



Diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos
 Pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta y nuevas subjetividades



El estado de “crisis” que se ha venido inventado en los tiempos actuales, por diversas razones, en especial por la reactualización del capitalismo en el siglo XXI, los movimientos sociales y la emergencia de nuevas dinámicas en relación con los sujetos y sus posibilidades de constitución, hace que la educación y la pedagogía tengan un juego de acciones y responsabilidades como nunca en la historia. La educación y su forma moderna escuela-universidad se ven obligadas a salir de su espacio conservador y transmisor de la cultura y las modelaciones de la sociedad para pensar, recrear y comprender a los sujetos en dinámicas atravesadas por escenarios de transformación acelerada: tecnológicos, identitarios, emocionales, económicos y sociales. Pero a su vez, la educación y pedagogía requieren volver a sus orígenes y raíces centradas en la formación y las posibilidades de multitudes de personas que no encajan en los circuitos mundiales del capital y son marginados, olvidados, excluidos y vulnerabilizados.

Estas consideraciones anteriores nos lleva como Área Disciplinar de Posgrados en Educación constituida por la proyección del Doctorado en Pedagogía y Didáctica DPD la Maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas a convocar a investigadores, profesores, estudiantes, grupos de investigación, encargados de la orientación y diseño de políticas públicas en educación, redes académicas, al VII congreso de Investigación y Pedagogía con los ejes de discusión diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos.

Como ha sido costumbre en las seis versiones anteriores del congreso los grupos que sostienen las líneas de investigación relacionadas con el área disciplinar de posgrados en educación coordinan las mesas temáticas ofertadas para la presentación de ponencias, conferencias, talleres, paneles y mini cursos (conferencistas invitados).



LOS NUEVOS RETOS DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: REINVENTAR EL CURRÍCULO DE LA DISCIPLINA

Autor:

Nomezque Meneses, Yecid Fernando

Universidad La Gran Colombia

Correo electrónico: ynomezquemeneses@ulagrancolombia.edu.co

Eje temático: Pedagogía, Currículo e interculturalidad: apuestas frente a la formación de educadores

Resumen: Esta ponencia presenta los avances de un proyecto de investigación en curso acerca del lugar que ocupa la enseñanza de la geografía en las escuelas colombianas, con motivo de dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la asociación en el imaginario popular del conocimiento geográfico con la memorización y descripción de accidentes, topónimos y listados de capitales. Y segundo, la invisibilización que ha sufrido la disciplina en el contexto de los contenidos curriculares escolares.

Con relación a lo anterior y la reciente divulgación que se ha realizado desde el Instituto Geográfico Agustín Codazzi con base en el artículo 121 del Plan Nacional de Desarrollo propuesto por el actual gobierno, donde promueve que “la geografía vuelve a ser obligatoria para el aprendizaje de nuevas generaciones” como asignatura específica, para las escuelas de Colombia.

Dicha propuesta y las problemáticas antes mencionadas han llevado al planteamiento de la siguiente pregunta: ¿qué reflexiones y retos se deben asumir en esta nueva etapa, para generar un aprendizaje de la geografía que se traduzca en procesos transdisciplinares y significativos para los estudiantes?

Para buscar respuesta a este interrogante se manejará en primer lugar, una revisión bibliográfica donde se analiza la problemática en la enseñanza-aprendizaje de la geografía, una revisión de la normativa expedida por el Ministerio de Educación Nacional en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y finalmente, un trabajo de campo que se desarrolla en el *Instituto Comercial Eduardo Torres Quintero*, y cerrar con algunas reflexiones que lleven al debate de la utilidad real de la geografía escolar.

Palabras Clave: Geografía Escolar, Pensamiento Geográfico, Pedagogía, Currículo de la Geografía

Introducción

Si realizamos el ejercicio de recordar nuestra formación durante la etapa de la enseñanza primaria, básica y media secundaria, más precisamente en el área de ciencias sociales hacía la línea de geografía, posiblemente lo que recordemos al respecto sean clases basadas en la elaboración de mapas, la memorización y recitación de las capitales de los departamentos del país o de los países del mundo, la descripción de las geofomas de una región, datos estadísticos en relación con la población, la economía y la política, o simplemente no recordemos nada referente a la geografía.

Por este ejercicio de reflexión y en virtud de la propuesta del actual gobierno, que mediante su Plan Nacional de Desarrollo (Colombia Potencia Mundial de la Vida), más exactamente en su artículo 121 dice "El Ministerio de Educación Nacional dando cumplimiento a la ley general de educación y normas

relacionadas deberá cumplir la obligación de promover las cátedras obligatorias en [...] geografía” se hace necesario revisar y traer a la mesa el debate sobre lo que ha sido la geografía escolar en Colombia, cómo se está abordando actualmente y examinar cuál es y cuál debería ser la utilidad de la geografía para los estudiantes.

Para tales fines se hace necesaria una revisión de diversos factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía. Como primer punto en el desarrollo de la presente disertación se propone una revisión sobre lo que se ha escrito acerca de la geografía escolar y cómo han sido los procesos pedagógicos que la rodean, así como algunos postulados de geógrafos sobre el quehacer de la geografía en la sociedad. En un segundo momento se da lugar a una reflexión sucinta sobre las directrices que se han generado de manera oficial desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el currículo, entendidos actualmente como: 1. Los lineamientos curriculares, 2. Los estándares básicos de competencias y 3. Los derechos básicos de aprendizaje. Por último y con fines de contrastar dicha revisión documental se ha desarrollado un proceso de trabajo de campo en el Instituto Comercial Eduardo Torres Quintero (ICETQ) donde se pudo acceder al Proyecto Educativo Institucional P.E.I. y a las planeaciones de clases para el año en curso. De manera exploratoria se realizaron entrevistas a alumnos de los grados octavo a undécimo y al docente encargado del área de ciencias sociales y al docente de cátedra de paz, ambos licenciados en ciencias sociales.

Con fines de ampliar un poco la visión y la experiencia docente ante las problemáticas y/o dificultades con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía, se ha logrado también entrevistar a 9 docentes más de instituciones diferentes y diversas para conocer sus experiencias y reflexiones en el aula con relación a la geografía escolar.

Un análisis de la geografía escolar.

Yves Lacoste, en su ensayo más célebre *La Geografía: Un Arma Para La Guerra* (1977), postuló 3 tipos de geografía que coexisten dentro de la geografía en general; perfiló y ejemplificó el quehacer de cada una de estas; resultando así la geografía de los estados mayores, la geografía del espectáculo y finalmente la geografía de los profesores. Es necesario comprender que Lacoste en su conceptualización apunta que la geografía de los profesores es entendida como la que se ve en los colegios y en las universidades; en este caso, el interés es revisar la geografía orientada a los colegios.

Lacoste manifiesta que la geografía de los profesores es de carácter memorístico, descriptivo y repetitivo, sin la implementación del pensamiento crítico, del análisis y la reflexión de la información que se memoriza, pues el análisis hace parte de la geografía de los estados mayores, de la geografía de y para los militares y el poder. Todo esto genera que la geografía en los colegios no sea otra cosa que una asignatura más que cursar y aprobar, pero no se ve una utilidad a toda esa información que se repite, ocasionando que no sea más que algo aburrido y hartado, situación que también se refleja en los docentes que caminan de la mano de esta geografía.

Ahora, para enfocarnos un poco más en la geografía de los profesores, autores como Tobío (2019) divide la geografía de los profesores en 3 tipos, la primera tipología que identifica es la «geografía compacta», que hace referencia a esa netamente descriptiva y memorística, que reproduce la información almacenada sin ninguna significación o análisis por parte de los estudiantes; la segunda es la que denomina como «geografía B» que en pocas palabras hace referencia a una geografía que intenta reinventarse y actualizarse pero que finalmente no lo logra y lo único que consigue es convertirse en un reciclaje de la «geografía

compacta», y finalmente identifica la «geografía A» que de manera general la define como emancipadora, que es analítica y crítica.

Para desarrollar una mejor explicación de la «geografía compacta» podemos entenderla de la siguiente forma: de acuerdo con las elaboraciones de Paulo Freire (2005) quien postulaba en su obra una crítica a lo que denominaba una «educación bancaria». Esta educación consta de transferir o pasar información al estudiantado, básicamente es almacenar información en la mente de los estudiantes sin haber realizado una discriminación y análisis de esta, es una educación vertical donde el profesor está arriba, hablando y el estudiante abajo, escuchando y posteriormente reproduciendo lo que almacenó sin hacer una reflexión de esta. Extrapolando esta visión crítica a las prácticas cotidianas dentro del hecho educativo propuesto por Freire a lo que entendemos por «geografía compacta», se puede decir entonces que este tipo de geografía se orienta a la educación bancaria, pues representa el almacenamiento de información demográfica, memorización de capitales, de los principales ríos del país, accidentes geográficos característicos de la región sin un análisis del *por qué* y *para qué* sirve toda esta información, su única finalidad es ser reproducida durante los procesos evaluativos.

Si llevamos esto al recorrido epistemológico que han tenido las ciencias sociales “la geografía fue [...] una especie de pariente pobre, en términos de números y prestigio, funcionando a menudo meramente como una especie de agregado menor de la historia” (Wallerstein, 2007, p. 29) Es decir, la geografía al menos hasta la primera mitad del siglo XX se utilizó como una disciplina auxiliar no solo para la historia, sino para las demás disciplinas sociales, únicamente para ubicar los sucesos o procesos que estaban estudiando, si es que la llegaban a determinar. Wallerstein también menciona que la percepción del espacio solía considerarse como el escenario en el cual se desenvolvían los sucesos o las operaciones de los procesos, simplemente existente sin mayor relevancia. Todo

esto se ha replicado en la geografía escolar, entendiendo el espacio como algo estático, que el mapa solo sirve para ubicar un punto donde se dio un acontecimiento determinado, no se realizan análisis, reflexiones o críticas de la relación que hay entre ellos.

Con respecto a la «geografía B» no hay gran desarrollo por hacer, pues esta se entiende como una geografía que trata de renovarse, reinventarse pero que finalmente solo consigue reciclar las conductas de la «geografía compacta». Han cambiado los términos, las herramientas, pero no las ideologías y las prácticas, que siguen siendo, si no iguales, sí muy parecidas a como lo eran antes (Navas Fernández y Alcaraz Salarirche, 2016, p. 27). Es decir, en la geografía se pasa del mapa impreso a uno digital proyectado sobre los tableros, se utilizan computadores para ver las imágenes y mapas, pero sencillamente se pasa de señalar la ubicación con el dedo a hacerlo con un clic del mouse; básicamente cambia el medio, pero no el fin. Gould (1987) menciona que algo similar sucedió en los departamentos de geografía de las universidades cuando se empezó a tecnificar la elaboración de mapas; los estudiantes se dedicaban a realizar mapas muy detallados y precisos, pero a la final no sabían el objeto de realizar dichas representaciones.

Finalmente llegamos a la «geografía A» que representa la contraparte de las dos geografías, Tobío la describe como una geografía emancipadora, que promueve el análisis, la reflexión, la crítica de las dinámicas espaciales y que finalmente se convierte en una geografía contestataria a la hegemonía que tienen las otras.

Esta geografía va de la mano con lo que Carbonell Sebarroja (2015) postula acerca de unas pedagogías críticas, dialogantes, que entienden el propósito de la educación como el fin de brindar herramientas de comprensión de las realidades sociales del mundo en el que viven los estudiantes. Sumado a esto, De Zubiría (2004) habla de una pedagogía interestructurante que entiende que

se deben llevar los conocimientos científicos al aula de clase sin la intención de ser memorizados y repetidos sin propósito, se debe buscar que esos conocimientos sean base de una exploración propia del estudiante, que generen análisis propios y tomen posturas propias tras reflexionar los temas abordados.

Lo que debería *ser* y lo que *es* la geografía escolar en Colombia.

En Colombia, los procesos de enseñanza de la historia y la geografía han tenido variaciones en respuesta a los intereses de los dirigentes de turno, Álvarez Gallego (2013) recuerda que durante el siglo XX la educación se utilizó como un instrumento político tanto por conservadores como por liberales, algunos buscando generar un sentido patrio, de pertenencia, un nacionalismo y una identidad nacional de manera conservadora, recalcando la fechas y nombre de próceres y los lugares donde se libraron sus importantes batallas; otros por su parte intentaron generar una democratización en el país mediante un discurso liberal que se daba desde la pedagogía. Pero tal vez el punto más importante para desarrollar el análisis de lo que ha sido la educación geográfica en Colombia se basa en el decreto 1002 (1984) que en sus artículos 5 y 6, define las áreas comunes para la educación básica y secundaria. Dentro de este decreto se consolida el área de ciencias sociales, que de manera implícita conlleva la integración de la historia, la geografía, constitución y democracia.

Durante esa misma década Mahecha (1989) denuncia que la elaboración de planes de estudio reduce la geografía a un simple marco físico, donde se desarrollan los sucesos sociales, y esto básicamente es por la falta de conocimiento del quehacer geográfico de aquellas personas que los diseñan.

Para 1989 el paso de una geografía parroquial a la consolidación de una geografía académica y profesional comienza a tomar forma con el inicio del proceso de creación de la carrera de geografía en la Universidad

Nacional de Colombia y que tendría su primera cohorte en 1993 (Montoya, 2003, p. 5).

El anterior hecho aporta una respuesta clara al porqué había una falta de conocimiento acerca de geografía en Colombia en aquella época y aunque como también señala Montoya, antes había programas del tipo ingenierías de geografía, estas no daban abasto con el conocimiento de la geografía para el momento, pues eran enfocadas hacia la tradición ambientalista y física que dominó en el siglo XIX la disciplina.

Por otro lado, tras la reforma constitucional de 1991 y la posterior ley 115 de 1994 que en su artículo 23, ratifica las ciencias sociales como área del saber fundamental en la educación básica y media. Pero así mismo se lee que es *ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia* todo lo que se enmarca. Es decir, dentro de la ley general de educación y posteriormente en los lineamientos curriculares se entienden las ciencias sociales como un grupo amplio de disciplinas del conocimiento social pero aun así se reduce a la historia y parcialmente la geografía.

Dentro de los lineamientos curriculares, el MEN buscó dar las bases de guía para formar planes de estudios idóneos para esta área del saber, apoyado en una reflexión del quehacer de las ciencias sociales en sus diferentes dimensiones, así dar un punto de partida para que los colegios construyeran su camino en las ciencias sociales escolares. Con respecto a estos lineamientos "no hay en la bibliografía de ese texto una sola referencia que pueda reconocerse como de la literatura geográfica; por el contrario, el dúo filosofía-sociología es absolutamente dominante" (Montoya, 2003, p. 20). Esto quiere decir que los lineamientos tuvieron un sesgo frente a lo que deberían llevar unos planes de estudio en cuestión de geografía; la mesa de trabajo que dio como resultado los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales, estaba dominada por

sociólogos y filósofos, en alguna proporción por historiadores, pero en cuanto a geógrafos la participación fue prácticamente nula.

Aun así, se debe reconocer que el MEN (2002) conceptualmente postuló que las ciencias sociales deben trabajar de manera interdisciplinar y transversal, entiende el conocimiento social como algo fragmentado que se deben integrar para tener una comprensión del mundo. Así el MEN propone a las instituciones educativas trabajar de una manera abierta, flexible, integrada y en espiral, buscando preguntas problematizadoras a través de ejes generadores que logren la ya mencionada integralidad de la conceptualización variada de las ciencias sociales, principalmente teniendo en cuenta los sucesos históricos y los espacios geográficos comprendiéndolos y analizándolos desde posturas críticas.

Después de los Lineamientos curriculares, vieron la luz los Estándares básicos de competencias en el año 2006 y diez años más tarde, en 2016, los Derechos básicos de aprendizaje, ambos documentos se publican en aras de brindar a los colegios y docentes bases y puntos clave para desarrollar planes de estudio idóneos para las ciencias sociales. En los primeros se buscó dar una explicación del porqué la necesidad de la ciencia en el colegio, su finalidad, cabe marcar que mediante este documento se señalan las ciencias en general, pues el documento es compartido entre los estándares básicos para ciencias sociales y para ciencias naturales; dentro de estos se maneja una agrupación de competencias por grados, es decir, van de 1ro a 3ro y así se van agrupando los cursos en un conjunto de competencia básicas que debe adquirir el estudiantado en esos grados. A diferencia de lo que sucede con los Estándares, los Derechos básicos de aprendizaje presentan una estructura año a año en la que cada curso de la educación básica primaria, secundaria y media tiene unos derechos básicos señalados y adicional a esto están enfocados solo en las ciencias sociales.

Ahora, dentro de estos documentos, que básicamente son una profundización de los Lineamientos curriculares, se hacen evidentes dos cosas: 1. La geografía se ve muy parcialmente dentro de las propuestas de estándares y derechos y 2. La poca geografía que se identifica en estos documentos está orientada hacia la ubicación, identificación, localización dentro del espacio geográfico, es decir en el mapa entendido como geografía; solo los derechos básicos esbozan una invitación hacia el análisis, la interpretación y comprensión del espacio geográfico que se menciona.

Teniendo los anteriores documentos como cartas de guía para elaborar el P.E.I. y las Planeaciones de clase, el ICETQ (2023a) en primer lugar, dentro de su proyecto educativo se encuadra dentro de un modelo pedagógico constructivista, de enfoque cognitivo, entendiendo al estudiante como un actor activo del proceso de aprendizaje, seguido a esto, el colegio apuesta por formar personas críticas, reflexivas, sensibles y transformadoras de la realidad. Dentro de sus postulados de proyecto educativo llevan a cabo el desarrollo del proyecto de democracia, proyecto de educación sexual, proyecto pedagógico ambiental, el proyecto pedagógico de gestión del riesgo, proyecto pedagógico de valores humanos, el proyecto de educación vial y movilidad, proyecto pedagógico de cultura y proyecto de emprendimiento. Dentro de todo esto se relaciona un trabajo transversal dentro del plan de estudios, llevando una interdisciplinaridad para el alumnado.

Pero dentro de las planeaciones de clase, el ICETQ (2023b) muestra una disrupción fuerte con lo que se postula en primer lugar en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y finalmente con el propio proyecto educativo que orienta a la institución. Dentro de la primera parte de las planeaciones se ve el cronograma de trabajo para primaria, desde los grados primero hasta quinto, dentro de estas planeaciones se ve en una geografía enfocada principalmente en la rama física

de la disciplina, pero aun así muy parcial, por ejemplo, dentro de lo que debería referirse a geoformas solo se hace alusión al relieve, el modelado no se menciona en ningún momento siendo que esté es parte de la clasificación de las geoformas y explica su génesis. Hacia la geografía humana solo se ve un esbozo al reconocimiento de los límites y las entidades territoriales, pero señalándolas en el mapa. Es vital reconocer que, aunque para grado segundo se menciona los pisos térmicos, ya en grado tercero se habla de pisos bioclimáticos. Sin embargo, estas planeaciones las entienden y manifiestan como *Ciencias Sociales*, aparte están *historia de Colombia y Cátedra de Paz*, que no guardan mucha relación a manera de transversalidad e interdisciplinaridad con los temas geográficos.

Desplazándonos hacia las planeaciones de secundaria encontramos que, al igual que en primaria hay una fuerte inclinación por la geografía física, al menos en los grados sexto y séptimo, donde se busca entender el clima, condiciones atmosféricas, y una mención a la geografía de la población finalizando donde se enfatiza en los datos demográficos con estadística y utilización de mapas. Grados más adelante se desarrollan temas de relación a cartografía histórica, los continentes y sus características, se habla también de la edad media, renacimiento, la ilustración, los movimientos sociales, las guerras mundiales, la guerra fría y América latina del siglo XX, pero todos estos temas faltos de pensamiento geográfico al menos en lo que se refiere a algo explícito dentro de las planeaciones. Al igual que con el caso de primaria tienen aparte clases de *Historia de Colombia y Cátedra de Paz*.

Finalmente, en los grados décimo y undécimo se ve más la invitación de la interdisciplinaridad desde la *Historia de Colombia y Ciencias Políticas y Económicas*, pero no puntualmente como geografía o como pensamiento geográfico óptimo y bien construido.

Recopilando todo lo anterior, se ve que desde la línea teórica o conceptual hay una fragmentación negativa entre lo que se plantea desde el MEN que, aunque con vacíos en geografía invita al pensamiento crítico y reflexivo; lo que se plantea en el P.E.I. y lo que se lleva escrito en las planeaciones de clase al menos dentro de lo que se puede identificar como geografía deja mucho por reflexionar y mucho por replantear para la práctica.

✓ **Enseñanza de la geografía: relatos y experiencias de estudiantes y docentes.**

Aunque la intención es contrastar la información teórica que se ha abordado hasta el momento con las entrevistas realizadas tanto a estudiantes como docentes, al menos por el momento es imposible desarrollarlas en su totalidad, así que en este apartado se buscará esbozar algunas generalidad y detalles particulares, que a juicio personal enriquecen la presentación de este adelanto.

• **Estudiantes.**

A manera de exploración, para saber los conocimientos o nociones que tienen actualmente los alumnos de bachillerato acerca de geografía, se entrevistó a un total de 54 estudiantes de los cursos octavo a undécimo, donde se encuentran entre los 12 a 17 años y el promedio de edad es de 14. De la totalidad de alumnos entrevistados, 10 (18,5%) han llevado toda su formación escolar en la misma institución (ICETQ), 23 (42,6%) han llegado al colegio desde instituciones oficiales y 21 (38,9%) han llegado desde colegios privados, siendo los grados sexto y octavo los que históricamente han recibido nuevos estudiantes; siendo para sexto 13 estudiantes (24,1%) y para octavo 10 estudiantes (18,5%)¹.

¹ A razón de que los estudiantes son menores de edad y aunque autorizaron ser entrevistados, se reservaron sus datos personales priorizando su privacidad.

Aunque 44 estudiantes (81,5%) ingresaron en diferentes grados y provienen de instituciones de diferente carácter, 10 (18,5%) vienen de instituciones educativas ubicadas en otras localidades de la ciudad. Esto es importante porque en primera nos permite tener un acercamiento mínimo a como se adelanta la educación en geografía en la ciudad, particularmente en las localidades más alejadas como Usaquén o Kennedy, teniendo también la particularidad de 1 estudiante (1,9%) que viene de una institución del municipio de Fusagasuga.

Para fundamentar las entrevistas con los estudiantes, Mahecha (1989) lleva a la reflexión acerca de ¿para qué sirve la geografía en el colegio?, ¿es geografía lo que se enseña en los colegios? Así se realizaron las entrevistas de manera semiestructurada donde en primer momento se intentó buscar que los estudiantes respondieran sobre qué es la geografía y su finalidad, nociones o conceptos de la geografía como *relieve, modelado, territorio o región* y finalmente se indagó por opiniones de los estudiantes acerca de la utilidad que tiene la geografía para sus vidas y la sociedad.

Al desarrollar la entrevista con todos los estudiantes se vio que la mayoría asocian la geografía directamente con *mapas y ubicarse-localizarse*, algunos incluso hacen asociaciones a la geometría o astronomía; de esta misma manera la mayoría de ellos ven como única o principal utilidad de la geografía para sus vidas y sociedad, la capacidad de lograr ubicarse-localizarse tanto en un mapa como en un eventual viaje a otro país.

En el marco de preguntas de conceptos, la mayoría respondía bajo el intento de deducción de la palabra dada, por ejemplo: el estudiante *1e.9²* al preguntar le

² Para signar a los estudiantes se utiliza numera el estudiante, después la letra "e." y finalmente el numero del grado que cursa.

por el modelado dijo: *la geografía modélica, mmmm creo que es la que dice como se modelan los lugares o, mejor dicho, como se hacen los lugares*. Tomando como referente ese término *modelado* al preguntar por *relieve* la asociación directa eran las montañas, pero no ampliaban o describían a profundidad lo que es el relieve como geoforma y no encuadraban el *modelado* como clasificación de las geoformas.

Dos casos puntuales para destacar son el de los estudiantes 2e.9 y 3e.11, donde el primero responde *la verdad no se de geografía, cómo puedo responder algo que no sé* y el segundo acercado a respuestas analíticas menciona que *es que estoy en una inmersión en un semillero de la universidad donde quiero estudiar psicología, y allá nos dijeron que el lugar afecta mucho la psicología y tiene mucho que ver con cómo se comportan las personas*. Estas dos respuestas hacen ver en el primer caso una frustración del estudiante al no conocer mucho sobre el tema de la entrevista y con el segundo que la interdisciplinariedad es vital en las ciencias sociales y que es necesario fundamentar bien esas herramientas para la vida de los estudiantes en la educación superior.

Cabe destacar, de manera positiva que varios de los alumnos al no conocer sobre el tema, estuvieron interesados en buscar respuestas a las preguntas que se le realizaron y pidieron una explicación al finalizar las entrevistas.

- **Docentes.**

Para hablar de las dificultades de la enseñanza de la geografía se logró entrevistar a 11 docentes, 2 de ellos laboran dentro del ICETQ, los 9 restante trabajan en diferentes colegios y en diferentes contextos, por ejemplo, Yohana Marcela Sierra

Casallas³ ha trabajado en zona fronteriza de departamentos como Vichada o Guainía y quien actualmente esta laborando en el bajo Putumayo. También es el caso de Cristian Aparicio⁴ quien ha trabajado en zona rural y actualmente en educación básica primaria en el departamento del Huila.

Grosso modo la entrevista se enfocó en recordar el aprendizaje de geografía en el colegio y el choque al entrar a ver la disciplina geográfica en la universidad, también en buscar las problemáticas o dificultades que existen al enseñar geografía, una postura ante la propuesta del regreso de la geografía de manera obligatoria y algunas reflexiones sobre todo lo que esto conlleva para la educación en el país.

Para destacar durante las entrevistas con todos los docentes, se vio que, al recordar su paso por el colegio como estudiantes, la geografía fue una asignatura casi inexistente y cuando estaba presente en el aula era para memorizar capitales o realizar mapas, incluso Karen Lizeth Romero Palacios⁵ menciona que *durante cuarto de primaria tenía un profesor que su objetivo era memorizar los departamentos y capitales, era muy estricto con eso, recuerdo que me daba miedo esa clase y embarrarla al pasar al frente y equivocarme con alguna capital o no recordarla, o que los mapas no quedaran bonitos, el era muy cansón con eso*. Aun así, ella recuerda que ya en su paso por grados como noveno o décimo pudo tener profesores que la llevaron a desarrollar un

³ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación con énfasis en Movimientos Sociales y Educación Popular.

⁴ Licenciado en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Educación, Especializado en Neuropsicología y Especializado en Docencia Universitaria.

⁵ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Normalista del Colegio María Montessori y Especializada en El Arte en los Procesos de Aprendizaje.

pensamiento analítico para ver otra cara de las ciencias sociales en general; ella atribuye el hecho de la primaria a que el docente posiblemente no era licenciado en ciencias sociales, sino que lo era en humanidades. Aunque existen varias problemáticas alrededor de la enseñanza de la geografía, por ahora se esbozará rápidamente lo que se refiere a la enseñanza de geografía desde docentes no licenciados en ciencias sociales.

Jessica Alejandra Cifuentes Moreno⁶ menciona al igual que Cristian Aparicio y Karen Romero que durante su proceso de formación no ven algún componente que vaya enfocado puntualmente hacía las ciencias sociales, menos hacía la geografía; razón por la cual Cristian menciona que a falta de esas herramientas didácticas y conceptuales debe recurrir a prácticas tradicionales en la enseñanza de geografía, es decir, mapas y memorización de capitales.

Al final esto lleva a la reproducción de prácticas no idóneas, olvidando el principal recurso didáctico de la geografía por completo. Este recurso en consenso con los otros docentes entrevistados sería el espacio habitado y vivido, es decir, el mismísimo contexto donde viven los estudiantes.

Reflexiones para los retos y la reinención.

Ahora que la Ley 2294 de 2023 mediante su artículo 121 atribuye al MEN la promoción de la cátedra de geografía en los colegios de Colombia, se debe reflexionar sobre todas las implicaciones que trae consigo una reestructuración de las ciencias sociales, empezando por replantear los lineamientos curriculares y a su vez los derechos básicos de aprendizaje y demás guías para la creación de planes de estudio en los colegios.

⁶ Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial.

Dentro de esto se debe revisar las problemáticas identificadas por autores como Llanos Henríquez (2014), Robayo Coral (2020) y Rodríguez (2010) donde denuncian por un lado la perpetuación de prácticas de memorización y reproducción, la falta de análisis y reflexión, la falta de contextualización de los temarios con la realidad de los estudiantes y la comunidad en general.

Entender que el pensamiento geográfico tiene un fundamento y una razón de ser, como indica Peter Gould (1987) la geografía brinda herramientas para entender la realidad y para comprender cómo cada persona se relaciona con su espacio; si bien la geografía escolar no pretende buscar crear pequeños geógrafos o científicos sociales, si es vital que tengan la capacidad de comprender y analizar el espacio en el que viven y cómo está en relación con su vida cotidiana. Como Gould dice, conocer en qué afecta a las personas las decisiones de planeación territorial tomadas por el estado, si se ubica un hospital, estación de policía o de bomberos, la construcción de una vía; hace parte de los análisis que permite realizar un pensamiento geográfico y que actualmente no se ve.

Para transitar de lo que Unwin (1995) señala como la disciplina de los cabos y golfos hacia una disciplina crítica, se debe evaluar el papel de la formación universitaria y la formación continua, sobre todo en quienes asumen la enseñanza en la básica primaria que suelen ser no licenciados en ciencias sociales. Además de incluir como principal actor al estudiante en este proceso en interacción con el entorno, es decir, como Ledesma (2014) recupera de la teoría de Vygotsky, el aprendizaje es óptimo cuando el estudiante interactúa con pares y tiene un mediador para aclarar dudas y potencializar sus procesos. Además Segura (2021) invita a enriquecer y estimular la interacción entre los alumnos y su entorno, su ambiente como generador de aprendizajes significativos. En conclusión, se debe revisar y pensar un currículo que estimule las relaciones de los alumnos con sus pares y con el entorno habitado para generar procesos significativos desde el pensamiento geográfico.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas* (1. ed). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI: Alternativas para la Innovación Educativa* (Primera Edición). Ediciones Octaedro.
- Decreto 1002/84, mayo 18, 1984. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia).
Obtenido el 22 de abril de 2023.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-103663_archivo_pdf.pdf
- De Zubiría Samper, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición, nuevo formato, novena reimpresión). Siglo Veintiuno.
- Gould, P. (1987). Pensamientos sobre la geografía. *Geocrítica: Cuadernos Críticos de Geografía Huana*, 68. <https://www.ub.edu/geocrit/geo68.htm#39>
- Instituto Comercial Eduardo Torres Quintero. (2023a). *Liderazgo microempresarial a través del autoestima*.
- Instituto Comercial Eduardo Torres Quintero. (2023b). *Plan Integral De Área Ciencias Sociales, Historia, Geografía Y Constitución Política*.
- Lacoste, Y. (1977). *La geografía: Un arma para la guerra*. Anagrama.
- Ledesma A., M. (2014). *Análisis de la teoría de: Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social* Marco Ledesma A.
- Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario Oficial [D.O.]: 42214. (Colombia). Obtenido el 18 de abril de 2023.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html.
- Ley 2294/23, mayo 19, 2023. Diario Oficial [D.O.]: 52400. (Colombia). Obtenido el 6 de junio de 2023.

- http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2294_2023.html
- Llanos Henríquez, E. (2014). Reflexiones acerca de la enseñanza de la geografía en el Departamento del Atlántico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 20, 153–164.
- Mahecha, O. D. (1989). LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA. *Revista Colombiana de Educación*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.17227/01203916.5183>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares—Ciencias Sociales*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Parendizaje—Ciencias Sociales*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Misnisterio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos De Competencias En Ciencias Sociales Y Ciencias Naturales*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Montoya, J. W. (2003). Geografía Contemporánea y Geografía Escolar: Algunas ideas para una agenda en Colombia. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 12, Article 12.
- Navas Fernández, M., & Alcaraz Salarirche, N. (2016). *Innovación educativa: Más allá de la Ficción*. Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=695556>
- Robayo Coral, L. J. (2020). *Geografiando: Saberes y prácticas de educación geográfica*. Sello Editorial Unicatólica. <https://elibro.net/es/lc/ugc/titulos/196458>

- Rodríguez, E. A. (2010). *Geografía Conceptual: Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica Secundaria*.
- Segura Robayo, D. (2021). *Los Ropajes De La Abducción en la EPE*. Editorial Gente Nueva.
- Tobío, O. (2019). La geografía B. *XXI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9-11 de octubre de 2019*.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13665/ev.13665.pdf
- Unwin, T. (1995). *El Lugar de la Geografía* (J. García Bonafé, Trad.). Ediciones Cátedra, S.A.
- Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (S. Mastrángelo, Trad.; 10a ed). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades : Siglo Veintiuno.