio es con gran frecuencia objeto de simbolización humana,
8. El espacio geográfico dirige el flujo de personas, bienes y servicios,
9. El espacio geográfico es el palimpsesto de la historia humana,
10. Cada porción del espacio geográfico tiene sus propios atributos físico-bióticos y sociales.

La investigación relaciona los principios expuestos, desde la geografía humanística dado que ésta se asume como un paradigma y posibilidad epistémica propicia para la integración entre éstos y la forma como los sujetos los perciben y vivencian en sus espacios. Desde el enfoque de la geografía de la percepción "La idea básica es que el hombre decide su comportamiento espacial, no en función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo". (Capel y Urteaga; 1985:42)



En armonía con este paradigma y con la intención de la investigación, resulta adecuado hablar de las “*geografías personales*,” concepto que toma fuerza en momentos recientes y en donde es latente el especial interés por comprender las relaciones entre los individuos y su entorno más inmediato a través de las actividades cotidianas. Estas actividades se derivan de un conjunto de funciones inherentes a la condición humana y al lugar que ocupamos en la organización socio – espacial (trabajar, educarse, habitar una vivienda, abastecerse de bienes y servicios, emplear el tiempo libre, mantener relaciones sociales). Es importante también considerar la lectura y los aportes que sobre la ciudad y la percepción realiza Kevin Lynch con su trabajo “*La Imagen de la ciudad*” (1960). La representación cognitiva, que cada persona posee de su entorno es un conjunto de elementos físicos y tangibles, pero también de otros aspectos, como son la significación de la zona, su funcionalidad, su historia o, incluso, su nombre.

Lynch se detiene en la identificación de los elementos físicos del paisaje urbano; los cuales obtienen y clasifica indagando a las personas que habitan la ciudad, tanto a través de respuestas literarias dadas en una encuesta como a partir de lo que estos habitantes le expresan en los llamados esbozos de mapas, similares a los que se elaboran también hoy. Estas formas físicas, que intenta obtener y separar a partir de los croquis, permiten que Lynch determine las siguientes categorías de análisis espacial:

- **HITOS.** Se trata, esencialmente, de puntos de referencia. Constituyen objetos físicos, más o menos simples, que son utilizados por el sujeto para orientarse y reconocer su propia localización.
- **NODOS.** Están muy ligados al concepto de vía, ya que la mayor parte de las veces son cruces de calles o de carreteras. Son puntos estratégicos en los cuales el observador puede introducirse. Las glorietas, las plazas o cualquier lugar en donde se concentran las actividades, se constituyen los nodos.
- **VÍAS.** Constituyen los conductores seguidos por el espectador, independientemente de la frecuencia con que sean utilizados. Su función, en la imagen mental, es la de conectar y situar el resto de los elementos.
- **LÍMITES.** Son los elementos lineales no considerados por los sujetos como vías. Constituyen alineaciones que rompen la continuidad entre las distintas superficies que componen el espacio. Funcionan como referencias laterales para el observador, pero no son ejes coordinados.
- **BARRIOS.** Son los elementos superficiales cuyas dimensiones pueden ser muy variadas. Un barrio contiene todos los elementos citados anteriormente y su definición depende de su carácter homogéneo.

Así mismo, el concepto de lugar se vuelve relevante en la medida que la escala de ciudad con las dinámicas actuales de crecimiento y expansión lleva a que los sujetos se relacionen de manera más directa con lugares cercanos o lejanos, reduciendo de esta manera la imagen y dimensión misma de la ciudad en su realidad socio-espacial. El lugar al igual que el concepto de espacio, posee varias acepciones. La investigación acoge el que lo ubica como “un concepto central, en la medida en que permite abordar un ámbito concreto del espacio geográfico; es en el lugar donde se desarrolla la gran variedad y cantidad de relaciones humanas posibles; sus habitantes le dan forma, moldean, enriquecen o empobrecen acorde con sus acciones. Sin embargo, el mismo espacio al tiempo que es modificado por el ser humano, los modifica. Así, el lugar, ese ámbito del espacio geográfico, nos transforma sin que seamos conscientes de ello, debido al mismo proceso de apropiación y transformación del espacio. (Montañez; 2001:16)



Las ciudades son laboratorios de aprendizaje donde se pueden definir todos los espacios físicos que plantea Kevin Lynch.

Fuente: Archivo personal de los autores

INCORPORAR LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO: HACIA UNA DIDÁCTICA RENOVADA EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

“La novela latinoamericana contemporánea surgió de una profunda crisis, evidente tanto en su estructura formal como en su contenido, y proyecta su interés hacia una mayor vocación protagónica del hombre y su contemporaneidad (su universalidad) en detrimento de la hasta no hace mucho predominante presencia del paisaje y sus referencias terrígenas. Además, esta novela es nueva porque en parte es un ejercicio de apostasías y revelaciones frente a los cánones de la forma anterior, ante la cual se rebela. El problema de la contemporaneidad, así como las obligadas desavenencias que despierta y que más bien son de tipo cronológico, ilustran la coyuntura a la que el narrador se ha visto enfrentado, a saber: primero, la carencia de una ontología, ya que durante más de un siglo el escritor no logró precisar el modo de ser latinoamericano que justificara axiológicamente el asunto de su obra; y, segundo, el sometimiento cultural de América Latina al predominio unívoco y exclusivista de los valores europeos, imitados o asimilados por nuestros países. Este repentino desamparo hizo que nuestros novelistas volvieran los ojos sobre una realidad en la que ya podían apreciarse elementos caracterizadores de un modo de ser y una expresión típicamente americanos. Fue entonces, cuando se dio ese brusco pero fértil cambio de escenario en la novela, no tanto para abandonar un mundo precario e inocente, sino para alcanzar una más amplia visualización de la realidad a través de un plano hasta ese momento consciente o inconscientemente ignorado: la ciudad”. (Moreno; 1988:185 -186)

La concepción e interpretación del espacio geográfico por medio de la literatura permite identificar diversos procesos de pensamiento espacial. La literatura involucra el texto, el horizonte del lector, el placer de la escritura y el placer de la interpretación. La literatura como práctica, permite que sea vivida, por lo tanto es un tipo especial de saber, que al dialogar con la geografía, propicia una enseñanza y aprendizaje referido a la vivencia del sujeto en los espacios. Muchas dimensiones de una obra literaria intentan atrapar el escenario espacial; atrapan el espacio, atrapan el calor, el sonido, la altivez de un pueblo, su producción, describen perfectamente un paisaje, un río, una montaña y la imaginación del lector se encarga de reconocerla, sistematizarla, interpretarla, vivirla y concebirla.



La novela accede a trabajar dos grandes informaciones: *La información espacial* en la que se encuentran aspectos como la configuración física y exterior del lugar, las diferentes escalas existentes, los diversos espacios de acción, los puntos de referencia y la recreación de itinerarios. También la *información atributiva* con aspectos como: la evolución temporal del espacio, el análisis de la imagen pública urbana, el descubrimiento de tipos humanos determinados, las funciones desempeñadas por diferentes espacios y la delimitación del mapa mental. “Podemos reconstruir los lugares que aparecen en cada uno de los personajes de la obra, su disposición sobre el espacio y las relaciones existentes entre estos lugares según la percepción de los protagonistas” (Boira y Reques; 1996: 277 -295).

Se valida entonces el nexo entre geografía de la percepción y geografía humanista en la relación geografía – novela. Este proceso se evidencia en las percepciones urbanas, en la imagen y en la lectura que se puede establecer de espacios geográficos a partir de la literatura urbana, dado que por una parte se está mostrando o conociendo una realidad espacial frente a su respectiva imagen o percepción creada y por otra aparece el resultado de esta combinación; lo que puede permitir construir un conocimiento más rico y profundo de la realidad espacial urbana en tanto hace parte de la interpretación subjetiva del lector de la ciudad o de la realidad espacial misma.

APROXIMACIONES A LA APLICACIÓN, DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante anotar que el desarrollo de investigaciones desde la cotidianidad y vivencia escolar es una tarea compleja pero no imposible, de allí que los senderos trazados son interesantes alternativas para ahondar en la comprensión y realidad de la pretensión docente – investigador. En tal sentido, los instrumentos y rutas diseñadas son amplios y variados, y que en el informe completo evidencian su magnitud. No obstante, y acorde con las pretensiones de la presente reflexión se presenta el trabajo directamente realizado con los estudiantes en donde se realiza la investigación y que se denomina como **Nivel estudiantes sujetos de la investigación**, específicamente en el instrumento N° 2 por su riqueza y significado para los estudiantes.

Los estudiantes sujetos de indagación cursan los grados 7°, 8° y 9° de Educación Básica. Los balances que arrojan las respectivas caracterizaciones, en armonía con el PEI institucional, con los planes curriculares para cada curso y con las intencionales de la investigación posibilitan que se creen los siguientes instrumentos:

INSTRUMENTO N° 1: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL BARRIO LA CANDELARIA.

Este instrumento tiene como finalidad principal capturar la imagen que poseen los estudiantes sobre el barrio La Candelaria, toda vez que es su espacio de cotidianidad en donde llevan a cabo actividades centrales tales como: las académicas relacionadas con el colegio; las de interacción social no sólo en el colegio sino también en entornos cercanos al mismo; las familiares de acuerdo con el lugar de residencia que conserva el concepto de entorno cercano e inclusive laborales, dado que algunos de estos estudiantes colaboran en oficios a sus padres en jornada contraria a la escolar. Capturar esta imagen está regulado por los principios de la geografía de la percepción en la medida que:

- “... nos interesa de una forma especial todo lo referente al menor conocimiento del individuo sobre el mundo que el grupo al que pertenece y el carácter más complejo del mismo espacio individual, llamado frecuentemente espacio personal..., entendido por espacio personal el área que mejor co-



noce, su casa, habitación, mobiliario y, en definitiva, las personas de su familia y esparcimiento, vida de relación, etc. Tanto el espacio personal como estas rutas habituales variarán con las personas". (Estébanez; 1984:96)

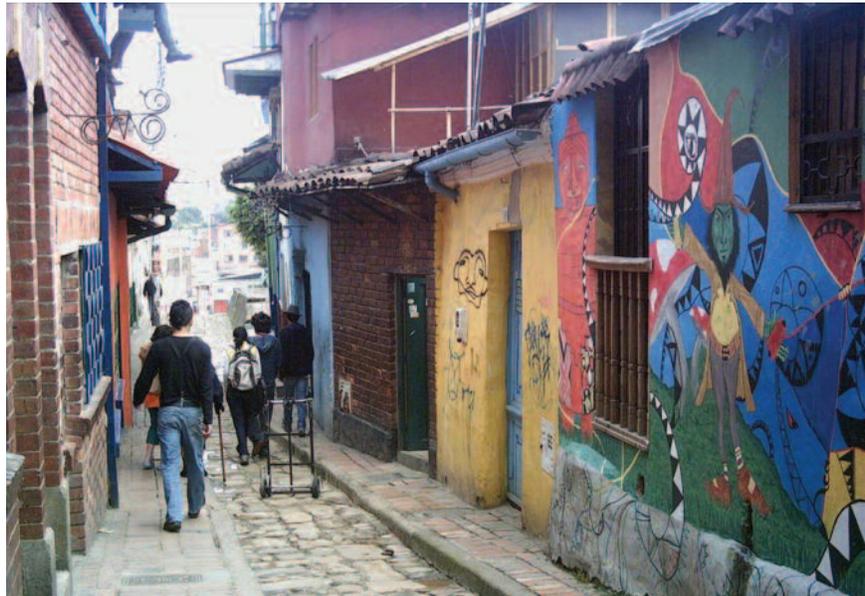
- "Los conocimientos territoriales sobre los que actúa y se comporta la gente difieren en mayor o menor grado del llamado "espacio objetivo "sobre el que la geografía pretendía estudiar. Por lo tanto, el espacio tiene un doble carácter: es un medio objetivo que puede medirse directamente, pero es también un medio en el que se desarrolla la conducta, el mundo de la mente que puede estudiarse indirectamente a través de los mapas mentales y, por alejados y diferentes que éstos sean de la realidad, son la base en los que el hombre apoya su conducta y toma decisiones espaciales: emigrar, residir, cultivar, etc.". (Estébanez; 1984:111)

INSTRUMENTO Nº 2: PERCEPCIÓN DE VIVENCIAS, TOPOFILIAS Y TOPOFOBIAS EN EL BARRIO LA CANDELARIA A PARTIR DE LA IMAGEN VISUAL.

Se diseña un portafolio visual de escenarios y escenas pertenecientes al barrio La Candelaria a través de la fotografía; por medio de la imagen observada en varias oportunidades los estudiantes expresan sentimientos, apreciaciones, vivencias, e inclusive clasifican en categorías emotivas, acorde con sus experiencias personales, los lugares observados así como la significación que le atribuyen a cada uno de los espacios que muestran dichas imágenes. El instrumento desde la geografía humanística pretende acercarse al espacio subjetivo y vivencial de los sujetos de investigación en coherencia con el hecho que:

"... el mundo es inteligible en virtud de la acción humana sobre éste, que es prioritario caracterizar y comprender la experiencia ordinaria de los seres humanos como seres viviendo en el mundo objetivo que se puede lograr mediante la hermenéutica. Este argumento es de gran trascendencia para la geografía pues valida la importancia de regiones geográficas como el hogar, el lugar de trabajo, en fin aquellas en las que se da la relación entre el ser y el espacio. La relación entre el ser y el espacio es una experiencia comprensible en los términos expuestos por la fenomenología, de modo que es posible una fenomenología del lugar como experiencia espacio – temporal de los seres humanos. La geografía es desde este punto de vista, experiencia, vivencia y conciencia intencional de espacio y de lugar; y como ciencia, es un estudio fenomenológico, una hermenéutica del espacio y del lugar vividos cotidianamente por los seres humanos (Tuan, 1977)". (Delgado; 2003: 105)

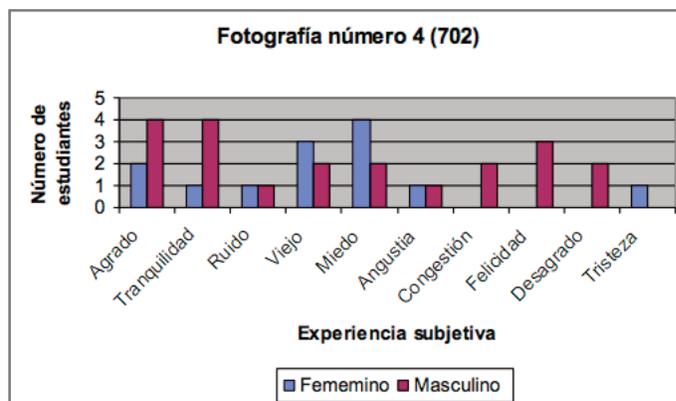
Para llegar a la selección del portafolio de imágenes, se parte de la aceptación del espacio como una construcción social e histórica plasmada en el marco teórico del proyecto y que a su vez sustenta la relación de los seres humanos en el espacio; en armonía con ello se pretende capturar en las imágenes tanto los principios sobre el espacio geográfico expuestos por Gustavo Montañéz,(1997:181 -182) como los referentes espaciales de Kevin Lynch (1960) y que contribuyen a identificar la imagen del barrio presente en los mapas mentales, en los imaginarios y en la espacialidad que poseen los estudiantes. A continuación se presentan ejemplos y análisis de este instrumento de modo que, cumpliendo su función, permitan comprender mejor su génesis, pero ante todo que sean una provocación para los docentes interesados en otras posibilidades para la enseñanza de las ciencias sociales y en este caso de la ciudad en los diversos contextos escolares.



Una calle, muchas vivencias

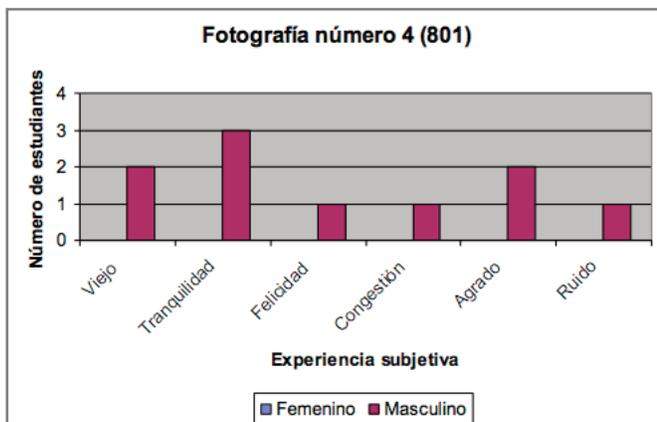
Fuente: Archivo de la investigación

GRADO SÉPTIMO

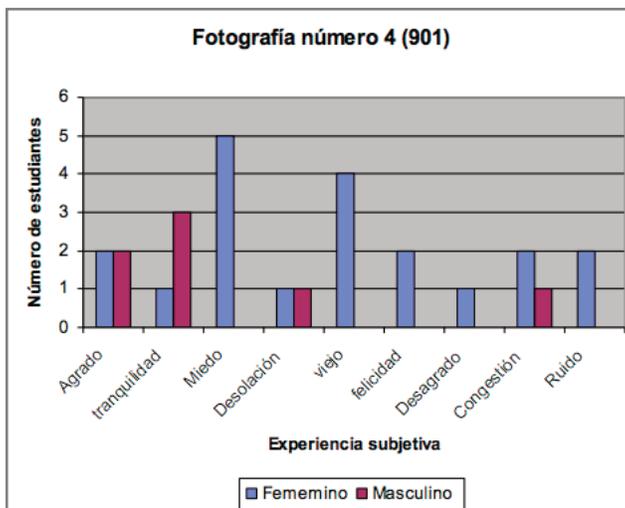
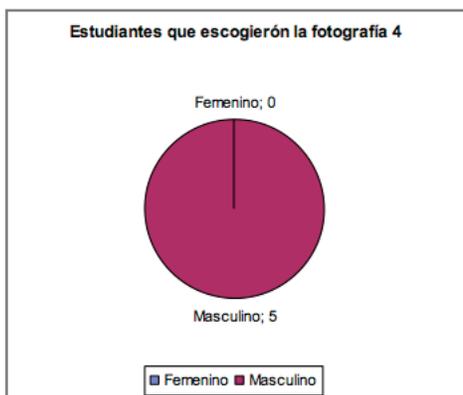




GRADO OCTAVO

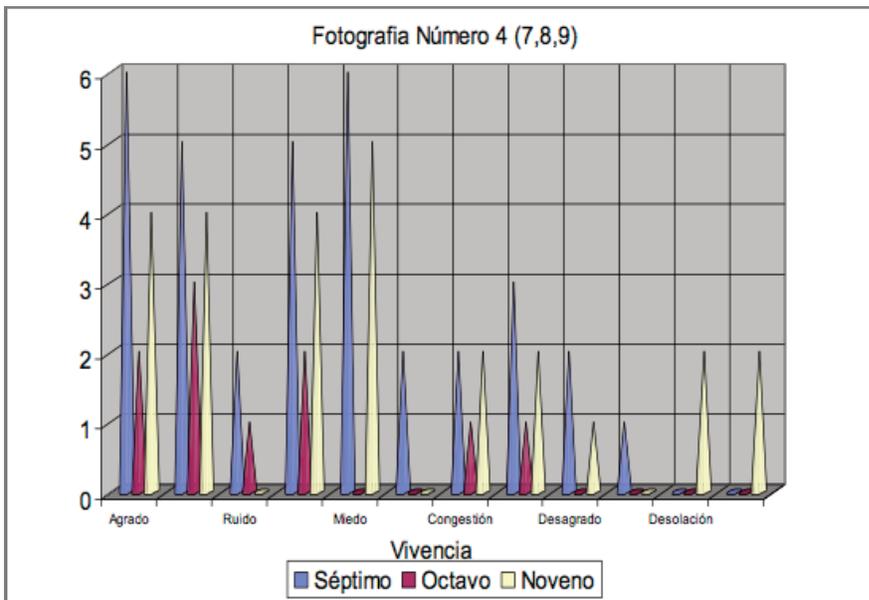
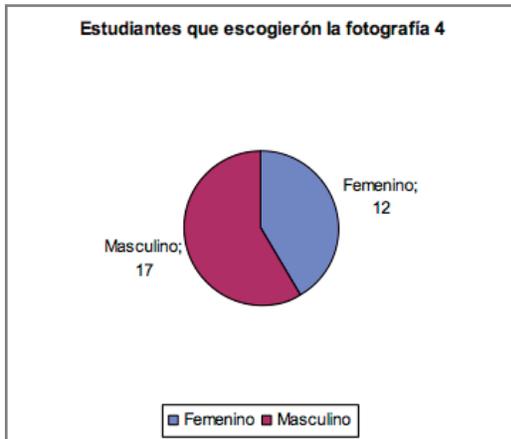


GRADO NOVENO





Total



OBSERVACIONES:

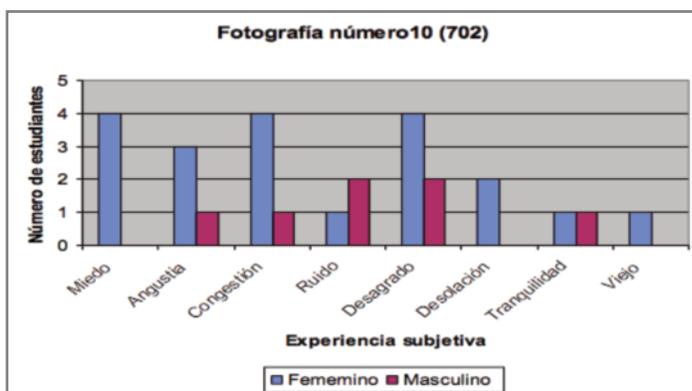
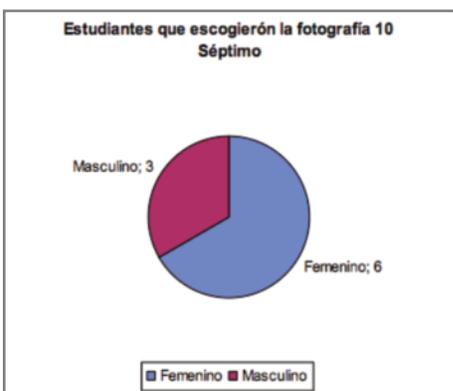
Esta es la segunda fotografía que más se observó y referenció en los estudiantes. En esta imagen, el grado 7° y el grado 9° expresan una cantidad considerable de sentimientos, lo que deja de un lado el presupuesto de que son los grados superiores los que identifican más aspectos, pero también da cuenta de la vivencia en el lugar. Continúa una tendencia a expresar simultáneamente sentimientos topofílicos y topofóbicos, lo que hace pensar que se esté tomando la fotografía no como una totalidad sino en segmentos de objetos que pueden resultar en diversos sentimientos, también acorde con las experiencias espaciales que han vivido los sujetos.



Un día en la ciudad

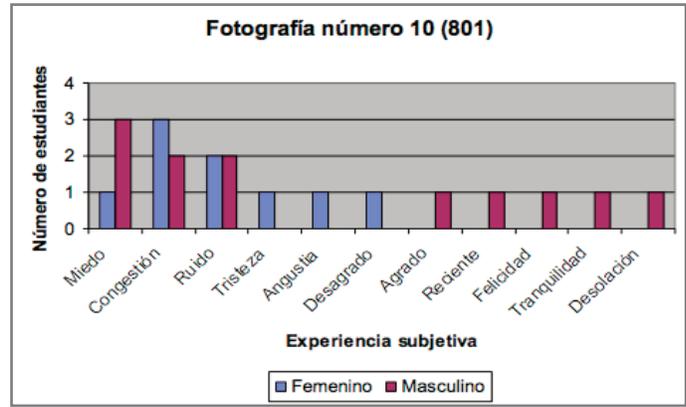
Fuente: Archivo de la investigación

GRADO SÉPTIMO

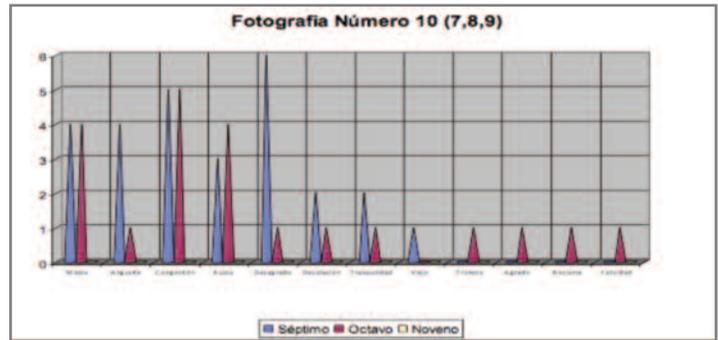




GRADO OCTAVO



Total



OBSERVACIONES:

De nuevo predominan las experiencias topofóbicas, siendo el desagrado y la congestión las que encabezan las opiniones. Hay apenas una referencia a la felicidad y aparece la experiencia de lo reciente también en una persona. Es una de las fotografías que más arroja categorías de experiencias subjetiva, aunque no polariza entre topofobias y topofilias sino que se hacen notorios los sentimientos de desagrado y malestar, posiblemente por la presencia de obras lo que en la ciudad tiende a relacionarse con lentitud, caos, congestión, robo, detrimento del espacio público, entre otros. Se anota con especial atención que en grado noveno esta fotografía no generó mayor impacto o relevancia, pasando casi inadvertida.



CONSIDERACIONES FINALES

La apuesta investigativa que busca articular novela, vivencia subjetiva y estudio de la ciudad es una apuesta ambiciosa, pero necesaria e interesante; no solo porque este tipo de reflexiones aún es frágil en los contextos escolares, sino también porque se demanda arriesgarse en aventuras y proyectos pedagógicos y didácticos a pesar de que en la inmediatez sus resultados no sean palpables de manera directa, pero si es claro que es esta una forma de repensar los horizontes epistemológicos de la educación en ciencias sociales. En tal sentido, se reconoce que los estudiantes y los docentes (tanto en ejercicio, formación e investigadores) validan que en la escuela y específicamente en la enseñanza de conceptos claves como la ciudad es necesario:

- Fortalecer los conceptos sobre las dimensiones geográficas de los espacios, dadas las diferencias locales y temporales que caracterizan los diferentes lugares.
- Comprender que los espacios representan lugares y tiempos como actos irrevocables.
- Incorporar diversas gramáticas para aprender a leer los lugares, ya que estos son complejos, contrastantes y dan cuenta de la subjetividad.
- Percibir el espacio geográfico y particularmente el urbano desde los sentimientos y las emociones, es una tarea necesaria en la enseñanza de la geografía. Ello instaura la posibilidad cada vez más clara de clasificar a los espacios geográficos de acuerdo con sus texturas, colores, olores y sentidos.
- Fortalecer la imaginación desde y para el estudio de los espacios, de modo que el geógrafo y mejor aún la docencia de la geografía pueda “plantear nuevos problemas, para diseñar programas de investigación, para imaginar mundos nuevos, para pensar en alternativas y en nuevas formas de organización social”. (Capel; 2001:18)
- Las inclinaciones personales de cada maestro influyen profundamente en la orientación que se le da a una clase de ciencias sociales. Estas inclinaciones están inferidas por los procesos formativos por los que han pasado los profesionales, es decir en estas visiones teórico-prácticas de la enseñanza de la geografía, los procesos de acercamiento a la teoría geográfica desde diferentes niveles epistemológicos de la ciencia geográfica propios de la academia y la universidad, reflejan concepción, estrategias y enfoques utilizados para su enseñanza.
- Campos y alternativas novedosas como el cine, la música y la literatura son valiosos y necesarios para la enseñanza de la geografía, pero se enfrentan a barreras como:
 - Rechazo por parte de los estudiantes hacia la lectura amplia y densa, ya que ésta ha sido impuesta desde la escuela – igual sólo en la enunciación y no comprensión - ; por tanto no hay una motivación hacia los estudiantes para alcanzar el interés y la pasión por leer.
 - Los niveles de lecto – escritura de los estudiantes son débiles y con graves falencias, incidiendo de manera negativa en los procesos de lectura de textos especializados en geografía y/o en novelas urbanas.
 - Falta una mayor y verdadera integración entre los docentes en las instituciones escolares para poder lograr construir proyectos de aula; en esta perspectiva, por ejemplo, la novela y la geografía encontrarían un escenario muy valioso y propicio para la enseñanza y el aprendizaje tanto de las ciencias sociales como del español y la literatura; afianzado así la interpretación y la argumentación, así como el reconocimiento del espacio como una categoría más cercana a los seres humanos.



- Los lugares son leídos por los sujetos de acuerdo con sus experiencias espaciales, lo que genera diversas concepciones de lugar, espacio vital, geografía personal; de esta manera se reafirma que son los sujetos quienes a partir de su cotidianidad apropian o desapropian los espacios que ocupan, significándolos de forma diferente.
- Los estudiantes sujetos de la investigación tienen un conocimiento construido en torno al barrio, el cual es derivado de las acciones que cotidianamente realizan tanto en el colegio como en sus casas o con sus amigos; sin embargo, al momento de indagar sobre la reflexión de la importancia de los lugares, de la lectura de los mismos desde otras semióticas y lenguajes espaciales, emergen algunos obstáculos entre el conocimiento científico y la cotidianidad, quizá porque la escuela se ha encargado - en gran medida - de aislarlas.
- En armonía con lo anterior, a los estudiantes les cuesta trabajo relacionar la vida cotidiana con formas posibles y válidas para estudiar, conocer y comprender un espacio geográfico y más aún para reconocer en ellas alternativas de enseñanza desde las ciencias sociales, por ejemplo.
- Es necesario ahondar en insistir en las posibilidades de conocer, comprender y valorar el espacio desde las vivencias y maneras de habitarlo de modo que sean los sujetos quienes, a partir de allí, lideren procesos de apropiación y construcción social de los escenarios que ocupan.



La observación permite reconocer la particularidad del espacio.

Fuente: Archivo personal de los autores

Del mismo modo, y con el ánimo de contribuir en el pensar posibilidades para la enseñanza del espacio urbano lo que a su vez impacta en la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, en documento anexo aparece una de las matrices diseñadas para la lectura interpretativa de la novela con su respectiva representación cartográfica y que descansan en los fundamentos de la geografía de la percepción en especial con las categorías de topofilias y topofobias aportadas hacia la década de los años 70 por el profesor Yi – Fu Tuan.

**BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA**

BOIRA, J. – REQUES, P. (1996) *Las fuentes literarias y documentales en Geografía*. En: Moreno, A. – Marrón, M. J. (compiladores) (1996). *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.

CAPEL, H. Y URTEAGA L. (1985) *Las Nuevas Geografías*. Barcelona: Salvat Editores.

CAPEL, H. (2001) *Dibujar el mundo. Borges, la ciudad y la geografía del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

DELGADO, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá. D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

ESTÉBANEZ, J. (1984) *Tendencia y problemática actual de la geografía*. Madrid: Cincel Editores

LYNCH, K. (1960) *La Imagen de la Ciudad*. Buenos Aires: Editorial Infinito.

MONTAÑEZ, G. - FRANCO M. C. – RODRÍGUEZ DE MORENO E. – TORRES DE CÁRDENAS R. – FLÓREZ, A. (1997) *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

MONTAÑEZ, G. (2001) *Razón, pasión e imaginarios*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

MORENO, R.H. (1988) *De la barbarie a la imaginación*. Bogotá: Tercer mudo editores

PÁRAMO, P. (2007) *Técnicas de recolección de información*. Grupos Focales. Material de trabajo socializado en el Marco del *Seminario sobre estrategias, metodologías y técnicas de investigación*. Programa Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle. Bogotá D.C.: agosto de 2007.

ZARATE, A. (1984). *El mosaico urbano. Organización interna y vida en las ciudades*. Madrid: Editorial Cincel.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2008) *Plan sectorial de educación 2008-2012*. Educación de calidad para un Bogotá Positiva. Bogotá D.C.

BOSQUE, J. Y OTROS. (1992) *Prácticas de Geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Barcelona: Oikos - tau.

CELY, A. – MORENO, N. (2008) *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá D.C.: Editorial Códice. (Grupo Geopaideia)

CELY, A. – MORENO, N. (2006) *La literatura una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela*. En: Revista Geoenseñanza. Volumen 011(2) – 2006. Venezuela: Universidad de los Andes. p.p. 249 - 260

DADON, J. (2003) *Borges, los espacios geográficos y los espacios literarios*. En Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. Vol. VII N° 145. Julio de 2003, www.ub.es/geocritic/sn/sn-145.htm

LINDÓN, A. (2000) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.

RODWIN, L. (1969) *Planning for urban growth and regional development*. En *Prácticas de la geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. (1992) Barcelona: Oikos-Tau.

INFOGRAFÍA

ASPRILLA L. ¿Sabe usted cuál es el barrio más antiguo de Bogotá? En: www.culturayturismo.gov.co

<http://www.libardoasprilla.com/escritos/concordia.htm>

Páginas visitadas en octubre de 2010.



Anexo

MATRIZ NOVELA. El esquimal y la mariposa

AUTOR. Nahum Montt

Año. 2004. Instituto Distrital de Cultura y Turismo

SITIOS Y LUGARES DE LA CIUDAD: Barrio El Polo	
Vivencia subjetiva descrita en la obra	<ul style="list-style-type: none"> • “El Colonial estaba ubicado en el barrio el Polo y usurpaba cinco pisos y ladrillos rojos, el blanco de las casas grandes y sobrias de los alrededores” (pp. 11) • “Coyote se asomó por la ventana abierta de la habitación y contempló las casas blancas de garajes enrejados de El Polo” (pp:21)
Vivencia subjetiva según el autor	<ul style="list-style-type: none"> • El cielo estaba gris y Bogotá se replegaba en sí misma, envuelta en el manto de una llovizna invisible” (pp:11) • “Apenas se escuchaba el rumor de los buses, con su deslizarse invisible y la respiración espasmódica y escandalosa de sus exhaustos, cuando la llovizna se transformó en aguacero” (pp:21)
Vivencia subjetiva y sensación según el lector	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a un día muy común de la ciudad de Bogotá cuando la llovizna y el frío invitan a resguardarse. • La ciudad caracterizada por las grandes casas enrejadas refleja el peligro de la zona que lo rodea y la necesidad de buscar una protección. El aguacero en la ciudad invita mucho más al aislamiento y la incertidumbre.
Categorías subjetivas de vivencias	<ul style="list-style-type: none"> • Soledad • Espacio para la reflexión

SITIOS Y LUGARES DE LA CIUDAD: Medicina Legal (Av. Caracas Calle 6)	
Vivencia subjetiva descrita en la obra	<ul style="list-style-type: none"> • “La noche del jueves 29 de marzo soplaban un viento precursor de lluvia. Coyote distinguió, a través del resplandor de los postes del alumbrado público, las siluetas de dos hombres, semejantes a sombras chinescas, que aguardaban en la entrada” (pp:51)
Vivencia subjetiva según el autor	<ul style="list-style-type: none"> • “Enseñó su contraseña y entró a los sótanos de Medicina Legal. Se frotó las manos tratando de contrarrestar el frío que comenzaba por sus pies y subía por su cuerpo hasta la cara” (pp:51)
Vivencia subjetiva y sensación según el lector	<ul style="list-style-type: none"> • La avenida Caracas con calle 6 evoca y rememora un lugar de inseguridad y tristeza. Se constituye en un espacio para no ser frecuentado y en lo posible evitado.
Categorías subjetivas de vivencias	<ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad • Dolor • Soledad



SITIOS Y LUGARES DE LA CIUDAD: Teatro el Dorado. Centro de Bogotá

Vivencia subjetiva descrita en la obra	<ul style="list-style-type: none">• “Un gordo a medio afeitado, con botas de caucho y overol, lavaba los últimos rastros de orines y excrementos a la entrada del teatro El Dorado” (pp:55)
Vivencia subjetiva según el autor	<ul style="list-style-type: none">• “Frente al hall había un juzgado, y diagonal a éste, en la entrada un parqueadero, tres indigentes fumaban bazuco y esparcían el olor dulzón de la calle. Un chino menudo y entrado en años, con la camisa remangada, blandía una escoba y maldecía a uno de ellos que con cobija de lana al hombro se había parado al lado del restaurante y comenzaba a espantarlo a los clientes. Tres casas más abajo del juzgado, una negra con delantal y gorro blanco sacaba del horno de la entrada una bandeja con pandebonos, bajo la mirada acechante de otro mendigo, que no soltaba la cobija ni el frasco de pegante de sus labios” (pp:55)• “Era mediodía del viernes cuando Coyote se anunció en la recepción del Proas. Y mientras subía por el ascensor hasta el décimo tercer piso, Coyote creyó ver en aquella calle –cloaca una alegoría de la Torre de Babel, cuyos cimientos eran la pornografía, la impunidad, la escoria y el hambre...” (pp:56)
Vivencia subjetiva y sensación según el lector	<ul style="list-style-type: none">• Se percibe una calle tradicional de un lugar de la ciudad, pero específicamente esta imagen nos refiere al centro de la ciudad, caracterizado por presentar de manera común escenas como las descritas, las cuales develan por una parte los habitantes de estas zonas y por otra la incertidumbre que caracteriza sus vidas.
Categorías subjetivas de vivencias	<ul style="list-style-type: none">• Incertidumbre• Soledad• Tristeza



SITIOS Y LUGARES DE LA CIUDAD: Plazoleta del Veinte de Julio

<p>Vivencia subjetiva descrita en la obra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “De lunes a sábado el Veinte de Julio era un barrio como cualquier otro...pero el domingo todo cambiaba”(pp:87)
<p>Vivencia subjetiva según el autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “En las mañanas las mujeres barrían el frente de sus casas, intercambiaban chismes y los perros hacían sus gracias sobre los andenes de los graneros y tiendas. En las tardes, a su regreso de la escuela, los niños jugaban a la pelota en arcos improvisados con ladrillos, mientras el olor de las panaderías y los asaderos se esparcía en el aire picante por la gasolina quemada de los buses. Los hombres se saludaban por sus apodos al salir para sus trabajos y en las noches se emborrachaban jugando a la ranita o viendo los partidos de preparación de la selección Colombia para el Mundial de Fútbol. Los domingos, las calles que daban acceso al barrio se cerraban y una lluvia de casetas con toldos multicolores recorría las cinco cuadras de la avenida principal que conducía hasta la plazoleta de la iglesia consagrada al Divino Niño Jesús”(pp:87) • “Desde las otras calles llegaban las nubes de humo que arrastraban el olor a incienso. Caminó entre las casetas que ofrecían cuadernillos con la novena de los nueve domingos al Divino Niño, estatuillas de José Gregorio Hernández, estampas de las ánimas ardiendo en el purgatorio y una que otra virgen con el corazón atravesado por siete espadas. Se ubicó entre los locales que vendían interiores, chancletas y zapatillas, frente a otras que ofrecían tortas de queso, tamales y buñuelos” (pp:88)
<p>Vivencia subjetiva y sensación según el lector</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se describe la vida tradicional de la mayoría de los barrios populares de la ciudad. Se puede sentir la cotidianidad de sus habitantes enmarcados en sus costumbres y tradiciones que los caracterizan. Sin embargo estos lugares van tornando sus escenarios y se modifican por la acción de elementos culturales internos o externos. Se siente como toman otro lenguaje y otros símbolos.
<p>Categorías subjetivas de vivencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esperanza • Incertidumbre

SITIOS Y LUGARES DE LA CIUDAD: San Víctorino

<p>Vivencia subjetiva descrita en la obra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Allí podía conseguir desde un sida hasta un tanque de guerra. No existía el sentido del límite: San Víctorino era un laberinto de casetas de hojalata que extendía su dominio más allá de las cuatro manzanas y la cantidad de mercancías que allí se vendía era de una variedad inverosímil”(pp:80)
<p>Vivencia subjetiva según el autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Caía la tarde y algunos vendedores comenzaban a cerrar sus puestos mientras llegaban las primeras mujeres. Se escuchaba a Joe Arroyo en uno de los parlantes de un almacén de ropa, cantándole a la noche. Un payaso, fatigado de tanto repetir mecánicamente lo mismo durante el día, se limitaba a hacer gestos a los transeúntes para que entraran al restaurante llamado Mi Santandersito”(pp:80)
<p>Vivencia subjetiva y sensación según el lector</p>	<ul style="list-style-type: none"> • San Víctorino guarda, a pesar del plan de recuperación y remodelación, la imagen de ser un lugar en donde no existen los límites. Todo es posible de hacer y de encontrar. Es un lugar tan complejo que una sola característica no logra identificarlo.
<p>Categorías subjetivas de vivencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad • Rememorar



SITIOS Y LUGARES DE LA CIUDAD: Cementerio Central

<p>Vivencia subjetiva descrita en la obra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “En el arco de la entrada, incrustado en piedra, con los pies desnudos y la guadaña en la mano, el ángel de la muerte tenía la inscripción: “Aquí terminan las vanalidades del mundo”. Las paredes pintadas de blanco que daban a la avenida, estaban repletas de graffitis que rechazaban la privatización de la educación pública”.(pp:96)
<p>Vivencia subjetiva según el autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “El carro de la funeraria se detuvo en la galería oriental, junto a una hilera de hombres con sotanas blancas, sentados en viejos pupitres que algunas vez albergaron las fatigas estudiantiles de alguna escuela del distrito. En las cartulinas pegadas en la zona externa de los pupitres se ofrecían desde rosarios hasta misas cantadas. La llovizna débil y fina recibió a las primeras personas que descendieron de la buseta alquilada por la funeraria” (pp:97)
<p>Vivencia subjetiva y sensación según el lector</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El cementerio es un punto importante y contradictorio en la vida de las personas. A él se acude con dolor y necesidad ante la partida de un ser querido, para recordar la existencia de aquellos que hoy no nos acompañan o simplemente para recordar que nuestro paso por la tierra es insignificante comparado con el tiempo de la historia de la vida sobre la tierra. Es un lugar contrastante, un fin de semana, lunes o fechas de los muertos, se convierte en un espacio muy ocupado y concurrido, pero este escenario se transforma en los días cotidianos y comunes de la semana, cuando sus habitantes por fuerza o necesidad no pueden visitarlo.
<p>Categorías subjetivas de vivencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soledad • Lugar de poco agrado • Espacio para estar solo y evocar algunos aspectos de la vida.

SITIOS Y LUGARES DE LA CIUDAD: Cerros de Monserrate y Guadalupe

<p>Vivencia subjetiva descrita en la obra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “El periódico mostraba la foto de un recién nacido con una especie de apéndice en el centro de la frente, después de tantos días de lluvia, resplandecía en los charcos del pavimento creando la sensación de Noche de verano, pero arriba en el cielo, las nubes grises, como pintadas al óleo, se apretujan en los cerros de Monserrate y Guadalupe”(pp:177)
<p>Vivencia subjetiva según el autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “La punzada en el hombro izquierdo del Coyote y el calambre en sus dedos le anunciaron la lluvia puntual de cada tarde de abril, convirtiendo así a la ciudad en un lugar más frío para vivir.”(pp:177)
<p>Vivencia subjetiva y sensación según el lector</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monserrate y Guadalupe son dos símbolos en la historia de la Ciudad. Hacen recordar que en ellos se vive la majestuosidad de la ciudad, determinan un punto de orientación, nos indican la lluvia y recuerdan que muchas personas acuden a ese sitio para reencontrar una propia promesa consigo mismo y con sus convicciones. Me recuerda que una tarde de domingo recién iniciado el año, recibimos una llamada que solo expreso ...”su tío se fue para Monserrate y apenas bajamos se murio”-
<p>Categorías subjetivas de vivencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emoción Satisfacción de llegar a la cima y “vislumbrar” la ciudad.



Mapa 3: MONTT, Nahum (2004) "EL ESQUIMAL Y LA MARIPOSA"





LA SALIDA DE CAMPO

Estrategia didáctica tradicionalista o alternativa innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Nubia Moreno Lache¹⁴

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Jorge David Sánchez Ardila

INTRODUCCIÓN

La salida de campo posiblemente se ha convertido en una de las estrategias más utilizadas tanto en los programas de formación de docentes en ciencias sociales como en algunos de los escenarios de educación básica. Quizá por ello no es extraño hallar relatos, registros e inclusive sistematización de las experiencias vividas por medio de artículos, documentales o guías que exponen sus principios y logros en el trabajo realizado *in situ*.

Sin embargo estas lecturas a la salida de campo, contrario a mostrar y potenciar la riqueza que ella posee, y que puede explorar en los estudiantes - sus participantes directos, verdaderos conocimientos – la ha reducido a una simple estrategia pedagógica más que ambienta el estudio de un contexto; situación que limita la posibilidad de conocer y reconocer a partir del contraste en los escenarios específicos y reales el aprendizaje que el estudiante puede lograr en la clase.

Este panorama y esta concepción son la inspiración para que a partir de la experiencia vivida, tres maestros (dos licenciadas de ciencias sociales y un filósofo), unieran esfuerzos con los estudiantes de VIII, IX y X semestre de la LEBECS¹⁵ (carrera de docencia) con la intencionalidad de reflexionar sobre la salida de campo; intento que en su fase inicial no sospechó los hallazgos que progresiva y sorpresivamente fueron emergiendo, y que nos ubican en otra idea y aprovechamiento de la salida de campo en, para y desde los escenarios educativos.

A su vez, en el desarrollo de la propuesta se consideraron tres enfoques teóricos que permitían tanto el desarrollo particular como la integración reflexiva de los proyectos investigativos y pedagógicos comprometidos, ellos fueron: geografía humanística, geografía escolar y semiótica urbana, los que a su vez consintieron desarrollar los ejes articuladores: vivencias, aprendizajes e imaginarios. Aspectos que una vez se integraron establecen unas dinámicas y ritmos particulares, que impregnan tanto la experiencia adelantada como las construcciones y reflexiones que se fueron presentando en los estudiantes y docentes comprometidos en esta experiencia.

¹⁴ Docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Integrantes del Grupo Geopaideia

¹⁵ Licenciatura en Educación Básica con énfasis ciencias sociales de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Bogotá - Colombia (2007 – 2008)



En armonía con lo expuesto, la pretensión del artículo descansa en el interés de compartir nuestra experiencia con los docentes e interesados en el tema, pero deseamos ir más allá; es decir esperamos invitar a los lectores para que se retengan e indaguen otras posibles formas y caminos en la concepción y empleo de la salida de campo. Formas que con su ingreso en la escuela, accederán a partir de la experiencia vivida y de su rigurosa lectura y sistematización, transformar la visión netamente instrumental de esta valiosa y necesaria "actividad".

PLANEAR RUTAS, DESCUBRIR SENDEROS

Un escenario geográfico cercano pero por lo general lejano en nuestra lectura espacial es la ciudad; por ello fue priorizada como lugar para visitar y posiblemente descubrir a través de la modalidad de la salida de campo.

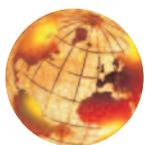
Con esta intención, se empiezan a trabajar referentes teóricos especializados en el tema urbano, acompañados de los contrastes socio - espaciales y de los imaginarios urbanos de profesores y estudiantes, en una lectura aún fragmentada y sesgada de lo que entendíamos por ciudad.

El contacto con los espacios reales y directos, así como la visibilización de diferentes formas de ser, estar y habitar la ciudad, nos van demostrando que en la medida que reconocemos en la práctica de campo algo más que un ejercicio de clase se devela una gran protagonista de la acción pedagógica que está asociada a unos procesos educativos que no se circunscriben al salón de clase sino que reclaman la presencia activa de la comunidad académica, pues es allí en donde se construyen las prácticas y saberes de la vida cotidiana.



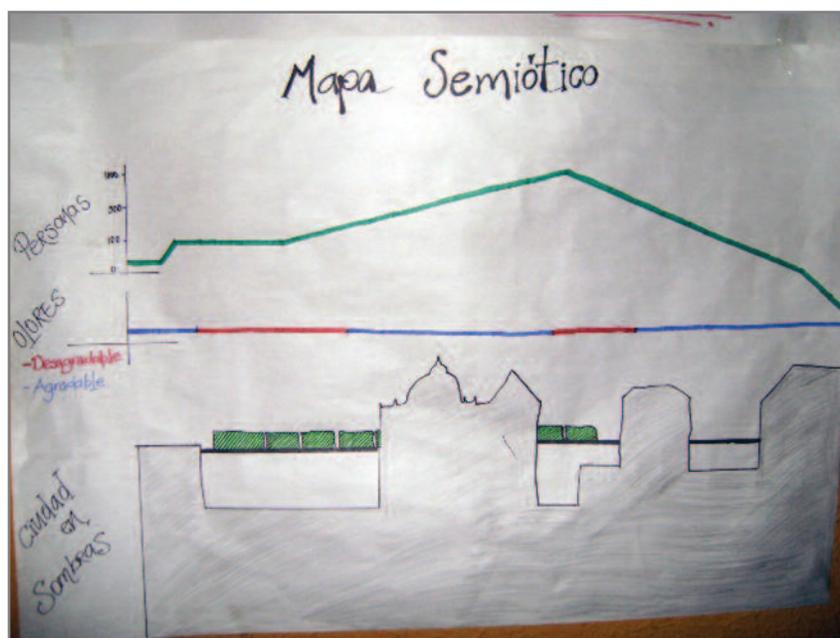
Reconocimiento de particularidades socio – espaciales a través de la práctica de campo. Zipaquirá - Cundinamarca.

Fuente: Archivo personal de los autores



Los espacios y los lugares reflejan lenguajes y por ello, una labor necesaria radica en la potencialización de habilidades que permitan revelar y comprender dichos lenguajes para lograr “dialogar” con el lugar. Así, la ciudad posibilita desarrollar elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que a su vez, y para nuestra experiencia, contribuyen en la consolidación del docente en formación, pero no menos en el papel de la construcción de ciudadanos de, en, con y para la ciudad.

No obstante, la salida de campo posee particularidades que la hacen esencial y necesaria no solo en el proceso de formación docente y en su aplicación en los contextos escolares, sino que fundamentalmente es un escenario de vivencia, resignificación de aprendizajes y construcción de realidades socio – espaciales; ante lo cual es necesario pensar y de-construir miradas fragmentadas o reduccionistas de su práctica para reposicionar lecturas complejas de ella misma en el proceso de conocimiento en el mundo de la vivencia cotidiana, es decir fue necesario avanzar en la resignificación de la concepción de salida de campo.



Algunas construcciones hechas por los estudiantes.

Fuente: Archivo personal de los autores

Resignificación que trasciende su consideración en tanto instrumento, para convertirla en protagonista de la acción pedagógica, asociada a procesos educativos que no se circunscriben al salón de clase, sino que reclaman la presencia activa de la comunidad académica en los espacios donde se construyen las prácticas y saberes de la vida cotidiana.

Al contrario del aula tradicionalista, la salida de campo concibe la educación no como la arena de combate sino como el ágora en donde dialogan e interactúan los conocimientos obtenidos mediante los dos sistemas epistemológicos: el representacional y el perceptual. Es aquí, donde el individuo pone en juego su competencia con ambos sistemas, con diferentes metodologías y líneas transversales de discusión, producción de materiales escritos, visuales y audiovisuales, entre otros.



Este panorama posibilita que un aspecto central en la salida de campo sea la observación, acto que demanda un proceso complejo y sistemático en dónde la categorización, la reflexión y la percepción hacen parte de su estructura cognoscitiva, dentro de un escenario donde se cruzan precisamente los dos sistemas. El observar interroga a lo observado desde los capitales epistemológicos obtenidos, para profundizar en su reconocimiento y comprensión; no es el ojo el que lo hace sino el sujeto construido socialmente por vivencias, acciones culturales y educativas diversas y simultáneas.

En la cotidianidad los individuos construimos imaginarios, tenemos tratos con los otros y con las cosas de forma desapercibida; transitamos por sus caminos con la sabiduría que obtenemos de la familiaridad con ellos, pero paradójicamente aquello con lo que tenemos tan profunda cercanía, lo dejamos en la invisibilidad. Para visibilizar lo significativo de la vida cotidiana, y constituirlo en objeto de estudio y reflexión en miras de comprender que el espacio geográfico no es la escenografía en la que transcurre la vida humana, sino que es el producto de la interacción social intersubjetiva y con la naturaleza, es necesario llevar a cabo el proceso complejo y sistemático de la observación donde la categorización y reflexión son aspectos determinantes.

Desde este horizonte, se recupera para la geografía el ámbito originario de su emergencia: el mundo de la vida, su vivencia y su percepción, en estrecha relación con los aspectos teóricos y didácticos de las ciencias sociales y los enfoques interdisciplinarios. Así es posible involucrar todos los escenarios que en él se presentan tales como: interacciones sociales, ámbitos culturales, y aspectos socio-económicos. Con ello se evidencian en la experiencia los múltiples fenómenos que se presentan en el espacio geográfico a diferentes escalas y se posibilita la lectura de las dimensiones físicas, climáticas, geológicas, sociales, culturales e ideológicas del territorio, en íntima relación con las manifestaciones de la percepción, emoción, sentimiento, y vivencia elaboradas por quien lo conoce y reconoce.



Grupo de estudiantes observando escenarios de la ciudad.

Fuente: Archivo personal de los autores



En este marco de referencia teórico, se llevaron a cabo una serie de salidas de campo, pensadas y programadas gradualmente tanto en espacios cercanos como lejanos, de modo tal que fuera posible potenciar tanto la complejidad como el contraste espacial. Programación que acorde con la naturaleza de la experiencia, fue emergiendo en la medida que se iban pensando los escenarios posibles para la indagación y descubrimiento espacial. No se pretende agotar la deliberación expuesta en el presente artículo al detallar una a una las salidas realizadas; sin embargo se reafirma que éstas son el resultado de la constante reflexión y de las apuestas llevadas a la práctica desde la intencionalidad de develar otros significados a la salida de campo.



Jornadas de trabajo y reflexión de la salida de campo.

Fuente: Archivo personal de los autores

GRÁFICO 1. ESCENARIOS A RECONOCER EN LAS SALIDAS DE CAMPO. RELATAR ALGUNAS EXPERIENCIAS, PENSAR NUEVAS POSIBILIDADES





A continuación se narran algunas de las experiencias adelantadas en el marco de las salidas de campo, así como balances derivados de dichas vivencias y que potencian alternativas en la compleja concepción de esta práctica.

Uno de las primeras experiencias se enmarca en El Parque Entre Nubes. Los objetivos de este itinerario están sobre el fortalecimiento de la reflexión de la ciudad como espacio de aprendizaje y como estrategia de trabajo en las ciencias sociales; a su vez, se intenta privilegiar la ejercitación de la observación en los estudiantes como base para la interpretación del espacio urbano y la comprensión del significado de la situación ambiental en este contexto. Para lograr ello, se planea una pregunta que diera la posibilidad de recoger y a su vez converger a los estudiantes, siendo el interrogante: *¿Qué concepción de ciudad tenemos?* el que mejor responde a los intereses expuestos.

La experiencia adelantada permite tanto a estudiantes como a los docentes ahondar en el imaginario de ciudad y a su vez en empezar a identificar otras posibles concepciones, que solo fueron puestas en evidencia a través de la salida de campo.

“Todos los sujetos tienen una ciudad. La ciudad es una ciudad diversa, de múltiples oportunidades pero también de las no oportunidades. Así, la ciudad la podríamos leer como un palimpsesto cargada de historia que no se cansa de levantarse y reivindicarse pero también la historia desaparecida en la que confluyen todo tipo de espacios que más que una creación humana son obra de la naturaleza, en la que converge lo urbano y lo rural; transformándose continuamente en lo que de una u otra forma impera la oferta y la demanda que absorbe con unas simbologías y significados diversos.”¹⁶



Una imagen de ciudad

Fuente: Archivo personal de los autores

¹⁶ Reflexión elaborada por los estudiantes Tatiana Aguilar, Diana Castillo, César Augusto Durán, Mónica Martínez, Johanna Durán, Yineth Hernández y Lucía González. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Curricular de Ciencias sociales.



“Nuestra concepción de ciudad inicialmente se concentraba en nuestro entorno inmediato que con sus componentes como el ruido, humo, tráfico y asfalto nos presenta un paisaje netamente urbano que nos desconecta de las otras formas que consolida la ciudad; esos espacios hacen parte de los límites entre el concreto y lo natural. Concebimos la ciudad como un proceso del espacio a partir de dinámicas complejas entre lo natural, lo artificial y lo humano; este último plasma su particularidad cultural y le da un sentido al espacio que apropia como suyo.”¹⁷

Pero como las escalas espaciales son amplias, complejas y diversas, y una vez sembrada la duda de la salida de campo bajo la concepción tradicionalista cobijada fundamentalmente en la comprobación y validación de conocimiento, que empezaba a mostrar una nueva pero aún tímida concepción de ciudad y en donde se develaban conocimientos espaciales nuevos, se planea un espacio que sale de la ciudad pero que a su vez conserva continuidad con ella. Es el Parque Nacional Natural Chingaza la opción viable para converger y entender las dinámicas de la ciudad – región. En tal sentido, se coloca en juego la revisión documental previa y su contraste en la salida propiamente dicha, de modo tal que la evidencia y la vivencia son ejes fundamentales para estudiar el espacio del ecosistema de páramo.

La revisión documental aborda tres aspectos: los Cerros Orientales, borde físico – natural de Bogotá, la Avenida Circunvalar, vía que atraviesa en doble sentido norte – sur el sector oriental de la ciudad y dirección y la Planta de Tratamiento de Aguas “Wiesner” y Embalse San Rafael, los que se crean para abastecer las demandas de agua de la capital. Dicha revisión permite puntualizar:

1. La importancia ecológica en términos de fuentes hídricas y biodiversidad que ubican a los Cerros Orientales como el pulmón oriental de la ciudad, el que presenta algunas problemáticas asociadas con la urbanización, la degradación ambiental y otras formas de apropiación privadas, las cuales evidencian:
 - precariedad en la obtención del agua potable,
 - carencia de sistemas de desagüe y de vías de acceso,
 - inseguridad,
 - pugnas entre los mismos pobladores,
 - pérdida de la biodiversidad,
 - degradación ambiental,
 - alteración en las fuentes hídricas y
 - contaminación del ecosistema, entre otros.
2. Entender el Proyecto San Rafael, como un sistema que asegura el suministro adecuado de agua a la ciudad de Bogotá D.C. y a los municipios integrados a la red matriz, más allá del año 2000, ya que provee

¹⁷ Reflexión elaborada por los estudiantes Sonia Erazo, Gonzalo Cortés, Carol Parrado, Carolina González y Camilo Rodríguez. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Curricular de Ciencias sociales.



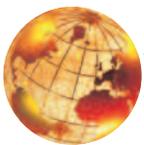
al sistema de un embalse que permite almacenar agua para programar las inspecciones y mantenimiento de los túneles que conforman el Sistema Chingaza y garantizar el suministro de agua ante posibles emergencias que se puedan presentar. La construcción del Embalse de San Rafael, ha sido considerada desde hace más de 50 años, cuando el Acueducto identificó el Alto de Teusacá como una de las fuentes más propicias para el suministro de agua potable a Bogotá.

3. De manera transversal la concepción mítica del agua, retomando elementos y procesos históricos desde la configuración del espacio que hoy ocupa Bogotá en época de las glaciaciones hasta el recorrido y vivencia en las zonas de conservación en el Parque Natural Chingaza, Laguna Verde, Laguna Seca, Embalse de Chuza y las características propias del ecosistema de páramo.

Por intervenir el hombre en su construcción, el espacio geográfico es un campo productor de significados que denotan y connotan las relaciones con el ser humano y con el espacio físico natural; el espacio geográfico y la ciudad se construyen en la interacción con sus habitantes como un texto con sus significaciones y sentidos que nos permiten intimar con calles, parques, centros y barrios.

Así, mientras que el conocimiento producto de la investigación profesional geográfica se direcciona y avanza desde unos estatutos epistemológicos avalados por la comunidad científica; y difundido a través de las publicaciones especializadas de las sociedades geográficas llega a impactar al resto de la sociedad, en la escuela la enseñanza de la geografía todavía conserva una tendencia a reducir y mantener su concepción como un inventario o catálogo de fenómenos totalmente abstraídos de una relación existencial recíproca entre hombre y naturaleza. De allí que esfuerzos y apuestas para posicionar diversas estrategias de enseñanza de las ciencias sociales, en el caso particular la salida de campo, se convierten en requerimientos que los docentes debemos asumir con mayor impacto, pero que igualmente la comunidad escolar debe comprender en su compleja profundidad conceptual, metodológica y experiencial.

Lo anterior, valida aún más la importancia y relevancia que se asigna a la salida de campo. En ella no solo se cubren los aspectos directamente relacionados con la temática a abordar, objetivo central del espacio académico, sino que también permite desarrollar una jerarquización y estructuración más compleja del espacio geográfico, posibilitando la construcción de un número mayor de relaciones entre la realidad y el pensamiento de los estudiantes, fundamental en la elaboración de “la imagen del lugar”.



CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia posibilita la apropiación de conceptos y lenguajes de las disciplinas de las ciencias sociales a través de la vivencia del lugar, de la integración del sujeto y las sociedades con los espacios. Aspectos que enriquecen la formación de los docentes, retroalimentando su aprendizaje a través de nuevas formas didácticas que apuntan a la renovación de la concepción de la educación y, consecuentemente, de la enseñanza de las ciencias sociales.

La vivencia acumulada así como las diversas reflexiones que se plantean y que tienen como eje central las salidas de campo realizadas en el marco de la integración de los proyectos citados, permiten reafirmar que:

- La ciudad vista desde la salida de campo rompe con diversos estereotipos que socialmente se construyen sobre la misma y los sectores que la componen.
- Reconocer la ciudad en su interior con todos los contrastes y dinámicas que presenta son un material valioso para el aprendizaje de lo urbano.
- Reflexionar sobre la vivencia y la cotidianidad en el espacio, es una herramienta fundamental que demanda ser estudiada, enseñada y aprendida en ciencias sociales.
- La didáctica de las ciencias sociales posee una gran riqueza, variedad y complejidad de modo que es un escenario constante y por ende su estudio no se agota ni limita; al contrario, es con la salida de campo que mayor riqueza se puede obtener en y desde los lugares.
- La salida de campo es válida y fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la geografía en particular.
- La necesidad de incentivar el desarrollo de la salida de campo como alternativa de conocimiento, permite enriquecer los marcos conceptuales y metodológicos de unas prácticas de aula renovadas para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Los programas de formación de docentes y la enseñanza de las ciencias sociales en todos los niveles de educación deben estar acompañados de un número significativo de salidas de campo con el carácter reflexivo, de modo que éstos superen la concepción limitante en tanto simple instrumento y trasciendan al nivel de proceso valioso y fundamental en el aprendizaje.
- Las salidas de campo permiten apropiarse y resignificar las concepciones sobre el espacio geográfico y socio – cultural, evidenciando la dinámica espacial y la relación individuo- espacio.

**BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA Y CONSULTADA**

ÁVILA, RAFAEL (2004) La observación, una palabra para Desbaratar y Re – Significar. Hacia una epistemología de la observación. En *Revista Cinta de Moebio*. No. 21. Diciembre de 2004. Facultad de ciencias sociales. Universidad de Chile.

BOSQUE, JOAQUÍN. (1992) *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Barcelona: Oikos-tau

BRUNER, JEROME (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Pablo del Río

CAPEL, H. Y URTEAGA L. (1985) *Las Nuevas Geografías*. Barcelona: Salvat Editores.

COMOGLIO, LAURA. *Salidas de Campo, Una Alternativa Didáctica para el Conocimiento del Medio Ambiente*. Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino". Centro Austral de Investigaciones Científicas (CADIC-CONICET). Ushuaia. Argentina.

LYNCH, KEVIN (1984) *La imagen de la ciudad*. México: Alianza Editorial

MORENO, JIMÉNEZ ANTONIO – MARRÓN, GAITE MARÍA JESÚS (compiladores) (1996). *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.

RODRÍGUEZ DE MORENO – TORRES DE CÁRDENAS. (2004). *La descripción en la enseñanza geográfica*. En *Revista Folios*. No19. pp.: 25-40

TUAN, YI FU (1976) Humanistic Geography. En *Annales of the Association of American Geographers* N° 66. p.p. 266 – 276.

UMAÑA, GLORIA. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía en *Revista Folios*, N° 20 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. pp. 105 – 120.



El papel de los textos escolares en Ciencias Sociales

Mario Fernando Hurtado Beltrán¹⁸

El texto escolar es motivo de encuentro y desencuentro entre los profesores de ciencias sociales, es centro de críticas y cuestionamientos, a veces, la expectativa es superior a lo que se encuentra el profesor, además los medios de información juegan a la polémica con temas como el costo o peor, mezclan los útiles escolares con los textos escolares provocando animadversión entre padres y comunidad educativa.

Los editores y las editoriales se enfrentan al reto de producir una serie educativa que genere la aceptación colectiva, que responda a las necesidades del currículo y a las tendencias de la educación, sin embargo las limitaciones y la complejidad en la elaboración de un texto de ciencias sociales lleva a que sea necesario analizar diferentes aspectos que cruzan la realidad educativa.

En el presente artículo se abordará algo de la historia de los textos escolares en ciencias sociales en Colombia, los mitos que existen alrededor del libro frente a la realidad, las necesidades de los educadores, las limitaciones que pueden presentar, los beneficios y la relación entre las pruebas internacionales y los textos escolares.

LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES Y LOS TEXTOS ESCOLARES

La enseñanza de las ciencias sociales fue prioridad del estado durante el siglo XIX, después de la independencia y hasta las primeras décadas del siglo XX las políticas se orientaron a la alfabetización, los conocimientos matemáticos y la apropiación de una identidad nacional, por ello las áreas de lenguaje, matemáticas, historia y geografía se convirtieron en los ejes estructurales de la educación nacional.

Enseñar geografía era central para generar identidad local, regional y nacional, se empezaron a desarrollar las primeras cartillas escolares donde se explicaban los elementos básicos del relieve colombiano, el clima, los recursos naturales y las características económicas y poblacionales de los departamentos y del país. La educación geográfica era positivista, descriptiva, enunciativa, básica, sin espacio para el debate o la argumentación; pero funcional para replicar el concepto de apropiación del territorio y en la construcción de una identidad regional.

Por su parte la historia se centró en la exaltación de héroes, las hazañas de las luchas libertadoras para justificar la emancipación de España y las bondades de esa separación; se apeló a una enseñanza descriptiva de los hechos históricos, con un interés de construir identidad nacional, de justiciar la existencia del estado colombiano. Las descripciones históricas no se prestaron a matices; se era bueno si hacía parte del grupo nacionalista y asesino si se era español, pero de igual forma se justificó como bueno todo lo traído por España: lengua, religión, principios, normas; es decir, la cultura y la sociedad indígena se relegó y se avaló todo aquello que se quería hiciera parte del proyecto nacional colombiano.

¹⁸Autor y editor de textos escolares.



Durante esos 120 años de enseñanza la geografía y la historia se concibieron como áreas independientes, con elementos comunes pero dos áreas de conocimiento propio, pues cada una debía cumplir una labor en la formación de colombianos.

LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS ESCOLARES POSTERIOR A LOS AÑOS DE INDEPENDENCIA

El libro de texto siempre ha sido la herramienta central de trabajo del profesor, y la guía de los estudiantes; los libros tanto de historia como de geografía que se elaboraron en los siglos XIX y XX respondieron a esas necesidades planteadas antes, desde la historia eran libros descriptivos de hechos históricos lineales y los libros de geografía realizaba recorridos del paisaje nacional con énfasis en la cartografía y las ilustraciones descriptivas de dichos paisajes. En ambos casos carecieron de fines comerciales, fueron redactados y producidos por profesionales vinculados a la clase dirigente nacional, por lo tanto reflejaron el imaginario de nación de las élites; exaltó lo que se quiso exaltar y se excluyeron grupos sociales, movimientos, críticas, de tal forma que fue una historia y una geografía oficial. Son ejemplo el Almanaque Biográfico americano con 358 noticias de americanos célebres, escrito por el obispo Temístocles Abella, o biografías de hombres ilustres y notables de Soledad Acosta de Samper, que tiene como mérito ser una de las primeras escritoras de la historia colombiana.

LA EDUCACIÓN Y LOS TEXTOS ESCOLARES ENTRE 1950 Y 1970

Hasta 1970 no hubo grandes cambios en la visión de la educación de colombianos la prioridad en la geografía seguía siendo la descripción de lugares con un marcado énfasis nacional, la historia del igual modo sigue siendo descriptiva, memorística, exalta los valores de los líderes independentistas y hace alusión a estrategias didácticas vinculadas a la memoria y a la repetición.

El cambio relevante durante ese periodo, es que aparecen los editoriales de texto escolar con fines comerciales, los libros dejan de ser escritos y vendidos por comunidades religiosas o académicos vinculados a la dirigencia nacional y aparece una producción de textos de empresas privadas orientadas a la educación.

Los nuevos libros tienen un elevado contenido descriptivo, eran limitados en actividades y aparecen los procesos de evaluación, donde el estudiante responde por medio de preguntas abiertas lo que entendió de las lecturas que aparecen. Editoriales como El Cid, Norma, Voluntad, Bedout, Susaeta, entre otras se convierten en las empresas nacionales líderes en la producción de textos.

LA EDUCACIÓN Y LOS TEXTOS ESCOLARES ENTRE 1970 Y 1990

En la década de los setenta aparecen en América Latina las teorías desarrollistas, según las cuales el estadio de subdesarrollo de los países de la región es temporal porque responde a una etapa que pasan todos los países para llegar al desarrollo económico, es así como los textos escolares tanto de historia como de geografía vinculan el concepto de países en vías de desarrollo, se hace un énfasis a la geografía económica, al potencial de desarrollo de países como Colombia a partir de las riquezas naturales y el nuevo desarrollo industrial, pero por otra parte el contexto de la Guerra Fría afecta la posibilidad de involucrar un pensamiento crítico en los libros de texto, se desestimula la educación social y radical que estaba en boga en Europa frente al temor de generar conciencia social que favoreciera los estallidos revolucionarios.



Para evitar conciencia social y a favor del nuevo modelo industrial y técnico que impulsan las teorías desarrollistas aparece un nuevo foco de interés en la educación, con la formación técnica, es así como aparecen los colegios públicos y privados de formación técnica especializada en áreas como contabilidad, electricidad, dibujo técnico y artístico, mecanografía, entre otras áreas.

En 1974 se realiza una reforma del Ministerio de educación para las ciencias sociales, que se siguen enseñando de forma separada pero se involucran cátedras independientes de cívica y urbanidad en primaria y de democracia en secundaria y dentro de la lógica de exaltación heroica de los movimientos de independencia la inclusión de la cátedra bolivariana en los grados décimo y undécimo.

La educación en geografía e historia es de carácter regional, es decir no se apunta a procesos si no a la descripción geográfica o histórica, de tal forma que cada año se repiten procesos y sólo cambia el lugar donde se presentan, de modo que el conocimiento es fragmentado.

Los textos escolares tiene un éxito en cuanto a producción y consumo durante dicho periodo, aparecen nuevas editoriales, se venden por separado libros de geografía, historia, democracia, cívica, urbanidad y cátedra bolivariana. Aparecen nuevas estrategias didácticas, surge el concepto de los libros de trabajo o cuadernos de actividades; los talleres empiezan a ser una herramienta de trabajo en clase, los libros involucran las actividades como un proceso central del aprendizaje, aparecen secciones como vocabulario, datos adicionales, ideas para recordar y por primera vez los planeadores para los profesores. Aunque los contenidos y la forma del trabajo sigue siendo descriptiva hay un salto creado por las editoriales de innovar en estrategias didácticas, acompañamiento docente y procesos de evaluación.

LA EDUCACIÓN Y LOS TEXTOS ESCOLARES ENTRE 1990 Y 2004

En la década del novena se promueve desde el Ministerio de educación la integración del área de Sociales en una sola, además acorde a la Constitución de 1991 se involucra la enseñanza de afrocolombianidad y otras comunidades nacionales. La integración se hace de forma abrupta por lo tanto empieza un problema desde los procesos de formación docente, pues hasta la fecha los profesionales docentes eran expertos en geografía o en historia.

La nueva metodología va e detrimento de la geografía que queda relegada a la simple localización y descripción de los lugares donde se desarrollaron los hechos históricos, en varios casos que de forma preocupante se siguen presentando hasta la fecha, la clase de sociales se convierte en una clase de historia.

Frente a las críticas el MEN emite la ley 115 de 1994 que junto a la de 2002, mantiene la integración del área, hace una crítica al aprendizaje memorístico y promueve la idea de explicar procesos sociales conectados con la realidad colombiana. Sin embargo existe poca claridad con los procesos de conocimiento de las áreas que vinculan a las ciencias sociales y el MEN se ve en la necesidad de plantear una nueva reforma en 2004.

Los textos escolares que surgieron después de la integración resultaron poco amigables, pues consistió en empastar las dos áreas en una, así que los libros eran muy grandes, pesados, no se lograban utilizar en el año lectivo y eran un compendio de historia con una ausencia casi total de contenidos políticos o geográficos. Con el paso de los años y las reformas fueron reduciendo el tamaño, la cantidad de páginas, se establecieron los ejes integradores, pero siguieron prevaleciendo los contenidos históricos.



LA EDUCACIÓN Y LOS TEXTOS ESCOLARES DE 2002 AL PRESENTE

El MEN para dar mayor libertad a los educadores en los procesos de formación social realizó la reforma de 2004 que modifica los ejes curriculares a cuatro grandes ejes: relaciones espaciales y ambientales, relaciones ético políticas, relaciones de la historia y la culturas, compromisos personales y sociales. El MEN ha dado autonomía a las instituciones educativas por medio del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y por ende se favorece la autonomía de la enseñanza.

Sin embargo este hecho ha determinado que se genere una inquietud sobre el qué y cómo enseñar geografía e historia, por lo tanto las editoriales se han visto en la necesidad de no romper los parámetros tradicionales para poder acceder al grupo mayor de instituciones que decidieron mantener parte del currículo tradicional. La existencia de tres ejes básicos le dio de nuevo un espacio propio a la geografía, sin embargo la mayoría de las editoriales siguen dando prelación a la historia y es así como varias instituciones educativas dentro de la autonomía que tienen decidieron la separación de las dos áreas básicas de las ciencias sociales.

La elaboración de los textos escolares de ciencias sociales en la actualidad son sin duda los que mayor tensión genera, por la misma naturaleza de las áreas, a continuación las condiciones a las que se enfrentan los textos escolares.

LAS CRÍTICAS

El libro de texto ostenta una dura reputación, pues es blanco de críticas de su orientación, contenido, didáctica, actividades, costo, entre otros aspectos por los Ministerios de Educación, colegios, educadores, organizaciones religiosas, grupos académicos, comunidades afrodescendientes, comunidades indígenas, organizaciones militares entre otras instituciones. Cada grupo hace diferentes estudios donde priman los intereses puntuales de cada comunidad; por ejemplo los estudios que se hacen sobre comunidades afrodescendientes, se preocupan sólo por contar cómo se reflejan las explicaciones de la comunidad afro, el número de ilustraciones con pobladores de color, el número de fotos y así suele pasar con cada comunidad o grupo social que quiere encontrarse representado en los textos. El editor y la editorial se enfrentan al dilema, si responder a las necesidades puntuales de cada grupo o construir un texto que integre el concepto de nación, de identidad nacional, latinoamericana con una visión global y crítica de la historia y los procesos sociales del país. O en el peor de los casos, no cuestionar nada para evitar enfrentamientos, choques o molestias.

EL CURRÍCULO

El Ministerio de Educación ha dado libertad a los educadores en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales. Como se enunció antes, los estándares propuestos por el Ministerio se orientaron a fortalecer tres ejes de las ciencias sociales: las relaciones espaciales ambientales (geografía), las relaciones con la historia y las culturas (historia) y las relaciones ético – políticas (democracia y política), de igual forma robustecer los procesos de investigación en los estudiantes para demostrar que las sociales no son estáticas y a partir de hechos históricos, situaciones geográficas o aspectos políticos el estudiante puede investigar, argumentar, proponer con el eje de me aproximo al conocimiento como científico social y por otra parte refuerza la necesidad de desarrollar compromisos personales y sociales en el área.



El Ministerio al definir los estándares dio vía libre a la creación de propuestas educativas, lo que ha contrastado con las necesidades de contenidos, sugerencias didácticas y estrategias de clase, que las editoriales han asumido. Es así como en Colombia el currículo sigue siendo organizado por las editoriales e incluido en los textos escolares, que han involucrado los contenidos básicos del área con las nuevas necesidades de evaluación, nuevas estrategias educativas y proyectos de aula.

La labor que han desarrollado las editoriales en el proceso de construcción de conocimiento implica el uso de recursos intelectuales, desarrollos didácticos, formas de evaluación, imágenes, ilustraciones que respondan a las necesidades de la comunidad educativa, sin embargo el texto escolar de ciencias sociales se ha convertido en un factor de polémica, crítica y constantes ataques sin conocer a fondo las posibilidades reales que ofrece, las limitaciones y los factores que inciden en su elaboración; a continuación algunos factores que inciden en su elaboración.

LA IDEOLOGÍA

De todos los textos escolares, los de geografía, historia y en general de las ciencias sociales son los que más sensibilidades tocan. En varios países de América Latina pasan por un filtro de los respectivos ministerios de educación para darles el “visto bueno” lo que evidencia que ya va implícita una forma de censura, hecho que limita el desarrollo de contenidos donde se establezcan debates de argumentación y criticar ciertos modelos y hechos históricos.

Por ejemplo en Perú durante 2008 se acusó a un libro de texto de promover el terrorismo, porque en el se planteaba un ejercicio de programación neuro lingüística en el cual un niño de un poblado de los Andes era abordado por guerrilleros para unirse a su lucha y por el otro el era consciente que la violencia no trae nada bueno, así que se le pedía al estudiante que le recomendara qué hacer al niño. El veto siempre surge de grupos sociales y políticos interesados en vetar temas, prohibir el cuestionamiento a ciertos órdenes establecidos.

La restricción en la postura ideológica de los textos escolares hace que se repita la misma historia, que los manuales no indaguen por otras interpretaciones y dentro de las críticas que se le hacen a los textos escolares está esa, la de responder a veces a la lógica del sistema imperante y a lo que se considera políticamente correcto.

LA SUPERFICIALIDAD

Las nuevas pedagogías han establecido bajo unos estudios debatibles unos parámetros específicos de palabras en una página para que el estudiante de acuerdo a su nivel comprenda el texto; se ha acusado a las editoriales de desarrollar contenidos complejos que no se acercan a las expectativas de los jóvenes o de los niños.

Las nuevas estrategias que se plantean hacen que se reduzca el nivel de lectura y de comprensión en un texto escolar para hacerlo más fácil al estudiante, para que le implique menos esfuerzo y eso lleva a que el editor se vea en la compleja situación de darle prelación a las imágenes, reducir la cantidad de temas, simplificar los contenidos, ampliar las actividades de relación o los juegos de roles y todo ello hace cada vez más compleja la forma de cómo lograr transmitir un conocimiento de procesos históricos, políticos, económicos o sociales que no pueden estar atados a unas normas mecánicas de simplificación.



A la par que algunas escuelas exigen mayor simplificación en la explicación de los textos escolares, para hacer más sencillo el trabajo del estudiante, otras instituciones educativas y sus educadores se jactan de los elevados niveles de comprensión de sus estudiantes y de la diferencia que tienen con las demás instituciones; dichos grupos buscan un texto escolar que responda más a las necesidades de los profesores que a los estudiantes; por instantes da la impresión que el profesor selecciona el libro de texto que más le sirve a él, no al estudiante: con mayor cantidad de lecturas, con énfasis en contenidos, con amplias pruebas de comprensión de lectura, escasos de imágenes y material infográfico; muchas veces más cercano a los textos escolares de hace 50 años, y poco se piensa en la motivación y deseos del estudiante.

La superficialidad que tanto daño le hace a los textos escolares es el extremo de los pedidos de libros complejos y de muchas páginas. En este caso se debe mediar, pues algunas veces se espera que un libro robusto y no se calcula la intensidad horaria que mantiene la institución educativa. Es compromiso de los editores desarrollar libros que cumplan con un número de páginas que se puedan abordar en el año lectivo y que logre abarcar los contenidos y las actividades necesarias para que los estudiantes se motiven y apropien del conocimiento ofrecido a su nivel. ¿Recuerda alguien, si logró terminar alguna vez uno de los libros de texto cuando fue estudiante? ¿Cuántas páginas tenían los libros con los que estudiamos? ¿Qué tanto dependía el profesor del desarrollo ofrecido en el libro de texto?

Lo que si es primordial es que los libros de texto deben ser agradables al estudiante, fáciles de comprender, coherentes y llenos de elementos motivantes. Un libro de texto pasa por una serie de estudios y análisis que implican que tenga características específicas para los estudiantes y los educadores como organización, redacción, explicaciones suficientes, coherencia, vocabulario apropiado y acorde al nivel del estudiante e información consistente. Lo que Armbruster llama "textos considerados".¹⁹

ESTEREOTIPOS, SEXISMO Y RACISMO

Otro problema que enfrenta los textos escolares de ciencias sociales es superar los estereotipos, el sexismo y el racismo.

- **Los estereotipos:** la diversidad de autores implica un cuidado con la revisión sobre las visiones del mundo que existen; formas generalizadas de ver el mundo con términos como el continente negro, cómo si toda África fuese un continente de 100% población negra, diferentes formas de ver el desarrollo y subdesarrollo, generalizar los problemas de pobreza, las visiones sesgadas sobre procesos de independencia, los lugares comunes y diferentes aspectos.

Los textos escolares de sociales no pueden seguir promoviendo imágenes planas del mundo, de igual forma los educadores.

- **El sexismo:** sobre todo en la historia se han construido imaginarios masculinos de los hechos relevantes de la historia de las mujeres, en parte por la histórica tradición machista y el abandono en el análisis del papel de la mujer en la sociedad. Los textos escolares han evolucionado en ese aspecto y se presentan espacios constantes donde se incluye el papel de la mujer en diferentes épocas de la historia y en las condiciones sociales, políticas y económicas del mundo actual.

¹⁹ Armbruster, Bonnie. The problem of "inconsiderate text". En Comprehension instruction. New York. Logman 1984.



- **El racismo:** algunos estudios, sobre todo los realizados por ciertos grupos sociales han determinado que los libros de texto siguen siendo racistas, sin tanto énfasis como los viejos textos escolares que al fin y al cabo terminan reproduciendo los imaginarios sociales. En la actualidad los textos escolares se muestran como multiculturales y se ha hecho un esfuerzo por evitar situaciones, sin embargo las imágenes a veces reflejan situaciones de discriminación frente algunos grupos sociales.

Por otra parte cátedras como afrocolombianidad muchas veces se han asumido como impuestas y no como necesarias, es así como al hacer una revisión sobre las unidades relacionadas a afrocolombianidad se sigue haciendo discriminación positiva como expresiones como “los afrodescendientes sufrieron...” “los afrodescendientes fueron traídos a la fuerza...” son textos que apuntan a mostrar a toda la comunidad como buena, inocente y explotada, lo que limita la posibilidad de hacer un análisis crítico de las condiciones sociales, de los avances, de la diversidad étnica, de los logros y triunfos de la comunidad.

DIFICULTADES Y RETOS

Además de las críticas, los textos escolares se enfrentan a dificultades que se imprimen en la labor de su elaboración y en el lograr la aceptación del grueso de la comunidad educativa y por otra parte tiene retos por lograr, que demuestran la necesidad y la importancia del uso del libro de texto en clase.

Dentro de las dificultades los libros de texto se ven enfrentados a situaciones como:

- **La valoración:** existe un miedo de valorar diversas situaciones, debido a la sociedad, presiones de grupos y a la lógica conservadora de algunos principios, abordar realidades como la orientación sexual, la inequidad, los gobiernos mafiosos, la violencia, la sexualidad, entre otros aspectos generan temor entre los educadores. El libro de texto se enfrenta al reto de generar debates con temas de actualidad, hacerlo con el rigor académico y de manejo de fuentes que permita la presentación objetiva de diferentes puntos de vista y por encima de todas las cosas, promover la igualdad, la equidad de género, el respeto por la diferencia y el libre desarrollo de la personalidad, que son mandatos constitucionales. Algunas veces son los mismos educadores y las instituciones las que vetan los anteriores principios constitucionales y ponen en aprietos el desarrollo de temáticas orientadas a tomar conciencia sobre todos los grupos sociales y el respeto de ellos.
- **La realidad histórica:** cada gobierno, en especial en América Latina donde todavía se presentan rasgos de debilidad institucional, intentan por medio de la educación imponer modelos políticos o esconder realidades históricas. Países como Argentina, Chile, Brasil, y Paraguay tuvieron que cambiar los programas y el currículo después de la dictadura, donde se vetaron temas, se consideraron subversivos algunos hechos históricos y se promovió una enseñanza pro- militar. En la actualidad hay preocupación entre educadores de Venezuela, Ecuador y Bolivia por el alcance de reformas educativas que a juicio de algunos académicos corresponden a legitimar los sistemas de gobierno presente. Por otra parte en países como Colombia se ha hecho mucho énfasis en el emprendimiento como medida para generar en los sectores con mayores carencias la posibilidad de una oportunidad económica, pero se hace tanto énfasis en ello que se desestimula la formación universitaria y la responsabilidad del estado de ofrecer educación universitaria a los jóvenes de menos recursos. Los textos escolares, deben buscar ofrecer una información universal y que responda a construir memoria, identidad y ciudadanía en cada uno de los estudiantes.



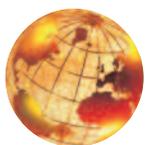
LOS RETOS Y LAS POSIBILIDADES

Pese a la críticas y el reto que implica su elaboración, los libros de texto siguen siendo una de las herramientas centrales del trabajo pedagógico y didáctico en clase, porque favorece un acompañamiento personalizado a cada uno de los estudiantes, ofrece un análisis de la información que ha sido elaborada por profesionales expertos, ha pasado por revisiones técnicas, temáticas, por edición, por correctores de estilo y por los evaluadores que exija el estado, por lo tanto en medio de las dificultades son referentes de calidad y confiabilidad, a diferencia de las guías que se desarrollan de forma artesanal y pueden tener problemas de lenguaje, nivel, comprensión, contextualización y calidad en algunos casos, de hecho las revisiones realizadas en algunas guías que dicen ofrecer instituciones educativas, están realizadas con recortes de libros y mezcla de información, lo que ya supone una actitud deshonesta al plagiar información que ha sido elaborada y subsidiada por las editoriales.

A continuación los resultados de la Prueba Pisa 2007, que evaluó el área de ciencias (naturales y elementos sociales)

Puesto	País	Puntaje	Uso obligatorio de texto escolar
1	Finlandia	563	si
2	Hong kong –China	542	si
3	Canadá	534	si
4	Taiwán	532	si
5	Japón	531	si
6	Estonia	531	si
7	Nueva Zelanda	530	si
8	Australia	527	si
9	Países Bajos	527	si
10	República de Corea	522	si
11	Liechtenstein	522	si
12	Eslovenia	519	si
13	Alemania	516	si
14	Reino Unido	515	si

Puesto	País	Puntaje	Uso obligatorio de texto escolar
15	República Checa	513	si
16	Suiza	512	si
17	Austria	511	si
18	Macao-China	511	si
19	Bélgica	510	si
20	Irlanda	508	si
21	Hungría	504	si
22	Suecia	503	si
23	Polonia	498	si
24	Dinamarca	496	si
25	Francia	495	si
26	Croacia	493	si
27	Islandia	491	si
28	Estados Unidos	489	si



Puesto	País	Puntaje	Uso obligatorio de texto escolar
29	Lituania	488	si
30	Eslovaquia	488	si
31	España	488	si
32	Noruega	487	si
33	Luxemburgo	487	si
34	Rusia	479	si
35	Italia	475	si
36	Portugal	474	si
37	Grecia	473	si
38	Israel	454	no
39	Chile	438	si
40	Serbia	436	si
41	Bulgaria	434	no
42	Uruguay	428	si

Puesto	País	Puntaje	Uso obligatorio de texto escolar
43	Turquía	424	si
44	Jordania	422	no
45	Tailandia	421	si
46	Rumania	418	si
47	Montenegro	412	no
48	México	410	si
49	Indonesia	393	no
50	Brasil	391	si
51	Argentina	390	no
52	Túnez	388	no
53	Colombia	386	no
54	Azerbaiyán	382	no
55	Qatar	349	no
56	Kirguistán	322	no

La prueba fue presentada en 2007 por 56 países, Colombia ocupó el puesto 53, superando sólo a tres naciones asiáticas con precarios medios educativos y con sistemas políticos no democráticos, es evidente en la tabla la diferencia entre países con uso permanente de texto escolar y los que no. El texto escolar por si sólo no es garante de excelentes resultados, pero garantiza coherencia en los programas y que el currículo corresponda al nivel de los estudiantes de acuerdo al grado.

Según los resultados los estudiantes colombianos de séptimo y noveno que tomaron la prueba, están dos años lectivos por debajo que sus pares de Finlandia, Hong Kong, Canadá y Japón. En general América Latina se encuentra rezagada con las demás regiones pero de los países emergentes Colombia es el más rezagado. Por lo tanto urgen políticas que promuevan el uso del texto escolar, de planes de lectura, promoción de la lectura y estrategias para generar conciencia y compromiso social, de nada sirve que cada institución educativa se convierta en un guetto de conocimiento, si el entorno local, regional y nacional se presenta con serios problemas de aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

- Sin duda el libro de texto es una herramienta central para el profesor y el estudiante. Los profesores independiente de seguir un texto escolar o no, se apoyan en ellos para lecturas, actividades y estrategias didácticas para la explicación de procesos sociales.



- Elaborar un texto escolar no es fácil, es una labor que toma mínimo dos años, conociendo los estudios de mercado, desarrollando el concepto, la pedagogía y metodología a trabajar, las redacción de textos, las revisiones y ediciones, la diagramación, ilustración y todas las correcciones y revisiones previas al proceso de impresión, adicional a ello, la creación y desarrollo de los recursos adicionales como guías para el educador, infografías, plegables, materiales de apoyo, exámenes, pruebas, cuadernos de actividades, talleres entre otros. Ese trabajo debe ser valorado y reconocido en beneficio de la comunidad educativa.
- Las críticas deben circular en forma propositiva y entre las partes interesadas: editoriales, estudiantes, profesores e instituciones. Siendo conscientes que no puede existir un libro perfecto y que se deben aprovechar los recursos existentes.
- Es necesario que exista una estrategia clara de aprendizaje y un norte en el desarrollo de los proyectos educativos, lo que hará que los contenidos sean sólo un medio y no el centro en el proceso de enseñanza.
- Los textos deben promover la mirada de dos o mas opciones e interpretaciones de hechos históricos, políticos y sociales.
- Los textos escolares deben ofrecer herramientas adicionales que motiven al estudiante y favorezcan el trabajo del profesor, pero se debe ser consciente de las limitaciones y las posibilidades de trabajo en el aula, por lo tanto no se puede pretender abarcar recursos ilimitados.
- La superación de estereotipos, del sexismo y del racismo en los textos escolares debe ser una práctica generalizada de la que es responsable la comunidad educativa, de igual modo no se puede pretender que los textos escolares respondan a cada una de las necesidades puntuales de cada comunidad, grupo o congregación. Los textos escolares son el reflejo de la construcción de identidad de una nación y por ello deben tener en cuenta a todos los grupos sociales del mismo, promover su respeto y convivencia en armonía, más que inclinarse en algunos sectores sociales o grupos de poder.
- La labor de construir currículo hace de las editoriales, expertas en temas de educación, más allá de las particularidades de cada centro educativo, la solución no es crear universos exclusivos de elaboración de talleres o guías sin comprender el entorno y exigir a los editores el desarrollo de textos escolares que respondan a la necesidades actuales y al contexto nacional y regional.
- Los países que han hecho del libro de texto una herramienta de trabajo, han evidenciado resultado exitosos de sus estudiantes en pruebas internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS, además de lograr el nivel exigido por las instituciones que se vinculan al bachillerato internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMBRUSTER, BONNIE. (1984) *The problem of "inconsiderate text"*. En *Comprehension instruction*. New York. Logman
- CARDONA, ALBA. (2007) *La nación del papel, textos escolares, lectura y política*. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876. Eafit. Medellín.
- MEN (2004) *Estándares Básicos en ciencias sociales*, Bogotá
- RAVITCH, DIANE (2004) *A consumer guide to high school story textbooks*. Fordham Institute. Washington.



Las tecnologías y las redes en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Mario Fernando Hurtado Beltrán²⁰

Nubia Moreno Lache²¹

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Jorge David Sánchez Ardila

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y su incursión en los escenarios cotidianos de las sociedades en diversos contextos han generado variadas formas de comunicación, interlocución, encuentro y posiblemente vivencias. Su impacto no ha sido ajeno a los contextos escolares, al contrario parece ser que en este campo las tendencias son fuertes pero no necesariamente exitosas, fenómeno que invita a indagar pero también a reflexionar sobre las formas como estos panoramas se insertan tanto en los contextos como en la cotidianidad de la escuela y de sus actores.

En tal sentido, el presente artículo presenta algunos de los ejes en los cuales hacen presencia las tecnologías de la información y la comunicación, al igual que la configuración y emergencia de las Redes Académicas. Para tal efecto, la reflexión se organiza en los siguientes apartados:

- Una mirada alternativa a la cartografía
- Aula Virtual en la enseñanza de las ciencias sociales
- Los recursos digitales en el aula: problemas, realidades y retos
- Redes académicas: oportunidades, responsabilidades y compromisos.

Esperamos que más que indicar caminos y alternativas, se generen inquietudes, deliberaciones y provocaciones para ahondar aún más en este interesante, novedoso pero aún vago campo de posibilidades, frente a todas las que se ofrecen para la enseñanza y la investigación educativa en los contextos escolares.

UNA MIRADA ALTERNATIVA A LA CARTOGRAFÍA

La humanidad ha empleado los mapas incluso antes de la escritura como un mecanismo para representar su entorno, lo cual se traduce por una parte en el conocimiento y reconocimiento del mismo, identificación de los elementos que lo componen (ubicación, distancias, dimensiones, direcciones, rasgos físicos naturales y sociales), valoración y utilización de los recursos que posee, toma de decisiones en su administración interna. Por otra parte, ha permitido el ejercicio de control del territorio estableciendo relaciones de intercambio, dependencia, exclusión de manera endógena y hacia otras esferas espaciales externas al mismo. En tal sentido, los mapas muestran relaciones, diferencias, asociaciones y modalida-

²⁰ Autor y editor de textos escolares

²¹ Docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrantes Grupo Geopaideia



des geográficas en diversas escalas, siendo usados para navegar, explorar, ilustrar y comunicarse y podrían considerarse como un instrumento indispensable en muchos aspectos de la vida cotidiana, profesional y académica de las sociedades contemporáneas.

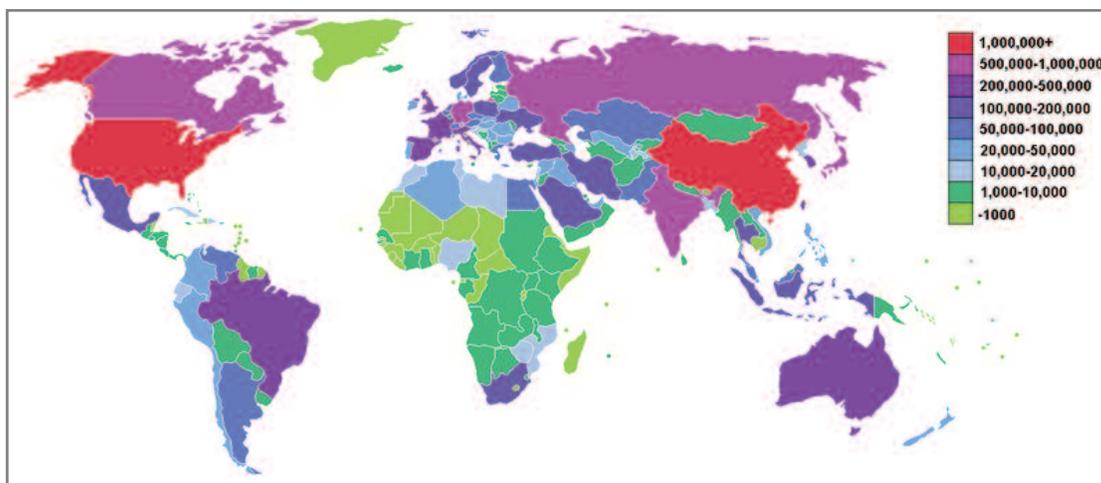
Sin embargo, la visión expuesta se distancia de la convencional asignada a la representación del espacio cuya información se acerca y es utilizada por instancias estatales, económicas, de seguridad, pero que resulta ajena al ciudadano y seguramente a la escuela. Esta afirmación, recoge algunas experiencias habituales que ejercemos en las cuales el mapa se convierte en un *souvenir* que se archiva en casa sin ninguna utilidad práctica en la esfera personal o comunitaria o en extensas colecciones cartográficas (físicas, políticas, económicas, demográficas) que se elaboran en la escuela, sin adelantar procesos de lectura, análisis, contrastación, toma de decisiones a partir de los fenómenos georeferenciados en ellas.

La intencionalidad entonces en estas líneas, es aportar otros elementos de análisis frente a dos de los prejuicios (ideas legitimadas socialmente) que se mantienen sobre la representación cartográfica y que no permiten ver al mapa como un texto con una sintaxis, semántica y narrativa posible de decodificar y capaz de interlocutar con el ciudadano cualquiera sea su condición.

PREJUICIOS SOBRE LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Un prejuicio muy fuerte es la consideración de que *existe una sola versión cartográfica* relacionada con la que se divulga comercialmente y la que regularmente se trabaja en la escuela, es decir, la cartografía cartesiana que hace uso del espacio representado matemáticamente, con temas además que no muestran fenómenos distintos al medio físico natural, división político administrativa, inventarios económicos, distribuciones demográficas de los territorios.

Es necesario señalar, que efectivamente este es uno de los tipos de cartografía relacionada con el espacio objetivo, que a su vez tiene distintas expresiones en mapas temáticos estáticos (Imagen 1), dinámicos (Imagen 2), anamorfis geográficas, cartogramas (Imagen 3), entre otros; siendo subutilizados por ejemplo en los escenarios educativos a nivel de contenido y posibilidades de georeferenciación.

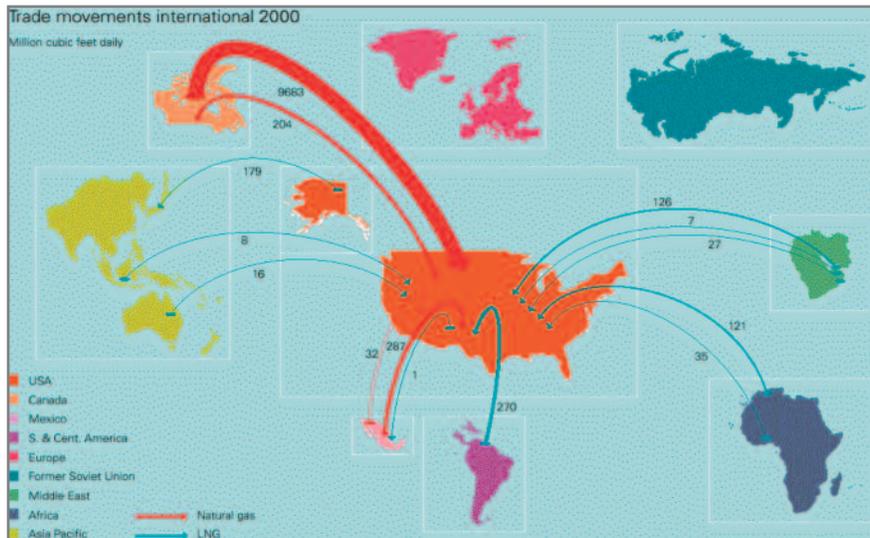


Consumo de energía eléctrica por país, en millones de kWh.

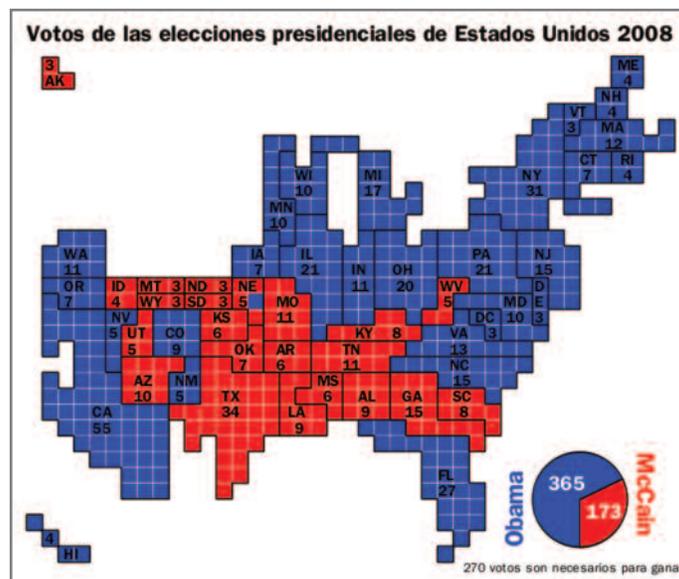
Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Energía_eléctrica



La cartografía euclidiana se constituye, entre otras, en expresión visual de un modelo reducido del terreno a una escala determinada y enunciado del conocimiento geográfico, instrumento de poder para los diferentes Estados y de planificación y gestión urbanística, elemento que hace comprensible diferentes hechos que tienen lugar en la biosfera, soporte idóneo para la comunicación y transmisión de los acontecimientos que tienen lugar sobre el territorio y complemento indispensable de la información en el marco de escalas locales y globales, con temas no necesariamente convencionales como se aprecia en la (imagen 4).

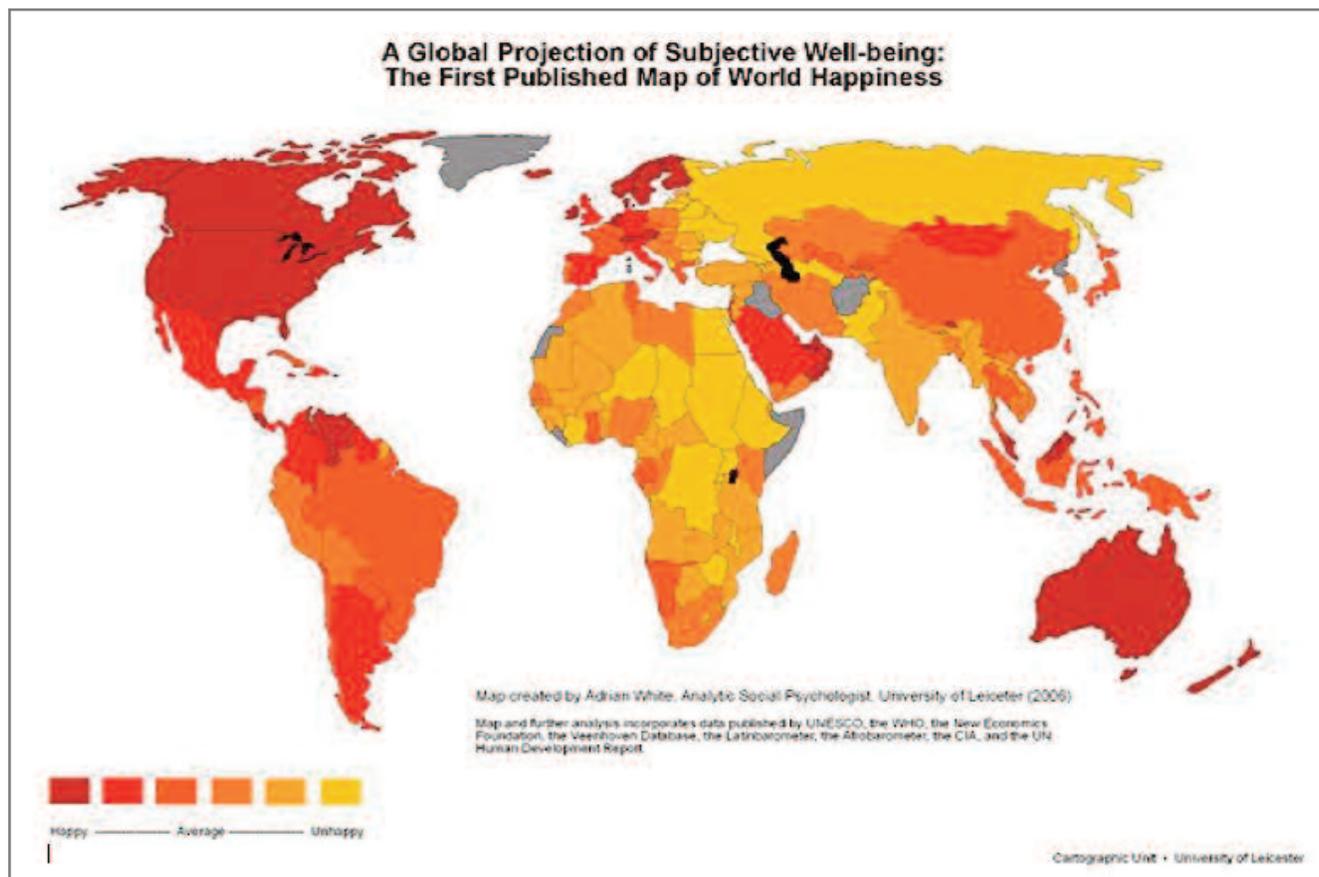


Flujo comercial de Estados Unidos



Cartogramas y anamorfis geográficas

Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Cartograma>

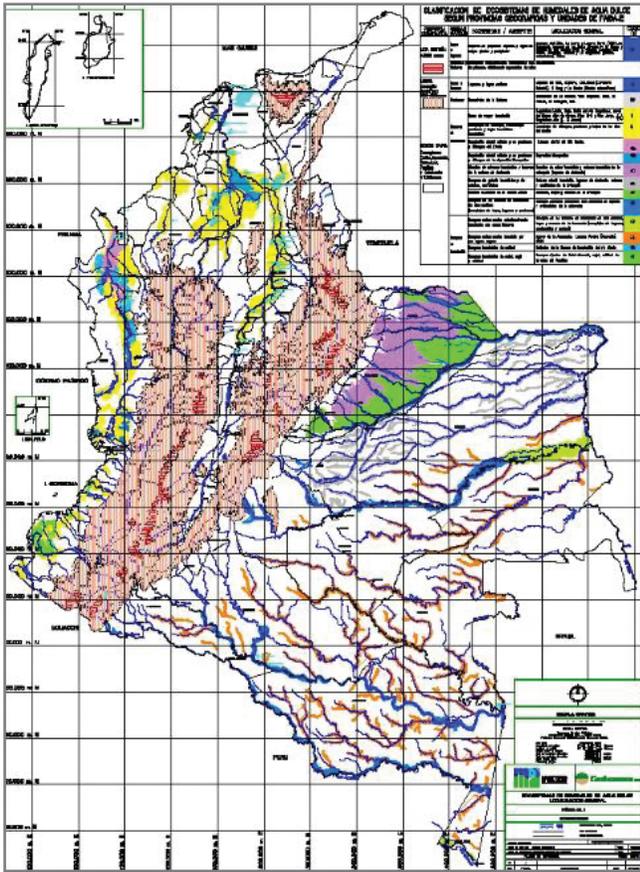


Mapa de la felicidad

Fuente: <http://www.20minutos.es/noticia/145799/0/mapa/mundial/felicidad>

El otro tipo de cartografía es la cognitiva, la cual se encuentra relacionada con la representación subjetiva que se realiza del espacio y en la cual se efectúa un proceso de adquisición, almacenamiento, recuperación y empleo de la información recibida por los sentidos: la cual dialoga a su vez con los sentimientos, estados emocionales, capital simbólico del sujeto, generando imágenes individuales y colectivas de los lugares que conoce directa o indirectamente. Esta cartografía está cargada de sentidos y significados que permiten reconocer el posicionamiento que tienen los lugares en las esferas personales, familiares y sociales de los sujetos.

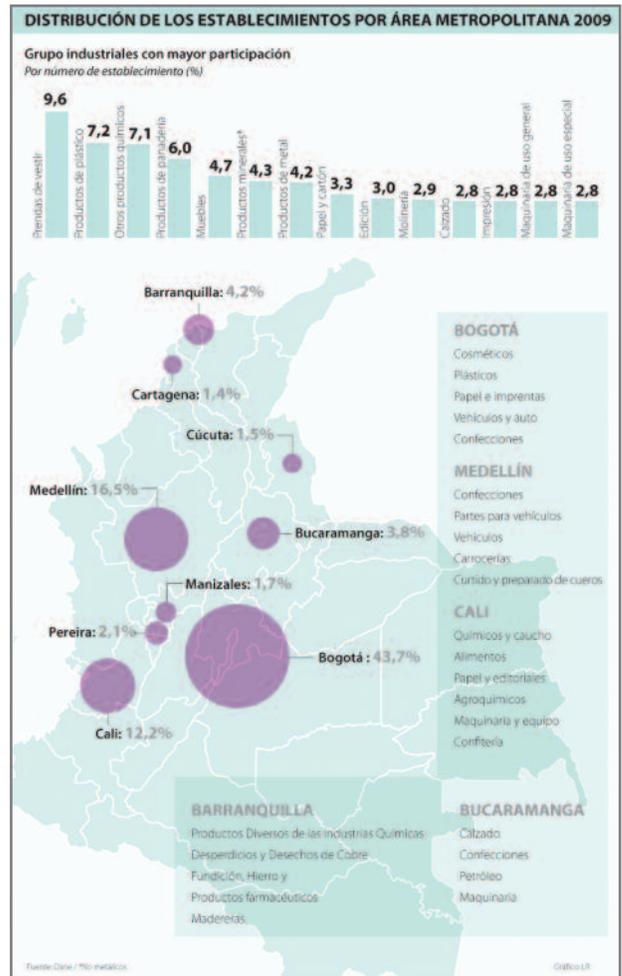
Como sucede con el otro tipo de cartografía presentado, ésta también tiene diferentes expresiones en la configuración cognitiva del espacio, se encuentra por ejemplo el esbozo de mapa (Imagen 5), el mapa de percepción (Imagen 6), el mapa mental (Imagen 7) que dan cuenta de niveles de elaboración distinta de acuerdo a la apropiación del lugar.



Esbozo de mapa

Fuente:

<http://www.ramsar.org/pictures/colombia-policy-map1.jpg>



Mapa de percepción

Fuente:

<http://www.larepublica.com.co/cm/uploads/media/files/MAPA-0411.jpg>



Mapa mental

Fuente: Archivo personal. Estudiante Ciclo de Innovación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. 2007

De acuerdo con lo planteado, tanto la cartografía euclidiana como la cognitiva permiten representar diversos tipos de información que dan cuenta de los procesos desarrollados en un espacio concreto, así como de las vivencias de los actores sociales que interactúan en el mismo. Estos elementos se conectan directamente con el otro prejuicio existente, la consideración de que la cartografía digital solamente es una herramienta de las tecnologías de la información y la comunicación, aspectos como los señalados también pueden ser objeto de espacialización a través de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), cuyo uso pedagógico es fundamental tanto en aspectos relacionados con prácticas espaciales cotidianas como en fenómenos de orden regional, nacional o mundial.

Las primeras aplicaciones cartográficas realizadas en las computadoras en el decenio de 1960 no se usaron mucho excepto en unos pocos proyectos oficiales y académicos. Fue sólo en el decenio de 1980 que los sistemas comerciales de información geográfica alcanzaron la capacidad que permitiría su rápida adopción, por ejemplo en el gobierno regional y local, el planeamiento urbano, los organismos de medio ambiente, la exploración minera, el sector de las empresas de servicios públicos, la comercialización y las empresas de bienes raíces (Naciones Unidas, 2000).

Las funciones de visualización de datos de los SIG van mucho más allá de la presentación bidimensional estática permitiendo crear modelos tridimensionales y animados. El sistema mundial de determinación de posición (GPS), ha revolucionado la reunión de datos en áreas que van desde la telefonía móvil que utilizan los ciudadanos hasta el reconocimiento y vigilancia del medio ambiente y la ordenación del transporte. Es probable que Internet desplace a los mapas impresos y a los medios digitales del lugar que ocupan como el medio más importante de distribución de datos.



En este contexto la cartografía digital en la escuela podría tener un despliegue pedagógico en relación con la georeferenciación de problemáticas directas con esta, con la vida barrial o ciudadana, la interpretación de las dinámicas que configuran espacio cercano y lejano en la realidad concreta y virtual, la creación de nuevas rutas y usos del espacio, así como en la toma de decisiones de una escuela más humanizada comprometida con el sujeto.

AULA VIRTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En el afán de estar a tono con el mundo tecnológico las instituciones educativas han entrado en la dinámica de implementar, y en muchos casos imponer, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tic's). Esta situación ha generado que muchos docentes tomen posiciones antagónicas - o bien creen que basta un dispositivo tecnológico o bien adoptan un rechazo a ultranza de la tecnología- pero que igualmente conducen a resultados frustrantes en el intento de aprovechar las nuevas tecnologías en la educación. Sin embargo, las Tic's son, actualmente, de tal importancia para la transformación del sistema educativo y enfrentar la inequidad social, que la misma UNESCO ha optado por ellas como un medio para el mejoramiento de la calidad de la educación y ha implementado una serie de estándares para su aplicación en el currículo. (<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>). Evidentemente las Tic's no resuelven per se los problemas de la educación, por el contrario demandan unas condiciones más exigentes y, sobre todo, mayor criterio de los agentes del proceso de aprendizaje.

Uno de los recursos de las Tic's es la llamada aula virtual. El aula virtual puede ser utilizada ya sea como complemento de la clase presencial tradicional o bien como espacio único de aprendizaje, en la cual se dé tanto el desarrollo de actividades como una interacción en tiempo real o asincrónico. Sin importar en que modalidad se utilice cuando hablamos de aula virtual, entonces no nos estamos refiriendo a un simple traslado de las prácticas educativas del aula real a una plataforma inteligente sino, por el contrario, a la creación de un nuevo ambiente que requiere de los profesores comprender muy bien el concepto antes de emprender esta experiencia, a la par que estar dispuestos a cambiar muchos de sus referentes y prácticas tradicionales. Es decir comprender de manera diferente tanto el rol del maestro como el del estudiante.

En un aula presencial el maestro es, generalmente, el principal comunicador de conocimientos y para ello utiliza diversas estrategias y metodologías pedagógicas y didácticas. Por el contrario, en el aula virtual el docente es primero que todo un constructor de ambientes cognitivos dotados con rutas de conocimientos, puntos de información, actividades, herramientas y recursos significativos, que comprometen al estudiante para transitarlos en un viaje exploratorio en el cual busca acrecentar su capital cognoscitivo, consolidar las competencias apropiadas así como la adquisición de nuevas competencias necesarias en su aprendizaje comprensivo. En conclusión, en el aula virtual el maestro se desempeña, primordialmente, en tanto asesor y gestor de los ambientes cognitivos.

Para desempeñar el nuevo rol el docente debe estar familiarizado con los medios, herramientas y recursos que ofrecen las Tic's en su aplicación al ámbito educativo, pero más importante aún y previo a ello, el docente debe haber podido apropiarse de los referentes culturales que implica el mundo de la realidad virtual y, por consiguiente, las aulas virtuales, pues estas no son un medio neutro de la tecnología; por el contrario ellas están construidas desde unos presupuestos básicos que son los que las hacen efectivas o no para los fines que se buscan en la educación.



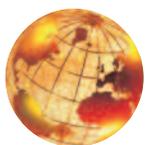
Toda aula virtual parte del presupuesto de la autonomía y libertad del internauta para navegar a través de la red en busca de información, consulta de bibliotecas y centros de documentación en línea, interactividad con otros internautas, elaboración de trabajos y realización de actividades seleccionadas. Por ello, el docente debe estar consciente de que el estudiante que accede al aula virtual lo hace desde unos contextos específicos y determinados con los cuales interactúa permanentemente y esta relación orienta la significatividad de los aprendizajes a obtener. En consecuencia se dice que todo aprendizaje se hace en contexto, y por lo tanto en él entran en juego las competencias necesarias tanto para su adquisición como para la puesta en juego de los capitales cognitivos así obtenidos o ampliados y profundizados (<http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendeLaGente.php>). Si el docente comprende su nuevo papel como gestor y asesor de los ambientes cognitivos, el aula virtual va a serle un medio bastante eficaz para llevar a cabo el proceso de aprendizaje con sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, cobra gran interés en las aulas virtuales la interactividad que el estudiante pueda establecer con el tema no solo en los aspectos teóricos sino, fundamentalmente, en los prácticos dentro del contexto del mundo de la vida que constituye su cotidianidad. De esta manera, el estudiante pasa de ser un sujeto pasivo de la enseñanza a ser un agente activo de su aprendizaje, en donde él tiene la posibilidad de escoger los temas que debe aprehender, revisar y/o pasar por alto en la medida que estos ya hagan parte o no de su capital cognoscitivo.

Una característica tanto de las Tic's en general, como de las aulas virtuales en particular, es la economía del lenguaje escrito, utilizándose este para exponer lo fundamental del tema dado y remitiendo todo lo conexo con él a enlaces virtuales (colocados en el interior del texto o en la webgrafía) que le permiten al estudiante navegar a través del aula en busca de la complementación requerida para comprender lo estudiado de una manera más dinámica y significativa; igualmente, la larga exposición escritural es reemplazada con múltiples actividades que conducen al estudiante a ejercer su protagonismo en su aprendizaje.

Otro elemento que debe tener en cuenta el profesor al asumir aulas virtuales es el desplazamiento del sentido auditivo por el visual que se ha dado en las generaciones de las últimas dos décadas. Mientras que en el aula presencial la exposición y relación con el estudiante está básicamente centrada en la oralidad, el aula virtual exige un descentramiento de ésta para focalizarse en el aprendizaje visual del tema objeto de estudio, de manera que el estudiante pueda pensarlo y apropiarlo más efectivamente.

Uno de los problemas frecuentes en el diseño de los cursos para implementar en las aulas virtuales tiene que ver con el modelo pedagógico. Este debe tener la flexibilidad y proveer las condiciones de movilidad que caracterizan al aula virtual. Flexibilidad para poder tender puentes eficientes entre los conocimientos que se producen en la interacción del sujeto al interior del mundo de la vida o en su cotidianidad y los producidos por el desarrollo del sistema epistemológico conceptual, es decir, dentro de la ciencia y la tecnología. Hay que tener en cuenta que en el mundo extracurricular el ser humano actúa competentemente y esta actuación está orientada tanto por las comprensiones tecnocientíficas como por las provistas desde los saberes. Por tanto, el modelo pedagógico escogido debe estar montado sobre el presupuesto que todo individuo posee, con anterioridad a un proceso educativo determinado, un capital epistemológico que lo orienta y de lo que se trata no es de reemplazar éste, sino de ampliarlo, profundizarlo y enriquecerlo. Es claro que la remoción de los llamados obstáculos epistemológicos, de los que hablaba Bachelard, no se da por la imposición de un sistema epistemológico en particular, ni de nuevos conocimientos sino por la confrontación comprensiva de ellos en la explicación de los fenómenos estudiados.



Existen varias plataformas de educación virtual para crear los ambientes cognitivos, en Colombia las más utilizadas son Moodle y Blackboard learn. Estas plataformas permiten al docente planear su curso de aula virtual bien sea por semanas o por temas, tal como se hace tradicionalmente en los cursos presenciales.

Igualmente todo profesor puede encontrar en los buscadores diversos manuales e instructivos para el montaje de los cursos en las aulas virtuales. Desde la comprensión del rol de docente como gestor de ambientes cognitivos, el diseño de un curso para ser desarrollado a través del aula virtual, este debe tener en cuenta que todos los elementos necesarios para que el estudiante pueda navegar a través de ella, deben ser explícitos. Aquí proporcionamos sólo un modelo de los mínimos requerimientos a tener en cuenta en el diseño de un curso en la asignatura que se desempeñe el docente.

Area de formación

Uno de los elementos fundamentales es ubicar claramente la asignatura dentro de un contexto de formación.

Justificación

La justificación tiene que ver con la explicación de la pertinencia y la significatividad de la asignatura en el marco del contexto del estudiante.

Competencia global

Se describe la competencia general o global que se espera desarrollar, potenciar o adquirir con el aprendizaje del curso.

Competencias específicas

Trata de la descripción de las competencias básicas, nucleares y transversales, que se comprometen en el desarrollo del curso, así como sus logros y sus respectivos indicadores.

Contenidos

Estos pueden ser descritos mediante temas y subtemas con sus respectivos criterios de evaluación y las evidencias de desempeño; igualmente se debe consignar la bibliografía y webgrafía de consulta.

Evaluación por competencias

Es importante que el estudiante conozca de antemano no sólo las competencias que orientan el desarrollo del curso, sino también como se han de evaluar dichas competencias, es decir el saber, el saber ser, y el saber hacer.



Estrategia metodológica

Otro elemento importante que debe ser establecido con anterioridad y que el estudiante debe conocer es la estrategia propuesta para el desarrollo del curso que debe responder al modelo de aprendizaje escogido.

Diseñado el curso, es importante elaborar la guía de estudio para el estudiante, la cual le servirá como mapa de la ruta a seguir durante su periplo por el curso. Esta debe contener mínimamente los siguientes puntos:

Introducción

En ésta se da la bienvenida al estudiante y se le presenta globalmente lo que podrá encontrar el estudiante en el curso, así como lo que se espera de él.

Justificación

Es un resumen de la justificación del curso, de manera que el estudiante pueda entrar en el contexto de la asignatura.

Competencias a desarrollar

Este ítem informa al estudiante sobre las competencias global y específicas (básicas, nucleares y transversales) que demanda el curso para su desarrollo.

Estrategias

Es importante que el docente genere y proponga algunas estrategias orientadas para desarrollar, ejercitar y potenciar las competencias propuestas durante el desarrollo del curso.

Presentación del curso

Se trata de dar una rápida descripción del curso, con cada una de sus unidades temáticas y los logros que alcanzará el estudiante.

Materiales de estudio

Es la presentación de los textos básicos de estudio de cada unidad temática, indispensables para su desarrollo.

Metodología de estudio

El docente presenta la metodología de estudio propuesta por el curso con orientaciones prácticas para que el estudiante pueda seguir el desarrollo del curso. Entre estas se encuentran el trabajo individual y en grupo, sesiones tutoriales, socialización, etc.



Metodología del proceso de aprendizaje

El docente presenta su propuesta metodológica del proceso de aprendizaje. Esta consiste en instrucciones y actividades que se desarrollan en forma individual para que el estudiante se prepare física, mental y emocionalmente para el aprendizaje.

Actividades de aprendizaje

Consiste en la presentación de cada una de las guías de trabajo, bien por semanas o bien por temas. Cada guía debe contener la contextualización del tema o unidad; preguntas orientadoras; la referencia del material de estudio básico y complementarios, incluyendo la webgrafía específica; los ejercicios y actividades de consolidación del aprendizaje; los foros temáticos, y el valor de las actividades evaluativas.

De todas formas, quizás dos de los principales requisitos para abordar el reto de las aulas virtuales sean el deseo de innovar y romper la rutina tradicional y la creatividad para dar un giro a nuestra práctica docente de manera que podamos establecer canales de comunicación más eficientes y gratificantes con nuestros estudiantes.

LOS RECURSOS DIGITALES EN EL AULA: PROBLEMAS, REALIDADES Y RETOS

Con la aparición del Internet las rutinas de los jóvenes y en general de las personas han cambiado, pasamos de un mundo de consulta de libros, de asistencia a las bibliotecas, de lectura pausada y constante, de encuentros personales y telefónicos, de cartas y de correos a una verdadera autopista de información en lo que se han convertido las páginas de Internet, las redes sociales y otros espacios de encuentro e información que se hallan en la Web.

Con Internet la idiosincrasia ha cambiado, antes en una discusión entre personas sobre una tema académico o diferencias sobre algo los llevaba a debatir varias horas y seguramente establecer un encuentro posterior para buscar en libros o revistas la respuesta acertada al tema de debate; ahora no, con sólo entrar desde el teléfono celular a Google se pueden encontrar una respuesta inmediata y en cierta forma se pierde el encanto y la expectativa que podía generar la investigación por separado y en grupo. A tal punto ha llegado la dependencia a Internet que algunos profesionales y estudiantes argumentan no poder trabajar o no poder continuar la marcha de su tarea o trabajo si la red ha caído.

LA CANTIDAD DE INFORMACIÓN

En los últimos años han aparecido herramientas de trabajo digitales vinculadas a la educación: Internet, tablas, tableros digitales, computadores, equipos, todos ellos son sólo materiales que requieren los contenidos, que requieren la información pertinente y necesaria para que sea un verdadero beneficio para los estudiantes.



En la red ya se han desarrollado innumerables contenidos educativos creados por profesores, por editoriales, diccionarios, enciclopedias, blogs, repositorios, videos educativos, juegos interactivos, foros y debates. Pero la información es tanta que no se sabe que es bueno, que puede ser útil, y qué tanto está orientada la información al público respectivo.

La cantidad de información no es garantía de calidad o de aprendizaje, es necesario clasificarla, ordenarla, diferenciarla y la búsqueda en Internet puede resultar árida si no existen parámetros de verificación; porque existen empresas dedicadas a poner en primera línea de los buscadores de Internet como Google o Bing a los negocios o empresas que les pagan; es decir el blog de un reconocido profesor que no paga a ninguna empresa no saldrá tan fácil como aquellas que se encargan de promover publicidad y ofrecer servicios, significa que la posibilidad de encontrar información inútil en las primeras búsquedas es elevada.

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL INTERNET

El Internet modificó un aspecto relevante en la vida de las personas y fue el acceso a información y posibilidades de entretenimiento que antes eran imposibles, hechos recientes como lo ocurrido con Wikileaks sólo son posibles en un mundo interconectado, de igual forma la posibilidad de conocer personas en diferentes lugares del planeta, interactuar con ellos de manera constante; de hecho algunos intelectuales están responsabilizando a las redes sociales de las masivas revueltas en Oriente Medio y también son las redes sociales las que envían imágenes en simultanea de hechos noticiosos en el mundo.

Pero la democratización también representa riesgos, los jóvenes y los niños están expuestos a redes de pornografía, de tendencias suicidas, a páginas de juegos y apuestas y muchas de ellas se camuflan dentro de contenidos educativos.

LAS EDITORIALES Y LOS CONTENIDOS

Los educadores han esperado y exigido a las editoriales que provean de mayores recursos digitales a las escuelas y a los estudiantes, y debe existir un compromiso de las editoriales de responder a las necesidades tecnológicas; sin embargo se debe tener en cuenta que las herramientas digitales son apoyo, no son el todo del conocimiento. Carlos Vasco afirma en su artículo en el libro *la calidad del libro de texto*²², que el sistema de formación de los estudiantes debe ser paratextual, es decir que además del libro de texto, la información se debe complementar con recursos audiovisuales, libros de planes lectores, discos compactos, software, entre otros medios. Pero ellos son complementarios, no son el todo, del mismo modo no se puede pretender que el estudiante aprenda de forma exclusiva con recursos digitales y si llegase a ser de esa forma la educación del futuro, se debe ser consciente de la magnitud de los recursos, de las posibilidades financieras para llevarlos a cabo, del verdadero uso y necesidad que representan y sobre todo de la calidad.

En los últimos años se ha presentado una tendencia de las editoriales de afirmar que cuentan con recursos digitales y muchos de ellos se remiten solo a enviar a los estudiantes a consultar por Internet, con pruebas evidentes de que no ha existido un filtro de revisión, que se envían a páginas obsoletas o con publicidad de juegos, páginas de adultos y se convierten en un riesgo en vez de ser un beneficio. Por lo

²² Vasco, Carlos Eduardo. (1991) El significado educativo del texto. En PEÑA Luis Bernardo, La calidad del libro de texto. Bogotá.



tanto los educadores deben ser conscientes de las posibilidades reales del acceso a web de igual modo de los costos que implica la elaboración de infografías y material digital, la calidad tiene un costo y ello debe ser asumido dentro de los procesos de selección de textos, el hecho de que la mayoría de la información en Internet sea gratuita es beneficioso pero expone riesgos, no existe garantía de encontrar buena información y organizarla y clasificarla puede tomar largos tiempos y extender las planeaciones .

INTERNET ¿EDUCACIÓN O ENTRETENIMIENTO?

Se habla mucho de las aulas virtuales y de la formación en línea, también de los hipertextos y la posibilidad que tiene el estudiante de tener varias ventanas abiertas y poder concentrarse y trabajar; se habla de la nueva generación de jóvenes que pueden estar conectados a redes sociales, escuchar música y además aprender. Pues bien la experiencia de países que implementaron aulas digitales en Reino Unido, Francia y España ha demostrado que los resultados no son satisfactorios.

Los estudiantes manifiestan que se distraen con mucha facilidad al tener acceso a páginas como Facebook, al Messenger o a Hotmail; por otra parte prefieren tener algo impreso donde apoyarse y trabajar, es decir la educación y las formas de acceder al conocimiento se deben pensar en diferentes formatos pero no se puede ceñir a un solo sistema de aprendizaje.

La revista Semana²³ publicó en octubre de 2011 un estudio que demuestra que el 95% de los colombianos, incluidos los jóvenes, acceden a Internet para entretenerse e interactuar con otras personas. Los registros de páginas de mayor consulta en Colombia demuestran que el top 10 está conformado por páginas de contacto y entretenimiento siendo las cinco primeras.

1. Google.
2. Facebook
3. Youtube
4. Hotmail
5. Gmail

Después viene un listado de páginas de redes sociales, sexo, juegos, seguido por algunos periódicos y medios informativos de consulta, pero las páginas vinculadas a cultura, educación, foros de debate, no aparecen; lo que demuestra que no sólo los estudiantes, también los educadores no naturalizan su ingreso a la red a medios educativos. Cuando no se ha logrado dar un giro a esa dinámica y el Internet se sigue viendo como un medio de entretenimiento, no se puede pensar en desarrollar de forma permanente actividades académicas desde la Red.

Por otra parte las páginas vinculadas a conocimiento de mayor acceso son Wikipedia y el Rincón del Vago, que no se caracterizan precisamente por la calidad y coherencia de la información. Wikipedia al ser una red valiosa de cibernautas que están creando contenidos de forma constante hace que no pueda existir una revisión sobre la calidad o coherencia de esos contenidos y sólo con hacer una búsqueda de un mismo dato o una información en diferentes idiomas los resultados pueden ser disímiles; por otra parte el Rincón del vago hace una perfecta alusión a su nombre; es un medio que facilita la vagancia a los estudiantes al proveerles la información precisa sobre un tema específico, donde se plagia información, autores y tampoco existe un proceso de revisión y control.

²³Revista semana 23 de octubre de 2010. Archivo impreso.



Ante este panorama debemos cuestionarnos como educadores el sentido de las consultas en Internet. Los estudiantes acceden a ella para resolver tareas de forma expedita, dejando de lado los espacios para la investigación, el análisis, la selección de información, la comparación de datos, el uso de diferentes fuentes entre otros aspectos.

¿QUÉ HACER A RESPECTO?

Es responsabilidad del educador fomentar el uso orientado del Internet, promover las consultas con previas indicaciones y hacerlo para que los estudiantes consulten distintas fuentes y las contrasten con información impresa, no sólo los textos escolares, también los demás materiales impresos que inciden en la formación integral de un estudiante, tales como prensa, artículos especializados, crónicas, entre otros.

En algunas escuelas se ha visto que existe un interés elevado para que los estudiantes accedan a los recursos digitales y tengan acceso permanente al computador y al Internet. Eso no es la solución, y si no está orientado se puede convertir en un problema para el aprendizaje.

Tener el colegio lleno de computadores no necesariamente es calidad educativa, los computadores son herramientas que necesitan información, esa información no se encuentra de forma sencilla en Internet y no todo lo que es gratis puede ser de calidad, o para ser más concreto, no hay nada gratis en Internet, todo tiene un costo desde el bombardeo de publicidad, los avisos titilantes que invitan a los desprevenidos estudiantes a acceder a páginas que los exponen a personas inescrupulosas en la red.

Una alternativa viable es acceder a páginas que nos permitan clasificar la información de acuerdo, al grado del estudiante, al criterio educativo, a las necesidades de los profesores, es decir verdaderos medios de apoyo y garantía en los procesos de búsqueda y clasificación de la información, para tener opciones óptimas de trabajo con los estudiantes. Los recursos digitales no son la solución, son otro medio que debe ser limitado, organizado y que garantice calidad en el estudiante, allí deben estar las posibilidades de trabajo en equipo entre las editoriales y toda la comunidad educativa.

REDES ACADÉMICAS: OPORTUNIDADES, RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

Uno de los aspectos que más llamó la atención a un número de docentes, no muy grande en cantidad pero si altamente interesados en indagar sobre los problemas presentes alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto latinoamericano, y que a pesar de las reformas educativas emitidas en cada uno de los países no logra transformar la concepción netamente tradicionalista, sin sentido y comprensión en los estudiantes al enseñar Ciencias Sociales, se hizo evidente en el marco del XI Encuentro de Geógrafos de América Latina celebrado en la ciudad de Bogotá D.C. en el año 2007, en particular cuando en los balances se afirmaba que:

La Ley 115 de 1994, a pesar de permitir que la escuela definiera su horizonte educativo, en el ámbito de lo espacial, no superó su contenido enciclopédico, repetitivo y memorístico. En cuanto a las últimas disposiciones, si bien, asistimos a una transformación en el abordaje de las ciencias sociales en la escuela, en la cual son los ámbitos conceptuales, los tópicos generadores y las preguntas problematizadoras, las que buscan desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes; los resultados de la investigación muestran que prevalece la estructura tradicional mencionada, con algunos cambios tímidos en el abordaje de



la dimensión geográfica en el aula de clase. Esta situación, se evidencia igualmente en los estudiantes, que toman como referencia las orientaciones hechas por sus maestros de ciencias sociales, reproduciendo los temas del universo, los continentes, el paisaje natural o el paisaje cultural por citar algunos, sin ningún análisis sobre las relaciones que se establecen entre la sociedad y la naturaleza y el impacto que tienen en la configuración del espacio que el ciudadano habita, vive, significa y sueña.²⁴

O cuando en la reflexión y aportes de Araya (2008), sobre el estado de la geografía escolar en Iberoamérica, se afirmó que:

...en general, la didáctica de la geografía en enseñanza básica y media a fines de los años 80 continuaba siendo principalmente descriptiva y centrada más en los métodos y recursos didácticos que en las temáticas conceptuales. Cada una de las coberturas del espacio geográfico se estudiaba de manera independiente y sin una visión integrada. Temas como la hidrografía, población vegetación etc., se trataban de manera inconexa y sin relación con el todo. La cartografía era confundida, a menudo, con la propia geografía y se exageraba la actividad de pintar mapas en las aulas de clases. Por otro lado, no había una relación clara entre las corrientes geográficas, la epistemología y las actividades didácticas que se planteaban en las escuelas. Sin embargo, la didáctica de la geografía Latinoamericana, según mi opinión, comienza a transformarse vertiginosamente a partir de la década de los años 90. Si utilizamos como fuente diversas publicaciones, ponencias y conferencias sobre didáctica de la geografía, elaborados por autores latinoamericanos desde la última década del siglo pasado, se puede, provisoriamente, percibir algunas tendencias generales en su desarrollo.²⁵

Aún así, las ciencias sociales han ido transformando su concepción en la última década del siglo XX y primeros años del presente siglo producto de aportes didácticos y reflexiones epistemológicas, resultados de investigaciones e inquietudes de docentes – investigadores interesados en transformar su objeto de ser en la enseñanza; lo que ha permitido reconsiderar a las ciencias sociales y en especial a la geografía como aquella disciplina que estudia e interpreta el espacio geográfico, cercano o lejano y que busca comprender la interrelación del hombre con el espacio, así como descubrir los factores y los elementos que influyen en la concepción de ese determinado espacio.

Lo anterior demanda que se vuelva a pensar su enseñanza; ya que se puede estimular al sujeto a *reconocer* tanto el espacio geográfico como las sociedades en las que vive, lo que a su vez permite valorar las espacialidades que hacen parte de su entorno y a entender una perspectiva diferente de las ciencias sociales, no enciclopédicas, si funcionales desde los lugares y las sociedades habitadas por las personas.

Estas situaciones, llevan a pensar que si bien es cierto que desde las individualidades podemos construir y ejecutar esfuerzos personales, trabajos prácticos y reflexivos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, de sus tendencias y sus retos en las sociedades y territorios contemporáneos, era hasta cierto

²⁴La referencia corresponde a las miradas conceptuales encontradas en maestros y estudiantes de tres instituciones educativas del Distrito, en el marco del proyecto de investigación "Innovación en la enseñanza de la geografía. La educación geográfica en la mente de maestros y estudiantes" (2000 – 2003, desarrollado por la profesora Liliana Rodríguez Pizzinato de la UDFJC en instituciones educativas del distrito capital).

²⁵Balance presentado por el profesor Fabián Araya de la Universidad de la Serena – Chile en el Foro Iberoamericano de Geografía, cultura y sociedad. 2008. <http://geoforo.blogspot.com/>



punto un esfuerzo aislado. No obstante, aspectos como la creación del mundo virtual y de la web, la consecución cada día más frecuente de atmósferas presenciales como congresos, encuentros y coloquios y de manera más reciente la creación de espacios virtuales, configuran nuevas formas, espacios y lenguajes que inciden en los proyectos, sueños e ideales de docentes e investigadores expresados en lo que conocemos como el trabajo en redes.

Esta necesidad compartida lleva a unir intereses y expectativas, resultando la creación de La Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía – Redladgeo -. El origen de la Red se sienta en las expectativas expresadas por docentes e instituciones latinoamericanas inscritas en una preocupación por la enseñanza de las ciencias sociales, en especial de la geografía, sus tendencias, problemáticas y posibilidades entre otras, pero que a su vez pretende ampliar su campo de incidencia y participación a nivel internacional de manera que progresivamente docentes, investigadores, docentes en formación y todos aquellos interesados en su enseñanza, encuentren un espacio de diálogo, reflexión y aportes; los cuales favorezcan la acción constructiva permanente de los docentes y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se potencian en la escuela.

La Red define ejes de indagación y trabajo tales como: fortalecimiento y fiscalización de los programas de formación de profesores, avance en la investigación científica sobre la educación geográfica, incorporación de nuevas tecnologías y medios virtuales en la docencia, promulgación de modelos y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la geografía, producción e innovación de materiales didácticos en una perspectiva de geografía escolar renovada, entre otros.

Así mismo, se reafirma que es necesario hacer apuestas investigativas comunes pero a su vez potenciadoras para la enseñanza y renovación de las ciencias sociales. Para tales efectos, la finalidad de la Red se expresa en lograr:

- Construir propuestas de indagación con incidencia en la escuela que logren consolidar los campos existentes en las ciencias sociales en especial en la geografía, así como los que emergen resultado de las dinámicas y transformaciones socio – territoriales.
- Consolidar una comunidad académica interesada en la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía de manera que pueda cimentar espacios de encuentro y reflexión y que a su vez contribuyan en la formación de los docentes y en la colectividad académica y pedagógica interesada en el tema.

Emergen entonces diversas propuestas y estrategias de trabajo de la Red como la potenciación, desarrollo y familiarización con:

- Investigaciones conjuntas y colegiadas sobre asuntos geográficos y de las ciencias sociales en general, tanto en la perspectiva epistemológica como en la de su enseñanza y didáctica.
- Foros virtuales sobre temas y/o preguntas específicas sobre la didáctica de las ciencias sociales.
- Publicaciones colegiadas relacionadas con los procesos y resultados de investigación en el área de interés.
- Diálogo de pares a través de la creación de un grupo especializado en la Red sobre didáctica de la geografía.



- Divulgación de los resultados de investigación en medios impresos e informáticos.
- Realización de intercambios académicos entre docentes y estudiantes dependiendo de las condiciones institucionales, para la realización de módulos, seminarios, pasantías, entre otros.
- Transformación de la enseñanza fragmentada de las ciencias sociales, en especial de la geografía, de modo que sea posible desde la integralidad reconocer las singularidades sin aislar la continuidad que las constituye.
- Reconocimiento en la discontinuidad entre el espacio vivido y el espacio pensado una posible y necesaria articulación, de manera que lo subjetivo, tan necesario en el estudio de lo social en los territorios contemporáneos, aporte elementos valiosos para su comprensión, en especial en los contextos educativos tanto formales como informales.

De igual forma, es importante y necesario destacar el trabajo en Red liderado por el Grupo Gea Clío de la Universidad de Valencia, y en el que los docentes de ciencias sociales, en particular de geografía e interesados en el tema, en Iberoamérica, hemos ido construyendo un escenario de encuentro, debate e interacción con el ánimo de ahondar en el reposicionamiento de la geografía escolar, de las ciencias sociales en general y de la educación en el marco del compromiso social que ella representa.

El Foro Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad es un espacio de intercambio de opiniones y argumentos sobre la enseñanza formal, no formal e informal de los distintos niveles educativos en los países iberoamericanos.

Desde hace algún tiempo un grupo de docentes, en especial universitarios, hemos venido comparando los problemas que existen en la práctica de las aulas escolares. Ahora se trata de ofrecer aquí algunos resultados y, sobre todo, estimular a otras personas a reflexionar críticamente sobre la enseñanza de los problemas sociales y ambientales.

La geografía no está vista como una materia o disciplina aislada e institucional, sino como un conocimiento que se incorpora a los diferentes niveles y áreas escolares en relación directa con los intereses sociales dominantes, las opiniones académicas hegemónicas y los intereses de los profesionales que trabajan en la educación.

Sobre este particular se quieren compartir deseos y proyectos; algunos ya experimentados en los últimos años del siglo XX y en los primeros de este milenio. Pretendemos, además, cuestionar las teorías dominantes y las estrategias que surgen del poder institucional, como es el caso de las líneas de formación permanente que convierten al conocimiento en un recurso mercantil al servicio de los poderes empresariales.

El sentido del foro sería definir qué podemos aportar a la comunidad escolar en la definición de la educación como derecho social reconocido en la Declaración Universal de 1948 e interpretado de muy diferente manera por los gobiernos, profesores y academias. Se trata de estimular la ciudadanía participativa desde una opinión crítica. También se difundirán experiencias didácticas y recursos educativos que han sido utilizados con éxito por parte del profesorado de distintos niveles de enseñanza, en especial de Secundaria. (Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad. www.geoforo.com)

A su vez, el trabajo en Red y en particular la comunicación y amistad epistemológica que se fue consolidando a través de estos grupos, ha permitido construir un balance más acorde con las diversas formas



como en los contextos locales los docentes e investigadores construyen alternativas y crean retos en, para y desde la enseñanza; otros, son escenarios de encuentros internacionales que consolidan aún más el trabajo y las intencionalidades de las redes. En armonía con esto, Araya (2008) presenta el siguiente balance.²⁶

Tabla N° 1. Balance trabajos en Redes Académicas

ASPECTO	Indagación sobre la didáctica de la geografía
BALANCE	<p>Las reformas educativas instauradas en los escenarios escolares no pasan por alto la educación geográfica e inciden de una u otra forma en ella, a través de la llegada de diversas teorías y políticas educativas como las inteligencias múltiples, el constructivismo, los estándares de competencia, lineamientos curriculares, PEI, entre otros, constituyéndose en factores que en cierta medida dinamizan el sistema educativo e invitan a una renovación.</p> <p>En Colombia, en el año de 1993 se da inicio al programa de Maestría en Educación con Énfasis en Docencia de la geografía de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo central fue el de consolidar un proyecto de formación de maestros-investigadores en el área de la docencia de la geografía, para aportar con soluciones reales a los alumnos, de acuerdo con los contextos geográficos en donde se desenvuelven los docentes; así mismo el programa buscaba lograr una generación de docentes que pensarán y asumieran una mirada compleja de la geografía y en donde la preocupación por su didáctica fuera centro de indagación desde los contextos y realidades escolares específicas. Resultado de este programa es la creación del Grupo de Investigación Geopaideia, cuyo eje central versa sobre la didáctica de la geografía y los problemas socio – culturales del espacio.</p> <p>Se resalta también, la experiencia desarrollada en Venezuela con el inicio de los estudios de postgrado para los docentes en geografía en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.</p> <p>De igual forma, es importante resaltar experiencias en diversos escenarios latinoamericanos, sobre temas de la didáctica geográfica, proyectados a través de cursos, diplomados y especializaciones, nutriendo el campo de la geografía escolar y ampliando las expectativas y horizontes del trabajo geográfico en los contextos educativos. (Araya; 2008)</p> <p>De otra parte, son relevantes los aportes del profesor Souto González en la didáctica de la geografía al afirmar que:</p> <p>“...supone definir la didáctica de la geografía como un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado...estamos definiendo la didáctica de la geografía como un contenido en sí mismo, como un objeto de aprendizaje, que debe ser aprendido por los futuros profesores y los que están en activo” (Souto;1998:12)</p>

²⁶Balance que ha sido necesario actualizar por la dinámica misma del trabajo en las Redes y que se refleja tanto en las nuevas producciones, investigaciones, eventos y demás aspectos que han ido consolidando sus participantes.



ASPECTO	Tendencias y renovación de libros de texto y recursos didácticos
BALANCE	<p>En el caso colombiano, aún es incipiente el abordaje de la geografía escolar desde una perspectiva de análisis espacial. Los textos escolares, carecen de un eje completamente articulador que engrane la categoría tiempo – espacio y sociedad. Sin embargo,</p> <p>“... es relevante destacar que los materiales comienzan a ser elaborados con una perspectiva actualizada en la enseñanza de la disciplina geográfica. Si bien es cierto y hay que reconocerlo, en varios de nuestros países la enseñanza de la geografía se integró de una manera exagerada en el campo de las ciencias sociales, perdiendo, en algunos casos, su nombre o su perspectiva espacial específica, también es importante destacar el giro de los temas hacia una visión social y humanista de los temas geográficos, aminorando una visión exclusivamente naturalista o concebida como el marco físico en el cual se desarrollan los acontecimientos históricos” (Araya; 2008)</p> <p>Es necesario, también resaltar el ingreso e incorporación de recursos, programas y ordenares digitales en la enseñanza de la geografía, los cuales posibilitan una manera diversa de conocimiento espacial, tales como el Google Earth, Google Maps o los juegos de simulación espacial como “Sim City”. Este terreno ofrece unas alternativas interesantes en el uso de estrategias didácticas para la comprensión de escenarios espaciales diversos, pero a su vez son un reto en la concepción espacial de la geografía a la luz de las TIC.</p>

ASPECTO	Creación y puesta en marcha de redes
BALANCE	<p>Un aspecto favorable para el campo de la didáctica de la geografía, y que ha incidido notablemente en el desarrollo de nuevas concepciones de la geografía escolar, indudablemente es el de la creación de redes académicas.</p> <p>“Inicialmente el trabajo en redes se realiza por contactos personales entre los académicos que asisten a congresos, seminarios y talleres. Paulatinamente los grupos de trabajo comienzan a reunirse periódicamente en jornadas académicas. A modo de experiencia personal, en Chile en el año 1996 se realiza la primera jornada nacional de metodología de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales en la ciudad de Chillán. En 1998 se realiza en la Serena, en 2000 en Santiago, en 2002 nuevamente en La Serena, en 2004 en Chillán y el año pasado (2006) y sin darnos cuenta de la velocidad del tiempo, se realiza la sexta jornada nacional y primera internacional en la ciudad de Osorno. La II jornada internacional, en la cual nos encontramos, (Ciudad de Paraná – Argentina, Octubre de 2007) corresponde a la continuidad del esfuerzo de 1996. El próximo año se realizará Séptima en Valparaíso y el año 2010, para el bicentenario de la independencia, en la histórica ciudad de Concepción” (Araya; 2008)</p> <p>Un resultado valioso e interesante del trabajo en redes de investigadores se visualiza a través de la creación de la Red de investigadores en didáctica de la geografía – REDLADGEO – resultado de las inquietudes compartidas entre docentes- investigadores de la enseñanza de la geografía, en el marco del XI Encuentro de Geógrafos de América Latina – EGAL - llevado a cabo en la ciudad de Bogotá-Colombia, y cuyos resultados se visualizan en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Libro <i>Ciudades leídas, ciudades contadas</i>, obra que en la actualidad se encuentra en edición por parte de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” – Bogotá.• Libro: <i>Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad</i>. Primer libro digital de la Redladageo.• Así como en los encuentros académicos, que se constituyen en uno de los mejores escenarios para reflexionar sobre los campos de interés de la Red. (2008 – 2010)



ASPECTO	Congresos y eventos
	<p>Los Encuentros de Geógrafos de América Latina – EGAL -, específicamente en los aspectos relacionados con educación y geografía, han aportado a la consolidación de redes académicas como sucede con la REDLADGEO.</p> <p>De igual forma, se destacan eventos nacionales e internacionales que ahondan por el desarrollo de espacios de encuentro y debate sobre la enseñanza de la geografía, al igual que compartir experiencias y apuestas por la renovación de la enseñanza geográfica.</p> <p>En este escenario, además de los EGAL y las Jornadas Internacionales sobre enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia, figuran:</p>
BALANCE	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Internacional sobre enseñanza de la geografía y ciencias llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo en agosto de 2008; • Primer Encuentro Colombo – Venezolano de la Geografía celebrado en abril de 2008. (Mérida – Venezuela) • Segundo Encuentro Colombo – Venezolano de la Geografía celebrado en noviembre de 2010 (Santiago de Cali – Colombia) • I Coloquio Internacional en didáctica de la geografía. Redladgeo – Sao Paulo, Brasil. Junio 14 al 20 de 2010.



ASPECTO

Construcción de conceptos espaciales y publicaciones

En este campo, y puntualmente en el escenario colombiano, se destacan los libros:

- Geografía Conceptual de la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (2000), el cual constituye un gran aporte para la disciplina, pero en particular para la geografía escolar, en tanto hace apuesta por plantear y fundamentar una propuesta para enseñar geografía desde los primeros años de escolaridad, basada en la reflexión de los alumnos desde los contextos espaciales que viven.
- Una geografía escolar (in) visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos de la profesora Liliana Rodríguez Pizzinato (2007), publicado por la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" en Bogotá, Colombia, presenta de un lado la reflexión sobre la construcción de conceptos espaciales, y de otro acude a la sistematización de la experiencia pedagógica en un programa de formación de docentes, dejando latente la necesidad de replantear una geografía renovada en las escuelas que propenda por la construcción de conceptos geográficos.

Sobre el tema territorial, se destaca:

- Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada de Gurevich, Blanco, Fernández Caso y Tobío (1995). Es relevante en tanto "Constituye el tránsito de planteamientos descriptivos hacia ejes temáticos y problemáticas que afectan al ser humano contemporáneo en relación con su espacio" (Araya; 2008)

BALANCE

- Geografías: nuevos retos, nuevos temas es el esfuerzo y trabajo en el pensarse del espacio geográfico liderado por las profesoras Fernández Caso y Gurevich (2007)

- Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía de Raquel Gurevich (2005), muestra como la enseñanza de la geografía es un camino privilegiado hacia una comprensión más rica y profunda de la escena contemporánea.

- En Abril de 2007 ha dado a la luz dos obras muy interesantes y de gran calidad. La primera de Silvia Cordero y José Svarzman titulado Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. En esta obra se plantean discusiones académicas acerca del sentido de enseñar frente a realidades sociales que cuestionan profundamente la razón de ser de la propia escuela como institución, entonces es necesario enseñar más y mejor geografía. La segunda obra se titula Geografía y territorios en transformación, nuevos temas para pensar la enseñanza coordinada por María Victoria Fernández Caso y en la cual participa además Bertonecello, Blanco, Ciccolella y Natenson (2007). Este grupo de investigación y desarrollo en enseñanza de la geografía (INDEGEO) se constituye a fines del año 2004, en el Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. A través de la obra el grupo realiza un planteamiento muy claro y preciso." (Araya; 2008)

- También se destaca el libro Cotidianidad y enseñanza geográfica, elaborado por el Grupo Geopaideia que presenta el escenario de la cotidianidad como espacio propicio y nutrido para re – pensar la espacialidad.

- A su vez, la producción *La salida de campo...se hace escuela al andar*²⁷, es otro de los resultados del Grupo Geopaideia, que intenta presentar por medio de una rigurosa reflexión epistemológica, el valor y resignificación de la salida de campo en el proceso de enseñanza de la geografía.

- Como se anotó anteriormente, los trabajos de publicación de las redes y grupos de investigación, son un esfuerzo por re posicionar la concepción y la enseñanza de la geografía en los contextos iberoamericanos.



Es pues desde el balance de las Redes, los avances y retos que se ha impuesto una importante invitación que se extiende a todos los interesados en la educación, las ciencias sociales y la geografía, de modo que la naturaleza de la Red sea cada día más evidente en los círculos académicos y cotidianos de los contextos escolares, y su práctica y enseñanza logre progresivamente transformarse.

De igual manera, se invita a todos los interesados para que ahonden en algunos de los escenarios propuestos en estas letras, así como en otros y diversos escenarios y escenas en y desde la Red; contribuyendo no solo a la integración de saberes, sino también a la posible construcción de nuevas voces en la web y en la virtualidad.

BIBLIOGRAFÍA

DEL CANTO, C. (1993). *Trabajos prácticos de geografía Humana*. Editorial Síntesis, Barcelona. p. 325

NACIONES UNIDAS. (2000). *Manual de sistemas de información geográfica y cartografía digital*. 12. Recuperado el 7 de abril de 2011 de http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_79S.pdf

SOUTO, X. (1998). *Didáctica de la geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal

INFOGRAFÍA

<http://geoforo.com>

<http://www.geopaideia.com>

²⁷ Disponible en el sitio www.geopaideia.com enlace publicaciones



Los Autores

GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN GEOPAIDEIA

Geopaideia nace como un grupo de investigación integrado por profesores y egresados de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En la actualidad es un grupo de carácter interinstitucional entre la UPN y la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” (UDFJC), reuniendo profesores de diversas áreas de las Ciencias Sociales, interesados en la reflexión del espacio desde una perspectiva multidisciplinar con miras a aportar en la comprensión contemporánea de la geografía y su relación con el mundo cotidiano, al igual que generar propuestas pedagógicas que cualifiquen su enseñanza dentro de los procesos educativos.

NUBIA MORENO LACHE

Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Magíster en Educación con Énfasis en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidades Pedagógica Nacional. Distrital “Francisco José de Caldas” y Universidad del Valle. Profesora de planta de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”- Bogotá, Colombia. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

LILIANA ANGÉLICA RODRÍGUEZ PIZZINATO

Licenciada en Ciencias Sociales - Universidad de la Sabana. Magíster en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía - Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de planta de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”- Bogotá. Integrante Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

JORGE DAVID SÁNCHEZ ARDILA

Filósofo – Universidad Nacional de Colombia. Candidato a doctor en Filosofía – Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Literatura hispanoamericana – Instituto Caro y Cuervo. Profesor de planta de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”- Bogotá. Integrante Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.



MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

Geógrafo de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha sido catedrático de las Universidades de Cundinamarca y Nueva Granada. Autor y Editor de textos escolares de Ciencias Sociales, con editoriales Voluntad, Norma y Vicens Vives. Director editorial de Vicens Vives Colombia.

ALEXANDER CELY RODRÍGUEZ

Licenciado en Ciencias Sociales - Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Magíster en Educación con Énfasis en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidades Pedagógica Nacional, Distrital “Francisco José de Caldas” y Universidad del Valle. Profesor de planta del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá - Colombia. Integrante Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.