



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



GEOPAIDEIA

**¿QUÉ GEOGRAFÍA ME ENSEÑAN, APRENDO Y NECESITO? PERCEPCIONES
DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE LA
CIUDAD DE BOGOTÁ.**

PROYECTO CIUP CODIGO DCS 620-23.

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERINSTITUCIONAL GEOPAIDEIA UPN-UD.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.**

BOGOTÁ. D.C.

2023.

**¿QUÉ GEOGRAFÍA ME ENSEÑAN, APRENDO Y NECESITO? PERCEPCIONES
DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DE LA GEOGRAFÍA EN NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERINSTITUCIONAL GEOPAIDEIA UPN-UD.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.**

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Dr. Alexander Cely Rodríguez
Dr. Nubia Moreno Lache
Dr. Oscar Iván Lombana Martínez
Dr. Luis Guillermo Torres Pérez
MCS. Juan Camilo Álvarez Naranjo
Laura Fernanda Ruiz Matallana
Yurani Melissa Sánchez Sánchez

Bogotá D.C.

Vigencia 2023.

ÍNDICE.

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: MARCOS PROBLEMATIZADORES, OBJETIVOS Y METAS DE INVESTIGACIÓN.....	11
2.1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROYECTO.....	13
2.1.1. Objetivo general.	13
2.1.2. Objetivos específicos.....	13
2.1.3. Metas de investigación.....	13
3. Marco teórico y conceptual de la propuesta: hacia un marco de desarrollo holístico. 16	
3.1. Geografía escolar: un balance y diversas posibilidades.	16
3.1.1. Algunos ejes y conceptos en geografía escolar.	18
3.1.2. La formación docente para la enseñanza de la geografía.....	26
3.1.3. Currículo y enseñanza de la geografía.....	29
3.1.4. Formación docente para la enseñanza de la geografía escolar.....	34
4. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	39
5. PROPÓSITOS ÉTICOS Y APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.....	44
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Matriz por objetivos de la investigación.....	14
Tabla 2. Epistemología de la geografía y didáctica de la geografía. procesos de pensamiento implicados.	37
Tabla 3. Diseño metodológico de la investigación.....	42
Tabla 4. Tabla de compromisos de investigación.....	44

RESUMEN.

La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, en contextos escolares y en la sociedad en general, suele asociarse como un conocimiento memorístico, enunciativo y carente de sentido; referente que relega su importancia para la comprensión del espacio, del desarrollo de las sociedades en interacción con el medio que habitan, de la búsqueda de justicia socio espacial, de mejores relaciones en la dupla sociedad – entorno geográfico, entre otros. Estas concepciones conducen a un desconocimiento de la geografía, así como a su marginalidad en currículos y proyectos pedagógicos en tanto se asume que lo geográfico, a lo sumo, corresponde a referenciar mecánicamente la ubicación de lugares, a calcar mapas, a repetir accidentes biofísicos de manera enunciativa, o a marginarse e incluso eliminarse de la enseñanza porque sencillamente se cree erróneamente que es un saber pasado de moda o sin sentido porque puede plegarse fácilmente a la integración curricular, como también carecer de presencia y validez en algunos contextos escolares, porque no hay docentes que cuenten con la formación fundamental en el saber geográfico que puedan y motiven su enseñanza.¹

Es importante reconocer percepciones de la geografía en niños, niñas y adolescentes situados en contextos escolares de la ciudad de Bogotá, para poder relacionarlas con el saber geográfico que en las escuelas les es impartido, muchas veces limitado, o peor aún, eliminado de los currículos y por ende no enseñado, lo que significa, entre otras, que los conocimientos espaciales – con las posibilidades, pero también las limitaciones – se puede aprender de diferentes maneras. En el campo de la geografía se considera desde el paradigma cuantitativo, se pasa por las geografías radicales, humanísticas, de los campos emergentes hasta llegar a las tendencias más contemporáneas de los posmodernistas y pos estructuralistas en geografía. No obstante, estas geografías no permean la concepción escolar, ni sus procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye a que esa visión marginal de la geografía se consolide casi como la única forma de entenderla y en el caso de los estudiantes, a desconocer cuál es el sentido, valor y significado de aprender geografía. Esta mirada, a su vez, se acompaña, por algunas hegemonías de los saberes en las escuelas y en los círculos académicos; de modo tal que en los imaginarios académicos, resulta casi que ineficiente aprender de manera mecánica una serie de información de la superficie terrestre, lo que contribuye con la desaparición recurrente y reciente de la geografía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, indagar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, desde los lentes de niños, niñas y adolescentes, se convierte en una posibilidad para reflexionar sobre

¹ Afirmaciones que hacen parte de los hallazgos de la primera versión del proyecto en donde las concepciones, saberes y prácticas de los docentes fueron vitales en la reflexión sobre la geografía y su enseñanza en contextos escolares.

nuestras propias acciones, considerar las fortalezas, debilidades y posibilidades que como docentes de esta disciplina tenemos en relación con la geografía escolar, así como aportar insumos conceptuales que ayuden a construir una mirada crítico reflexiva, que arroje algunas contribuciones para sumar en la consolidación de otras lecturas del saber geográfico, su necesidad en la escuela y en la formación de nuevas generaciones, más aún en un momento histórico del país en donde se apuesta por la construcción de una sociedad que reconozca la pluralidad, la diversidad y la polifonía como expresión de un estado social de derecho.

A su vez, es importante considerar los procesos de formación de docentes en el programa de licenciatura, al igual que el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en contextos escolares, pues ellos serán quienes a futuro asuman la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. En consecuencia, la propuesta es pertinente porque: a) Aboga por construir una reflexión y una lectura crítica – propositiva asociada con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía; b) Evidencia aportes, demandas, retos y posibilidades para una enseñanza renovada de la geografía en contextos escolares, c) Contribuye en la formación docente e investigativa de los monitores que se adscriban al proyecto; d) Aporta en la consolidación del grupo proponente y en sus intereses investigativos, así como dialoga con los propósitos misionales de la Universidad.

Metodológicamente el proyecto se plantea como una investigación educativa de corte cualitativo-interpretativa de tipo exploratorio basado en el enfoque hermenéutico, en tanto interesa describir e interpretar la realidad educativa desde el interior de esta. La investigación descansa en la didáctica de la geografía, la educación geográfica y la geografía escolar; por ello son relevantes los aportes de la Redlodgeo², del Grupo Geoforo³, de la Red Panamericana de Educación Geográfica del IPGH y del Grupo Interinstitucional Geopaideia⁴.

PALABRAS CLAVE: Percepciones de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes; Concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes; Enseñanza y aprendizaje de la geografía; Geografía escolar; Formación docente para la enseñanza de la geografía.

² Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía con aportes principalmente de Sonia Maria Vanzella Castellar, Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti en Brasil; Marcelo Garrido Pereira, Fabián Araya Palacios y Andoni Arenas Martija en Chile; Raquel Gurevich y María Victoria Fernández Caso en Argentina; José Armando Santiago en Venezuela; Raquel Pulgarín Silva, Elsa Amanda Rodríguez de Moreno y el Grupo Geopaideia en Colombia.

³ Principalmente el profesor Xosé Manuel Souto González y la Red Geoforo en Iberoamérica. Ver: <http://geoforo.blogspot.com/>

⁴ Ver: www.geopaideia.org.

INTRODUCCIÓN.

La propuesta pretende continuar la indagación de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en un conjunto de instituciones del sistema educativo de la ciudad de Bogotá. En la primera fase de la investigación, se interesó por caracterizar concepciones, prácticas, saberes, temáticas, contenidos y proyectos pedagógicos, así como ausencias, limitaciones y posibilidades en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en diferentes instituciones educativas de la ciudad. Esto con el propósito de aportar, desde los hallazgos, insumos para ratificar la relevancia de la enseñanza del saber geográfico y de la educación espacial en los contextos escolares.

En esa dirección, la presente propuesta, se plantea como una *segunda fase* del proyecto que llevó a cabo el Grupo Geopaideia titulado “¿Qué geografía aprender, qué geografía enseñar? Una lectura de la geografía escolar en Bogotá” (Código DCS 558-21). La presente apuesta en razón a que por la complejidad de la problemática abordada y el potencial que ofrece para la comprensión y estudio *del qué se aprende y el qué se enseña*, asociado con la interpretación y análisis del espacio geográfico en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, permite reconocer que el horizonte de indagación es amplio, necesario y pertinente en la medida que es indispensable formar a los nuevos ciudadanos en el conocimiento y comprensión del espacio geográfico. Nos interesa en este proyecto contrastar lo que se aprende en la Universidad y lo que se enseña en los colegios, particularmente, basados en lo que los niños, niñas y adolescentes aprenden a partir de dicha enseñanza; la cual genera de diferentes maneras, percepciones sobre la geografía escolar, su valor, pertinencia y posibilidad de cara a desafíos actuales de la educación y la formación ciudadana; estos se asocian con el desarrollo de pensamiento y alfabetización espacial en una sociedad colombiana que se abre a la posibilidad de reconocer, desde aportes como los de la Comisión de la verdad y la firma de los Acuerdos de Paz, espacialidades y territorialidades que han contribuido en la consolidación de la sociedad, pero también en la negación de ciudadanías, del derecho y de la justicia socio espacial y de nuevas alternativas para el estudio y comprensión en clave con la triada tiempo/espacio y sociedad.

Metodológicamente el proyecto se plantea como una investigación educativa de corte cualitativo-interpretativa de tipo exploratorio basado en el enfoque hermenéutico, en tanto interesa describir e interpretar la realidad educativa desde el interior de la misma; razón por la cual se acoge el estudio de caso para abordar los ejes que motivan el interés de indagación.

En este orden de ideas, la investigación busca ampliar la lectura a la geografía escolar desde las percepciones de la enseñanza geográfica que tienen los niños, niñas y adolescentes en instituciones del sistema educativo de la ciudad de Bogotá,

como también resultado de la vida cotidiana que adelantan en interacción con contextos socio culturales diversos que aportan dichas percepciones. Al realizar esta indagación, se ampliará el reconocimiento de fortalezas, debilidades y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar. A su vez, estas realidades de la enseñanza de la geografía escolar en la ciudad de Bogotá pueden contribuir en la formación de los futuros docentes de ciencias sociales, particularmente en la línea de Educación Geográfica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes serán los maestros y maestras encargados de aportar en la educación de nuevas generaciones.

Se busca también, con el desarrollo de esta investigación, contribuir al eje del Plan de Desarrollo Institucional 2020 - 2024 *Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental* en tanto esta propuesta se inscribe en la modalidad 1 - Grupos de investigación consolidados- lo que permitirá robustecer el proceso constante de fortalecimiento y reflexión del Grupo Geopaideia así como su rol en la formación de docentes investigadores por medio del trabajo con los monitores de investigación y con los docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, particularmente con el aporte al conocimiento geográfico y pedagógico, asociado con la importancia de reflexionar la geografía escolar - su aprendizaje y enseñanza - en la formación de licenciados.

1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.

Geopaideia es un grupo interinstitucional de investigación (UPN-UDFJC), adscrito a la línea Didáctica de la Geografía y Educación Geográfica; el grupo está integrado por profesores de geografía y de ciencias sociales interesados en fundamentar geográfica y pedagógicamente procesos educativos para cualificar su enseñanza en contextos escolares formales y no formales.

El objetivo fundamental del grupo es reflexionar, indagar e innovar la educación, enseñanza y aprendizaje de la geografía y de las ciencias sociales en general; para ello, entre otras, acude a una metodología de investigación - acción a partir de la reflexión y la experiencia, así como se interesa por reflexionar sus prácticas pedagógicas en pro de la construcción de conocimiento crítico, propositivo y transformador.

El grupo reconocido y clasificado por Colciencias en categoría B (2022) lo conforman docentes de geografía y ciencias sociales adscritos al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, del cual también hacen parte estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la misma institución; dado su carácter interinstitucional hacen parte del grupo docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y una docente de la Universidad del Tolima.

Geopaideia, en sus 27 años de existencia, se ha interesado por indagar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en clave con la geografía escolar, la educación geográfica y la didáctica de la geografía en diversos contextos educativos; interés que ha permitido identificar algunas de las falencias de la educación espacial en Colombia, como también proponer alternativas para aportar aspectos, procesos y fundamentos para la geografía escolar, la educación geográfica y la formación de docentes en el campo de las ciencias sociales en el país.

Las investigaciones realizadas se articulan con la geografía, la educación geográfica, la geografía escolar, la formación de docentes y la espacialidad en tanto condición de vida, experiencias y cotidianidades, pero también en lo pedagógico y didáctico para pensar la enseñanza y el aprendizaje de lo geográfico. En ese orden de ideas, la presente propuesta conserva articulación con los intereses investigativos de Geopaideia y fortalece su proyección como grupo dado que permitirá:

- Caracterizar percepciones de la geografía en niños, niñas y adolescentes a partir de la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá como también desde sus vivencias y cotidianidades.

- Interpretar percepciones de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes como efecto de la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.
- Comprender concepciones espaciales de los niños, niñas y adolescentes, resultado de procesos diversos en la enseñanza y aprendizaje de la geografía como también de sus vivencias y cotidianidades.
- Analizar la articulación de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía con los proyectos pedagógicos y los lineamientos curriculares e institucionales de las IE en la ciudad de Bogotá.
- Validar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en las IE de la ciudad de Bogotá.
- Enriquecer el desarrollo de apuestas investigativas, en este caso de una investigación educativa, lo que dinamiza el proceso constante de crecimiento del grupo de investigación proponente.
- Fortalecer el trabajo en redes académicas en la medida que aspectos teóricos y de fundamentos conceptuales que acompañarán la presente investigación son resultado de más de una década de trabajo e interacción con redes como la Redladgeo, el Geoforo, así como el diálogo continuo con comunidades de docentes interesados en la geografía y en la formación de docentes en el contexto nacional e Iberoamericano y más recientemente con la Red Panamericana de Educación Geográfica del Instituto Panamericano de Geografía e Historia – IPGH.
- Enriquecer el eje central de interés investigativo del grupo, el cual se relaciona estrechamente con la didáctica de la geografía, la educación geográfica, la geografía escolar y la formación docente en una perspectiva innovadora, reflexiva y de constante indagación.
- Aportar en la formación de los futuros docentes, en este caso monitores de investigación y estudiantes de la línea Educación Geográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, por medio del desarrollo de habilidades investigativas, teóricas y conceptuales afines con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, así como del rol como docente investigador y su constante formación.
- Validar la importancia de dialogar con los niños, niñas y adolescentes, como sujetos sociales, quienes, por medio de la educación, en este caso geográfica, se constituyen como ciudadanos que aportan y contribuirán - desde sus proyectos de vida - en una sociedad posiblemente mejor consolidada.
- Contribuir en el reconocimiento de la geografía escolar, su enseñanza y aprendizaje, como horizonte de saber fundamental en la formación de nuevas generaciones.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: MARCOS PROBLEMATIZADORES, OBJETIVOS Y METAS DE INVESTIGACIÓN.

El espacio geográfico es complejo, polisémico y cambiante, por lo tanto demanda estudio y comprensión desde variados horizontes conceptuales y teóricos así como de investigaciones que contribuyan en la formación de docentes que reflexionen, conozcan y aporten en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía; proceso en el que es vital considerar la triada tiempo/espacio/sociedad acorde con las demandas y las dinámicas de las sociedades contemporáneas, entre otras, para aportar en la superación de la concepción reduccionista de la geografía y se instaure como fuente de conocimiento espacial en las condiciones multi escalares del espacio geográfico propiamente dicho.

La reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía paulatinamente a lo largo del siglo XX y de lo corrido del actual, lo que ha aportado en su consolidación como campo de estudio e indagación; esto aporta, en diferentes escalas y latitudes, en la comprensión de las necesidades existentes en contextos escolares y en la sociedad en general para abogar por una geografía, como expuso Milton Santos (1995)⁵, de los ciudadanos que permita la comprensión de los espacios habitados, en la justicia social en el espacio y en la construcción de relaciones armónicas y equitativas en la dupla sociedad/entorno geográfico.

Al hablar de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía también se hace referencia al proceso de formación de los estudiantes en la medida que el pensamiento y las habilidades espaciales emergen desde la disciplina geográfica y son necesarias de desarrollar en las nuevas generaciones de niños, niñas y adolescentes puesto que éstas permiten tanto el conocimiento del potencial que ofertan los espacios geográficos como las maneras más óptimas para su aprovechamiento y desarrollo, en particular dadas preocupaciones nacionales y mundiales hacia temas como conservación ambiental, sostenibilidad, ODS, derechos a y en los espacios, entre otros. Este interés en el contexto escolar, a su vez, demanda de enfoques pedagógicos, didácticos y metodológicos que permitan el aprendizaje y la enseñanza de esta disciplina.

No obstante, en varios escenarios escolares la geografía, acorde con algunos de los hallazgos de la investigación *Qué geografía aprender, qué geografía enseñar. Una lectura de la geografía escolar en Bogotá* y que sustenta esta investigación en su segunda fase, nos permite citar que la enseñanza geográfica se limita a: 1) cumplir con unos parámetros curriculares, por lo general reduccionistas y descontextualizados de los avances epistemológicos y teóricos en geografía, 2) marginarla dentro de la acepción de *ciencias sociales integradas*, en las que se

⁵ Se refiere a la Conferencia Magistral Nuevas Concepciones de la Geografía. Milton Santos. (1995) V Encuentro de Geógrafos de América Latina. EGAL – La Habana, Cuba.

termina no enseñando geografía, 3) obviarla sin que se considere el efecto que esto tiene en el analfabetismo espacial de la sociedad para alcanzar una justicia socio espacial, 4) reducirla precariamente con una concepción errada de la cartografía, entre otros. En consecuencia, por lo general no se generan procesos de aprendizaje y comprensión socio espacial en los contextos escolares, los cuales son indispensables para la toma de decisiones que las sociedades deben asumir en relación con el espacio tanto en la vida cotidiana como en manejos socio territoriales afines con conservación de cuencas y recursos, biodiversidad, manejos hídricos, mineros, energéticos, ambientales, de organización y planificación urbana, rural, etc.

A pesar de lo expuesto, se rescata - como se valida en algunos de los hallazgos de la investigación que precede este proyecto - que existen algunas apuestas pedagógicas en IE encauzados hacia el estudio y comprensión del saber geográfico y de su relevancia por medio de propuestas educativas y proyectos de aula; esto permite considerar no solo el valor y relevancia de la geografía, sino también de los retos y desafíos para su enseñanza y aprendizaje. Un aprendizaje que no es solo desde el liderazgo de los docentes y los planes curriculares, sino que también interactúa y conversa con los protagonistas del acto educativo, es decir, los niños, niñas y adolescentes, quienes por medio de sus percepciones sobre la enseñanza de la geografía y de su vida cotidiana, social y culturalmente posicionada, aportarán una mirada en función de lo que entienden, asumen y se les enseña en geografía, como también de lo que esperan, sueñan y demandan como sujetos protagónicos de la sociedad.

En esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía adquiere mayor fuerza cuando se reconoce su potencial pedagógico y didáctico como traductor de la realidad bio - física del entorno geográfico con la realidad socio - cultural de sus habitantes; entender una geografía escolar renovada oferta una enorme posibilidad de los estudios geográficos en la formación de las nuevas generaciones, en la educación geográfica de la ciudadanía en general y por supuesto en la formación de los docentes con miras a potenciar en los contextos escolares una geografía viva (Pulgarín, 2020)⁶ que empodere tanto el conocimiento propio de la disciplina como las realidades socio espaciales de las sociedades en las diferentes contextos que habitan. Esta intención incluye, por supuesto, exigencias y demandas actuales asociadas con algunos de los ítems de la agenda del actual gobierno nacional, particularmente en la apuesta por reconocer e incorporar sociedades y territorios apartados por las violencias y el conflicto, lo que posibilita también una cohesión

⁶ Acepción desarrollada y argumentada por las reflexiones que la profesora María Raquel Pulgarín Silva ha adelantado en asocio con la geografía escolar, la didáctica de la geografía y la formación de docentes. Varios de estos aportes se plasman en la publicación de su autoría, *Enseñanza de la geografía y estudio del territorio. Por una nueva didáctica*. (2020). Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia.

con informes como el de la Comisión de la verdad para trascender esas *Terrae incognitae* que han predominado en la escuela para incorporarlas como *Terrae cognitae*. En armonía con lo expuesto, acompañan a la investigación las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes la enseñanza de la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?
- ¿Cuáles son las concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?
- ¿Cómo entienden la geografía escolar niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?
- ¿Qué aspectos priorizan niños, niñas y adolescentes en la enseñanza y aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?

2.1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROYECTO.

2.1.1. Objetivo general.

De acuerdo con lo expuesto, interesa a la presente propuesta de investigación:

Comprender concepciones y percepciones de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes como resultado de las prácticas de enseñanza de esta disciplina en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

2.1.2. Objetivos específicos.

- Caracterizar concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.
- Interpretar percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.
- Reconocer la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar y las percepciones de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá
- Validar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

2.1.3. Metas de investigación.

Para enmarcar el trabajo en metas de investigación, la siguiente propugna por una herramienta denominada *matriz por objetivos*, en la cual se disgrega cada uno de

los objetivos en metas específicas, algunas de las cuales, se enmarcan en indicadores de seguimiento, actividades e impacto.

Tabla 1. Matriz por objetivos de la investigación.

OBJETIVO	META
Objetivo Específico 1	Meta 1
Caracterizar concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.	<p>Exploración de concepciones espaciales en niños, niñas y adolescentes y su relación con el aprendizaje de la geografía.</p> <p>Determinación de la incidencia de las prácticas pedagógicas y didácticas de la enseñanza de geografía en las concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Reconocimiento de los horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos de la geografía escolar que inciden en las concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes.</p>
Objetivo Específico 2	Meta 2
Interpretar percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.	<p>Indagación de los saberes y aprendizajes de niños, niñas y adolescentes en relación con la geografía.</p> <p>Exploración de percepciones de niños, niñas y adolescentes en relación con el aprendizaje de la geografía.</p> <p>Elaboración de un documento de reflexión teórica en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar.</p> <p>Elaboración del estado de la cuestión acerca de las concepciones y percepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes de la geografía escolar a nivel distrital.</p>
Objetivo Específico 3	Meta 3
Reconocer la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar y las concepciones y percepciones de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá	<p>Revisión de propuestas curriculares en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar.</p> <p>Comparación entre planes de área, proyectos pedagógicos, lineamientos educativos, concepciones y percepciones de niños, niñas y</p>

	<p>adolescentes respecto a la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.</p> <p>Elaboración de un documento teórico que dé cuenta de la articulación entre las concepciones y percepciones de los estudiantes sobre la geografía escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje espacial y los lineamientos educativos vigentes.</p>
Objetivo Específico 4	Meta 4
<p>Validar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá en diálogo con la formación de licenciados para la enseñanza de las ciencias sociales.</p>	<p>Creación de una propuesta, fundamentada en los hallazgos de la investigación, como aporte para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en las instituciones educativas con las cuales se desarrolló la investigación en la ciudad de Bogotá.</p> <p>Elaboración de un documento que aporte en la fundamentación de la línea pedagógica de énfasis en Educación Geográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>

Fuente: Elaboración propia.

3. Marco teórico y conceptual de la propuesta: hacia un marco de desarrollo holístico.

En relación con el marco teórico y con los antecedentes relacionados con el proyecto y basados en la experiencia acumulada por el Grupo de Investigación Geopaideia, quien propone esta indagación, a continuación se presentará un balance teórico y de estado del arte que expresa deliberaciones en relación con: la geografía escolar, con especial énfasis en el contexto nacional, latino e iberoamericano, el cual se articula con una reflexión la importancia del aprendizaje y la enseñanza de la geografía en las escuelas, para vincularlo con algunas reflexiones del currículo para la enseñanza de la geografía.

3.1. Geografía escolar: un balance y diversas posibilidades.

Las escuelas en el sentido de instituciones formales en las que se imparten determinados conocimientos existen en Europa desde mediados del siglo XVIII, pero como escenario del conocimiento aparecieron desde la antigua Grecia. Desde entonces el saber sobre La Tierra ha interesado al ser humano hasta el punto de que se asocia la consolidación de la geografía incluso como un saber estratégico y de control de los territorios.

Si bien en Europa el conocimiento geográfico estuvo desde mucho antes que la escuela como institución misma, en América Latina - específicamente en Colombia - la escuela aparece en los inicios del siglo XX y en ella el conocimiento geográfico. No obstante, la geografía de entonces se inscribía en un enfoque enunciativo en donde la memoria mecánica era fundamental para el aprendizaje de la disciplina; característica que en la actualidad persiste en algunos contextos y busca ajustarse a las posibilidades epistemológicas que ofrece la geografía y en otras ha desaparecido como efecto de un desconocimiento del sentido, relevancia y valor de la geografía y de su enseñanza.

Así, el espacio y las relaciones que se suceden en él distaban mucho de los intereses y prácticas dentro de la escuela; además el espacio se asociaba solo a un concepto geométrico estático, contenedor, lo que hacía que el aprendizaje se evaluara de acuerdo con la capacidad de memorización que se tenía sobre una serie de cifras y datos estadísticos de un determinado país o región. Posteriormente con la revolución científica de la década de los sesenta, la geografía regional y de la percepción aparecieron de alguna manera en la escuela, aunque otras perspectivas geográficas se quedaron por fuera como las inscritas dentro de la corriente crítico radical y más ausente la geografía humanística puesto que el sujeto, como concepto y categoría, no era necesario de estudio en la escuela y menos aún en la enseñanza de la geografía en diálogo con la subjetividad.

Si bien, a finales del siglo XX empiezan a observarse en algunos proyectos educativos ciertos cambios en las concepciones geográficas, la manera de evaluar los aprendizajes no cambió de forma significativa y la memoria mecánica se consideró como el indicador de aprendizaje central en geografía.

Como se ha citado, el conocimiento científico en geografía avanzó considerablemente en esferas especializadas suscitando diversos paradigmas y enfoques, pero la escuela no se hizo partícipe de este proceso. Muchas generaciones aprendieron geografía con sólo replicar, al pie de la letra, accidentes y fenómenos biofísicos. La geografía escolar continuó sobrevalorando la falta de canales que le permitieran a la disciplina escolar estar a la vanguardia del conocimiento espacial y de los avances dados al interior de la disciplina; esto hizo que se le considerara como un saber poco relevante de enseñar en tanto, al parecer, adolecía de elementos que le permitiera analizar algunas de las realidades del mundo actual.

Ante este panorama la geografía escolar vio en entredicho su pertinencia; así, las potencialidades educativas del conocimiento geográfico se pusieron en duda al considerarse como una disciplina estática. En ocasiones la geografía como materia escolar en sentido estricto de planes y programas curriculares desapareció, siendo incluida dentro de las Ciencias Sociales, sucumbiendo ante la importancia de asignaturas como la historia, la economía o la política que tenían al parecer un acercamiento más concreto a los problemas del mundo cotidiano.

Esto se vio reflejado, por ejemplo, en la elaboración de textos escolares que integraron las llamadas Ciencias Sociales en donde el conocimiento geográfico se supeditaba a datos estadísticos de producción, pirámides poblacionales y descripciones físicas de determinados lugares. Aunque la integración de las disciplinas sociales se dio especialmente en el ámbito de la educación estatal, las instituciones que mantuvieron la división de las disciplinas no mostraron un panorama alentador para fortalecer la enseñanza de la geografía.

La brecha señalada anteriormente, las concepciones marginales y fragmentadas del conocimiento geográfico a nivel de la educación básica y media, la integración de las disciplinas, que lejos de consolidar los contenidos de las Ciencias Sociales, llevó a una jerarquización y subordinación de los saberes que la constituyen, así como la falta de claridad conceptual sobre los contenidos geográficos han generado el desconocimiento de las potencialidades pedagógicas de la geografía y de la pertinencia de la educación geográfica para la formación de sujetos sociales conocedores de sus entornos, de sus realidades y problemáticas, lo que les permitiría alcanzar, por ejemplo, una alfabetización espacial capaz de promover justicia socio – espacial como patrón en la organización de las sociedades en los territorios.

Lo anterior en razón a que el conocimiento geográfico, como disciplina escolar, permite la formación de sujetos que pueden conocer las realidades que acontecen en diferentes niveles escalares, puesto que partiendo del estudio de las diferentes categorías espaciales el estudiante puede identificar, clasificar, analizar, comprender y valorar algunas de las dinámicas que ocurren en la relación sociedad-naturaleza. El conocimiento del espacio cercano y del mundo contribuye a la formación de sujetos sensibles y conocedores de la otredad al permitir analizar las relaciones humanas dadas en el espacio y las implicaciones a nivel político, social, cultural y ambiental.

3.1.1. Algunos ejes y conceptos en geografía escolar.

Hablar de geografía escolar implica referenciar un conjunto amplio de discursos y deliberaciones que confluyen en relación con la enseñanza de la geografía en el sistema de educación básica y media; al respecto se definen unos ejes en torno a los cuales se desarrollan estas reflexiones, los cuales consideran entre otros en:

- Prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes
- Contenidos que se involucran en los procesos de enseñanza
- Estrategias metodológicas y materiales para la geografía escolar
- Procesos de investigación que se generan en torno al mismo ámbito.

La producción bibliográfica en torno a la geografía escolar ha crecido significativamente resultado quizás de esos intereses y motivaciones por esta disciplina. Existe un gran número de publicaciones en donde se evidencian diferentes intereses acordes con enfoques, escuelas y proyectos pedagógicos en las latitudes en donde la geografía escolar es ámbito de estudio. Si bien no es exclusiva o definitiva la definición de la geografía escolar, ni cuales son los elementos fundamentales de su constitución, sí existe un propósito permanente de este tipo de ejercicios en relación con plantear elementos teóricos y metodológicos acerca del mejoramiento de las prácticas que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

- *Prácticas docentes en el marco de la Geografía Escolar.*

En torno a las prácticas de la enseñanza de la geografía se encuentran estudios como el de Souto y García (2019) en el trabajo *Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar*; la reflexión tiene el propósito de analizar los ejercicios de los docentes que se dedican a la enseñanza de la geografía, en este caso con una mirada a partir de las representaciones sociales. De acuerdo con el ejercicio, las prácticas que desarrollan los docentes se configuran a partir de un conjunto de hábitos a partir de la idea que se tiene de enseñanza, pero además de las experiencias que han tenido los docentes en sus diferentes procesos educativos; esto porque los profesores suelen reproducir formas de hacer y pensar en torno a la enseñanza, lo que no necesariamente es favorable, pero que sí exige de un análisis reflexivo para potenciar el desarrollo de unos mejores procesos en la geografía escolar y la educación geográfica.

Para los autores no basta con diseñar propuestas de innovación dado que muchas de estas fracasan ante la permanencia de las rutinas escolares y las tradiciones educativas; estas rutinas se forman a lo largo del tiempo, tienen componentes generacionales que permiten la formación de ideas y hábitos que terminan por darle forma a prácticas resistentes a la innovación, lo que significa que las prácticas de los docentes no tienen origen necesariamente en un ámbito meramente racional sino que están influenciadas por elementos subjetivos y culturales.

En este mismo sentido Lombana (2012) en el trabajo *Configuración de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Geografía* muestra cómo los docentes le dan forma a sus prácticas a partir de las nociones e ideas que tienen de este saber en diálogo con sus horizontes de vida y con los procesos de aprendizaje que se derivan de la cultura adquirida en el mundo de la vida, así como de su formación básica, media, superior o del contexto educativo. Esta reflexión es producto de la sistematización de un conjunto de instrumentos implementados en cuatro instituciones educativas de la región oriental de Colombia.

Así, el autor muestra algunos de sus hallazgos en función de la persistencia de prácticas que no están asociadas a teorías del aprendizaje o a enfoques didácticos; en este sentido considera que estas prácticas son intuitivas con rasgos escolásticos, lo que le permite reconocer un conjunto de representaciones que las configura en torno a la geografía escolar, la cual suele concebirse como un saber poco funcional y mecánico.

El trabajo evidencia cómo los docentes entrevistados en el proceso de investigación no revelan intereses de continuar con sus estudios lo que configura una representación de *aprendizaje acabado*; además las narraciones muestran el trabajo de los maestros dentro de un ámbito laboral, no como un proyecto político de formación de ciudadanos que leen su espacio y que transforman las condiciones sociales y culturales de su contexto; así, los maestros consideran que su labor es un trabajo lo que le da forma a una representación de docencia como empleo; las narraciones de los maestros muestran una perspectiva frente a la disciplina geográfica, y a las disciplinas en general, como procesos acabados, de la misma forma que en el ámbito pedagógico, lo que muestra una representación de disciplinas construidas y una de prácticas pedagógicas preestablecidas. De esta manera, es importante ratificar que en las prácticas de los docentes es interesante y necesario ahondar e identificar tránsitos, tendencias y movilizaciones para reconocer y comprender este horizonte que impacta en la geografía escolar.

- *Contenidos en la enseñanza de la Geografía.*

En relación con la enseñanza de la geografía, la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (1987), en un ejercicio de caracterización de la enseñanza de la geografía en educación básica evidencia cómo ésta experimentó, para dicha década, la integración de las asignaturas de historia y geografía en la amplia denominación de “área de ciencias sociales”. Para la autora, este proceso

significaba convertir esta área en una sola asignatura dedicada fundamentalmente a la historia, en razón, entre otras cosas, a la negación de la geografía en la medida que:

- No se valora a la geografía como ciencia, su método de estudio, sus métodos y aplicaciones.
- Las nuevas generaciones no son conscientes de la importancia de la geografía como área del conocimiento, como ciencia que analiza las interrelaciones del medio natural y el ser humano, con todas las consecuencias que esto acarrea.
- No se forma una actitud positiva, desde la infancia en relación con el medio y con la sociedad. (Rodríguez, 1987, p. 13)

Lo anterior sustentado en gran medida por las razones expuestas y que se relacionan con la instauración y tradición del conocimiento geográfico, así como por el imaginario social y escolar configurado en las personas, lo que reduce el saber de la geografía a los aspectos que se han citado como mecanización no comprensiva de aspectos de lo bio físico.

En cuanto a los trabajos que orientan la exploración de los contenidos, se encuentran ejercicios como los de Cabeza (2012), *La geografía escolar y las ciencias sociales: el caso de la secundaria oficial en España*; este trabajo muestra un conjunto de transformaciones curriculares y pedagógicas en relación con la geografía escolar en el contexto español en las dos últimas décadas; de acuerdo con Cabeza, en España estuvo cuestionada la geografía escolar entre las décadas del 50 y el 80, lo que obligó grandes revisiones a un amplio conjunto de elementos como objetivos, contenidos y metodologías para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, esto se da según el autor a propósito de la influencia del saber pedagógico en la enseñanza de la Geografía representado en trabajos con variados intereses pero con un eje común que es la reflexión en función con el espacio. Para el autor, es muy importante reconocer que la geografía escolar no ha ocupado el mismo lugar que el de la historia; en el contexto español ocurre algo similar al colombiano en tanto que la historia ha tenido un espacio más importante en las aulas y la geografía se tiende a reducir, relegando su importancia de estudio.

En el contexto de Colombia existen varios trabajos que ahondan este eje; al respecto, se destaca lo realizado por el Grupo Geopaideia⁷. Desde 1992 el grupo indagó sobre la enseñanza de la geografía en educación básica primaria, considerando contenidos, prácticas y procesos, tanto en sector urbano y rural con estudiantes y maestros; sobre ello concluyó que ninguno de los actores

⁷ Se refiere al proyecto de investigación Problemas de aprendizaje en geografía en alumnos de educación básica. Universidad Pedagógica Nacional, DCS – 002-04 - DGP - CIUP 2004 - 2005, Grupo Interinstitucional de investigación Geopaideia. Investigadores Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Alix Otálora Durán, Alexandra Vón Pharl Ramírez.

mencionados ha construido los conceptos fundamentales de la disciplina geográfica. La razón que explica esta situación es el predominio de una geografía y una pedagogía tradicional, máximo se encuentran algunos maestros que aplican una pedagogía activa, pero desarrollan contenidos tradicionales, con una mirada geográfica enumerativa, basada en el estudio de aspectos físicos, mediante una enseñanza que descansan en la transmisión mecánica, obteniendo unos aprendizajes memorísticos y repetitivos.

Por lo anterior, el grupo en el año 2004 decidió indagar sobre esta problemática a partir de los problemas de aprendizaje que se presentan en la enseñanza de la geografía en alumnos de educación básica. Tal indagación llevó a precisar los procesos individuales y sociales necesarios para obtener aprendizaje significativo, tipo de aprendizaje que está muy ligado a la concepción constructivista de la didáctica; sin embargo, es poco aplicada en la práctica pedagógica cotidiana, tanto en los niveles de educación básica como en la superior. Como conclusiones generales de este proyecto de investigación se encuentra que:

- El aprendizaje de geografía que tienen los alumnos y maestros de educación básica es memorístico, referido a realidades espaciales de hace más de dos décadas – aún se identifican como nevados, lugares que dejaron de serlo o países que ya no existen-
- La geografía posibilita una gama de aprendizajes tales como: social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales, históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal.
- Los maestros de geografía deben tener una formación rigurosa y actualizada en la disciplina y en la pedagogía que les posibilite realizar un proceso sólido de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con algunos de los instrumentos aplicados, Focus Group y entrevistas, se concluye que existe una tendencia hacia la no actualización en la teoría geográfica contemporánea en un amplio sector de los docentes de educación básica, evidenciando que la mayoría de los profesores siguen los textos escolares y esas son las obras de consulta para la preparación de las clases.
- La mayor parte de los maestros encargados de orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria no tienen una formación específica en el área; son normalistas o licenciados en educación básica primaria que enfatizan en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, pasando a un segundo plano las aproximaciones al saber espacial.
- Se observa que por lo general en varios colegios hay una tendencia a poco desarrollar los temas de Ciencias Sociales o por lo menos no incluyen la geografía dentro del plan de estudios, aunque éstos son explícitos en los lineamientos curriculares y en los estándares del Ministerio de Educación Nacional y se deberían incorporar en la formación de los niños, niñas y jóvenes.
- La formación pedagógica de los maestros en educación básica es débil en investigación, por lo que el aprendizaje significativo no se logra debido a la falta de motivación para indagar sobre las ideas previas de maestros y

estudiantes, así como de la generación de pequeños proyectos de aula que encaminen a éstos y a los mismos docentes en la investigación formativa.

- El concepto de geografía difiere del de geografía escolar en cuanto este último tiene en cuenta las especificidades de los fines de la educación y los objetivos de la formación en cada uno de los ciclos, niveles y grados. En ese sentido no hay claridad en los docentes sobre dicha diferenciación y por ello hay también debilidad en los planes, programas y proyectos de estudio.
- Los procesos de cognición y metacognición son importantes considerar para lograr aprendizaje significativo tanto en estudiantes como en maestros, por lo que se debe continuar con esa indagación para determinar las estrategias más adecuadas para cada edad y condición.
- El entorno local, regional y nacional debe ser objeto de estudio en la educación básica por cuanto es factible establecer una integración tangible entre la teoría y la realidad geográfica inmediata y así se pueden cimentar las bases de un aprendizaje que exige reflexión, interiorización y aplicación. De igual forma la incorporación de este aprendizaje da bases para articular la formación ciudadana vital en el escenario espacial y temporal.
- El desarrollo de habilidades espaciales se logra al practicarlas en el entorno inmediato y a partir de la información cotidiana tanto del espacio como de las necesidades de desplazarse de un lugar a otro. Así mismo, es importante realizar la cartografía de las características espaciales del entorno para obtener una destreza en la comunicación gráfica y visualizar las relaciones espaciales.
- Es necesario continuar reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía para lograr de manera paulatina y sistemática, permear las prácticas pedagógicas en los contextos escolares formales y no formales.
- *Estrategias metodológicas y los materiales que se generan para la enseñanza y aprendizaje de la geografía*

La producción en este eje es también amplia y diversa, lo que permite reconocer una preocupación e interés por reposicionar a la geografía como ciencia de las relaciones e interacciones sociedad – naturaleza. En esa dirección, los profesores Cely y Moreno (2015) en *Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía* realizan un balance acerca del desarrollo de las reflexiones de la Geografía y la educación geográfica colombiana; reconocen los autores que el desarrollo de la disciplina y de la educación al respecto ha sido tardía, razón por la cual los estudios en este campo son recientes.

Los autores encuentran en la geografía escolar un escenario propicio para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media que promuevan la formación ciudadana y el pensamiento crítico; concentran los autores una reflexión del libro de texto como una mediación fundamental que propende por la comprensión del mundo por medio de actividades didácticas que introducen conceptos de manera significativa.

En cuanto al libro de texto, los autores encuentran un recurso fundamental para la geografía escolar por cuanto puede contener actividades y contenidos que conduzcan de forma significativa a los estudiantes a la reflexión sobre las categorías de lugar, ciudad y formación ciudadana, dado que si bien a lo largo de la historia este elemento se ha consolidado como un mero acumulador e informador de contenidos, debe reconocerse la importancia y la fortaleza del mismo en el acompañamiento a los docentes.

De igual manera es vital destacar el trabajo realizado por medio de la consolidación de redes y grupos de investigación quienes, en las modalidades de talleres, seminarios, coloquios, congresos, eventos de formación continua posicionan discursos, enfoques, debates, movilizaciones y posibilidades en relación con la educación geográfica, la geografía escolar y los procesos de formación de maestros.

La investigación adelantada por Geopaideia⁸ permitió reconocer miradas, lecturas e interpretaciones al libro de texto. Los hallazgos son valiosos ya que piensan la enseñanza de las ciencias sociales, con especial énfasis en la geografía de cara a las necesidades, giros, concepciones y dinámicas de las sociedades y territorios actuales; de la misma manera, permite considerar los procesos de formación docente en relación con la proximidad o distanciamiento que los futuros docentes posean sobre el libro de texto, no solo porque de una u otra manera harán parte de sus prácticas pedagógicas, sino también porque éstos pueden llegar a ser autores de los textos y es necesario que los saberes, relaciones, conceptos, categorías, enfoques y didácticas que aparecen y aparecerán en los libros escolares gocen de una alta calidad conceptual, metodológica, teórica, pedagógica y didáctica, así como de su actualización y renovación del saber. Los hallazgos de la información dejan ver que:

- Las unidades temáticas que manejan los libros de texto cumplen con los lineamientos y los estándares curriculares, incluso en la mayoría de los casos las unidades llevan por nombre los ejes generadores propuestos por éstos.
- Los textos escolares muestran una fuerte tendencia hacia la geografía descriptiva desde la enunciación de lugares, departamentos, regiones, etc.; en términos generales, el libro de texto da cuenta de los contenidos establecidos por el MEN. Hay aproximaciones hacia el abordaje de asuntos espaciales, ambientales y sociales los cuales se acercan a la comprensión socioespacial, pero son frágiles de cara a enfoques epistemológicos como la geografía radical, humanística, fenomenológica, etc.
- En cuanto a lo pedagógico, predomina el enfoque de “Aprendizaje significativo”, punto a favor porque se tiene en cuenta de una u otra manera el entorno del

⁸ Se refiere al Proyecto Conceptos de lugar y de ciudad en los libros de texto de la educación básica. Universidad Pedagógica Nacional, DCS-381-14 DGP - CIUP 2014. Grupo Interinstitucional de investigación Geopaideia. Investigadores Alexander Cely Rodríguez y Nubia Moreno Lache.

estudiante, relacionando los conocimientos previos con los que va a vivir en su experiencia escolar. Sin embargo, no todas las propuestas y actividades responden o guardan correlación con este modelo de aprendizaje.

- En los textos escolares hay un énfasis mayor hacia la historia, a pesar de estar cobijados por las ciencias sociales. Lo que refleja la discusión por las ciencias y su jerarquía en el saber y por ende en su enseñanza.
- La formación ciudadana aparece en algunos libros de texto y responde a la implementación de las competencias ciudadanas, manejando talleres enfocados a su conceptualización y desarrollo, a pesar de ello no se garantiza la formación ciudadana correspondiente a las demandas del país y no hay una relación de esta formación, por ejemplo, con la dialéctica tiempo/espacio/sociedad.
- El concepto de ciudad se aborda en los libros de texto de una manera frágil o rápida; se le asocia como un paisaje cultural, el cual posee una serie de necesidades que debe cumplir la población que en ella reside, además tiene nodos y nudos que permiten a los transeúntes su ubicación, pero hay un vacío en el estudio del origen, morfología y dinámica urbana; aspectos que son centrales para comprender algunas de las tensiones y necesidades que se viven en las ciudades contemporáneas, las cuales deberían ser parte también de una agenda escolar que enseñe el sentido y significado de la ciudad y del vivir en ella.
- La noción de lugar que aparece en los libros de texto se asocia a un lugar en el espacio bio-físico o a la ciudad, el barrio, la calle, etc.; en la mayoría de los casos este concepto viene relacionado a los conceptos de paisajes de los continentes, paisajes según las latitudes, paramos, montañas, cordilleras, entre otros. Aparecen, así mismo temáticas aisladas y fragmentadas como: organización del territorio, municipios y departamentos, distritos, trabajo con el concepto de territorio, aldea y civilizaciones. No se encuentra una evidencia del análisis del lugar ni de teóricos que sustenten su significado y relevancia en el estudio del espacio.
- En referencia a la formación ciudadana, los libros analizados intentan brindar a los estudiantes un acercamiento al tema incentivando el cuidado del cuerpo, del medio ambiente, la democracia y la participación ciudadana, la defensa de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes; la aceptación de la diferencia entre las culturas que habitan nuestro país y el desarrollo económico, entre otros.
- En general hay una preocupación por formar a los estudiantes en generosidad, honradez, amistad, cooperación y respeto haciendo particular énfasis en la promoción de los Derechos Humanos. Las temáticas que más aparecen son formación de valores, relaciones de comportamiento, familia, escuela, derechos de los niños. Preocupa que se presente más énfasis en el concepto derecho, sin negar su valor y necesidad, y se deje en menor proporción el deber dado que es necesario que los niños, niñas y jóvenes se formen comprendiendo y reconociendo que hay tanto deberes como derechos y que esa bina conserva una correspondencia.

- *Procesos de investigación que se producen en torno al mismo ámbito.*

En este enfoque se encuentran diversos trabajos resultados de las preocupaciones teóricas, pedagógicas, conceptuales y metodológicas, así como de la consolidación de grupos y redes, quienes desde finales del siglo pasado empiezan a fortalecer una comunidad académica experta e interesada por la educación geográfica, la geografía escolar y la formación de profesores en geografía.

La Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar producido por el profesor Xosé Manuel Souto (2013), expone la importancia de los procesos de investigación e innovación en el trabajo de la educación geográfica; este es un trabajo reflexivo por medio del cual el autor narra su experiencia como docente con el fin de exponer los elementos que a su juicio pueden mejorar algunos elementos dentro de la geografía escolar.

El autor en este caso no define la geografía escolar de manera exclusiva, sino que establece un conjunto de elementos con los cuales se relaciona la misma; éstos son la innovación en la enseñanza de la geografía, la didáctica, la investigación educativa, la práctica docente.

El profesor Souto aborda la investigación educativa como un campo que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo encuentra algunas dificultades en los procesos de investigación educativa que se desarrollan actualmente; en su parecer estas investigaciones se pueden mejorar en tres aspectos: *el primero* es la dispersión de trabajos e intereses, *el segundo* es la ausencia de perspectivas participativas y *el tercero* es falta de conexión entre los problemas de investigación y las necesidades de las comunidades, ésta a su juicio es la más relevante y en la que la geografía escolar por medio de la acción docente tendría un papel relevante.

Para el autor, la investigación en torno a la geografía escolar puede orientarse al reconocimiento de la complejidad de las relaciones en el aula, las perspectivas de los docentes y también de los estudiantes respecto a las propuestas didácticas que emergen de este campo, de forma que permita reconocer elementos importantes en el diseño de propuestas de innovación.

Otros autores como Córdoba (2006) en el trabajo *Geografía Escolar en Colombia: un Balance 1991-2005* orienta su mirada al reconocimiento de los estudios que se han desarrollado en Colombia acerca de la geografía escolar; para el autor, quien retoma a la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (2000), la geografía escolar busca organizar y adecuar los contenidos que servirán para el desarrollo de los procesos de formación en cuanto a la geografía se refiere; de acuerdo al trabajo, en el contexto colombiano en estas dos décadas puede considerarse que la reflexión sistemática en torno a la geografía escolar aún está iniciando. El autor muestra los avances de un amplio conjunto de grupos y autores entre inicios de la

década del noventa e inicios del Siglo XXI; de acuerdo con este estudio los intereses y perspectivas de la geografía escolar en Colombia son variados y encuentran diferentes enfoques para abordar la enseñanza de la geografía; el autor destaca los enfoques urbanos, ambientales y físicos, y sostiene que es importante que se sigan produciendo estudios acerca de los procesos de enseñanza de la geografía con el fin de fortalecer el campo asociado con la geografía escolar.

Concluye citando que es importante desarrollar procesos de difusión de las investigaciones y productos en torno a la geografía escolar, fomentar la reflexión y producción en cuanto a este ámbito, reconocer las formas adecuadas de diseñar contenidos atractivos que permitan el reconocimiento de los elementos fundamentales del espacio geográfico para impactar en los contextos escolares.

La geografía escolar puede considerarse como un campo en el que coinciden diferentes discursos de la enseñanza de la geografía; estos emergen de intereses variados y se relacionan además con un amplio espectro de categorías y conceptos de los procesos escolares en los que la geografía es el eje fundamental.

En esta perspectiva son importantes los aportes de las investigaciones realizadas por el grupo Geopaideia alrededor de la construcción de conceptos geográficos, de prácticas de la enseñanza de la geografía y de la formación docente⁹ en contextos escolares y universitarios, cuyo balance se presenta en el libro Moreno, N. y Cely A. Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana. Así, Geopaideia reafirma que “es importante fortalecer indagaciones que tienen como propósito central incidir en la construcción de propuestas educativas... desde una perspectiva geográfica; lo que a su vez aporta elementos para contribuir en la creación de nuevas concepciones sobre el espacio y la geografía”. (Cely y Moreno, 2015, p.126)

3.1.2. La formación docente para la enseñanza de la geografía.

Los trabajos relacionados con la formación docente en el contexto de la geografía escolar también son diversos; acorde con los intereses y la naturaleza del grupo se destaca la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía - Redladgeo¹⁰ - la cual muestra un trabajo prolífico, lo que evidencia por una parte el desarrollo desde una comunidad académica de carácter internacional interesada por la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, y por otro, el papel y la importancia del saber geográfico y de la formación del profesorado.

⁹ Avances que se hallan en la publicación *En busca de conceptos geográficos* – Universidad Pedagógica Nacional y en la segunda parte del libro *Cotidianidad y enseñanza geográfica* Editorial Grupo Geopaideia; como también se puede ampliar la información de publicaciones del Grupo, asociadas con la educación geográfica y la didáctica de la geografía. Ver: <http://www.geopaideia.org>

¹⁰ Mayor información <http://geopaideia.org/redladgeo/novedades/>

Al respecto, el profesor Santiago (2013) desarrolla un trabajo denominado *La geografía escolar y la formación en docencia de la geografía y ciencias de La Tierra*, en él desarrolla un conjunto de reflexiones relacionados con la formación docente para la enseñanza de la geografía, y establece un balance histórico en torno a las perspectivas que ha tenido la geografía escolar a lo largo de la configuración de la disciplina geográfica así como de los procesos de enseñanza al respecto de la misma; para este autor uno de los problemas más relevantes de la geografía escolar es la presencia de prácticas y contenidos tradicionalistas, esto se explica por la vigencia de los razonamientos apegados al modelo científico positivista, lo que deriva en el desarrollo de procesos de enseñanza que son poco coherentes con las necesidades sociales en escenarios complejos como el actual.

Para él, en la geografía los procesos de formación docente deben favorecer el desarrollo de prácticas escolares orientadas a la explicación diversa de la realidad, no únicamente desde una perspectiva positivista, también procesos reflexivos de las actividades humanas y de las relaciones sociales en la configuración del espacio, así como el reconocimiento del acelerado cambio de las perspectivas en el conocimiento científico, pero además dar un giro didáctico hacia la investigación. Todo esto debe permitir la reorientación de la finalidad formativa en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

El grupo Geopaideia ha tenido como interés desarrollar investigaciones y propuestas que involucren la reflexión sobre procesos afines con la enseñanza de la geografía. Con ese interés ha adelantado estudios relacionados con la formación docente, la elaboración de textos escolares, el desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas, la innovación educativa e investigaciones afines a la geografía escolar y al espacio como construcción social.

Se reafirma que la enseñanza de la geografía en Colombia no ha tenido una amplia trayectoria como campo de reflexión y deliberación del espacio; en consecuencia, continúa figurando en los planos marginales de la escuela.

Por ello y con el interés de motivar la formación docente, Geopaideia vincula estudiantes de las licenciaturas, en las que incide, como semillero de investigación y los motiva para que participen en calidad de ponentes en distintos escenarios académicos tales como congresos, coloquios, convenciones y encuentros relacionados con la geografía en especial en las mesas sobre educación geográfica, interés principal del Grupo; a la par desarrolla procesos de formación continua de modo que las tendencias y actualizaciones en teoría geográfica y pedagógica permeen a los futuros profesores.

En relación con los programas de formación docente, la oferta académica de las Licenciaturas en Colombia presenta tanto fortalezas como debilidades. En cuanto a

las fortalezas, se puede afirmar que el estudiante puede profundizar y evidenciar el grado de desarrollo de sus habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, en especial desde los discursos interdisciplinarios con particular énfasis en la formación como docente investigador. Sin embargo, como debilidad, la comprensión y desarrollo de lo interdisciplinario puede ser un obstáculo para la profundización del contenido geográfico, porque en las Licenciaturas en las que incide Geopaideia (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Tolima), más en una que en otra, la presencia de la formación geográfica no es la suficiente, lo que no permite que el estudiante logre el conocimiento básico que debe alcanzar en la disciplina.

De allí que sea necesario, para realizar trabajos interdisciplinarios, contar con la riqueza y consolidación de procesos, saberes y habilidades básicas y fundamentales de las disciplinas, en este caso geográfica, de lo contrario es muy difícil alcanzar expectativas de interdisciplinaria que asumen los programas curriculares, los cuales, de una u otra manera, reflejan un docente que llega a las instituciones educativas sin los saberes fundamentales para enseñarlos, a pesar de contar con mayores habilidades investigativas en la perspectiva del docente investigador que promueven varias de las apuestas formadoras de docentes.

En esa dirección, Geopaideia ha realizado investigaciones en las que se privilegia el proceso de formación de los docentes con el ánimo de identificar fortalezas y debilidades; así plantea algunas alternativas y posibilidades que permitan consolidar el docente en geografía para los contextos escolares. Estas indagaciones, entre otras, sustentan las líneas de formación en docente e investigativa en las Universidades Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas y del Tolima en las cuales el grupo tiene directa incidencia.

Es claro que se han dado tensiones y giros en los procesos de formación docente, los cuales en diferentes niveles han incidido en la escuela, pero no logran transformar el imaginario y concepción de una geografía con poco valor; ante lo cual es fundamental aportar elementos y propuestas que logren transformar esta visión. Propuestas que deben empezar por ajustar algunos de los programas de formación docente, como también incidir en los currículos y diseños temáticos para la enseñanza de la geografía en la educación básica, en la producción de textos escolares y en el desarrollo de mayores investigaciones asociadas con la geografía escolar. En ello, la presente propuesta considera valioso e indispensable acudir a unos de los actores indispensables en el proceso de educación, es decir a los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas, quienes son protagonistas del saber y el conocimiento.

3.1.3. Currículo y enseñanza de la geografía.

En el ámbito colombiano, la Ley General de Educación permite definir a la geografía como asignatura obligatoria, comprendida en el área fundamental de ciencias sociales, en igual condición con la constitución política, la democracia y la historia. Estas áreas fundamentales pretenden abordar los objetivos formativos de la Educación Básica y Media por medio de una relación importante: el currículo y el Proyecto Educativo Institucional - PEI -.

Con esta Ley se pone en juego la autonomía escolar como principio ordenador del currículo en las instituciones educativas, las cuales pueden introducir asignaturas y modificar las áreas fundamentales con el fin de ajustarse a las demandas de los contextos educativos regionales, mientras tanto, el Ministerio de Educación interactúa con el diseño de lineamientos y orientaciones curriculares. La regulación del currículo tiene origen en la autonomía escolar, en el proceso de construcción y actualización de un Proyecto Educativo se propone la secuencialidad, temporalidad, evaluación, metodología y objetivos de las asignaturas y áreas.

En efecto, en la vigencia de la Ley General de Educación se han elaborado distintas propuestas para contribuir en la regulación del currículo, tales como la Serie de Lineamientos Curriculares (sobre las áreas fundamentales, incluyendo la cátedra de estudios afrocolombianos y el nivel Preescolar), los Estándares Básicos en Competencias Básicas (desarrolla adicionalmente las Competencias Ciudadanas) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (hace énfasis importante en la áreas de lenguaje y matemáticas); todos concebidos por un conjunto de actores en el campo de la educación y la pedagogía: investigadores, especialistas en las áreas de conocimiento, pedagogos y docentes. Estas propuestas que podrían corresponder con un desarrollo nacional del currículo reflejan procesos coyunturales del sector educativo en cuanto a la adaptación y asimilación de la normatividad, el impacto de planes de gobierno y las acciones derivadas de los resultados del modelo nacional y algunos modelos internacionales de evaluación de competencias.

Este panorama pretende denotar el interés por el currículo en este proyecto de investigación, fuertemente motivado por la naturaleza de la política pública en educación y su estrecha relación con el desarrollo del currículo, entendido como una conjunción de actores y perspectivas sobre el acontecer educativo y sobre la vida escolar. Por esto, se asume que el currículo toma forma con la experiencia escolar: los saberes y las prácticas escolares se disponen en una trayectoria formativa e institucional (el horizonte institucional) y son llevadas a la reflexión pedagógica – se construye el Proyecto Educativo – lo que pasa por cambios y crisis en relación con las demandas del contexto social, generacional, cultural y tecnológico.

Se explora la perspectiva del pedagogo británico Lawrence Stenhouse, como referente central en la investigación educativa referida al docente como intelectual de la educación, un rol a la vanguardia de la transformación curricular como producto de la indagación sistemática y la autocrítica. Plantea el autor que los procesos de formación del docente continúan en la observación del aula, en la actualización de los marcos de interpretación de la enseñanza y en la relación dialógica entre teoría y práctica pedagógica. De su propuesta se destaca la categoría de desarrollo curricular que se entiende como una consciencia progresiva y rigurosa de los elementos básicos que cualquier iniciativa educativa emprende para organizar la escuela, asuntos como el diagnóstico del contexto y las necesidades, la descripción, la formulación de objetivos, la selección de contenidos y de las experiencias de aprendizaje adquieren sentido como momentos específicos de un proyecto educativo, por ello, caracteriza al currículo como “un producto de un proceso de síntesis (...) puede ser sometido a pruebas, evaluado y perfeccionado” (Stenhouse, 1991, p. 93). Los objetivos, no solamente como expresión pragmática del método, cobran alta relevancia en el desarrollo curricular; un modelo basado en la formulación, ajuste y evaluación de los objetivos permite la integración de la comunidad educativa, el reconocimiento de sus alcances, la exploración del trabajo cooperativo y la síntesis de sus saberes en una intencionalidad de investigación de la educación.

En la perspectiva de Stenhouse (1991) acerca de los elementos que configuran el currículo en relación con un escenario educativo, se identifican tendencias que lo definen como una prescripción soportada en lo escrito, lo que generalmente corresponde con lo que escriben los profesores como serie de hechos que deben ocurrirle a los estudiantes al estar en la escuela, mientras que otras tendencias asumen al currículo como aquello que sucede en la escuela, por tanto, se centra en la valoración de las experiencias de los estudiantes que están orientadas por los profesores.

Indagar el desarrollo curricular implica fijarse en la naturaleza de los documentos que ha producido la trayectoria pedagógica de una comunidad, en busca de los acuerdos, disensos, permanencias y rupturas en el proceso de ordenar la experiencia de aprendizaje y de enseñanza; la diversidad de los registros y su relación con el contexto educativo son insumos para capturar una dimensión del desarrollo curricular: la objetivación del horizonte educativo.

Por otro lado, la percepción de los actores del desarrollo curricular, lo relacionado con la conducta de los profesores como planificadores de lo escolar e investigadores educativos – o la dimensión subjetivada del currículo – permite acceder a las prácticas y a las diferentes visiones del discurso pedagógico (modelos pedagógicos, modelos de evaluación, estrategias y tradiciones de la enseñanza). En este sentido, “el currículo es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales

de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p.29).

El profesor Xosé Manuel Souto (2013) relaciona el campo de la didáctica de la geografía con el desarrollo curricular, resaltando los vínculos y sismas que ha experimentado el conocimiento disciplinar de la geografía y la geografía escolar; las fluctuaciones en las propuestas curriculares que se diseñan desde los gobiernos, asociaciones científicas o especialistas académicos se tensionan con las visiones curriculares de los maestros que viven el día a día de la escuela. El currículo como objeto jurídico, abocado a la implementación de las directrices por parte de las escuelas, genera resistencias y adaptaciones que motivan procesos de investigación. En un contexto de afirmación del rol del docente investigador y de proyección del aula como laboratorio pedagógico, cualquier reforma curricular percibida como imposición es asumida como oportunidad para reforzar los avances en el desarrollo de los objetivos formativos.

Al respecto Souto (2013) sostiene que:

(...) las decisiones sobre qué enseñar en el aula vienen determinadas por la concepción social del curriculum escolar, donde es posible diferenciar el nivel administrativo o currículo «regulado», así como el «soñado», o currículo ideal del profesorado y grupos de innovación, y real o «enseñado», o sea, el que se desarrolla en las aulas, parte del cual es «retenido» por los alumnos en sus recuerdos escolares, que influyen en su concepción del mundo. (p.75)

La enseñanza de la geografía, siguiendo a Souto, debe sortear su constitución como campo de conocimiento y como disciplina escolar en un proceso de desarrollo curricular caracterizado por el trabajo pedagógico desde distintos frentes. El currículo regulado pretende avanzar al ritmo de las necesidades globales y con incursión de ideologías ajenas a la escuela, mientras que el currículo soñado se mantiene abajo del horizonte, a la vez apegado y coartado por la cotidianidad escolar y sus urgencias. Aquí se refuerza el interés por analizar estas intersecciones entre el currículo producto de la norma y el currículo construido en la dinámica del aula. Se encuentra un importante campo de incertidumbre en relación con el currículo retenido (lo que aprenden los estudiantes) y el currículo enseñado por los profesores, en tanto, la geografía escolar reúne características que pueden exponerla a un poco visibilidad o peso en los currículos normados, al tiempo que una disolución en los currículos que diseñan las escuelas; la intención gira en torno a profundizar el conocimiento de lo que se enseña y se aprende en la geografía escolar, consultando la concepción, saber y práctica de los docentes en ejercicio.

Por supuesto es arriesgado asumir la dicotomía entre un currículo impuesto por actores externos a la escuela (por el Estado, el Ministerio, las editoriales, etc.) y un

currículo emanado de la autonomía escolar, porque se materializa una mirada reducida y simplista del desarrollo curricular, por ello la búsqueda se centra en las tensiones que genera la diversidad de actores y factores implicados en el desarrollo curricular; la trayectoria de la organización escolar puede dilucidar distintas formas de entender la educación, el aula y la relación maestro/estudiante. En este sentido, se asume una visión complementaria del currículo, no prescriptiva, fundada en la lectura de los diferentes lenguajes del acontecer escolar y abierta a la valoración de los avances curriculares que los docentes construyen.

Para esto, la investigación se propone como puente entre el desarrollo curricular y las múltiples visiones de la enseñanza de la geografía en la escuela. Para Stenhouse (1987), la investigación permite concentrarse y abordar el problema central del currículo: relacionar el currículo concebido (en el papel) con el currículo del aula. Esta relación, por tanto, no puede ser naturalizada ni fundada en prejuicios – que circulan fácilmente en la cotidianidad escolar y en la academia – sino que debe enfrentarse a las cuestiones importantes de lo escolar que Stenhouse plantea como el mejoramiento de la enseñanza por medio de la indagación y el estudio de casos particulares que den posibilidades de comparación y, eventualmente, de generalización. Se investiga para pensar la experiencia del aprendizaje y modificar racionalmente las prácticas de enseñanza.

La investigación educativa está directamente implicada en el desarrollo del currículo, en el sentido que el acontecer escolar necesita procesos de observación de sus propias prácticas, exploración de sus saberes afirmados, reconocimiento de la tradición y promoción de cambios, lo cual no puede garantizarse solo con la mirada cotidiana del aula, más bien, con una integración de perspectivas que permita a los actores educativos abrirse a la evaluación constante, esto se ratifica si se considera que “el desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución. Y no procurará tener razón, sino ser competente”. (Stenhouse, 1991, p. 169)

Contrario a lo que se ha planteado, se avista un énfasis importante en el currículo prescriptivo y, además, en una reducida visión de este: el currículo como suma de contenidos. Esto prospera en contextos en que los profesores no concilian la intensidad de trabajo dedicado a la enseñanza o la investigación, dándose prioridad a la una o a la otra. Para Stenhouse, un currículo visto en su desarrollo debe tener tiempo para ser reflexionado, cuestionado e indagado – tiempo para la autocrítica y la observación de casos – no obstante, el privilegio en la copiosidad, precisión y secuencialidad de los contenidos es síntoma del deterioro de la dimensión formativa, reflexiva y sistemática del cambio curricular, que se describe así:

[...] es la tarea de relacionar las ideas mediante la práctica con la producción – en cualquier forma que sea – de una especificación que expresará una idea o grupo de ideas en términos de práctica con detalles y complejidad suficientes para que las ideas se encuentren sometidas a la crítica de la práctica y sean modificadas por la misma [...] Sólo es posible semejantes especificaciones a partir del estudio de las clases. (Stenhouse, 1987, p. 98)

Esto trae al desarrollo curricular la certeza recurrente de la permanencia de las prácticas tradicionales en la escuela, la presencia de lo tradicional como conjunto de atributos de acento memorístico y enumerativo, lo cual define buena parte de las iniciativas en enseñanza de la geografía escolar y que, a pesar de las sucesivas y difundidas reformas curriculares, no se evidencian cambios sustanciales en el panorama que trae este diagnóstico (Santiago, 2003). Necesariamente, un nuevo currículo es una respuesta a la tradición en el sentido de develar sus sentidos y efectos en la práctica, es el resultado de un proceso en el que los docentes investigadores – que experimentan, prueban, observan y preguntan a sus colegas en sus clases – logran nuevas categorías para criticar la tradición y desarrollan el currículo en su mismo entorno de reproducción, en la práctica. (Stenhouse, 1987)

Esta presentación del desarrollo curricular y algunas acepciones sobre el currículo no pueden dejar de lado las preocupaciones del contexto colombiano sobre la enseñanza de la geografía, que recogen en buena medida las visiones afianzadas del currículo como resultado de la pugna entre lo impuesto y lo espontáneo, entre lo prescrito y lo vivido en las escuelas. A este respecto los profesores del grupo Geopaideia, identifican un panorama interesante e inquietante:

Respecto a la enseñanza de la geografía, se evidencia un detrimento tanto en sus contenidos como en su intensidad horaria dentro del currículo escolar, sumado a la prevalencia de los estudios históricos, que relegan a la geografía al estudio del espacio como contenedor y a la descripción de los aspectos morfológicos a nivel físico, sin generar relaciones claras ni un análisis del espacio geográfico desde la apropiación de sus categorías, el desarrollo de habilidades espaciales y la generación de prácticas que permitan mejorar la calidad de vida de las sociedades. (Hurtado, Castro y Pérez, 2018, p. 28)

Sin duda, los alcances más cercanos a la realidad del profesores y estudiantes se abordan en este panorama, aspectos que tocan la responsabilidad del docente – central para el desarrollo del currículo – y la actividad del estudiantes en la escuela, pero también expresa una expectativa recurrente en relación con lo curricular, muy de la mano de una concepción totalizadora de la educación y sus procesos conexos: todo confluye y todo se evidencia en el currículo, por tanto, las habilidades de los estudiantes deben ir consignadas allí, así como los valores deseables de transformación social que en muchas circunstancias exceden los objetivos del

desarrollo curricular. Esto permite ingresar desde la investigación no solo a la búsqueda de los contenidos de la geografía que se enseñan sino en el reconocimiento de la importancia del saber pedagógico del profesor de ciencias sociales y geografía.

3.1.4. Formación docente para la enseñanza de la geografía escolar.

La Didáctica de la Geografía puede ser considerada como una disciplina; así lo señala la profesora Raquel Pulgarín (2013) quien retomando la idea de Vasco (1989) considera que las comunidades académicas encuentran preocupaciones que los motivan a investigar. Los resultados de esos ejercicios de investigación, se ven reflejados en planes de área y aula, trabajos de pregrado y posgrado, artículos científicos, libros, ponencias, conferencias, materiales multimedia y otros productos que dan cuenta de las ideas, conceptos, categorías y prácticas que emergen al interior de la disciplina, este sentido, las comunidades académicas le van dando forma, paulatinamente a sus propias disciplinas.

En este argumento coincide Brovelli (2011) para quien, tanto la didáctica general como las específicas se construyen y sostienen de forma permanente en un diálogo sobre las dimensiones históricas, políticas, sociales, epistemológicas, metodológicas e institucionales. En el caso de la Didáctica de la Geografía la preocupación de un amplio conjunto de profesores y profesoras es el desarrollo de procesos educativos frente a la espacialidad; ese trabajo, sistemático, metódico, prolongado, va consolidando esta disciplina de forma dinámica y permanente.

Las preocupaciones de esta disciplina son múltiples y han girado en torno a las transformaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que se dan acerca de las disciplinas que le dan forma a la "didáctica de la geografía",¹¹ en este caso, la geografía en el amplio marco de la Ciencias Sociales, las ciencias de la educación y otras más.

A propósito de esta disciplina, a largo de las últimas tres décadas se han conformado un amplio número de grupos dedicados a la consolidación de un campo de reflexión en torno a la didáctica de la geografía que comprende un conjunto amplio de intereses, por ejemplo: la geografía escolar, la enseñanza de la geografía y la educación geográfica, que, aunque en ocasiones se usen de forma indiscriminada, guardan diferencias sustanciales.

Para Pagès y Santisteban (2014) la relevancia de las reflexiones en torno a la formación docente es tal, que a su juicio es el foco de la didáctica "La didáctica como

¹¹ No se habla aquí de forma indistinta de la didáctica de la geografía, la geografía escolar, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía; en el caso de la investigación que le da forma a este informe, el Grupo Geopaideia se ha interesado en la geografía escolar en la medida en la que las prácticas de la geografía escolar son todas aquellas que se desarrollan en las instituciones educativas de educación básica y media con el fin de desarrollar conceptos, habilidades y competencias en torno a la dimensión geográfica.

campo de conocimiento focaliza su acción en la formación del profesorado que ha de enseñar en los centros educativos, para lograr aprendizajes relevantes y útiles para la ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2011^a).

Esta es una lectura muy interesante en la medida en la que le da relevancia a los procesos de formación de habilidades de los docentes en áreas curriculares y de diseño de mediaciones para el aprendizaje; también lo es porque considera que se deben desarrollar procesos de indagación entorno a temas neurálgicos como la transformación de las prácticas docentes. Para estos profesores, el asunto de la formación docente no es sólo técnico, es decir no se concentra en la forma adecuada de usar mediaciones, por ejemplo, sino a los procesos de reflexión crítica que debe atravesar el maestro para proponer clases en las que sus estudiantes llegan a consolidar procesos de pensamiento acorde a las circunstancias en las que vive.

Encuentran los profesores tres grandes temas del trabajo acerca de la formación docente, el primero es “el curricular y la enseñanza de las ciencias sociales”, el segundo es “la investigación, una necesidad para el cambio de las prácticas y de la formación del profesorado y el tercero es “las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía”, frente al primero, Pagès y Santisteban (2014) consideran que hay dos procesos fundamentales: “La selección de los contenidos y los usos sociales del conocimiento social, geográfico e histórico escolar: de la socialización a la formación de personas que piensen, sientan y actúen” y “La urgencia de adecuar los contenidos a los propósitos de formar una ciudadanía democrática que piense, sienta y actúe en un siglo XXI complejo e incierto”, estos temas refieren a las capacidades que tiene el docente para hacer un análisis de su contexto con el fin de poner en juego los contenidos en función de la formación del estudiante con una perspectiva crítica.

Leído de esta forma, al interior de la disciplina de la didáctica de la geografía, se dan reflexiones en torno a la enseñanza de la geografía, es decir alrededor de un conjunto de procesos acerca de la enseñabilidad de la disciplina geográfica a lo largo de la vida, se dan reflexiones en torno a la educación geográfica, es decir la geografía con dimensión amplia de la vida humana en la que confluyen ámbitos políticos, teóricos, prácticos que derivan en procesos prolongados de formación de un ciudadano con determinadas características, también se dan allí reflexiones en torno a la geografía escolar, es decir la labor de los docentes que desempeñan la sus labores en el ámbito escolar.

Para Cajiao (2004), la formación docente debe corresponder a las necesidades sociales que demandan los contextos, a su juicio los procesos educativos de básica primaria y secundaria deben corresponder al tipo de personas que se espera que egresen de las escuelas. Para el autor, los docentes deben estar en la capacidad de acompañar la formación de personas sanas emocional y físicamente, con capacidades lógicas, capaces de tomar decisiones, con capacidades prácticas y

con capacidad de crear y proponer. Así, los procesos de formación docente al interior de las normales superiores y las universidades conserva prácticas de formación muy ligadas al escolasticismo, esto quiere decir que el eje central de la formación sigue siendo el docente quien es encargado de dictar contenidos y orientar las formas en las que debe desempeñar su estudiante, a pesar de que la década de los 80 mostró un estallido de propuestas novedosas acerca de este tipo de procesos, parece haber una dicotomía entre las propuestas teóricas y las prácticas de formación en docencia.

Esta dicotomía toma forma por dos razones principalmente; de un lado, una falta de estudio de las propuestas que se desarrollan permanentemente a lo largo del mundo, la segunda, por una suerte de resistencia ideológica que dicta que la forma en la que se ha hecho siempre debe permanecer aún con sus profundas debilidades. Un tercer problema que señala Cajiao (2004) es el profundo interés que tienen las instituciones educativas en la tendencia a centrar sus procesos en la adquisición de información antes que, en el desarrollo de aprendizajes y competencias útiles para el desarrollo de la compleja labor del docente.

Como es previsible, frente a la formación docente en relación con la geografía escolar existe un amplio conjunto de publicaciones que dan cuenta de la multiplicidad de perspectivas que se desarrollan actualmente, pero además de las transformaciones que se han generado en torno a este ámbito de la reflexión, así lo asegura Copetti (2013) quien considera que este tipo de análisis dan relevancia a la educación geográfica y permiten que las reflexiones al respecto le brinden a los maestros oportunidades para el mejoramiento de sus quehaceres al interior del aula.

Esta discusión desde la perspectiva de la formación docente puede parecer bizantina en la medida que implica de alguna forma regresar a la discusión permanente entre didáctica general y didácticas específicas, sin embargo, comprende un gran espectro acerca de la formación docente por los tipos de procesos de pensamiento que exige el aprendizaje de determinadas áreas y las apuestas que tiene dicho aprendizaje, es decir, implica considerar las bases y los fundamentos que los docentes deben alcanzar para la enseñanza, en este caso, del saber geográfico.

El siguiente cuadro muestra la vertiginosa distancia entre los intereses de la epistemología de la geografía y sus implicaciones a la hora de desarrollar procesos de aprendizaje a propósito de esta.

Tabla 2. Epistemología de la geografía y didáctica de la geografía. procesos de pensamiento implicados.

Intereses disciplinares	Procesos de aprendizaje comunes	Procesos de aprendizaje particulares
Geografía Física	<ul style="list-style-type: none"> ● Observación del entorno. ● Descripción de fenómenos en el espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Definición de Conceptos acerca de fenómenos físicos. ● Representación de procesos. ● Comparación de procesos.
Geografías interpretativas	<ul style="list-style-type: none"> ● Representación de fenómenos en el espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretación de procesos sociales e individuales en el espacio. ● Ubicación de fenómenos de la experiencia en el espacio. ● Reconocimiento de experiencias en el espacio.
Geografías Críticas		<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis estadístico de procesos económicos. ● Análisis histórico de la región. ● Lectura dialéctica de la realidad. ● Análisis de los procesos de especulación financiera en la región. ● Sistematización de procesos de exclusión. ● Análisis de las relaciones de poder en el espacio regional. ● Reconocimiento de injusticias en el espacio.
Nuevas Geografías		<ul style="list-style-type: none"> ● Auto reconocimiento comunitario. ● Denuncia acerca de procesos de exclusión, marginación, segregación socio espacial, entre otros. ● Procesos de auto reconocimiento y autodeterminación.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede deducir, las implicaciones epistemológicas de la disciplina geográfica y su correspondiente transposición a procesos de geografía escolar implican un conjunto de fases, que si bien, pueden relacionarse con otras áreas del conocimiento como la física, la matemática, la filosofía, la historia, la economía, la química, entre otras, demanda que los docentes pueden indagar acerca de dichos procesos para promover su aprendizaje.

No se trata entonces de ver cuál de los dos escenarios de reflexión (didáctica general o didácticas específicas) es más relevante que el otro, sino de mostrar que, cada una de las disciplinas implica un conjunto de procesos de aprendizaje y que si bien desde una perspectiva de la geografía general puede abordarse el aprendizaje de, por ejemplo, la historia y la geografía, lo cierto es que, seguramente se desconocerán estas particularidades y que, los grupos de investigación que exploran cada disciplina han hallado procesos, conceptos, elementos teórico o

metodológicos con mucha riqueza, valor, pertinencia y necesidad en los contextos escolares.

De acuerdo con Marrón (2011) la educación geográfica es fundamental en la medida en la que permite desarrollar capacidades básicas imprescindibles para la comprensión y la valoración de las múltiples interacciones que se producen en el ámbito socioespacial y en las sociedades humanas, además de los orígenes de los procesos que se desarrollan en el espacio. Los procesos de educación geográfica deben desarrollarse a lo largo de la vida.

Para Álvarez, Cetina y Recio (2015) La formación docente en torno a la educación geográfica ha sido coherente con los logros paradigmáticos que ha tenido la misma disciplina geográfica, para ellos existe una pluralidad en permanente crecimiento en torno a posicionamientos teóricos y metodológicos en el estudio del espacio geográfico que también se ven reflejados en los procesos de formación docente. Para los autores, este recorrido epistemológico muestra la necesidad de trabajar en procesos de especialización y por lo tanto de profesionalización de los docentes que desarrollan la geografía escolar, todo esto en busca de alcanzar una formación cada vez más contextualizada y orientada al reconocimiento de las necesidades socioculturales, que a juicio de los autores, es una de sus grandes debilidades, además tiene el reto de relacionar estos contextos con los sentidos epistemológicos de la disciplina geográfica (Álvarez, Cetina y Recio, 2015).

Basados en Kearcher (2007), los docentes deben prepararse para tomar decisiones entre los retos más complejos que implica su labor, estas decisiones son curriculares, didácticas, pero también son del cuidado del grupo de estudiantes; lo anterior en la medida que los procesos de educación no son desde un solo sentido, sino que por el contrario involucran tanto a la escuela como a la comunidad, a las familias y a los actores centrales de los procesos educativos, es decir los escolares.

Copetti (2013) se enfoca en la formación docente para la educación geográfica desde una perspectiva constructivista específicamente basada en la teoría del aprendizaje significativo, esto se explica no solo por la relación que puede encontrar el estudiante con su contexto inmediato, además, guarda relación con la importancia de reconocer los intereses de los estudiantes y una aplicación permanente de los conocimientos que están en el diseño curricular, en este mismo sentido, Marrón (2011) expone lo siguiente:

Los estudiantes y en general, los ciudadanos deben desarrollar, a propósito de la educación geográfica, cinco tipos de saberes:

- Comprensión del espacio geográfico como un espacio social que tiene su soporte en el medio físico.
- Desarrollo de habilidades para la orientación, sistematización y comprensión de los fenómenos en el espacio.

- Desarrollo de las capacidades personales de percepción, orientación, sistematización y comprensión del espacio.
- Desarrollo de valores éticos, de compromiso social y medioambientales.
- Atención al conocimiento y utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de cómo estas han modificado radicalmente las relaciones espaciales. (Marrón, 2011)

De acuerdo con los elementos relacionados en este apartado, puede reconocerse que la formación de docentes entorno a la geografía escolar tiene varios retos, entre ellos podemos resaltar:

- superar prácticas escolásticas y descontextualizadas en la enseñanza de la geografía.
- superar la presencia de currículos fragmentados
- responder a las demandas del contexto
- ofrecer escenarios de comprensión de los procesos socioespaciales
- promover lecturas críticas acerca de las realidades espaciales
- permitir el desarrollo de habilidades para la indagación
- desarrollar un pensamiento espacial e histórico.

En este mismo sentido, este balance ofrece una perspectiva en torno a las propuestas que están surgiendo de la disciplina de la didáctica de la geografía en el sentido de lograr la formación de docentes orientados al conocimiento disciplinar, pero también a la transposición didáctica y al conocimiento didáctico del contenido; procesos basados en las teorías del aprendizaje de perspectiva constructivista y también de corte crítico que permitan formar ciudadanos que comprenden su contexto y actúan en el desarrollo de alternativas para aportar en la constitución de mejores sociedades.

4. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.

El proyecto de investigación se sustenta en un trabajo que articula fundamentos de la geografía escolar con las concepciones y percepciones de niños, niñas y adolescentes; así como los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. Teórica y metodológicamente la investigación pretende aportar una lectura a la enseñanza y aprendizaje de la geografía y a las necesidades de dicho conocimiento que requieren, esperan y necesitan los niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas en la ciudad de Bogotá privilegiando sus concepciones y percepciones espaciales a partir de las experiencias educativas particularmente de la enseñanza geográfica, como también de la vida cotidiana y la interacción socio cultural. A su vez, se busca destacar fortalezas, debilidades y posibilidades para construir, desde los hallazgos, una radiografía de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar. Radiografía que a su vez buscará incidir en la formación de docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente a los estudiantes adscritos a la línea de énfasis Educación

Geográfica, como también al semillero de investigación en Educación Geográfica adscrito al grupo Geopaideia.

Metodológicamente el proyecto se plantea como una investigación educativa de corte cualitativo-interpretativa de tipo exploratorio basado en el enfoque hermenéutico en tanto interesa describir e interpretar la realidad educativa desde el interior de esta; razón por la cual se acoge el estudio de caso de modo que sea posible abordar los ejes que motivan el interés de indagación. El proyecto determina las siguientes categorías de análisis:

- Percepciones de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes
- Concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes
- Enseñanza y aprendizaje de la geografía
- Geografía escolar
- Formación docente

El interés de la investigación educativa de corte cualitativo es describir y analizar distintas conductas sociales colectivas e individuales, opiniones, pensamientos y percepciones de estudiantes (niños, niñas y adolescentes) de distintas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá con especial énfasis en el aprendizaje de la geografía. La investigación cualitativa permite así mismo la interpretación por parte del investigador de fenómenos de acuerdo con los valores que los sujetos proporcionan. De acuerdo con Mc Millan y Schumacher (2005) “los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta.” (p. 400)¹²

Desde esa misma perspectiva Dorio, Sabariego y Massot (2009) plantean en el marco de la investigación educativa que la “investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.” (p. 274)¹³

Como técnicas a emplear en la investigación se consideran entre otras:

- Taller de exploración de concepciones y percepciones de niños, niñas y adolescentes en cuanto al aprendizaje de la geografía.
- Talleres de cartografía mental con el fin identificar concepciones y percepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes

¹² McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación (5ª Edición).

¹³ Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009) Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bizquerra. *Metodología de la investigación educativa*. Capítulo 9 (275 – 299). Madrid: La Muralla.

- Entrevista semi estructurada con niños, niñas y adolescentes basados en las percepciones de la geografía escolar.
- Salidas de campo y/o itinerarios urbanos para reconocer las percepciones de la geografía escolar, así como de algunas de las concepciones del espacio geográfico en niños, niñas y adolescentes.
- Triangulación de hallazgos entre las concepciones espaciales de los niños, niñas y adolescentes, el currículo escolar y las políticas educativas.

La población con la cual se adelantará la investigación corresponde a: 1) Estudiantes de educación básica (niños, niñas y adolescentes) de distintas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, los cuales serán contactados teniendo en cuenta los acuerdos de cooperación académica de la Secretaría de Educación del Distrito para el desarrollo de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN. De manera particular se privilegiarán las instituciones educativas con las que se adelantó la investigación que antecede esta propuesta; no solo por los alcances que arrojó la indagación sino también porque al poder contar con la participación de los niños, niñas y adolescentes de dichas instituciones será posible triangular los actores que participan de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar es decir: docentes – estudiantes – marcos legales, normatividad, currículo, lineamientos, PEI, Proyectos de aula y DBA. En todos los casos se deberá contar previamente con la autorización explícita de los padres de familia, así como las directivas de las instituciones educativas en las cuales se desarrolle la investigación para dar cuenta y cumplir con los códigos éticos de la investigación.

Dichas instituciones se seleccionaron en distintas localidades de la ciudad de Bogotá con base en los principios geográficos de ubicación y proximidad (Dollfus¹⁴) y vecindad (Montañez¹⁵) bajo el parámetro de organización en siete zonas.

Zonas y Localidades:

1. Usaquén
2. Chapinero, Barrios Unidos y Teusaquillo
3. Engativá y Fontibón
4. Candelaria, Santa Fe, Los Martires, Antonio Nariño y Puente Aranda
5. Kennedy y Bosa
6. San Cristóbal, Usme y Sumapaz
7. Rafael Uribe, Tunjuelito y Ciudad Bolívar.

¹⁴ Dollfus, O. (1976 – 1990). *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos Tau.

¹⁵ Montañez, Gustavo (1997). Geografía y medio ambiente. En: Franco, M; Torres R; et all. (1997). *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana. p. 166 – 210.

Tabla 3. Diseño metodológico de la investigación.

OBJETIVO	META	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
Objetivo Específico 1	Meta 1	
<p>Caracterizar concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración de concepciones espaciales en niños, niñas y adolescentes y su relación con el aprendizaje de la geografía. 2. Determinación de la incidencia de las prácticas pedagógicas y didácticas de la enseñanza de geografía en las concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes. 3. Reconocimiento de los horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos de la geografía escolar que inciden en las concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento para establecer concepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes. • Redes semánticas mediante las cuales se identifiquen concepciones espaciales en niños, niñas y adolescentes. • Documento epistemológico y estado del arte en asocio con concepciones espaciales en niños, niñas y adolescentes.
Objetivo Específico 2	Meta 2	
<p>Interpretar percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indagación de los saberes y aprendizajes de niños, niñas y adolescentes en relación con la geografía. 2. Exploración de percepciones de niños, niñas y adolescentes en relación con el aprendizaje de la geografía. 3. Elaboración de un documento de reflexión teórica en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar. 4. Elaboración del estado de la cuestión acerca de las concepciones y percepciones espaciales de niños, niñas y adolescentes de la geografía escolar a nivel distrital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de exploración de percepciones espaciales • Aplicación de instrumentos (Entrevista semi estructurada; Ficha de registro de información y redes conceptuales). • Elaboración de documento teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Objetivo Específico 3	Meta 3	
<p>Reconocer la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar y las concepciones y percepciones de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de propuestas curriculares en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar. 2. Comparación entre planes de área, proyectos pedagógicos, lineamientos educativos, concepciones y percepciones de niños, niñas y adolescentes respecto a la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. 3. Elaboración de un documento teórico que dé cuenta de la articulación entre las concepciones y percepciones de los estudiantes sobre la geografía escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje espacial y los lineamientos educativos vigentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental por medio de una matriz para identificar documentos legales e institucionales. • Matriz de comparación de las diferentes fuentes a interpretar • Triangulación de hallazgos entre las concepciones espaciales de los niños, niñas y adolescentes, el currículo escolar y las políticas educativas.
Objetivo Específico 4	Meta 4	
<p>Validar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá en diálogo con la formación de licenciados para la enseñanza de las ciencias sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de una propuesta, fundamentada en los hallazgos de la investigación, como aporte para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en las instituciones educativas con las cuales se desarrolló la investigación en la ciudad de Bogotá. 2. Elaboración de un documento que aporte en la fundamentación de la línea pedagógica de énfasis en Educación Geográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros internos para socialización y validación de resultados. • Jornadas de socialización con los docentes en formación. • Documento de recomendaciones y sugerencias sobre la relevancia de la enseñanza de la geografía para las instituciones educativas involucradas y aportes al plan de estudios. • Informe final del proyecto de investigación • Presentación y socialización de la investigación en eventos académicos.

Fuente: Elaboración propia.

5. PROPÓSITOS ÉTICOS Y APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.

Basados en los intereses y la experiencia del Grupo Geopaideia gracias a las investigaciones que ha adelantado, las cuales se asocian con la educación y la didáctica de la geografía, en diálogo con la formación de docentes y con la apuesta por la auto reflexión como metodología y proceso que potencia la retroalimentación, los aprendizajes y des aprendizajes que sean necesarios para robustecer posturas, enfoques, concepciones y prácticas sobre la educación geográfica en la formación docente y su relación con la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina; en este caso cohesionada con las concepciones y percepciones de niños, niñas y adolescentes a partir de la geografía que les enseñan, aprenden y necesitan, se determinan los siguientes compromisos para la *Apropiación social del conocimiento*.

Tabla 4. Tabla de compromisos de investigación

Grupos	Compromisos
Grupo 1. Productos resultados de actividades de generación de nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración de artículos e investigación.
Grupo 3. Productos resultados de apropiación social	<ul style="list-style-type: none">• Procesos de apropiación social del conocimiento en interacción con las comunidades y redes académicas con las cuales interactúa el grupo de investigación• Diálogo con el Geoforo Iberoamericano por medio de los Foros y de los encuentros virtuales orientados hacia la reflexión de la educación geográfica, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la formación docente. http://geoforo.blogspot.com/• Presentación de la investigación en eventos académicos locales, nacionales e internacionales que retroalimentan la formación del equipo investigador, de sus monitores y de la investigación propiamente dicha.

Fuente: Elaboración propia

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acevedo, P., Lozano, P., y Rojas, C. (2013). La construcción del espacio escolar a través de las visualidades: Estudio de casos de Liceos de la Región Metropolitana-Chile. En: M, Garrido (Ed.) *La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos*, (pp.57-73). Porto Alegre, Brasil: Imprensa Livre.
- Álvarez, P. Cetina, E. Recio, P. (2015) La formación del profesor de Geografía en Cuba ante la pluralidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica: retos y perspectivas actuales. Revista Varona, núm. 61, julio-diciembre, 2015, pp. 1-17 Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422010.pdf>
- Andanuy, J (2012). Breve introducción a la bibliometría. Departament de Biblioteconomia i Documentació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Aparecida, M., De Souza, C., De Souza Cavalcanti, L. (Ed.). (2011). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*. Goiânia: PUC Goiás.
- Aria, M., y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis, *Journal of of informetrics*, 11 (4), 959-975
- Beltrán, M., Castro, O., & Pérez, L. (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia. *Anekumene*, (15), 18-29.
- Bertoncello, R.V. (2006). La geografía escolar. Disponible: <http://aportes.educ.ar/geografia/>. [Consulta realizada 23 de octubre de 2012].
- Brovelli, Marta. (2011) Las Didácticas Específicas: Entre las Epistemologías Disciplinarias y la Enseñanza. Algunas notas sobre formación del profesorado. Revista de la Escuela de las Ciencias de la Educación. Rosario. Recuperado de: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR_3d8ac3514937ad278db27dd7b8304b7c
- Cabeza, I. (2012) La geografía escolar y las ciencias sociales: el caso de la secundaria oficial en España. Revista Folios.núm. 35, enero-junio, 2012, pp. 87-105 Universidad Pedagógica Nacional Colombia Revista Folios. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932038007.pdf>
- Cajiao, F. (2004) La Formación de Maestros y su Impacto Social. Cooperativa Editorial Magisterio. Cooperativa. Bogotá. Copetti, H. (2013) A Formação do profissional da geografia o professor. Editora Unijuí. Ijuí.
- Campos, M. (2011) Método dialético na didática da geografia. En: [Aparecida, M., De Souza, C., De Souza Cavalcanti, L. \(Ed.\). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*, \(pp.27-45\). Goiânia, Brasil: PUC Goiás.](#)

- Cely, A. y Moreno, N. Ciudad, (2015) Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía. Revista de GeoGRafía espacios Vol. 5, No9: 11-31, 2015. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/323099224_Ciudad_formacion_ciudadana_y_texto_escolar_deliberacion_para_la_ensenanza_de_la_geografi_a
- Cely, A., y Moreno., N. (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cely, A., y Moreno., N. (2016). *Ciudad y literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Copetti, H. (2013). Estudiar a paisagem para aprender geografia. En: M, Garrido (Ed.) *La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos*, (pp. 37-54). Porto Alegre: Impresa Livre.
- Córdoba, H. (2006) Geografía Escolar en Colombia: Un Balance 1991-2005. Revista Folios Segunda Época N° 24 Segundo Semestre de 2006, páginas 83 – 104. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10207>
- Fernández, M.V. (2011). Imaginario culturales, valoración social y selección de contenidos en geografía. En: Aparecida, M., De Souza, C., De Souza Cavalcanti, L. (Ed.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*, (pp.27-45). Goiânia: PUC Goiás.
- Florido, H. (2018). Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial. En: Lombana, O. y Báez, C. *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.p. 49 -68.
- Gallasteguí, J., Rojas. I., Pérez, R., y Galea, J (2017). *Universidad y Barrio. Diálogo entre dos saberes*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- García, N. (2018). Ruralidad: un espacio vivido, construido y percibido por los niños. En: Lombana, O. y Báez, C. (Ed.) (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.p.127 – 151.
- Garrido, M. (Ed.). (2013). *La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos*. Porto Alegre: Compasso.
- Hurtado, M., Romero, O. y Torres, L. (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia. *Anekumene*, (15), 18-29.
- Kearcher, N. Rego N. Castrohiovanni, A. (2007) “Prácticas Pedagógicas Para o Ensino Medio”. Porto Alegre. Editorial ARTMED.
- Ley General de Educación 115 de 1994. Bogotá: Ediciones FECODE.
- Lombana, O. y Báez, C. (Ed.) (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Lombana, O. (2018). La multidimensionalidad de la didáctica: nociones para una lectura de la didáctica a partir de la complejidad. En: Lombana, O. y Báez, C. (Ed.) (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.p. 25 – 47.
- Lombana, O. “Configuración de la Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía”, en: Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 11, N° 12 diciembre de 2012, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, ISSN: 0717-9065
- Marrón. M. (2011) Educación Geográfica y Formación del Profesorado. Desafíos y perspectivas en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles. N° 57. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1386>
- Méndez, A. (2018). En-señar y aprender el espacio geográfico en la educación inclusiva. Aportes desde una experiencia de aula de inclusión para sordos. En: Lombana, O. y Báez, C. (Ed.) (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.p. 69 -90.
- Palacios, N., Rodríguez, L. Souto, X. (2020) *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales del Geoforo Iberoamericano*. España: Nau Libres.
- Pagés, J. y Santiesteban. A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. Servicio de publicaciones de la UAB/AUPDCS. Vol. 1, 17-39.
- Pulgarín Silva, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica De América Central*, 2 (47E). Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2798>
- Pulgarín, Raquel (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseña? *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de educación Vol. XIV, No. 34 (mayo-agosto), 2002 pp. 181-194
- Pulgarín Silva, María Raquel (2013) “La didáctica de la geografía una disciplina en construcción” XIV Encuentro De Geógrafos De América Latina EGAL Colegio De Geógrafos Del Perú (Cgp) & Comité Nacional Perú De La Unión

Geográfica Internacional Reencuentro de saberes territoriales latinoamericanos. Lima del 8 al 12 de abril del 2013.

- Gurevich, R. (2013). Geografías para leer, mirar y viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias. En: M, Garrido (Ed.) [La opacidad del paisaje: Formas imágenes y tiempos educativos, \(pp. 25-35\). Porto Alegre: Imprensa Livre.](#)
- Santiago, J. (2013). La geografía escolar y la formación en docencia de la geografía y ciencias de la tierra. Uni-pluri/versidad, Vol. 13, N.º 1, 2013. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/16116/13977/>
- Santiago, J. A. (2005). Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano. Revista Educere, 9(30), 323-328.
- Serra dos Santos, E. (2011). A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano. En: [Aparecida, M., De Souza, C., De Souza Cavalcanti, L. \(Ed.\). Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia, \(pp.27-45\). Goiânia: PUC Goiás.](#)
- Solano, L. (2018). Autismo, geografía y cognición. En: En: Lombana, O. y Báez, C. (Ed.) (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.p. 91 – 113.
- Souto, X. García, D. (2019) Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. Revista de geografía Norte Grande no.74 Santiago. dic. 2019. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022019000300207
- Souto, X. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 79, 2757, 1–31. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X. (2013) Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona , 2013, Vol. XVII, N° 459. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>.
- Souto, X. M. (2013). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En González, R. (coord.) *La Educación geográfica digital* (pp. 73-92). Zaragoza: Asociación Española de Geografía.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Tuan, Yi-Fu. (2011). Los buenos heredarán la tierra. En: *Espacios*, vol., 1 (2), pp. 99-118.

Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales comentarios a propósito del artículo "conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. 5ª edición. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular CINEP.