



Geopaideia

Lineamientos para la construcción de la Enseñanza del Concepto
De Territorio en la Escuela Hoy

LUIS BERNAL HIDALGO

Trabajo de Grado para Optar por el Título de
Magister en Estudios Sociales

Directora
Olga Lucia Romero Castro
Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO
BOGOTÁ D.C
2014

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Lineamientos para la construcción de la enseñanza del concepto de territorio en la escuela hoy
Autor(es)	Bernal Hidalgo, Luis Alfredo
Director	Romero Castro, Olga Lucía
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 261 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	territorio, políticas educativas, docentes, enseñanza del territorio, espacio geográfico, lugar / no lugar

2. Descripción
<p>El trabajo de investigación está centrado en la realización de una propuesta para la construcción de lineamientos para la enseñanza del concepto de territorio en geografía, ambientados desde análisis comparativo entre España, Colombia e Inglaterra, que permita reflejar los aportes del mundo latinoamericano, europeo y anglosajón en consonancia con la reconstitución del conocimiento geográfico a nivel global para dar cuenta de forma integral de los nuevos abordajes del concepto en contraste con las políticas que manejan los respectivos estamentos políticos encargados de reglamentar la educación en estos países, contribuyendo a realizar aportes analíticos y conceptuales del territorio desde los profesores en relación con la discusión del enfoque territorial dado por estos espacios institucionales para ampliar y desarrollar un marco conceptual que aporte</p>

a gestar transformaciones significativas en la actividad cotidiana de los educadores, proponiendo un viraje a la enseñanza de la geografía, que permita re significar el manejo del concepto de territorio de acuerdo con las innovaciones en el conocimiento. La pregunta de investigación es ¿Qué incidencia tiene concepto de territorio en la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria a partir de estudios de caso en Colombia, España e Inglaterra y que lineamientos se pueden establecer para que docentes de ciencias sociales enseñen territorio desde una postura socio-critica?

El objetivo general del proyecto es realizar aportes analíticos y conceptuales sobre la incidencia que tiene concepto de territorio en la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria a partir de estudios de caso en Colombia, España e Inglaterra y establecer los lineamientos para que docentes de ciencias sociales enseñen territorio desde una postura socio- critica.

3. Fuentes

El apoyo teórico y conceptual se sustenta desde los trabajos de: AUGÉ, M. (1993). Los no lugares. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona. Gedisa.; ARAYA, F. (2009) Perspectivas en la Enseñanza de la Geografía Escolar y Universitaria” (2009). En: Globalización y Territorio: reflexiones geográficas en América Latina. Delgado, Ovidio; Cristancho, Hellen (Edits). Bogotá. Edit. Gedisa; BOZZANO, H. (2009). Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores. Buenos Aires. Edit. Lumiere; DELGADO, M. (1999). Geografía Escolar: discursos dominantes y discursos alternativos. Bogotá. Edit. Universidad Nacional de Colombia Programa Red; HARVEY, D. (1998). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires. Edit. Amorrortu; HAESBAERT, R. (2004). Caminos y Perspectivas del Territorio. Contenido en RIBAS, A. D., SPOSITO, E. S. y SAQUET, M. A. Territorio y Desarrollo: diferentes perspectivas. Francisco Beltrão. Edit. Unioeste; MONTAÑEZ, Gustavo. (1997). Geografía y Medio Ambiente: Enfoques y Perspectivas. Bogotá. Ediciones Universidad de la Sabana; MONTAÑEZ, G. DELGADO, O. (1998) Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. Contendida en: Cuadernos de Geografía.

Revista del departamento de geografía de la universidad nacional de Colombia Vol. VII, No. 1-2. Bogotá. Edit. Universidad Nacional de Colombia; MONTAÑEZ, G. DELGADO, O. (2001) "Espacio y Territorios: Razón, Pasión e Imaginarios". Bogotá. Edit. Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría General Red Espacio y Territorio; PULGARÍN R, QUINTERO, M. (2010). La educación geográfica un compromiso en la enseñanza de las ciencias. Propuesta de formación docente en el Oriente Antioqueño. Revista Uni-Pluri/Versidad Vol.10 No.3, 2010. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col; SANTOS, M., 1986. Espacio y método. En: Geocrítica. N° 65. Barcelona.; SANTOS, M., 2000. La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Editorial Ariel. Barcelona; SOUTO, X. (1994) Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio. España. Ediciones de Serbal

4. Contenidos

El trabajo está estructurado en cinco partes: en un primer momento se realiza la presentación del problema, los objetivos y la metodología del proyecto, a continuación se da cuenta de un estado del arte donde se indagan y se reconstruyen los trabajos previos para reconocer los alcances y limitaciones de la propuesta que se hace en esta investigación, en seguida como tercera unidad se presenta la construcción teórica de los conceptos centrales del documento: espacio geográfico, territorio, lugar, docente, enseñanza de la geografía que fueron los lentes con los que se abordó el trabajo. Ya en la cuarta parte, se muestran los resultados de la aplicación de los insumos anteriores para finalmente cerrar este ejercicio académico con la presentación de una serie de lineamientos para la enseñanza del territorio en la escuela hoy.

5. Metodología

La presente investigación se sitúa en un enfoque cualitativo de corte hermenéutico, que tiene como método de investigación, la investigación en educación que permiten conocer al sujeto en relación con su medio y con particularidad a las acciones desarrolladas por cada uno de los involucrados en la escuela.

Utilizándose para construir el objeto de estudio un grupo de técnicas de investigación que permitieron recopilar la información para ir construyendo los datos que requiere el trabajo como fue el caso de la encuesta estructurada que se aplicó a un conjunto de profesores encargados del área de ciencias sociales o geografía y la entrevista semiestructurada que se empleó con el objetivo complementar el primer instrumento, superando así el mero intercambio formal de preguntas y respuestas, permitiendo captar y motivar al interlocutor, elevando su nivel de interés y colaboración, reconociendo sus logros, previniendo una falsificación, además de reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, para estimular la memoria, aminorar la confusión o ayudar al informante a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes enriqueciendo el banco de conocimiento que se pueden tomar de la fuente.

6. Conclusiones

Dentro de la renovación teórica y metodológica que se ha venido dando en el campo de la geografía se evidencia una innovación crucial en conceptos de uso común en la disciplina, como espacio, región y territorio, los cuales, por su transformación metodológica y conceptual, necesariamente deben impactar los estudios de las ciencias sociales, en especial su enseñabilidad. Los cambios han tenido que ver fundamentalmente con las discusiones internas en geografía, durante las décadas de los años sesenta y setenta, entre tres corrientes epistemológicas el positivismo, la fenomenología y el marxismo, lo que coincidió con el denominado giro cultural en ciencias sociales, donde la geografía pasó de ser una disciplina un tanto anticuada y descriptiva, basada en la memorización de cosas, hechos y accidentes, a convertirse en una disciplina muy preocupada por temas como el poder, la cultura y la historia y a contribuir al desarrollo de una teoría social crítica

Dándole al concepto de territorio una nueva connotación más allá de su sentido tradicional que lo ha asociado a una delimitación del espacio físico, para comprenderlo como un concepto que referencia un espacio social construido históricamente a través de relaciones, prácticas sociales y actividades humanas, que puede enfocarse en tres características básicas recíprocas e interdependientes: poder, tradición y memoria, las cuales expresan identidades, formas de

apropiación del espacio y concurrencia de fuerzas, que se materializan en relaciones sociales con un entorno determinado, de poderes ejercidos por diferentes actores sociales dentro y fuera de este y a escala macro y micro y de expresiones formales e informales que surgen en un espacio concreto y lo delimitan, legitiman y diferencian.

Concepción que dista significativamente del ejercicio práctico en los contextos escolares estudiados pues como se evidencio en los artículos y entrevistas realizados en Inglaterra la enseñanza de la geografía en general y del territorio en particular resultan muy pragmáticas en contraste con la situación en Colombia donde el concepto de territorio sigue encasillado desde las políticas estatales y los libros de texto en un marco de delimitación política sin considerar todo el potencial de enseñabilidad que tiene.

Lo que ha privilegiado en el imaginario de esta ciudadanía una visión del territorio en términos de costo – beneficio en contraste con otras culturas, donde los sujetos pertenecen al territorio, forman parte de él. Concepción que resulta incomprensible desde el marco contemporáneo que desconoce que el territorio que habitamos es producto de un paciente y largo proceso de conformación que ha tomado muchos años y muchas vidas, que tiene las huellas de los antepasados pero también nuestras propias huellas; por eso descifrarlo y aprender a leerlo puede enseñar mucho sobre cómo resolver los problemas y los conflictos, las dudas y las incertidumbres que enfrentamos en el presente.

Elaborado por:	Luis Alfredo Bernal Hidalgo
Revisado por:	Olga Lucia Romero Castro

Fecha de elaboración del Resumen:	20	08	2014
--	----	----	------

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo Uno: problema de investigación.....	5
1.1 Planteamiento del Problema.....	5
1.2 Objetivos	5
1. 2. 1 Objetivo General.....	5
1.2. 2 Objetivos Específicos	5
1.3 Metodología	6
1.3.1 Investigación en Educación	8
1.3.2 Enfoque Cualitativo.....	10
1.3.3 Paradigma Socio Crítico.....	12
1.3.4 Técnicas de Investigación.....	14
Capítulo Dos: Reconociendo las Huellas en el Camino de los Trabajos Previos.....	18
Capítulo Tres: Leyendo los Teóricos.....	35
3.1 Marco de soporte analítico.....	35
3.1.1 Espacio Geográfico.....	36
2.1.2 Geografía Radical o Socio Crítica	39
3.1.3 El Territorio desde la Geografía	43
3.1.4 Otras Miradas del Territorio.....	53
3.1.5 El concepto de territorio desde la constitución colombiana de 1991	58
3.1.6 Territorio, Territorialidad y Territorialización	60
3.1.7 Territorio y Lugar / No Lugar.....	61
3.1.8 Enseñanza del Territorio en la escuela	66
3.1.9. Docente.....	71

3.9.1.2 Concepto	76
3.2. Marco de Referencia	83
3.2.1 El territorio en el Sistema Escolar Español	83
3.2.2 Libros de Texto en España	86
3.2.2 Territorio en el Sistema Escolar Colombiano.....	90
3.2.2.1 Libros de Texto en Colombia	94
3.2.3 El territorio en el sistema escolar de Inglaterra	98
3.2.3.1 Revistas Primary Geography y Teaching Geography	102
Capítulo Cuatro: Lectura De Los Resultados	108
4.1 Sistematización.....	108
4.2 Análisis de los instrumentos.....	108
5. Capítulo cinco: Lineamientos para la enseñanza del territorio en la escuela hoy	137
5.1 Concepto de Territorio	138
5.2 Características del concepto de territorio	140
5.3 Multiescalaridad del territorio	142
5.4 El territorio desde la fragmentación, la desigualdad, y la diferencia	143
6. Conclusiones	147
BIBLIOGRAFÍA	156
ANEXOS	167
5.1 Entrevista.....	167
5.2 Instrumentos	192
5.3 Revistas Primary Geography.....	198
5.4 Revistas Teaching Geography.....	223

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico1.Aproximacion al concepto de concepto.	109
Gráfico 2. Asociaciones a la idea del concepto de territorio.	111
Gráfico 3. Concepto de Territorio.	114
Gráfico 4. Enseñabilidad del concepto de territorio.	115
Gráfico 5. Uso del concepto de territorio en los libros de texto	125
Gráfico 6. Importancia de abordar el concepto de territorio en el aula	130
Gráfico 7. En que forma se aborda el concepto de territorio en el aula	131
Gráfico 8. Grado de profesionalización de los maestros consultados	131

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Haesbaert (2004) "No hay manera de definir al individuo, al grupo, a la comunidad, a la sociedad sin insertarlos en un determinado contexto geográfico, territorial", (p. 20), y más aún hoy cuando el concepto de territorio permite comprender los múltiples procesos que surcan el complejo mundo social, siendo ya no sólo un referente que describe las condiciones fisiográficas de un Estado nacional.

En este sentido los recientes abordajes del concepto de territorio lo han constituido como un concepto que permite explicar el papel de los entornos en que están insertas las comunidades y del espacio social como factor de desarrollo, en varias escalas: locales, regionales, nacionales o supranacionales, las cuales modifican, el concepto mismo de territorio, permitiendo pensar las diversas vías de construcción social del territorio y sus fronteras, en el contexto de las políticas gubernamentales del Estado y de los agentes sociales en esos territorios.

Discusión que se plantea en el contexto de la modificación de los conocimientos de la geografía impulsados notablemente por la existencia de una nueva realidad geográfica resultante de la renovación disciplinar principalmente en el campo geográfico y la re-organización de los espacios en el mundo, dados a partir de los procesos de mundialización y el deslizamiento progresivo de la geografía fundamentalmente basada en las ciencias naturales hacia una epistemología recentrada en las ciencias sociales y humanas.

Pero a pesar de estas transformación según Mendoza (2012) permanecen irresueltas una serie de problemáticas en la geografía que desdibujan su enseñanza e investigación presentado una crisis disciplinar y pedagógica debido a su desfase con las emergentes realidades de signo complejo, los avances teóricos metodológicos de la labor académica y el reto de contribuir con una formación más social y humana.

De esta manera, se puede observar un escenario convulsionado, donde la enseñanza de la geografía está altamente cuestionada, por la obsolescencia y la apatía como percibe el acelerado entorno, la falta de visión hacia el cambio social, la vigencia de la práctica transmisiva, la preservación de las condiciones de indolencia frente al estatus quo, convierten la enseñanza de la

geografía en un punto obligado de la agenda educativa nacional para comprender las dinámicas del territorio en las nuevas condiciones históricas, donde el dinamismo y las transformaciones, exigen la comprensión de la espacialidad geográfica, a partir de la reunión de sus condiciones temporales, espaciales y sociales, dado su papel en la sociedad.

De esta forma, se está asistiendo a una reconfiguración del análisis de la geografía donde es necesario superar las posturas fragmentarias y lineales para comprender las situaciones complejas y cambiantes del territorio, estableciendo sólidos vínculos entre la teoría y la práctica con el avance de los logros del mundo académico–científico que eviten imprecisiones y decisiones erróneas, además de la ampliación de la brecha entre el pensamiento académico, la práctica docente, la producción científica y los contenidos escolares.

Hecho que ha exigido realizar transformaciones y revisiones en los debates al interior de los ámbitos de producción del conocimiento, obligando a replantear por parte de los docentes el uso de ideas y conceptos propios de las disciplinas en general y del concepto de territorio en particular desde la geografía que ha nutrido la discusión en torno a este concepto considerando los aportes y las experiencias de autores y profesores en varias partes del globo.

En este contexto, se hace necesario hacer una revisión de estas nuevas construcciones en el marco de las principales regiones que agencian el desarrollo teórico – práctico del concepto de territorio como es el caso de Latinoamérica, Europa y la mirada anglosajona donde esta temática está en permanente configuración y cambio; por las mismas condiciones de socialización académica que se gestan desde la experiencia de los sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan cada una de estas fronteras; que contribuyen a ampliar y enriquecer el concepto de territorio de acuerdo con los usos y apropiación que hacen estas comunidades de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Haciendo de la reflexión y construcción de su espacio una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según las marcas instituidas y vividas por los habitantes de una región.

En esta medida, los diferentes conceptos de territorio se funden, reúnen y unen anclados en las tensiones entre las continuidades y las rupturas: entre la vida cotidiana y la escuela, entre los discursos y prácticas escolares y las producidas por las políticas públicas, generando que el

concepto de territorio visto desde esta escalaridad se encuentre constituido socio históricamente generando límites simbólicos y físicos, que ponen en contraste y en conflicto lógicas dispares de representación social del espacio.

Es por esto que el propósito del siguiente trabajo es realizar una propuesta para la construcción de unos lineamientos para la enseñanza del concepto de territorio en geografía ambientados desde análisis comparativo entre España, Colombia e Inglaterra, que permita reflejar los aportes del mundo latinoamericano, europeo y anglosajón en consonancia con la reconstitución del conocimiento geográfico a nivel global para dar cuenta de los nuevos abordajes del concepto en contraste con las políticas que manejan los respectivos estamentos políticos encargados de reglamentar la educación en estos países, contribuyendo a realizar aportes analíticos y conceptuales del territorio desde los profesores en relación con la discusión del enfoque territorial dado por estos espacios institucionales para ampliar y desarrollar un marco conceptual que aporte a gestar transformaciones significativas en la actividad cotidiana de los educadores, proponiendo un viraje a la enseñanza de la geografía, que permita re significar el manejo del concepto de territorio de acuerdo con las innovaciones en el conocimiento.

De esta manera, se pretende contribuir a mejorar la enseñanza de la geografía, desde un proceso reflexivo de los profesores dado su condición de actores fundamentales del proceso educativo, al orientar y dirigir los procesos de enseñanza – aprendizaje y ser líderes en la acción formativa al aplicar los programas escolares, vivir la realidad del aula, la escuela y su comunidad.

Por lo que se hace imperativo que desde estos se impulsen cambios orientados a perfeccionar los procesos de enseñanza - aprendizaje de los que son responsables, en tanto que el docente tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su entorno y específicamente para el caso de este trabajo, su territorio, volviéndose importante entrar a discutir con el educador qué enseña geografía, sobre su fundamentación, su responsabilidad social y el valor educativo de la misión que debe cumplir en la transformación de la sociedad, lo que conlleva a insistir en la búsqueda de medios y técnicas

que permitan mejorar el proceso curricular y de garantizar su constante mejoramiento personal y profesional.

Así entonces, se reconoce la importancia del papel del docente y el análisis del concepto de territorio en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales, como un enfoque integrador del conocimiento de lo social, que relaciona y articula el campo temático espacio–sociedad, lo cual requiere abordarlo como objeto de enseñanza a la luz de unos lineamientos que los renueven y que permitan avanzar en el desarrollo de la geoenseñanza en las aulas escolares de una forma más abierta, plural y universal, con una orientación más social y un sentido dinámico del tiempo.

Capítulo Uno: problema de investigación

1.1 Planteamiento del Problema

¿Qué lineamientos se pueden establecer para que los docentes de ciencias sociales enseñen el concepto de territorio desde las ciencias sociales en secundaria considerando como estudio de caso la escuela en Colombia, España e Inglaterra?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Proponer una serie de lineamientos para que los docentes de ciencias sociales enseñen el concepto de territorio desde las ciencias sociales en secundaria considerando como estudio de caso la escuela en Colombia, España e Inglaterra

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar el concepto de territorio en docentes de ciencias sociales de tres instituciones en Bogotá (Colombia), tres instituciones en Valencia (España), y tres en Londres (Inglaterra)
- ✓ Comparar el concepto de territorio a partir de rastreo bibliográfico con las orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales propuestas por los Ministerios de Educación de Colombia, España e Inglaterra.
- ✓ Proponer lineamientos conceptuales para que docentes de ciencias sociales enseñen territorio a partir de una postura socio – crítica

1.3 Metodología

El diseño metodológico de esta investigación corresponde a un trabajo de grado que utiliza un enfoque cualitativo, fundamentado en un paradigma de investigación socio crítico, que tiene como método de investigación, la investigación en educación que permite conocer al sujeto en relación con su medio y con particularidad a las acciones desarrolladas por cada uno de los involucrados en la escuela. Las técnicas de investigación que se utilizaron para este trabajo fueron la entrevista semi estructuradas y la encuesta. Es necesario aclarar en este punto que cada una de estas miradas se amplía y clarifica su pertinencia frente a este trabajo en los apartados que se desarrollan en seguida.

Previo a esto se presenta a continuación cada uno de los perfiles de los profesores consultados en este trabajo los cuales se escogieron teniendo en cuenta la cercanía con el tema de investigación desde los proyectos que plantean en su labor como docentes:

Oscar Reyes Arias (Colegio Vermont, Bogotá- Colombia): Soy licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre al colegio a trabajar en el año 2005 cuando estaba en noveno semestre de universidad desempeñando en el cargo hasta la fecha. Actualmente me encuentro haciendo una maestría en geografía en los Andes. En toda mi formación he recibido varios cursos propiamente dichos de geografía donde se ha abordado la cuestión del territorio. Por estas razones dirijo los cursos de geografía de sexto a noveno y en el bachillerato internacional. (Fuente: entrevista)

German Edgardo Polania Gómez (Colegio San Jorge de Inglaterra, Bogotá- Colombia): Soy licenciado en filosofía, especialista en educación, cultura y política y magister en filosofía latinoamericana. Los acercamientos que he tenido a la geografía han sido de forma empírica y por mi propia cuenta. (Fuente: entrevista)

Constanza Santos Ramírez (Colegio San Jorge de Inglaterra, Bogotá- Colombia): Soy politóloga, historiadora y tengo una especialización en relaciones internacionales y negociación. Mi experiencia con la geografía está dada porque alguna vez había una vacante para dictar geografía en un colegio y la asumí, de ahí que entonces me tocaba preparar clases y acercarme a este tipo de conocimiento. (Fuente: entrevista)

Rafael Ricardo Soler Gutiérrez (Colegio San Luis de la Policía, Bogotá- Colombia): Mi experiencia se origina con la licenciatura en ciencias sociales que curse en la universidad la gran Colombia, donde vi algunos módulos de geografía. Tengo una especialización en docencia e investigación universitaria de la universidad Sergio Arboleda y poseo una maestría en docencia e investigación universitaria también de la universidad Sergio Arboleda. Actualmente termine un diplomado en humanismo político y cívico de la misma universidad. (Fuente: entrevista)

Camila Rodríguez Zapata (Colegio San Luis de la Policía, Bogotá- Colombia): Soy licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, donde tuve la oportunidad de conocer de la mano del profesor Alexander Cely, de clases de geografía varios de los conceptos fundamentales, entre esos el de territorio. (Fuente: entrevista)

Tatiana Gálvez Montoya (Instituto Técnico Central de la Salle, Bogotá- Colombia): licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y soy egresada de la misma universidad con una maestría en educación. (Fuente entrevista)

Wilmar Ignacio León Roldan (Instituto Técnico Central de la Salle, Bogotá- Colombia): Soy licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. (Fuente: entrevista)

Lorena Castilla Robledo (Instituto Técnico Central de la Salle, Bogotá- Colombia) Soy licenciada en ciencias sociales de la Universidad Distrital. (Fuente: entrevista)

Xose Manuel Souto (Universidad de Valencia, España): licenciatura en geografía, mas tarde realice una licenciatura en historia, después hice un máster en formación del profesorado y otro más específico en la formación del profesorado en ciencias sociales y después el doctorado en geografía. (Fuente: entrevista)

Carles Ciscar Bordes (Universidad de Valencia - IES La Valldigna, Valencia -España): soy licenciado en geografía, con un máster en formación del profesorado y más adelante realice un doctorado en geografía. (Fuente: entrevista)

Jorge Saiz Serrano (Universidad de Valencia, IES La Valldigna, Valencia - España): Soy licenciado en historia, tengo un máster en historia contemporánea y un doctorado en geografía. (Fuente: entrevista)

Hannah Meadows (Goldington Academy, Londres - Inglaterra) BA Geography Specialization. (Fuente: entrevista)

Mary Myers (Brampton Manor Academy, Londres, Inglaterra) History and Politics BA Honours and Higher Education MA. (Fuente: entrevista)

Sarah Forster (Lincroft Middle School, Londres, Inglaterra). History BA Honours and Cultural and Critical Studies MA (Fuente: entrevista)

1.3.1 Investigación en Educación

Las investigaciones generan modelos y perspectivas conceptuales acerca de los fenómenos que estudian, los cuales terminan reflejándose en innovaciones que modifican, a su vez, los enfoques que emplean los investigadores cuando tratan de analizar, explicar y comprender los fenómenos estudiados, frente a lo cual la investigación en educación no es ajena.

Para el caso de este trabajo se utilizó Investigación en Educación pero como lo señala Restrepo (1996) es necesario antes de aclarar el término hacer una distinción entre tres conceptos que suelen usarse para referirse a la investigación de los objetos educativos sin discriminación: investigación en educación, investigación educativa, y la investigación sobre educación.

Así entonces, el término investigación en educación, se usa para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación. Es, por ello, genérico, los otros dos, específicos la investigación en educación, y la investigación sobre educación.

Por su parte, investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación...). Para cumplir tales propósitos, la investigación describe, clasifica, explica, predice, experimenta y controla los factores objeto de estudio, dando lugar a investigación teórica, experimental y de investigación y desarrollo de procesos y objetos educativos

En cuanto a la investigación sobre educación se refiere, entonces, más a estudios científicos explicativos o comprensivos de fenómenos relacionados con la educación y que son abordados por otras ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología, la economía, la administración, la sociología y, por supuesto, la psicología, desde su mirada particular (no pedagógica), disciplinas y ciencias que aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación y ofrecen marcos conceptuales a la investigación en educación. A éstas se les ha denominado ciencias básicas de la educación y a las aplicaciones de ellas a objetos educativos se les ha denominado ciencias de la educación. Existen, así, aplicaciones concretas como sociología de la educación, filosofía de la educación, economía de la educación y psicología del aprendizaje, de la adolescencia, de grupos.

Este mismo autor señala que:

La investigación en educación ha basado su observación y producción de conocimiento en dos enfoques metodológicos: el empírico-analítico o positivo, que toma prestada la racionalidad de las ciencias naturales, y el cualitativo, que se apoya en la historia, la psicología, la antropología, la sociología y aun en la filosofía para trascender la observación y medición de indicadores y abordar la comprensión de procesos complejos que se viven en la escuela. (Restrepo, 1996, p. 78)

De esta manera, el presente trabajo apunta a una investigación educativa que tiene como esencia la construcción de nuevos conocimientos desde la cohesión y coherencia, al significar que no se trata de investigar desde el parecer del investigador, sino desde el consenso, en la búsqueda de un

desarrollo sistemático y articulado decantando las limitaciones y deficiencias de la enseñanza del espacio geográfico, que han de servir como punto de partida de procesos de renovación, para proponer una propuesta curricular, enmarcada en las realidades y tendencias vigentes, alejadas de la visión tradicional como es la apuesta en este documento

1.3.2 Enfoque Cualitativo

El presente trabajo está enmarcado dentro del enfoque cualitativo, entendida como un proceso de múltiples entradas que se retroalimenta con la experiencia y el conocimiento que se va adquiriendo de la situación.

Dicho enfoque presenta a la investigación la posibilidad de reconocer el carácter intersubjetivo, tanto de la vida social como de su conocimiento; es decir, centra su mirada en el sujeto, en su experiencia de mundo y en su forma de representarlo, considerando la sociedad como un sistema que se caracteriza por ser una realidad compuesta por un sujeto y la realidad que ese sujeto intenta objetivizar. “La estructura y la actividad de esa realidad aparecen así como dependiente de la actividad del sujeto que la define y viceversa” (Ibáñez, 1998, p. 56).

Los elementos más destacados que caracterizan a la investigación cualitativa, Taylor y Bogdam (citado en Pérez, 1994) los presentan de la siguiente forma:

La investigación cualitativa es inductiva, el investigador empieza con una propuesta de investigación que puede cambiar de acuerdo a los interrogantes que vayan formulándose a partir de la investigación.

La investigación de tipo cualitativo es holística, el investigador estudia su grupo, sus personas, su institución, etc., referenciando tanto el pasado de los mismos como el contexto en el que se encuentran.

Los investigadores cualitativos son sensibles respecto al efecto que causan a las personas que investigan, éstos interactúan con los sujetos que investigan del modo más natural posible y no de forma intrusiva.

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas que investigan dentro de su marco de referencia, es decir, experimentan la realidad tal cual como los sujetos investigados la experimentan, mostrando la relación entre la investigación cualitativa y la fenomenología.

El investigador cualitativo se aleja de cualquier tipo de prejuicio que tuviera sobre aquello que investiga, se aleja de sus creencias, sus posiciones y sus perspectivas, ve las cosas como si estuvieran ocurriendo la primera vez. Por lo tanto, las perspectivas que le va mostrando la investigación son tomadas todas como valiosas, buscando así una mejor comprensión más detallada.

Los métodos cualitativos no sólo estudian a los sujetos o las personas mediante ecuaciones o estadísticas, sino que los conoce en su aspecto humano, respecto de su vida personal y podemos experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

Los investigadores cualitativos enfatizan su quehacer validando su investigación, los métodos cualitativos se mantienen próximos a lo empírico, con lo cual están en una línea muy fina entre lo que los datos muestran y lo que realmente sucede; es decir, la investigación cualitativa debe estar sujeta estrechamente con la realidad.

Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudiarse. Mediante a investigación es el investigador el que define su propia forma de investigar; es decir, siguiendo lineamientos orientadores pero no reglas. (p. 47)

Así entonces, la investigación cualitativa permite reflexionar constantemente sobre la investigación, el planteamiento del problema y los ejercicios que se irán implementando para cumplir con los objetivos propuestos; así como sobre las problemáticas que se pueden presentar durante el transcurso de la indagación, de manera que se profundice en su comprensión para adoptar posturas y estrategias que conduzcan a una solución y enriquezca cada vez más el proyecto de grado; especialmente desde el concepto de territorio, ya que este enfoque de investigación permite ampliar el espectro de su estudio, considerando las relaciones hombre – medio y la influencia respectiva de cada uno de estos agentes sobre el otro, dado el reconocimiento que se le da en este tipo de investigaciones a la relación bidireccional sujeto – objeto.

De esta forma, la presente investigación, inicialmente tiene un carácter exploratorio y descriptivo, contando con técnicas como, la encuesta, y la entrevista semiestructurada, con el fin de recoger información que permita una aproximación al interés de investigación.

1.3.3 Paradigma Socio Crítico

Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. “Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado” (Martínez, 2004, p.32).

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) “adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma son:

- (a) Conocer y comprender la realidad como praxis;
- (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores;
- (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y
- (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de

autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p. 65)

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Así entonces, toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro.

En este sentido para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

De esta forma, el paradigma sociocrítico cuestiona la neutralidad investigadora y educativa, porque considera que cualquier decisión tiene una motivación ideológica: ninguna decisión representa objetivamente a la realidad, sino que obedece a convencionalismos articulados sobre valores, demostrando que los valores neutrales u objetivos no existen, en un marco donde las acciones educativas tienen una naturaleza social no tecnológica, ni sólo práctica sino que se encuentra inscritas y orientadas en sistemas de naturaleza ideológica y valorativa

1.3.4 Técnicas de Investigación

El investigador para construir su objeto de estudio si bien utiliza una serie de enfoques y diseños metodológicos de tipo teórico para poder abordar la problemática que maneja, necesita recurrir a un grupo de estrategias y técnicas de investigación que le permitan recopilar la información para ir construyendo los datos que requiere su trabajo.

De esta forma, cuando se habla de técnicas de investigación se refiere a la forma concreta de trabajo, al uso de determinados recursos, instrumentos o materiales que sirven para cumplir un propósito dentro de una investigación. (Torres, 1998, p. 32)

Así una de las técnicas de investigación a utilizar en este trabajo es la entrevista que es una conversación entre dos o más personas, dirigida por el entrevistador, con preguntas y respuestas, que puede tener diversos grados de formalidad. La entrevista permite recoger información (datos, opiniones, ideas, críticas) sobre temas y situaciones específicos, así como la interpretación que le dan los entrevistados. (Torres, 1998)

Para guiar la entrevista se utiliza el punteo y el cuestionario. Un punteo es una lista de temas sobre los que se desea hablar con la gente. Un cuestionario es un conjunto de preguntas bien formuladas y ordenadas. Su uso es imprescindible para lograr la información buscada.

Existen diversos tipos de preguntas como lo indica Torres (1998):

- Preguntas sobre hechos, para conocer más datos sobre el tema o para aclarar el asunto que se discute
- Preguntas sobre opiniones, para comprender el sentido que la gente le atribuye a lo que hace
- Preguntas de análisis, para comprender mejor los problemas y descubrir sus causas y aspectos profundos
- Preguntas sobre acciones, para saber lo que piensan hacer los entrevistados frente a los problemas

- Preguntas abiertas, el entrevistado puede dar su opinión sobre el asunto tratado en sus propias palabras
- Preguntas cerradas, el entrevistado no responde en sus propias palabras. Se limita a responder preguntas preestablecidas (p. 85)

Asimismo, la entrevista puede ser individual o colectiva, sin embargo, esta última supone una serie de condiciones para garantizar buenos resultados

- a. El grupo no debe ser muy grande hasta diez personas, para que todos puedan hablar
- b. Los participantes deben tener más o menos la misma historia y condiciones de vida
- c. Para registrar las preguntas y respuestas, se necesita utilizar una grabadora o contar con la ayuda de un asistente

Otra técnica que se considerara para este estudio es la entrevista semiestructurada, (para ver esquema de la entrevista semiestructurada ver anexo 2) teniendo en cuenta

“su carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente” (Besse, 2000, p.65).

Con lo que se supera así el mero intercambio formal de preguntas y respuestas, permitiendo captar y motivar al interlocutor, elevando su nivel de interés y colaboración, reconociendo sus logros, previniendo una falsificación, además esta técnica facilita, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular la memoria, aminorar la confusión o ayudar al informante a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes enriqueciendo el banco de conocimiento que se pueden tomar de la fuente.

Otra ventaja, consiste en facilitar que el entrevistador se muestre sensible a las diferencias individuales y a los cambios situacionales. Las cuestiones pueden individualizarse para poder llegar a un nivel de comunicación más profundo. Por otro lado, está más expuesta que la entrevista estructurada a los efectos que puede causar la relativa habilidad social de cada entrevistador

En esta técnica el esquema de preguntas y secuencias no está prefijado. Las preguntas suelen ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta. Se caracteriza por ser una entrevista flexible lo que permite una mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos. Requieren más preparación por parte de los entrevistadores, la información es más difícil de analizar y consumen más tiempo; no permiten la comparación de los sujetos.

La encuesta es otra de las técnicas de investigación a emplear en éste documento (para ver esquema de la encuesta favor remitirse al anexo 3) y consta de la utilización de formularios destinados a un conjunto de personas. Los formularios son idénticos para todos, contienen una serie de preguntas que se responden por escrito en el mismo formulario. (Torres, 1998). Con la encuesta se consiguen especialmente datos cuantitativos acerca de un tema o problema, que pueden ser cotejados en un estudio cualitativo.

La encuesta se caracteriza porque:

- ✓ Las preguntas tienen un formulación fija
- ✓ Son las mismas preguntas para todos los encuestados
- ✓ Las preguntas tienen un orden fijo en el formulario
- ✓ Las respuestas son registradas en espacios determinados del mismo formulario
- ✓ Se dirige sobre todo a la obtención de datos cuantitativos. (Torres, 1998, p. 67).

La encuesta puede tener dos formas de respuesta, las estructuradas, donde después de la preguntas se encuentran varios ítems, es decir posibles respuestas. El encuestado elige uno o más ítems señalando la respuesta que ha elegido.

También se presentan, las respuestas no estructuradas, donde se escribe la respuesta en un espacio al lado o bajo la pregunta. Es una palabra o una frase.

En este sentido, la limitación más grande de la encuesta es que no se puede conseguir informaciones profundas. Por otro lado, la encuesta es una técnica ágil para conocer datos. Una vez formuladas las preguntas y definidas las formas de respuesta podemos encuestar a muchas personas en poco tiempo.

Capítulo Dos: Reconociendo las Huellas en el Camino de los Trabajos Previos

El estado del arte representa lo que se ha estudiado y cómo se ha estudiado en una problemática de investigación, señalando los límites y posibilidades que se pueden presentar para una investigación a realizar; donde como lo sugieren Calvo y Castro, (citados por Jiménez, 2006) para hablar del estado del arte, se puede realizar una segmentación de los problemas investigados, los cuales se responden a una serie de preguntas básicas, como las señaladas a continuación y las cuales se utilizan en este trabajo como criterio para revisar las investigaciones realizadas alrededor del tema abordado.

De esta manera se presentan a continuación cinco niveles de lectura de los referentes, que abordan las preguntas acerca de para qué, qué, cómo, dónde y por qué estudiar el concepto de territorio desde distintas disciplinas, con intereses disímiles, en contextos o escenarios diversos pero algunas con posturas epistemológicas y metodologías afines.

¿Qué problemas se han investigado?

Se esbozan una serie de temáticas recurrentes en las investigaciones que apuntan al estudio del territorio en temas como el cambio económico, desarrollo y urbanización; cambio y degradación ambiental; la observación y el análisis del espacio, donde predominan un eje de análisis que reconoce el territorio identificándolos como un conjunto indisociable que esta complementado por objetos y acciones, sobre los que opera el sujeto enmarcadas en un tiempo determinado que hace al espacio un objeto de estudio siempre cambiante como se identifica a continuación en los problemas de investigación encontrados en los trabajos de grado y agrupados en estos conjuntos, aclarándose en este punto que en cuanto al uso de investigaciones que analicen material bibliográfico relacionado con el territorio los resultados fueron mínimos, encontrándose algunos trabajos que estudiaban la geografía en los textos escolares

En este marco, entonces se presenta a continuación los principales ejes que comprenden este apartado de la sección

- ¿Cuáles son las concepciones del el territorio?

En cuanto a Rodríguez, C. y Zamora, J. (2009) orientan su trabajo de grado al análisis de la Enseñanza para la Comprensión de La Geografía a partir de las Problemáticas de la Ciudad y El Territorio, planteándose como pregunta problema ¿Cuáles son las concepciones de territorio y ciudad que tienen los estudiantes del grado noveno en el colegio IED Externado Nacional Camilo Torres, desde la teoría de la representación social?

Ibarra, A. (1998). En su trabajo de grado realiza un aproximación al estudio del espacio geográfico a través de la construcción del concepto de continuum urbano – rural, estudiando ¿Cómo construir el concepto de continuum urbano, rural por medio de diferentes estrategias didácticas en las cuales el alumno es artífice de su propio aprendizaje?

- La enseñanza y comprensión del territorio

Castellanos, L (2010) indaga en su trabajo de grado denominado Construir territorialidad: una posibilidad en la enseñanza y al aprendizaje de la ciudad por la pregunta ¿Cómo contribuir en los procesos de identidad territorial a partir de la enseñanza y aprendizaje de la ciudad en estudiantes de noveno grado de la IEDI de la candelaria?

Tavera, E (2008) en su trabajo de grado El concepto de territorio en el IED San Martín de Porres grado 901 ¿Cómo construir el concepto de territorio con los estudiantes de grado 901 jornada mañana del IED San Martín de Porres y cómo se aplica en las reflexiones sobre los temas trabajados en el área de ciencias sociales? el cual realiza como resultado de la sistematización de su experiencia como estudiante, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional

Bermúdez, Giovanny, Figueroa Julián, y Muñoz Juan (2009) hacen su trabajo de grado La enseñanza del territorio desde una perspectiva crítica de las ciencias sociales, centrados en proponer el desarrollo de una propuesta pedagógica para la enseñanza del territorio desde una perspectiva crítica de las ciencias sociales escolares, caracterizado porque la implementación y la sistematización se basan en el método dialéctico, para evidenciar los umbrales fronterizos entre el territorio y la educación que permitan desentrañar las relaciones sociales que configuran las territorialidades contradictorias del capital, así como la necesidad de enseñanza del territorio como medio de conciencia crítica.

Nieto, Juan, y Torres, Lorena (2011) proponen en su trabajo de grado El colegio Brazuelos I.E.D: un territorio de exploración y transformación de la investigación escolar El trabajo tiene dos preguntas orientadoras, la primera de corte formativo ¿Cómo generar en los estudiantes de grado octavo del colegio Brazuelos IED la comprensión sobre la configuración histórica del territorio en el que viven? y la segunda pregunta de corte investigativo ¿Cuál es la importancia de reconocer y analizar los procesos de ocupación y transformación que han llevado a cabo los actores que se encuentran en el barrio y el colegio Brazuelos?, La propuesta pedagógica se orientó a partir del interés de enseñar la categoría de territorio a estudiantes de grado octavo, teniendo en cuenta el estudio de los procesos de ocupación y transformación del barrio en donde se encuentra ubicada la escuela

Muñoz, Miguel, y Prieto Edwin (2009) Territorio y apropiación en el contexto de los estudiantes del énfasis en ciencias sociales del INEM Santiago Pérez de Bogotá indagan por ¿Cómo enseñar las características del territorio en los estudiantes de la sección 11 – 16 del colegio INEM Santiago Ramírez del énfasis de ciencias sociales? Este documento procederá a determinar las prácticas a través de las cuales los estudiantes generaron procesos de apropiación en el territorio o por el contrario las circunstancias en las que ello no se evidencio

Desde esta perspectiva se plantea que a partir de un colegio con peso histórico, pedagógico y las dinámicas curriculares marcadas, se ha limitado la inserción o aplicación de otros escenarios educativos y tendencias como la pedagógica crítica, los cuales generan en los estudiantes una conciencia crítica que le muestre que no hay nada absoluto. Los talleres se realizaron con el fin de que los estudiantes a partir de sus experiencias se apropiaran del territorio

Velandia, R. (1998) realiza en su trabajo de posgrado un abordaje de la temática Construyendo el Espacio Geográfico dentro y fuera del Aula, a partir de la pregunta ¿Cómo construir el concepto de espacio geográfico, a partir de las transformaciones del barrio Juan Rey con los alumnos de sexto grado del colegio Monseñor Bernardo Sánchez? Pretendiendo que el grupo de alumnos de grado sexto del colegio Monseñor Bernardo Sánchez, construyeran el concepto de espacio geográfico, a partir de las transformaciones del barrio Juan Rey logrando así la concientización de los mismos; en su papel como agentes transformadores del medio que los rodea

Mantilla. E. (1998) plantea el desarrollo del concepto de espacio geográfico en alumnos de octavo grado del INEM de Kennedy en su trabajo de posgrado no publicada, indagando por ¿Qué resultados de aprendizaje se registran en alumnos del grado octavo del colegio INEM “Francisco de Paula Santander” luego de la aplicación de una estrategia pedagógica orientada hacia el aprendizaje del conocimiento de espacio geográfico del sector urbano ocupado por el INEM? su trabajo se desarrolla al sur – occidente de Bogotá, en el colegio INEM de Kennedy “Francisco de Paula Santander”, con los alumnos de grado octavo, entre edades que oscila entre 11 y 15 años; se desarrolló con base en estrategias pedagógicas que permitieron describir los conceptos elaborados por los alumnos sobre espacio urbano como parte del espacio geográfico referido, a un sector de la localidad de Kennedy.

Orjuela, A. (1995) realiza un estudio en su trabajo de posgrado acerca de El Adolescente en Busca de su Identidad Territorial, consultando por ¿Qué estrategias pedagógicas se deben aplicar en la enseñanza de la geografía, para permitir a los alumnos de octavo estimular la formación de su identidad territorial y asumir actitudes consecuentes con tal identidad? con lo cual el autor quiso conocer la pertinencia que logran los alumnos en un territorio específico, que les permita identificarse con su idiosincrasia estableciendo el nivel de apego que se dé entre el individuo y dicho lugar

- Libros de Texto en la enseñanza de la geografía

En este apartado se destaca el trabajo de Lucía Cáceres (2011) que tuvo como objeto de estudio a los textos escolares de Ciencias Sociales, y las formas como aborda la geografía por medio de categorías que son construidas en la disciplina como lo son espacio geográfico, territorio, lugar, región y paisaje

Asimismo Juan Ortigón (2012) realiza una investigación donde busca reflexionar, a partir de los libros de texto, acerca de los discursos importantes sobre las comunidades indígenas en los procesos de enseñanza de la geografía en ciencias sociales en el colegio superior americano y de cómo existe una gran preponderancia a enseñar ciertas regiones del mundo indígena de forma errónea en donde más allá de preocuparse por la comprensión de los problemas que han tenido que sobre llevar estas minorías en sus territorios, se direcciona toda la acción a mostrar cosas

sintéticas, fáciles de aprender y sin ninguna apuesta de construcción de pensamiento crítico por parte de los estudiantes.

- ¿Cómo se habían definido esos problemas?

En este punto se encuentra que el profesor Castellanos (2010) quien centro su trabajo alrededor de la construcción personal y colectiva de identidad territorial en estudiantes de grado noveno de educación básica pertenecientes a la institución educativa distrital integrada La Candelaria ubicada en el centro histórico de la ciudad de Bogotá, integrada por adolescentes urbanos y populares entre los 14 y los 18 años de edad, provenientes de barrios periféricos del centro oriente de la ciudad, constituyéndose como sujetos participantes de la investigación educativa.

En esta misma línea de discusión Tavera, E (2008) presenta su documento como el resultado de la sistematización de la experiencia como estudiante en práctica en la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional indagando por construcción del concepto de territorio con los estudiantes de grado 901 jornada mañana del IED San Martín de Porres

Asimismo Bermúdez, Giovanni, Figueroa Julián, Muñoz Juan (2010) presentan en su trabajo de pregrado asumiendo el reto desde los márgenes de la cotidianidad como vehículo de comprensión de la realidad histórica espacial a través de una práctica educativa en el instituto educativo distrital San Agustín

Mientras Nieto y Torres (2011) desarrollaron la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, en la escuela Brazuelos ubicada en la localidad de Usme de Bogotá, durante un tiempo estimado de dos años, con una propuesta pedagógica orientada a partir del interés de enseñar la categoría de territorio a estudiantes de grado octavo, teniendo en cuenta el estudio de los procesos de ocupación y transformación del barrio en donde se encuentra ubicada la escuela

Por su parte, Muñoz, y Prieto (2009) en su documento proceden a determinar las prácticas a través de las cuales los estudiantes generaron procesos de apropiación en el territorio o por el contrario las circunstancias en las que ello no se evidenció. Desde esta perspectiva se plantea que a partir de un colegio con peso histórico, pedagógico y las dinámicas curriculares marcadas, se ha limitado la inserción o aplicación de otros escenarios educativos y tendencias como la

pedagógica crítica, los cuales generan en los estudiantes una conciencia crítica que le muestre que no hay nada absoluto. Los talleres se realizaron con el fin de que los estudiantes a partir de sus experiencias se apropiaran del territorio

Respecto al trabajo de Torres Parra, N. (2012) su punto de partida radica en criticar la relación del hombre con su medio y de buscar el entendimiento del espacio del medio urbano a través de la didáctica en geografía.

Ya en el texto de Velandia, R. (1998) se puede observar que la investigación esta dirigida a que el grupo de alumnos de grado sexto del colegio Monseñor Bernardo Sánchez, construir el concepto de espacio geográfico, a partir de las transformaciones del barrio Juan Rey logrando así la concientización de los mismos; en su papel como agentes transformadores del medio que los rodea

Desde la mirada de Mantilla. E. (1998) su trabajo se desarrolla al sur – occidente de Bogotá, en el colegio INEM de Kennedy “Francisco de Paula Santander”, con los alumnos de grado octavo, entre edades que oscila entre 11 y 15 años; se desarrolló con base en estrategias pedagógicas que permitieron describir los conceptos elaborados por los alumnos sobre espacio urbano como parte del espacio geográfico referido, a un sector de la localidad de Kennedy.

Por su lado, Orjuela, A. (1995) se centró en conocer la pertinencia de los alumnos a un territorio específico, que les permita identificarse con su idiosincrasia estableciendo el nivel de apego que se dé entre el individuo y dicho lugar

También se consultó el trabajo de grado de Castaño, M. y Urrego, L. (2012) quien reflexiona a propósito de este punto que este documento es resultado de una propuesta de intervención pedagógica, en el marco de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. La cual es desarrollada junto a estudiantes de grado octavo en el Colegio La Estancia San Isidro Labrador I.E.D., dicho proyecto se enmarca desde enseñanza para la comprensión, constituyéndose en la posibilidad de comprender las problemáticas socioambientales en la cuenca del río Tunjuelo a partir de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Finalmente, se ubicó el trabajo de Liévano, Tatiana, y Useche, Yeimy (2011) quienes describen el documento como un producto de la sistematización de la experiencia de prácticas pedagógicas adelantado en la IEDR Pasquilla con estudiantes de los grados 3,4 y 5 de básica primaria en el marco de la línea de investigación formación política y reconstrucción de la memoria social

De esta forma se encontró que los trabajos se definen a partir de la renovación de la geografía que ha permitido la evolución de sus planteamientos absolutos, permitiendo considerar múltiples perspectivas que permiten al hombre afrontar los retos propios de su cotidianidad y con ellos asumir el respeto y la responsabilidad como actores de la sociedad; lo que en la escuela ha representado un proceso de re-significación, como elemento base para la creación de conocimiento, que permita ver a todos los interesados en el proceso educativo, su utilidad e importancia, en el mundo de hoy, brindando al estudiantado una praxis de sus pensamientos sobre las relaciones hombre – medio. Asimismo, los textos coinciden en la necesidad de realizar un proceso de consolidación del concepto de espacio geográfico y del territorio en diferentes grados de escolaridad ya que los estudiantes no tienen los fundamentos conceptuales para comprender y relacionar el espacio geográfico y el territorio con su cotidianidad con lo cual se justifican estas investigaciones. De esta forma se pretende fomentar estudio del territorio y el espacio geográfico para que los estudiantes logren una comprensión holística de la realidad social, con la cual se pueda dar una mayor explicación del entorno.

- Libros de Texto

En este apartado se destaca el trabajo de Lucía Cáceres (2011) para quien la pregunta de investigación se centró en ¿Cómo se aborda el conocimiento geográfico escolar en los textos de Ciencias Sociales para grados quinto, sexto y séptimo de educación básica en la ciudad de Bogotá, durante el periodo 1995- 2008?, teniendo como objetivo general interpretar las características del conocimiento geográfico escolar presente en los textos de Ciencias Sociales en grados quinto, sexto y séptimo de educación básica en la ciudad de Bogotá, entre 1995 y 2008.

Por su parte, Juan Ortigón (2012) busca construir nuevas formas de interpretar el conocimiento de las comunidades indígenas, a partir de los libros de texto, para abrir nuevos caminos que contribuyan a la construcción de la otredad y que permitan avanzar hacia la elaboración de nuevos ejes temáticos que hablen acerca de la realidad de los pueblos ancestrales

¿Qué evidencias empíricas y Metodológicas se habían utilizado?

En este apartado encontramos que Castellanos (2010) utilizó una metodología de investigación fundamentada en un enfoque cualitativa de corte exploratorio, en la cual se utilizaron pruebas diagnósticas, talleres de apropiación y guías de trabajo

En esta misma línea de discusión Tavera, E (2008) utiliza una metodología desde el método cualitativo de investigación que plantea una forma de acercamiento a los sujetos y la indagación que se basa precisamente en la interrelación entre ellos y el sujeto investigador que no busca generar tablas de significados comprobables de manera fáctica ni dar leyes científicas del mundo social sino lo que se pretende es generar niveles de interpretación acerca de la realidad social en donde el estudiante se inquiete por la construcción de nuevos conceptos, para poder explicar sus propios espacios, teniendo la capacidad de ubicarse dentro de un territorio, teniendo la capacidad de transformarlo

Asimismo, Bermúdez, Giovanni, Figueroa Julián, y Muñoz Juan (2010) fundamentan su trabajo en la aplicación del método dialectico en una pedagogía de la praxis, formuladas desde las necesidades que plantea la realidad de las territorialidades contradictorias del capital, de materializarse en el escenario educativo y sus desafíos en la educación, para responder a la contradicción inherente a las aulas de clase, a partir de los fundamentos de las pedagogías críticas y la geografía radical tendientes a desarrollar una praxis social

Mientras Nieto, Juan, y Torres, Lorena (2011) desarrollaron el trabajo en el marco de tres fases: Contextualización, implementación pedagógica y sistematización, de manera transversal se trabajó con la metodología de la historia oral, empleando herramientas para la investigación como la entrevista, la encuesta, la cartografía y la fotografía. El modelo pedagógico que se aborda es enseñanza para la comprensión y aprendizaje por investigación.

Por su parte, Muñoz, Miguel Prieto Edwin (2009) utilizan la pedagógica crítica y algunos elementos de la geografía humanística como herramientas de análisis para estudiar las maneras a través de las cuales los estudiantes del INEM Santiago Pérez se apropian o no del territorio

Respecto al trabajo de Torres Parra, N. (2012) su trabajo de pregrado que se propone enseñar y comprender el concepto de páramo, cómo eje articulador de la enseñanza geográfica, con

estudiantes de educación básica primaria, en los grados 4° y 5°, tomando como soporte educativo, el modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión, recurriendo a los postulados teóricos de la Geografía Humana, retomando la didáctica desarrollada por la Geografía Conceptual y empleando la metodología de la Investigación Acción.

Ya en el texto de Velandia, R. (1998) la autora relaciona que en la investigación se adoptara el método inductivo de tipo cualitativo, el cual, permite una mayor flexibilidad y se identifica con la geografía humanística, y en general con las ciencias humanas permitiendo observar una realidad concreta.

Desde la mirada de Mantilla, E. (1998) esta investigadora desarrolla una investigación de tipo descriptiva y con carácter exploratorio por cuanto se describieron fenómenos educativos asociados con el aprendizaje de conceptos geográficos, como resultado de la aplicación de una estrategia pedagógica desarrollada en el aula y en el entorno escolar

Por su lado, Orjuela, A. (1995) hizo una investigación es de carácter descriptivo, en la modalidad de estudio de caso; se toma como base el grupo específico del grado octavo del colegio departamental Ricardo Hiniestro Daza del municipio de la Vega. Para el desarrollo de la presente investigación, se llevaron a cabo los siguientes pasos: un diagnóstico, una jerarquización, una clasificación, un taller de experiencia personal, una encuesta de opinión realizada por los alumnos, una salida de campo, una representación final del concepto y un taller de evaluación final del trabajo realizado, estas actividades se desarrollaron con el fin de establecer una metodología que se ajustara al deseo de motivar el alumno a construir su propio concepto de identidad territorial

También se consultó el trabajo de grado de Castaño, M. y Urrego, L. (2012) señalando estos que la sistematización se fundamenta geográficamente en los aportes de la geografía ambiental que brinda los elementos teóricos pertinentes en el análisis del espacio geográfico y su relación con la acción antrópica, tales como el desarrollo conceptual del ambiente, los principios del espacio geográfico y la búsqueda continua de una definición de las filiaciones entre estos. Se aborda la pedagogía ambiental, la cual sugiere el enlazamientos de prácticas, identidades y saberes populares. Como enfoque investigativo, la investigación – acción que considera la práctica de la enseñanza como y una actividad reflexiva orientada al mejoramiento del proceso a medida que

transcurre por los cuatro ciclos a saber: planeación, acción, observación y comprensión. Respecto al enfoque didáctico se remite a la enseñanza para la comprensión, el cual propone el pensar y el actuar flexiblemente construyendo comprensiones profundas y desarrollando el pensamiento complejo en los estudiantes.

Otro trabajo de Liévano, Tatiana, y Useche, Yeimy (2011) quienes señalan en el documento que el proyecto se basa en una investigación cualitativa que utiliza como estrategia de investigación la historia oral potenciando así la comprensión de la historia como algo cercano, propio y susceptible de ser transformado y/o creado.

Por su parte, Juan Ortegón (2012) desarrolló su trabajo mediante una metodología de tipo cualitativo, con la cual se trabajó datos categoriales relacionados con los procesos de enseñanza de las comunidades indígenas y las señaladas en los libros de texto, de tal forma que la investigación también se apoyó en referentes hermenéuticos, los cuales buscaron comprender las realidades particulares del abordaje de las comunidades indígenas.

Finalmente el documento de Lucía Cáceres (2011) se fundamenta en el paradigma hermenéutico, caracterizado por enfocarse en describir, analizar e interpretar hechos sociales producidos por sujetos en contextos particulares. Dentro de este ejercicio interpretativo-cualitativo, se observan diversas tendencias geográficas, pues la intención principal es poner en diálogo a éstas con los manuales escolares de Ciencias Sociales, que evidencia unas formas específicas de interacción entre la producción disciplinar y sus reconfiguraciones.

El contexto espacial específico para el desarrollo del proyecto, es la ciudad de Bogotá porque en ella se encuentra un número importante de editoriales, instituciones educativas que adquieren estos textos y algunos autores de libros con quienes es posible dialogar en la perspectiva que convoca el trabajo; además porque es en esta ciudad donde interactúa de forma directa la investigadora. Desde el punto de vista temporal, se abarca un periodo de trece años y como antecedentes: la Ley General de Educación, emitida en 1994 por el Ministerio de Educación Nacional, los Lineamientos Curriculares (2001), los Estándares de Competencias y Formación Ciudadana (2004-2005) y finalmente la propuesta de Educación por Ciclos (2008) realizada por la Secretaria Distrital de Educación, y su impacto en la elaboración de los textos escolares en Ciencias Sociales.

Haciendo un balance se puede observar que en cuanto al aspecto investigativo, todos los proyectos parten de la investigación cualitativa, identificándola como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, donde el investigador tiene una orientación teórica previa en lo social y una interacción entre lo que observa en su accionar y lo que teóricamente ya conocía, a partir de lo cual realiza sus análisis y saca sus conclusiones.

De igual forma, la mayoría de los trabajos consultados tienen como punto de partida la Geografía Humanística y el enfoque fenomenológico, y en menor proporción el enfoque interpretativo centrándose en el estudio del espacio con una carga natural, social e histórica centrandose su mirada principalmente en el espacio vivido como una experiencia cotidiana e histórica con diversos elementos culturales, a partir de una serie de estrategias (guías, lecturas, salida de campo, construcción de texto, y representación de espacios geográficos) brindando a los alumnos la oportunidad de llevar el proceso cognitivo de forma lógica y coherente, empezando por el desarrollo de habilidades intelectuales como la observación, la lectura y la interpretación del espacio geográficos y continuando con el desarrollo del pensamiento, en procesos tales como la identificación, comparación, relación, análisis, síntesis, abstracción hasta llegar a la generalización del concepto de espacio geográfico.

Respecto a los procesos de aprendizaje se referencias una serie de esfuerzos pedagógicos en trabajos consultados que utilizan principalmente el enfoque constructivista, en relación con el aprendizaje significativo, el cual hace énfasis en la construcción del conocimiento por parte del individuo y en el cual con los conocimientos previos se construyen nuevos saberes que una vez interiorizados facilitan al estudiante analizar y solucionar problemas. En menor medida se reconoce la enseñanza para la comprensión como un enfoque pedagógico que busca generar en el estudiante la comprensión, no como producto de una determinada metodología orientada en preguntas y respuestas, dirigida a la búsqueda de resultados, sino como un desarrollo y una competencia propias del individuo, que han de serle útil en cualquier momento de su vida.

- ¿Cuál es el producto de las investigaciones?

En esta sección se puede encontrar que en la propuesta de Castellanos (2010) concluye que los procesos de identificación de las territorialidades construidas a partir de las percepciones espaciales de agrado y desagrado, se expresan en las subjetividades de los educandos que desde

la vivencialidad construyeron este concepto y lo apropian dentro de su realidad lo que permite en ellos repensar su localidad en términos de motivación y empoderamiento de la misma, abriendo así las puertas a la participación en la definición de procesos que le atañen.

En esta misma línea de discusión Tavera, E (2008) dice que profundizar sobre el concepto de territorio genero ciertos debates acerca de las problemáticas de la realidad, es decir en la medida en que los estudiantes lograron tener acercamientos al concepto de territorio, a reconocerlo e identificarlo, interpretaron su cotidianidad de una forma más acertada, en la medida que pudieron descifrar las particularidades políticas de los mismos y las problemáticas que por su particularidades se afrontan en los territorios y sobre todo en los que cada uno de los estudiantes habla.

Asimismo Bermúdez, Giovanni, Figueroa Julián, y Muñoz Juan (2010) Entre los principales elementos que arrojó la elaboración y desarrollo de la práctica educativa así como el ejercicio investigativo se encontró lo siguiente: primero el reto que enfrenta el docente, como trabajador en una institución escolar que es a su vez su espacio de trabajo en su relación con el estudiante y las relaciones sociales que lo constituyen, manteniendo siempre de presente el deseo por aportar dialécticamente en un proceso de concienciación. Segundo la realidad compleja que genera la confrontación de una lógica institucional supedita al aparato estatal con la realidad concreta que produce el sistema capitalista sobre el territorio y la apuesta política del docente. Tercero es posible lograr una propuesta de estudio y análisis de las relaciones sociales que se desenvuelven en el territorio, de tal forma que se permita dimensionar un espacio concreto, consignable, enseñable y por su puesto transformable

Mientras Nieto, Juan, y Torres, Lorena (2011) señalan cuatro elementos importantes en la construcción de su propuesta investigativa escolar para el trabajo de la categoría territorio: tenemos en cuenta que la enseñanza de las categorías de territorio y memoria y la inclusión de la misma dentro del currículo escolar de las ciencias sociales, posibilita la formación de sujetos de conocimiento histórico, capaces de construir y reflexionar sobre múltiples tensiones que se presentan en el espacio y desde un diálogo de saberes. Segundo, rescatamos la necesidad de trabajar el espacio inmediato del estudiante como el barrio o la escuela para la enseñanza de la categoría de memoria y territorio. La construcción de historias e identidades en el espacio en

donde se habita, posibilita la comprensión de dichas categorías de forma crítica y los cambios y construcciones del espacio como resultados de las acciones del humano en el tiempo y en el espacio Tercero existe la responsabilidad en cuanto a la sistematización de las investigaciones realizadas en el espacio escolar. Se deben fortalecer los espacios investigativos, mostrando lo que se está desarrollando en la escuela y aportar con herramientas teóricas a la crítica de la investigación que se realiza detrás de los escritorios. Por último es importante que los maestros retomen la oralidad de los estudiantes y de la comunidad para construir la historia a partir del trabajo con fuentes orales como valoración y significación de la tradición oral para la investigación histórica y romper con la idea positivista de las fuentes escritas como única fuente válida para hacer historia

Por su parte, Muñoz, Miguel y Prieto Edwin (2009) después de realizar el trabajo de grado concluyó que los estudiantes no apropian el territorio, es decir, no se sientan identificados con el mismo que encuentran analogías con algunos de sus pares y forman grupos con semanas culturales, y estas alianzas se hacen para que no se vulnere su integridad. a pesar de que a muchos les gusta permanecer en la institución educativa, en esta también encuentran fobias tanto así que sienten que su integridad física está en peligro, a la vez se genera el proceso contrario y se encuentran filias con los lugares que habitan y con quienes los comparten.

Respecto al trabajo de Torres (2012) este evidencia la importancia que tiene el páramo como espacio geográfico, es grato comprobar que por medio de las charlas, discusiones y elaboración de talleres se alcanza a comprender la necesidad que del páramo tenemos, en especial como generador de recursos en el contexto de la Sabana de Bogotá, con el tiempo que se invirtió en trabajar específicamente la terminología, los aspectos fundamentales del piso-bioclimático y su trascendencia en la cultura, haciendo del páramo un palimpsesto de la geografía.

Ya en el texto de Velandia, R. (1998) su valor reside en que destaca el papel de la geografía, el cual debe facilitar el conocimiento del entorno de los estudiantes fortalecer el sentido de pertenencia, propiciar un mejor manejo del espacio, además de ayudar al hombre en la solución de problemas del mismo, y que tenga un conocimiento del mismo, y comprensión general de la realidad en que vive. Se asume entonces que el conocimiento debe basarse siempre que sea posible en la experiencia de los alumnos quienes tienen ideas previas muy valiosas en el proceso

de enseñanza aprendizaje y debe responder a una problemática específica que surja del acuerdo entre el docente y el alumno

Desde la mirada de Mantilla. E. (1998) sobre el concepto de espacio geográfico a partir del reconocimiento del entorno del INEM, los alumnos concluyeron que espacio geográfico es todo lo que nos rodea, es el lugar ocupado por el hombre para su supervivencia sea un espacio natural o un espacio intervenido, el cual es transformado según las necesidades humanas, es localizable, diferenciado, dinámico e integrador, con funciones propias y actividades diversas.

Por su lado, Orjuela, A. (1995) determina a partir de su trabajo que el desarrollo de la enseñanza de la geografía, de una forma vivencial y humana, permite el reconocimiento por parte de los individuos de una verdadera preparación para la vida dentro del sistema educativo, puesto que la creación de programas que muestren la realidad a los alumnos, permiten el desarrollo de inquietudes, de destrezas y demás condiciones del ser humano que lo caracterizan como ser integral y actuante dentro de una sociedad. De tal manera que el planteamiento de nuevas estrategias pedagógicas dentro del aula ayudan no sólo al mejoramiento de la calidad de la educación, sino también permiten en el individuo la creación y fortalecimiento de su carácter y personalidad; asumiendo actitudes frente al trabajo de una forma, amena, consciente y responsable

También se consultó el trabajo de grado de Castaño, M. y Urrego, L. (2012) quienes concluyeron que enseñar para comprender y pensar la práctica pedagógica desde el ejercicio docente-investigativo conduce a reflexionar el proceso a partir del tejido de experiencias, conocimientos, sueños y caminos construidos junto a los estudiantes. Reafirmando la necesidad de estimular procesos de educación geográfica que incentiven la construcción de las capacidades de imaginar, proyectar, crear, estructurar y comprender el espacio geográfico. El trasegar de tan encantadora experiencia, le permite a las docentes en formación aprender constantemente. La propuesta, orientada al desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y afectos en los educandos y en las educadoras, permite que entre juntos aprendan a aprender, a hacer, a investigar, a discutir, a expresarse, a escucharse, a pensar y a vivir en el entorno colectivo.

Otro documento que se ubicó fue el de Liévano, Tatiana, y Useche, Yeimy (2011) quienes señalan en el documento que el trabajo mostró la posibilidad de abrir la escuela como un espacio

en el que los saberes de los diferentes sujetos que en ella convergen se posicionan como válidos mas no ciertos, brindando al docente la posibilidad de construir su saber pedagógico, desde la desnaturalización y problematización de supuestos frentes de saber, al poder, las relaciones sociales y su rol.

Por su parte, Juan Ortigón (2012) cerró su trabajo plantando que las estrategias didácticas que se propusieron posibilitaron crear nuevas metodologías para la enseñanza de las comunidades indígenas de América Latina y Colombia mediante herramientas tecnológicas, con las cuales los estudiantes construyeron distintas miradas que abarcan problemáticas sociales, políticas, económicas, religiosas y culturales de los indígenas.

Finalmente, el trabajo de grado de Lucía Cáceres (2011) se concluyó desde la parte investigativa, en la cual la tendencia que más tiene presencia dentro de los contenidos geográficos es de tradición regionalista, la cual se hace explícita a través de su objeto de estudio, la región, que predomina como unidad de análisis de las relaciones entre la naturaleza y las sociedades.

Además en este mismo trabajo se comprobó que existe un fuerte arraigo en la geografía física, pues temas como generalidades de la tierra o del país en cuanto a aspectos como relieve, hidrografía y clima, continúan teniendo vigencia dentro de los procesos de enseñanza de la geografía.

Y en la reflexión sobre la investigación y su objeto de estudio, se asume al texto escolar como herramienta que permite hacer acercamientos a contenidos geográficos que tienen legitimidad en la escuela y en las representaciones e imaginarios de estudiantes, padres de familia y profesores.

Así entonces se puede establecer, a partir de la revisión de los trabajos que existen diversos planteamientos que responden a diferentes estrategias pedagógicas dentro del aula encaminados a fortalecer la comprensión del concepto de territorio, principalmente desde las relaciones hechas con el espacio, por lo que se trabaja constantemente la cotidianidad, destacando, viendo el espacio como una construcción social

De esta forma, se reconoce que la geografía debe facilitar el conocimiento del entorno de los estudiantes fortaleciendo el sentido de pertenencia, propiciando un mejor manejo del espacio,

además de ayudar al hombre en la solución de problemas del mismo, y que tenga un conocimiento del mismo, y comprensión general de la realidad en que vive.

Para lograr estos objetivos, se privilegia el conocimiento basado en la experiencia de los alumnos quienes a través de las ideas previas aportan valiosos elementos al proceso de enseñanza aprendizaje con los cuales los estudiantes identifican e interiorizaran, nuevas ideas y conceptos, como el de espacio geográfico.

Capítulo Tres: Leyendo los Teóricos

3.1 Marco de soporte analítico

El territorio es un concepto que explica el desarrollo espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político y económico, el cual en las últimas décadas en el medio académico se ha desbordado de los límites fronterizos del pensamiento geográfico, para adquirir cada vez más una mayor relevancia al interior de otras disciplinas de las ciencias sociales, tal como ha ocurrido en la sociología, la antropología o la economía, lo que ha implicado que cotidianamente el territorio se haya empleado como sinónimo de tierra, espacio y en no pocas ocasiones, de región. Sin embargo, “su significado y composición conceptual dista mucho de los sentidos con los es referido analógicamente” (Rincón, 2011, p. 21); son, en general, mal entendidos o mal utilizados, lo que genera a menudo “interpretaciones incorrectas, y por consiguiente llega a definiciones de políticas perjudiciales”. (Mazurek, 2010, p. 36)

Esta apropiación del concepto forma parte de los cambios teóricos y conceptuales que han ocurrido desde diferentes enfoques en las ciencias sociales, los cuales buscan explicar la complejidad de los procesos sociales que ocurren en la actualidad en un contexto de mundialización de la economía, la cultura y la política.

Lo que implica que el territorio puede formar parte de una teoría o estar presente en varias teorías; pero éstas, al ser inconmensurables entre sí, (Kuhn, 1993) van a incidir en el significado del concepto, dado que no representa el mismo contenido cuando se inscribe en teorías diferentes y más aún cuando forma parte de una perspectiva más amplia como es el caso de la constitución de un paradigma, hecho por el cual además a continuación fuera de señalar las perspectiva desde la cual se aborda el concepto de territorio se hará una distinción de una serie de conceptos afines de tal forma que se pueda zanjar una ruta epistemológica clara.

3.1.1 Espacio Geográfico

En este sentido, el territorio se puede comprender más allá de un espacio pasivo de los procesos de desarrollo, o un simple marco como el resultado de las formas particulares del movimiento de los fenómenos físicos, biológicos y sociales producidos en el espacio geográfico, el cual asume hoy una importancia fundamental, ya que su estudio le permite al hombre conocer, analizar, e interpretar, la articulación de los fenómenos del mundo natural y la sociedad que se presentan de una forma cambiante y dinámica, determinados por la funcionalidad, los intereses y las necesidades del mismo hombre, que en algunos contextos permite percibir ese espacio a través de una conciencia territorial que identifica el entorno y las relaciones que se guardan con él con un sentimiento de pertenencia que se ve reforzado por factores como la delimitación de unidades territoriales y culturales además de las relaciones de poder que se ejercen en un espacio específico.

Así entonces, para entender el concepto de espacio geográfico María Raquel Pulgarín en su artículo el Espacio Geográfico como Objeto de Enseñanza en el área de Ciencias Sociales, explica que a partir del contexto en el que se trabaje, el significado del espacio geográfico varia, como por ejemplo; paisaje, medio geográfico, región geográfica, geosfera, territorio y lugar.

Al respecto, Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (1993), precisan la discusión realizando una clasificación de dos acepciones que expresan el sentido que se le ha dado al espacio geográfico. La primera, es aquel que concibe al espacio como un marco o continente de las acciones sociales. Desde esta perspectiva se trata al espacio como un soporte o sustrato sobre el cual se localizan elementos y relaciones que son independientes unos de otros, pues, no son influenciados recíprocamente donde ni las relaciones influyen en el espacio, ni este en aquellas.

En cuanto a la segunda concepción, Hiernaux y Lindón (1993), señalan que se encuentra la percepción del espacio concebido en su relación directa con la sociedad, bien sea como un producto social, entendido el espacio como una codificación o reflejo de la intencionalidad humana, es decir como producto de relaciones sociales tales como la economía, el trabajo, la política, entre otras; o como una instancia de la totalidad social donde el espacio adquiere la

misma jerarquía que las demás instancias a tal punto que goza de un carácter condicionante de las relaciones sociales: como condicionante de los procesos sociales, al mismo tiempo que como su producto.

Así entonces, se hace necesario acotar concepto para lograr una mayor aproximación a éste por lo que se retoma la propuesta de Milton Santos (1997 citado por Montañéz, 1998) quien lo define como:

“Un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros. El espacio es construido históricamente”. (pág. 20)

Agregando más adelante que el “espacio geográfico hoy es un sistema de objetos cada vez más artificiales, provocados por sistemas de acciones igualmente imbuidas de artificialidad, y cada vez más tendientes a fines extraños al lugar y a sus habitantes. Se establece un nuevo sistema de naturaleza que gracias al movimiento ecológico conoce apenas un ápice de su desnaturalización” (p.21)

Dado el marco conceptual anterior se entenderá en este texto por espacio geográfico un conjunto de estructuras espaciales que se relacionan entre ellas en la superficie terrestre como objeto de la acción humana, asumiendo así el espacio geográfico como una construcción social, dado como una objetivación material de las significación y las relaciones hombre – medio que se materializan en el espacio.

Ahora junto a esto, y para tener un marco más amplio del concepto de espacio geográfico, el profesor Montañéz en el libro de María Cristina Franco y Otros (1997) formula un conjunto de principios según los cuales se regulan la relación del hombre con el Espacio Geográfico y, por lo tanto, su entorno inmediato con los demás seres vivos y sus semejantes, para lograr la armonía necesaria y mantener un adecuado equilibrio en el transcurso de dicha relación. Estos principios son:

El Espacio Geográfico como soporte de la actividad humana: este principio es el que explica y soporta la relación hombre-espacio en su dimensión fundamental, pese a su imaginación sin límites

y a los desarrollos tecnológicos que ha logrado en su ambición por evolucionar y superar cada día más sus propios logros, el ser humano aún no ha podido desligarse de la superficie del planeta Tierra en forma total y permanente, todas sus actividades así como su origen y evolución se han llevado y se llevan a cabo en determinados lugares de este planeta, el cual se convierte en su soporte fundamental a lo largo de su desarrollo.

El área mínima: como habitantes y parte fundamental del planeta Tierra, el ser humano necesita y tiene derecho a un espacio mínimo para el desarrollo de sus actividades, ya individuales, ya colectivas, lo cual las hace viables o no.

El área máxima: las actividades humanas desarrolladas en el Espacio Geográfico requieren también de un área máxima para su desarrollo, la cual debe estar perfectamente definida y delimitada para evitar los inconvenientes sociales como consecuencia del acaparamiento de espacios por parte de unos pocos y en detrimento de muchos.

La condición de vecindad: la vecindad es definida como la relación que resulta de la contigüidad con porciones de espacio diferentes de la que sirve de referencia.

La distancia como un factor importante: la situación relativa de los lugares, regiones o países, da lugar a la definición de las distancias entre los mismos como un factor que define ciertas ventajas o desventajas relativas entre los mismos, pese a que los desarrollos tecnológicos de la comunicación y de la información parece haberlos debilitado.

El Espacio Geográfico como fuente de información: hace referencia al reconocimiento del mismo como un emisor complejo de señales y signos, sensibles a los humanos por medio de los sentidos.

El Espacio Geográfico como simbolismo: en el transcurso de la historia, el espacio geográfico ha sido objeto de simbolización o interpretación simbólica, por medio de la cual los seres humanos que en él habitan han manifestado sus creencias, dando lugar a leyendas y tradiciones que encarnan su identidad y fortalecen la cohesión social.

El Espacio Geográfico como generador de flujos: es innegable que al construir espacio geográfico también se crean redes y flujos de bienes, personas, servicios e información; esto está dado por las diferencias y las distancias existentes entre determinados lugares y que dan lugar al desarrollo de

dichos flujos, su dirección y orientación en el espacio geográfico de acuerdo con las necesidades y condiciones que los originan y a la vez los facilitan

El Espacio Geográfico como palimpsesto: El espacio geográfico no sólo soporta la historia escrita por la humanidad en su propia superficie, sino que la acumula en sus diferentes formas espacio-temporales y guarda vestigios de la evolución de las diferentes formas de organización social y política que contribuyeron en la construcción de dichos espacios.

El Espacio Geográfico como contenido de atributos: este principio se refiere a los atributos físicos, bióticos, sociales y culturales del espacio geográfico y a su diferenciación en la superficie del planeta, los cuales dinamizan las estructuras y formas espaciales que son la esencia del espacio geográfico. (p: 65)

2.1.2 Geografía Radical o Socio Crítica

En las actuales condiciones históricas, la vigencia de la memorización, la repetición y la fijación de nociones y conceptos, constituye una situación preocupante en la enseñanza de la geografía en cuanto al desarrollo emergente de nuevos escenarios geográficos complejos e inciertos que no tienen cabida en la enseñanza tradicional de la escuela, requiriéndose nuevas acciones educativas que formen a los ciudadanos como actores protagonistas críticos de los acontecimientos y no como espectadores apáticos, sumisos y alienados, por lo que este trabajo retoma los planteamientos de la geografía radical o socio crítica que se exponen enseguida para reivindicar sus presupuestos como una alternativa que potencie los procesos de enseñanza en el aula teniendo en cuenta la vigencia de sus aportes como se verá a continuación.

Para década de los setenta del siglo XX se gesta un movimiento geográfico denominado geografía radical en respuesta a la revolución cuantitativa que se llevaba a cabo. Este nuevo movimiento intelectual tuvo primero bases ideológicas liberales, luego planteamientos socialistas, y después encontró en el marxismo el sustento teórico para su actitud de ciencia crítica.

Como lo señala Delgado (2003) los nuevos geógrafos, denominados radicales por su actitud crítica frente a la comunidad geográfica institucionalizada, acogieron paulatinamente, el proyecto de una geografía comprometida políticamente con la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista. Paso a paso fueron incorporando, sin un entendimiento total, el marxismo en diferentes versiones como marco teórico de referencia para construir el conocimiento geográfico. El rasgo distintivo del nuevo discurso geográfico es que privilegia "la dimensión social", en la que las relaciones espaciales son entendidas como manifestaciones de las relaciones sociales de clase en el espacio geográfico, producido y reproducido por el modo de producción.

El espacio de interés para la geografía radical no es el espacio absoluto como contenedor de objetos geográficos; ni una determinada porción o región de la superficie terrestre; ni el sistema abstracto de movimientos, nodos, redes, superficies y jerarquías, sino el espacio social producido por las relaciones sociales y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. Esta última incluye tanto la naturaleza prístina, como la naturaleza transformada por el trabajo humano o segunda naturaleza.

Asimismo señala Delgado (2003) que el espacio geográfico y sus formas son productos sociales que no se explican por sí mismos, sino que necesita ser explicado. La geografía debe explicar los procesos de producción social del espacio geográfico, en lugar de centrar su interés sobre el espacio mismo y sus formas. Y esas explicaciones, puesto que no se encuentran en el espacio mismo, se deben construir apelando a las disciplinas de las ciencias sociales que se interesan por los procesos, como la historia, la sociología, la economía política, la antropología, o la ciencia política, entre otras. La geografía no debe hacer del espacio un fetiche, cuyo estudio pueda reducirse a la geometría de sus formas, sin tener en cuenta las condiciones históricas que lo generaron.

En esta perspectiva, el espacio social se define como un producto social históricamente constituido por la dinámica de los modos de producción, lo cual trae consecuencias teóricas y metodológicas trascendentales. Como señala Gómez (Citado por Delgado, 2003):

“si el espacio es la proyección de la sociedad, sólo podrá ser explicado -y esta es la consecuencia metodológica fundamental de la asunción inicial- desentrañando en primer lugar la estructura y el funcionamiento de la sociedad o formación social que lo ha producido. No es posible, según este

razonamiento, explicar las configuraciones espaciales permaneciendo en el nivel de lo espacial, hay que adquirir primero las claves del sistema de relaciones sociales, hay que aproximarse al estudio espacial "a través del análisis histórico de las bases de los modos de producción de la formación social". (p. 42)

De esta forma, el concepto de modo de producción aparece como concepto central. "La utilización del concepto de modo de producción -dice R. De Koninck- permite comprender mejor el desarrollo de las técnicas de producción y de las sociedades clasistas y, por tanto, la naturaleza del dominio territorial". (pág. 56)

La geografía de orientación marxista se declara como una ciencia eminentemente social. Distinto del positivismo, el marxismo rechaza la posibilidad de emprender la comprensión o las explicaciones de los fenómenos sociales por la misma vía por la que se conocen los fenómenos de la naturaleza. "El materialismo histórico y dialéctico distingue de modo explícito el estudio de la sociedad del estudio de la naturaleza, y formula que la naturaleza presenta formas de causalidad distintas a las que caracterizan a los procesos de la sociedad" (Moraes y Da Costa, 1987 citado por: Delgado, 2003, p. 59), razón por la cual la discusión marxista sobre la geografía se debe centrar en la relación sociedad y espacio.

Sin embargo, el discurso que se comenta no es unificado, dadas las diferencias en la comprensión y asimilación de las teorías de Marx y de los desarrollos de éstas por parte de otros teóricos, es posible encontrar rasgos comunes. En el caso de la geografía económica (Healey e Ilbery, 1990 citado por: Delgado, 2003 p. 60), "el espacio es lo que la economía hace de él, y el paisaje económico es el producto de la estructura total del sistema económico en el cual actúan los individuos que toman decisiones económicas".

Aquí, la aproximación es holística y plantea que la conducta o comportamiento de los actores económicos está regulado por los procesos sociales, económicos y políticos en los que están inmersos dichos actores. Por tanto, las explicaciones sobre la localización y el cambio espacial toman como base las condiciones estructurales que subyacen en la sociedad capitalista en que se generan las estructuras espaciales, y hacen más énfasis en el análisis de los procesos de producción que en la localización como hecho particular.

En este caso, el espacio es considerado como un producto del modo de producción, y su comprensión requiere el conocimiento de la forma como opera dicho modo de producción, como proceso histórico-geográfico. Los cambios espaciales obedecen a los ajustes necesarios que cada modo de producción debe hacer en la organización del espacio para garantizar su propia reproducción. Así, por ejemplo, la expansión o ampliación de las áreas de mercado, la colonización y el imperialismo, la globalización y la conformación de bloques económicos y zonas de mercado libre, la relocalización de la producción y de la fuerza laboral, entre otras, son estrategias espaciales que el capitalismo ha utilizado a lo largo de su historia para constituirse y mantenerse como sistema hegemónico. La conquista espacial del capitalismo es clave (Lefebvre, 1991) en el fortalecimiento y consolidación del capitalismo, pues le ha permitido, en buena medida, la solución de sus crisis periódicas de acumulación.

Los geógrafos económicos que se guían por este marco teórico se muestran particularmente interesados en analizar los procesos macro-económicos que regulan las estructuras espaciales y los cambios de dichas estructuras. Consideran que las formas espaciales son fenómenos superestructurales que no se explican por sí mismos, y dado que los hechos económicos se dan en condiciones históricas concretas e irrepetibles, y en tiempos y lugares determinados, rechazan los modelos que pretendan generalizar patrones espaciales (de localización, uso del suelo, jerarquías, disposiciones espaciales, etc.).

En este sentido entonces se puede encontrar que la Geografía Radical, supera el pensamiento centrado en revelar la localización de los hombres y sus actividades en la superficie de la tierra para pensar la producción del espacio como momento de la producción de la vida en todas sus dimensiones; ofreciendo perspectivas proficuas para pensar en el análisis del mundo moderno, y la responsabilidad social en la enseñanza de la geografía desplazándose el foco de las actividades en el espacio hacia la producción del espacio, iluminando los contenidos sociales del espacio en un mundo que hoy se encamina a grandes pasos hacia la especialización y la fragmentación de los planos de la realidad perdiendo su carácter explicativo, para seguir tendencias como el localismos y subjetivismos.

3.1.3 El Territorio desde la Geografía

Por su parte, la lectura que hace la geografía al concepto de territorio está enmarcado no por su unicidad, sino por la diversidad en sus formas de pensar y de interpretar, sobre todo en la época moderna, en la cual la trascendencia de los acontecimientos es más volátil, de tal manera que en el pensamiento geográfico se puede encontrar que “no ha habido una sola geografía sino una constelación de saberes geográficos, es decir una pluralidad y diversidad de pensamientos” (Bosque Maurel y Ortega Alba, 1995)

Es así, que para esta disciplina el territorio, como concepto, no ha sido monopolio de un saber o de un conocimiento, sino que ha sido parte de varias ramas de la geografía, ya sea de la geografía física, del análisis regional o bien de la geografía crítica, por mencionar sólo algunas de las vertientes del conocimiento que han surgido en esta disciplina donde cada una le pone su propio acento, como lo veremos a continuación.

Como es el caso de algunas discusiones que se han caracterizado por asumir el espacio desde una visión social donde el espacio no es aquel contenedor de objetos y sujetos, ni tampoco la porción de superficie terrestre; se trata del espacio social producido por las relaciones sociales y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. En consecuencia, visto así, “el espacio social se considera como un producto social históricamente constituido por la dinámica de los modos de producción” (Delgado, 2003). En este contexto los cambios del espacio obedecen a los ajustes que cada modo de producción debe realizar a la organización del espacio con el objeto de garantizar su propia reproducción.

Así entonces, se plantea que el territorio hace parte de la sociedad, pero no es sólo el espacio donde esta se despliega, o un simple reflejo de la sociedad. Como señala Bozzano (2002)

“el territorio es una expresión compleja que conjuga al medio y a los componentes y procesos que contiene: grupos sociales, relaciones, conflictos; es decir no se reduce a la complejidad de lo meramente físico - natural, no es la naturaleza ni la sociedad, ni su articulación; sino naturaleza, sociedad y articulaciones juntas, en una espacialidad o formación socio-espacial particular”. (p. 42)

A lo que David Harvey (1998) agrega que el territorio es una construcción social resultado del ejercicio de relaciones de poder, señalando que “las relaciones de poder están siempre implicadas en prácticas espaciales y temporales. Estas relaciones de poder son tanto materiales como simbólicas, ya que son el resultado de la producción de un espacio que se construye diferencialmente según vivencias, percepciones y concepciones particulares de los individuos y de los grupos y clases sociales que lo conforman.

Por su parte Santos (1997, p. 36) considera que “la noción de territorio refiere en un sentido más acabado a la relación dialéctica entre forma y contenido, es decir, entre configuración territorial y dinámica social”. Aclarándose que la expresión visible de esa configuración es el paisaje. Pero Santos va mucho más allá en su construcción conceptual y propone en trabajos posteriores que el territorio se define en la relación que “se establece entre objetos geográficos sociales y naturales que constituyen sistemas de objetos y los fijos del lugar, y los procesos sociales – económicos, sociales, institucionales, religiosos, políticos, ideológicos, científico tecnológicos que constituyen sistemas de acciones y los flujos que como «haz de fuerzas sociales» se ejercen en un lugar y conforman la localización” (Santos, M, 2000, p. 56).

Esos sistemas de objetos son parte del medio técnico construido y forman sistemas de ingeniería y los sistemas de acción a través del medio de trabajo dan lugar a flujos de relaciones y son el contenido que da vida a las formas (Santos, M. 2000).

De esta manera, el territorio, en tanto producción social, no sólo se gesta desde las prácticas o acciones de los actores que operan directamente sobre éste y desde los sujetos que lo habitan y establecen rituales y hábitos, sino que contribuyen en su gestación otras fuerzas y dinámicas que suceden en otras esferas y escalas sociales, locales, regionales, nacionales y globales que llegan a impactar los distintos ámbitos en los que éste se constituye: imaginario, vivencial, organizativo y espacial. Así, en la constitución del territorio se combinan las marcas del contexto más amplio, de las dinámicas y tendencias externas e internas y de los actores y sujetos que lo habitan

Finalmente, si el territorio está definido por actos de apropiación cultural, lingüística, y social, surge la pregunta acerca tanto de los distintos tipos de apropiación, las escalas o ámbitos que definen, como de sus interrelaciones. Para empezar, la distinción entre tipos de apropiación es del todo útil:

“De aquí la distinción, frecuente pero no siempre analítica, entre tres tipos de identidad (...): 1) Identidad histórica y patrimonial, construida con relación a acontecimientos pasados importantes para la colectividad y/o con un patrimonio sociocultural natural o socioeconómico. 2) Identidad proyectiva, fundada en un proyecto regional, es decir, en una representación más o menos elaborada del futuro de la región, habida cuenta de su pasado. 3) Identidad vivida, reflejo de la vida cotidiana y del modo de vida actual de la región. Este último tipo de identidad puede contener, en forma combinada, elementos históricos, proyectivos y patrimoniales” (Giménez, 2000, p.115-116); “Esta percepción induce a distinguir (...) dos tipos fundamentales de territorio: los territorios próximos, llamados también territorios identitarios, como la aldea o el pueblo, el barrio, el terruño, la ciudad y la pequeña provincia; y los territorios más vastos, como los del Estado-Nación, los de los conjuntos supra-nacionales (como la Unión Europea) y los ‘territorios de la globalización’” (Giménez, 2000, p.96).

Desde este panorama el territorio es una realidad que se manifiesta con una pluralidad de ámbitos, con el que se ha abierto al concurso de las diversas disciplinas y con flexibilidad se adapta a las nuevas condiciones en las que la globalización sitúa al espacio como una dimensión que adquiere la misma preponderancia de la dimensión temporal; lo que ha permitido su análisis de manera interdisciplinar, y su transición de un concepto centrado en reduccionismo fisiográfico para ser asumido como un categoría que existe porque culturalmente hay una representación de él, porque socialmente hay una especialización y un entramado de relaciones que lo sustentan y porque política y económicamente constituye una de las herramientas conceptuales más fuertes en la demarcación del poder y del intercambio.

Todo esto, producto de un movimiento, que en los últimos veinte años del siglo XX, ha generado importantes avances en la teoría social a escala mundial donde el abordaje del territorio ha ocupado un lugar relevante en el debate, desde las diferentes miradas disciplinares, que asumen este espacio desde una visión social donde este no es aquel contenedor de objetos y sujetos, ni tampoco la porción de superficie terrestre; sino un espacio producido por las relaciones sociales y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza.

De este modo, el territorio es fundamentalmente un espacio de reconocimiento de sí, y del entorno que permite identificar lo propio, y lo ajeno, dándole sentido a la definición del territorio como un espacio apropiado.

Otro autor que trabaja el concepto de Territorio es Raquel Gurevich (2005) quien entiende por este una categoría que

“contempla el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio del poder político; aludiendo al espacio efectivamente usado, tasado o en reserva, resumen de las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza” (p.35)

Estableciendo para su estudio una serie de rasgos y características que tienen las sociedades y los territorios en la actualidad.

El primero de ellos es la complejidad que lo explica a partir del hecho de que las sociedades y los territorios en tiempos globales son complejos, en tanto se hallan constituidos e intervienen en ellos una multiplicidad de elementos y factores de distinta índole. Esos elementos y factores pueden ser de origen natural, social, político, económico, cultural, jurídico, tecnológico, étnico, religioso, entre otros

Donde existe una gran cantidad y diversidad de elementos en juego, a la dinámica de funcionamiento, a la velocidad de los cambios y transformaciones y a las nuevas relaciones, globales que marcan la producción de lo cotidiano.

La complejidad de los tiempos actuales también se asocia al tipo de problemas, de nudos, de cuestiones que atraviesan los distintos grupos sociales y a la definición de la escala que adoptan dichos problemas según sea el alcance de los fenómenos, procesos y acontecimientos en cuestión. Al mismo tiempo, los ribetes de la complejidad particularmente en los campos de la ciencia, la tecnología y la política se enfrentan con frecuencia a grados altos, o relativamente altos de incertidumbre.

De esta forma, se afirma que los procesos complejos son multidisciplinarios, - en tanto abarcan al conjunto de las dimensiones de la vida social y a sus múltiples interrelaciones-, multiescalares – en tanto implican variedades escalas temporales y espaciales para su análisis y resolución – y

multijurisdiccionales – al requerir para su gestión y gobierno de un conjunto amplio de actores, decisiones, regulaciones y normas.

Siguiendo con la idea la escritora también caracteriza la sociedad y los territorios desde la fragmentación, la desigualdad, y la diferencia afirmando que el mundo y los territorios actuales están hechos de fragmentos, cuya totalidad no se expresa en la suma de las partes que los componen, sino en una dinámica articuladora y a la vez disgregadora de esos conjuntos de zonas y lugares. Muchos de estos fragmentos de territorios se encuentran estrechamente unidos entre sí, a través de redes, materiales e inmateriales que los hacen compartir el mundo en tiempo real. Otros, en cambio, se hallan sin ningún entramado, conformando bolsones de aislamiento, de pobreza, de olvido y marginación.

Las desigualdades son cada vez más profundas en cuanto a las posibilidades de vida y de trabajo de las personas en todo el mundo. La brecha entre la distribución y el consumo de bienes y servicios se perfila en un progresivo aumento, según la condición social y el capital cultural de que las personas dispongan, ya sea como trabajadores, como consumidores o ciudadanos

En cuanto a la fragmentación la autora reconoce la línea envolvente y prácticamente única, en términos técnico – operativos, dominante en la actualidad que la acompaña de modo complementario. Un mundo globalizado y fragmentado a la vez. Para el estudio de los territorios este rasgo es de suma importancia, ya que desdibuja por completo las pinturas homogéneas y ordenadas que prescribían las geografías sistemáticas, continentales, regionales o nacionales. Ya no es válido aludir a rasgos atemporales y homogéneos de las regiones del planeta o asignar características propias o autónomas a determinados lugares

En este orden de ideas, se plantea el territorio como un constructo social producto del entrecruzamiento de territorialidades construidas por los agentes en su proceso de apropiación de los recursos, considerándose una expresión compleja que conjuga al medio, los componentes y procesos que contiene: grupos sociales, relaciones, conflictos; por lo que no se reduce a la complejidad de lo meramente físico - natural, sino a la articulación naturaleza – sociedad que adquiere nuevos contenidos en el contexto de la globalización, ya que las relaciones sociales desbordan las fronteras de la comunidad, de la nación, entrelazándose con otros procesos que ocurren en el mundo, como los medios masivos de comunicación, los sistemas de transporte, el

comercio internacional, los avances de la revolución científica y tecnológica, entre otras cosas, que han trastocado las nociones de tiempo y espacio de las épocas pasadas, pero también evidenciaron la debilidad de las bases culturales sobre las cuales se formaron las promesas de un futuro promisorio que emergieron en la modernidad.

De esta forma, los territorios se convierten en espacios con una gran tensión social, al compartir el sentido progresivo del tiempo lineal, los tiempos cíclicos y las vivencias del tiempo simultáneo, abriéndose el territorio a un abanico de direcciones, de opciones, de salidas a las acciones sociales de los seres humanos, lo cual implica la posibilidad misma de la fragmentación o de una nueva integración de este tipo de espacios.

Por su parte, Montañéz y Delgado (1998) señalarán que el territorio es “un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo” (p. 59) Es el espacio geográfico revestido de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de su sumatoria

Que se construye a partir de la actividad espacial de agentes que operan en diversas escalas. La actividad espacial (Massey, 1995; citado en Montañés, G. Delgado, O. 1998), se refiere a la red espacial de relaciones y actividades, de conexiones espaciales y de localizaciones con las que opera un agente determinado, las cuales cambian de formas y se complejizan pasando de la acción social en lugares relativamente aislados a la actividad espacial en redes más complejas que ponen los lugares en relaciones espacio-temporales económicas, culturales y políticas que sobrepasan las fronteras de los estados.

Asimismo, estos autores destacan la importancia del análisis del territorio para la comprensión de la estructuración actual de la formación socio-espacial por lo que hacen las siguientes consideraciones:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.

2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
3. El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.
5. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades. (Montañez g. Delgado, O. 1998, p. 48)

En esta misma línea de trabajo se puede rastrear el libro *Espacio y Territorios: Razón, Pasión e Imaginarios* de los mismos autores donde amplían y complementan esta propuesta. A continuación se realizara entonces una presentación de este documento.

Lobato Correa (1997 citado por Montañez y Delgado, 2001, p. 26) rastrean la palabra territorio en una derivación de las raíces latinas *térrea* y *torium*, que conjuntamente significan la tierra que pertenece a alguien Definiendo el territorio como un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad espacio geográfico y un determinado sujeto individual o colectivo.

De ahí que cuando se habla de territorio siempre se está asumiendo, aun de manera implícita, la existencia de un espacio geográfico y de un sujeto que ejerce sobre él cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación. Punto que aclaran Montañez y Delgado (2001) cuando dicen que la relación de pertenencia o apropiación no se refiere sólo a vínculos de propiedad sino también a aquellos lazos subjetivos de identidad y

afecto existentes entre el sujeto y su territorio. Ese sujeto individual o colectivo contiene generalmente una porción de poder suficiente para incidir en la transformación de ese territorio. El territorio es, pues, el espacio geográfico revestido de las dimensiones política, identitaria y afectiva, o de todas ellas.

Que a lo largo de la historia se ha configurado como un campo de luchas y disputas por la humanidad. Montañéz y Delgado (2001) reseñan que se ha pasado por diferentes fases según la preeminencia de determinados sujetos territoriales: desde el predominio de los territorios de las comunidades primitivas, seguido por los territorios de los imperios de la antigüedad, los territorios de los pueblos bárbaros, los territorios de los señores feudales y de la nobleza de la edad media, los territorios de los imperios prehispánicos y los territorios coloniales, hasta el surgimiento de los territorios de los Estados-Nación a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, y los territorios contemporáneos de las grandes empresas transnacionales del período de la globalización.

Proceso que ha ido a la par con la evolución en el objeto de estudio de la geografía, que ha pasado de un objeto concreto y material, a un objeto cada vez más humanizado, aspecto que le ha valido el reconocido paso de ciencia natural a ciencia humana.

Así la geografía ha trascendido por fases consecuentes con el determinismo de Ch. Darwin; por las tendencias posibilistas de J. Lamark y de V. de la Blanch; pero la consideración del territorio y el espacio geográfico como aspectos cada vez más cargados de subjetividad, representación, memoria colectiva e inmaterialidad; se ha dado con las transformaciones contemporáneas en los modelos de desarrollo económico (globalización, ambientalismo, localismo, etc.). (Montañéz y Delgado, 2001, pág. 53)

De esta manera, el territorio deja de ser sólo ese trozo de naturaleza con cualidades básicas, climáticas, ambientales, etc., o ese espacio físico con cualidades materiales, funcionales y formales, etc., para definirse por los grupos sociales que lo han transformado e intervenido haciéndolo parte de su devenir histórico. (M.C. Echeverría y A. Rincón, 2000, citado por Montañéz, g. Delgado, O., 2001)

Reconociéndose así que la relación entre los sujetos y el territorio es en gran medida una relación interdependiente en la cual los sujetos y el territorio se conforman mutuamente. Se imagina, siente y concibe el territorio de cierta manera, y desde estas imágenes se lo construye; mas, a la par, esos territorios que se habitan van marcando maneras de imaginar, sentir y percibir; en una relación entre el sujeto transformador y objeto transformado que es bidireccional: mientras el primero crea y modifica el territorio, el mismo territorio deja huellas y transforma ese sujeto que lo habita.

Pero además de esto, el territorio, en tanto producción social, no sólo se gesta desde las marcas, prácticas y acciones de los actores que operan directamente sobre éste y desde los sujetos que lo habitan y establecen rituales y hábitos, sino que contribuyen en su gestación otras fuerzas y dinámicas que suceden en otras esferas y escalas sociales, locales, regionales, nacionales y globales que llegan a impactar los distintos ámbitos en los que éste se constituye: imaginario, vivencial, organizativo y espacial. Así, en la constitución del territorio se combinan las marcas del contexto más amplio, de las dinámicas y tendencias externas e internas y de los actores y sujetos que lo habitan.

Así entonces para la definición de un territorio participan, según Montañéz y Delgado (2001):

La identidad de las poblaciones que conforman el conglomerado nacional (¿quiénes conforman esa nación?); la definición del espacio necesario para su preservación y desarrollo (¿qué espacio requiere?) y, por último, las capacidades de ese conglomerado social para lograr el reconocimiento de su territorio (¿cuál es "su" espacio?) En cada uno de estos componentes participan, a su vez, otros elementos como son la historia, la cultura y las relaciones políticas como parte de la identidad, los conocimientos científicos y técnicos del territorio y de los recursos (el desarrollo de los conocimientos geográficos, geológicos y mineralógicos, hidrológicos, botánicos, etnográficos, etc.) como bases para el reconocimiento y valoración del territorio y, por último, la capacidad política, técnica y militar de la sociedad para proteger, preservar y ordenar su espacio, que bien puede ser el nacional. (pág. 36)

Asimismo Montañéz y Delgado (2001) indican que el reconocimiento del territorio (y sus recursos) y la valoración del mismo en términos de las necesidades presentes y futuras de la preservación y desarrollo de la nación, se expresa en una jerarquización de los espacios que lo componen, a fin de establecer y aplicar criterios y prioridades en su ocupación, aprovechamiento, protección y defensa. De alguna manera podría decirse que la capacidad para valorar el territorio se expresa en su protección efectiva.

En cuanto a la construcción del territorio, aclaran Montañéz y Delgado (2001), que es necesario que éste sea reconocido desde su interior así como desde el exterior (por otros grupos, esferas o escalas donde ese territorio se inscribe o integra). De esta forma,

“el significado de un territorio no sólo se construye interna sino también externamente, y entre ambas esferas es posible descubrir diferencias en el imaginario territorial, ya que ese territorio auto reconociendo desde adentro, por "nosotros", es sustancialmente diferente de aquel territorio reconocido desde afuera, por "los otros"” (Montañéz, g. Delgado, O. 2001, p.: 58)

En suma y en este marco, siguiendo los planteamientos de Zemelman (2010) cuando dice es necesario “no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar”; **en este sentido el territorio se comprenderá para este trabajo como un concepto particular y subjetivo que hace referencia al hecho de darle sentido, de marcarlo y apropiarse un individuo de un espacio, por lo que cada lugar supone un conjunto de posibilidades, de prescripciones y de prohibiciones cuyo contenido es a la vez espacial y social.**

Considerando que es importante dejar de lado una serie de supuestos que subyacen a la conceptualización del territorio como un soporte, un escenario, o un lugar físico, para considerarlo como un espacio social construido históricamente a través de relaciones, prácticas sociales y actividades humanas, que se encuentran permeadas por el poder, la tradición y la memoria, a partir de las cuales se expresan identidades, formas de apropiación del espacio y concurrencia de fuerzas.

Que llevan a comprender el territorio como un espacio social apropiado, en el que se encuentran una serie de poderes ejercidos por diferentes actores sociales dentro y fuera de este, a escala macro y micro, delimitando, legitimando y diferenciando cada espacio; promoviendo un cierto grado de cohesión en su interior, y estableciendo relaciones con territorios vecinos mediante vínculos tensos o amistosos.

De aquí, que el concepto territorio no sólo connote la idea de algo cerrado representable en un mapa sino también un sentido político de relaciones sociales que pueden expresarse como hegemonías o subordinaciones aceptadas, toleradas o soportadas por otros actores sociales y que, en ocasiones, son un mecanismo para regular sus propias relaciones.

3.1.4 Otras Miradas del Territorio

A continuación se presentaran otras miradas del concepto de territorio que constituyen en los referentes más contemporáneos que abordan esta problemática. En primera medida Giménez (2000) realiza un balance del concepto de territorio desde las acepciones más importantes para comprender este concepto

El significado básico inicial otorgado al término de territorio será el de espacio natural culturalmente apropiado por la sociedad humana: “El territorio sería el espacio apropiado y valorizado – simbólica y/o instrumentalmente– por los grupos humanos” (Giménez, 2000);

“El espacio tendría entonces una relación de anterioridad con respecto al territorio, se caracterizaría por su valor de uso y podría representarse como un ‘campo de posibles’, como nuestra ‘prisión originaria’. Correlativamente, el territorio sería el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la representación y el trabajo, una ‘producción’ a partir del espacio inscrita en el campo del poder, por las relaciones que pone en juego, y en cuanto tal se caracterizaría por su ‘valor de cambio’ y podría representarse metafóricamente como la ‘prisión que nos hemos fabricado para nosotros mismos’. En resumen, serían tres los ingredientes primordiales de todo territorio: un espacio, el poder y la frontera” (Giménez, 2000, p. 23).

Así entonces, esta primera acepción comprende el territorio como un espacio externo, el cual ha estado ligada en ciertas aproximaciones con la premisa que el territorio es la base natural sobre la cual la sociedad se despliega. Es decir, que el territorio sería un espacio objetiva y científicamente delimitable a partir de ciertas características físicas: topografía, hidrografía, condiciones climáticas, desarrollo de ecosistemas particulares, etc. Tal es la perspectiva que predomina en la Sociedad Geográfica de Colombia, institución con mayor tradición en el país sobre estos aspectos

En su acepción más original, biológica y ecológica, hablar de territorio significa resaltar la importancia de la supervivencia como su (uno de sus) elemento(s) constitutivo(s) central(es). Esto lo consigue de dos formas, una pasiva y otra activa. Por una parte, en un sentido genético (pasivo), las diferentes formas de vida sobre el planeta tierra dependen de, están sujetas a, los distintos medios naturales existentes y algunas de ellas son incapaces de adaptarse a otros medios o a cambios importantes del medio original.

“Algunos biólogos han ido más allá de lo tolerable, como Laborit para quien no existe especificidad humana que no se encuentre ya en el animal (...) El hombre es un animal semiológico para quien la territorialidad está condicionada por las lenguas, los sistemas de signos y los códigos (...) Los naturalistas, por consecuencia, no toman en cuenta más que el medio al cual el animal no puede escapar, mientras que el hombre si puede hacerlo mediante la cultura que es una serie de actos de comunicación” (Raffestin, 1988, p. 264-265).

Por la otra, en un sentido generativo (activo), subraya que la supervivencia de ciertas especies depende del dominio, control, ejercido sobre áreas específicas y recursos estratégicos. “El territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo. Por eso el territorio puede ser considerado como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, como circunscripción político-administrativa, etc.; pero “también como paisaje, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva y, en fin, como ‘geosímbolo’” (Giménez, 2000, p.93).

En su acepción geográfica más primera y original, pretende dar cuenta (explicativa- descriptiva) de la diversidad del medio natural y propone unidades construidas sobre la base del tipo de diversidad que le es propia, equivocadamente llamado “homogeneidad.” Le confiere propiedades genéticas cuando lo entiende como fuente explicativa de las peculiaridades de la cultura social. Entiende y da cuenta del papel dinámico (destructor-constructor) desempeñado por la sociedad humana a través de su intervención y propone el concepto de paisaje, para entender la relación sociedad-naturaleza.

“Los geógrafos buscaron una explicación de los patrones de la ocupación humana en la superficie de la Tierra. Su principal fuente inicial de explicación es el ambiente físico y la posición teórica fue establecida en la creencia que la naturaleza de la actividad humana estaba controlada por los parámetros del mundo físico en la que estaba inserta” (Johnston, 1991, p.42).

Así entonces, el territorio en la geografía entra a designar, en primera instancia, un espacio geográfico calificado por una pertenencia jurídica, es decir, es un espacio político donde se ejerce la autoridad de un Estado o de una entidad administrativa de menor escala (territorio municipal, departamental, o indígena).

Más adelante el concepto evoluciona y se define desde el “espacio apropiado”, con una conciencia implícita de apropiación (Brunet, 1992). De allí la territorialidad corresponde al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre.

En sus acepciones culturales más modernas, pone de presente: primero, las dimensiones subjetiva e inter subjetiva que median y participan en la relación sociedad-naturaleza, y constitutivas de lo territorial. Así el territorio tiene una existencia mental a través de las múltiples representaciones, significados y valores que las personas elaboran de los puntos, recorridos, áreas, generando imaginarios que conjugan todos los tiempos de cada sociedad -presente, pasado y futuro- de manera única en cada lugar.

Desde la perspectiva de la antropología el territorio se trata de un espacio particular socializado y culturalizado. “El territorio refleja la relación recíproca entre hombre y medio” (García 1976, p. 20).

El territorio, como el sustrato espacial necesario de toda relación humana, al cual el hombre no accede directamente sino a través de una elaboración simbólica que no está determinada por las condiciones físicas. En otras palabras, las formas espaciales que conllevan significaciones socioculturales es lo que el antropólogo José Luis Garría (1976) denomina territorio.

¿Cómo creamos territorio? Poniendo signos para simbolizar. Una piedra, una iglesia, un centro comercial, un parque. Se delimita y se marca, se estructura y se jerarquiza, se semantiza y se simboliza, y finalmente se defiende. En la ciudad el espacio es el escenario de territorios cruzados. En cuanto territorio el espacio puede servir para varios usos, o por superposición ser la confluencia de varios territorios, que sean complementarios o cuyos conflictos no necesiten resolverse. En cualquier ciudad pueden confluír, por ejemplo, los de vendedores informales con bandas juveniles, pero dos de ellas fácilmente pueden entrar en confrontación.

El imaginario se proyecta sobre los sitios que no conocemos, sobre ellos desplegamos nuestras ansiedades, miedos o expectativas. Por ejemplo. El Cartucho se constituye en el lugar simbólico de la violencia y la droga en la ciudad, o Ciudad Bolívar el de la pobreza y la violencia, fundamentalmente por personas que nunca han estado allá o no los conocen suficientemente.

Otro punto de vista para entender el territorio lo ofrece la cosmovisión indígena donde el concepto de espacio y territorio sagrado fundamentan y sustentan la esencia de su pensamiento, sugiriendo nuevas miradas y nuevas dinámicas de los estudios territoriales.

El pensamiento de los pueblos indígenas es necesario entenderlo de manera sistémica, como unidad, no como partes que explican situaciones, si no como procesos continuos y coherentes unidos por un cordón umbilical al pensamiento ancestral, desde donde se explican la concepción del espacio y el territorio sagrado. “El espacio sagrado tiene por efecto destacar un territorio del medio cósmico circundante y de hacerlo diferente” (Eliade, 1957 p. 86), estos espacios se revisten de signos, códigos y lenguajes que indican la sacralidad del lugar, la orientación, las formas, las posiciones, las conductas, revelando las dinámicas y los procesos de comunicación que mantienen con otros espacios sagrados.

Este pensamiento indígena acerca del territorio se sustenta en las creencias mágicas-religiosas, que se manifiestan en las diversas representaciones de su mundo, las cuales explican la

existencia de diversos fenómenos que existen en la naturaleza. La comprensión de estas interpretaciones requiere de una visión global de la cosmogonía y la cosmología, estableciendo interrelaciones entre los diversos niveles en que está representado el universo, entre las partes y el todo, entre la vida y la muerte, puesto que se considera un universo orgánico, viviente y espiritual en creación y renovación constante, en el que se cualifica a todo los seres en función de las relaciones que se dan entre los mundos y las comunidades que la habitan, siendo fundamental el entendimiento espacial y cultural de las sociedades.

Los aspectos generales de la cosmogonía y la cosmología indígena, explican las concepciones más comunes, acerca del manejo espacial del universo y sus relaciones. El universo se expresa como un mundo en forma de cruz multidimensional, el cual concibe y reconoce la existencia de lo vertical, de lo horizontal, y de los rumbos como proceso tridimensional que se relacionan con otros espacios.

Los conocimientos cosmogónicos de los pueblos indígenas son la base de la permanencia del concepto del territorio, en el que se reconoce la tierra para la producción, suficiencia de alimentos, terrenos extensos, donde el “ordenamiento” espacial, incorpora no sólo los elementos físicos del paisaje, como las montañas, valles, árboles, campo de cultivos, o los poblados, sino también la simbolización, la sacralización siendo de especial interés los fenómenos espirituales que relacionan la vida con el universo, dando significación al modelo espacial empleado, que se deriva de los procesos culturales y tradicionales que son transversales a los pueblos indígenas, cuyos componentes sociales y culturales, dan sentido a la construcción de los conceptos de territorios como aquellos que proporcionan significado al lugar y al espacio, así como los sistemas tecnológicos de adaptación al medio natural, donde el pensamiento y la acción se encuentran intrínsecamente unidos. “Es así como los sistemas constructivos responde a un diálogo entre el hombre, la naturaleza y las deidades, como espejo y reflejo del cosmos” (Rave, 1999, p. 45) que se plasma a través de un lenguaje espacial sobre el territorio.

Finalmente la noción del territorio se configura a partir de las construcciones de unidades complejas y articuladas entre sí, que se posee, se cuida y se defiende de manera comunitaria, en el que se plantean distinciones entre los ámbitos de lo doméstico, de los cultivos, del monte o el bosque, las montañas y el río. “Estas categorías se reconocen y se vinculan entre sí, como

ámbitos que pertenecen al mundo de lo terrenal, como un espacio intermedio. Entre el mundo superior y el mundo inferior” (Duque y otros, 1997, p. 23), es decir, es aquí donde dialoga el pensamiento y la acción en una relación de armonía que se genera a partir de la complementariedad. Bajo esta representación, la distinción de los ámbitos que reconocen los pueblos indígenas en sus relaciones con el entorno, se determinarán las manifestaciones que estos espacios generan en la vida de los pueblos indígenas, colectiva e individualmente. Es necesario aclarar que estos ámbitos están relacionados de manera sistémica a través de redes que tejen la unidad y materializan la realidad.

Desde este punto de vista el territorio hace parte estructural de un proyecto vital, en el que se articulan el sujeto y la comunidad con sus entornos, en las que el espacio-territorio funciona como el ahí donde se espera la concreción de esos proyectos, ya sea en un plano material, o simbólico, que no está dado sin más, sino que es construido, creado imaginativamente como un a priori que una reunión de personas tenderá a materializar, según las circunstancias histórico-sociales en que se crea o inventa el proyecto y su itinerario ideal, es decir, según y cómo lo dibuje su emoción y su utopía. En este sentido, el territorio es parte de un sueño colectivo en el que han de concretarse sus fines y valores materializados en sus tradiciones, mitologías, creencias, las cuales dan forma a ese imaginario y, al mismo tiempo, corresponden a sus expresiones más sólidas.

3.1.5 El concepto de territorio desde la constitución colombiana de 1991

Otro de los planteamientos que se considera sobre el concepto de territorio en este trabajo es el consignado en la constitución colombiana de 1991 en el CAPÍTULO IV DEL TERRITORIO en el ARTÍCULO 101 cuando afirma que “los límites de Colombia son los establecidos en los tratados internacionales aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República, y los definidos por los laudos arbitrales en que sea parte la Nación”. (pág. 32)

Los límites señalados en la forma prevista por esta Constitución, sólo podrán modificarse en virtud de tratados aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República. Forman parte de Colombia, además del territorio continental, el archipiélago de San

Andrés, Providencia, y Santa Catalina, la Isla de Malpelo y demás islas, islotes, cayos, morros y bancos que le pertenecen.

También son parte de Colombia, el subsuelo, el mar territorial, la zona contigua, la plataforma continental, la zona económica exclusiva, el espacio aéreo, el segmento de la órbita geoestacionaria, el espectro electromagnético y el espacio donde actúa, de conformidad con el Derecho Internacional o con las leyes colombianas a falta de normas internacionales.

Así entonces, de esta comprensión del territorio se puede decir que responde a un espacio externo, ligado a la premisa que el territorio es la base natural sobre la cual la sociedad se despliega, es decir, que el territorio sería un espacio objetiva y científicamente delimitable a partir de ciertas características físicas: topografía, hidrografía, condiciones climáticas, desarrollo de ecosistemas particulares, entre otras cosas.

Perspectiva muy propia de los albores de la época moderna en el que territorio tenía una clara influencia de la cartografía, que lo constituía en el soporte fisiográfico de los emergentes estados nacionales describiendo los límites y fronteras que éstos poseían. Así que por medio de este concepto se establecía el recuento de las montañas, ríos, mares, bosques, desiertos, minerales, animales, flora; es decir la riqueza natural de los estados nacionales. Este tipo de concepto permanecerá sin grandes cambios epistemológicos y será a través de él que se describirán las características que guarda la superficie terrestre sobre la que descansa la acción de los seres humanos, hasta finales del siglo XX, donde se modifica su percepción.

A partir de este balance se puede establecer que concepto de territorio, no es uno, ni único y que tratamiento que se le ha dado en las ciencias sociales y especialmente desde la geografía, ha promovido la dinamización de su construcción teórica y práctica, en relación con los análisis de la interrelación de los factores biofísicos, humanos y culturales, que han hecho de este concepto susceptible de ser fragmentado y re compuesto por varias áreas del conocimiento, como ya se ha señalado, presentándolo como espacio de inscripción de la cultura, un área de distribución de prácticas e instituciones sociales, o bien como un objeto de representación, apego afectivo y un símbolo de pertenencia socio territorial, que presenta grandes desafíos para pensarse porque sólo en la consideración de su naturaleza fundamental y su sentido humano más profundo es posible tomar distancia de las visiones meramente instrumentales, cuantificadoras y funcionales

para empezar a considerarlo, en el marco de la enseñanza de la geografía, en su relación directa con la sociedad como pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente desconoce las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal o ligada a un grupo de poder.

3.1.6 Territorio, Territorialidad y Territorialización

Ahora bien, en este punto se hace necesario realizar una aclaración para precisar el concepto de territorio frente a otros muy relacionados con este como territorialidad y territorialización:

El territorio como medio codificado, dotado de sentido, muta entre la consistencia y la inconsistencia, entre el encierro y la apertura y entre la estabilidad y la fuga (con momentos de consolidación y consistencia, intensidades, grados distintos de estabilidad y temporalidades). Medio o ámbito que puede ser cultural, social, político, espacial.

“La territorialización como el proceso, devenir, acontecer, movimiento hacia la autonomía, dependencia o interdependencia, que fluye hacia la desterritorialización y la reterritorialización (codificación y descodifican, establecimiento y fugas, destrucción y reconstitución de nuevos procesos de sedimentación, hacia nuevas marcas y planos de consistencia). (M.C. Echeverría y A. Rincón, 2000, p 69)

La territorialidad como ejercicio; como las acciones de expresión y marcación, instauración y consolidación, protección y defensa, desde múltiples y diversos orígenes (fuentes) y dimensiones que en su intervención y confluencia dan existencia al territorio en múltiples sentidos: imaginario, cotidiano, organizativo, institucional, político, técnico, económico, formal, estético, espacial, etc.

Así entonces, se puede observar que la dinámica de un territorio está integrada por un conjunto de elementos objetivos y subjetivos materiales e inmateriales construidos por los organismos sociales a partir de proyecciones colectivas e individuales. “Estos elementos definen el territorio a partir de la existencia de un espacio geográfico en el cual un sujeto o un grupo social ejerce

cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación”, como afirma Montañéz (2001, pág. 125), que a su vez crea un ejercicio de soberanía y el surgimiento de relaciones de identidad con dicho espacio

De esta forma, Montañéz define que la “territorialidad es el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un estado o un bloque de estados” (Montañéz, 1997, p.198). Este concepto se complementa con el análisis de Lobato Correa (1996), quien hace referencia al conjunto de prácticas y a sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social o Estado, los diferentes grupos sociales y las empresas. En 1998 Montañéz complementa la definición al señalar que la territorialidad

“es una definición derivada del concepto de territorio y unida a la de Estado. Es la acción que consolida la pertenencia y el desarrollo de identidad de un Estado o de una persona sobre un espacio, es el nivel de dominio y de poder que es posible ejercer sobre el mismo, “se asocia con apropiación, [...] con identidad y afectividad espacial, [...] se combina definiendo territorios apropiados: de derecho, de hecho y afectivamente” (Montañéz, 1998, p. 69).

Así entonces, se puede comprender la territorialidad como una temática transdisciplinaria que está atravesada por múltiples planos que implica la continua creación y re-creación de distintas relaciones y con esto, la construcción de innovadas territorialidades y variadas identificaciones personales que remite a los hábitos, prácticas y usos empleados por un individuo o un colectivo para apropiarse de un territorio haciéndose hincapié en que no hay una única pertenencia ni identificación, o sentido de lugar que se le pueda dar a un espacio pues no todas las personas que residen en un mismo lugar experimentan los mismos sentimientos ni con la misma intensidad hacia el lugar que comparten

3.1.7 Territorio y Lugar / No Lugar

En las últimas décadas una de las categorías de análisis del espacio geográfico más recurrentes en los estudios geográficos, ha sido la de lugar, utilizada para explicar las subjetividades y las

relaciones de los individuos dentro del espacio, en el marco de los cambios físicos y espaciales que se han presentado en la sociedad recientemente y en particular, desde la permuta en el patrón de acumulación capitalista y con ello la penetración de las relaciones sociales de producción a los distintos ámbitos de la vida, lo cual ha exigido nuevas categorías de análisis que faciliten la conceptualización, la comprensión y al análisis de la sociedad contemporánea

En este sentido Marc Augé (2000) propone el estudio del concepto de lugar considerándolo como “identificadorio, relacional e histórico; caracterizando el primer elemento por los nexos identitarios entre los individuos y el “lugar” que habita; donde las experiencias de vidas personales van llenando de contenido y emociones la identidad de ciertos lugares en el espacio” (pág. 15)

La segunda característica del lugar, es la relacional. Considerando que los distintos elementos que constituyen el lugar se relacionan entre sí sin necesidad de superponerse. En una población, por ejemplo, las reglas de conducta que se le imponen a un niño, o las pautas de conducta de éste en relación con el espacio, son distintas a las de un adulto, más se relacionan entre si y coexisten.

Como tercer elemento, el lugar lleva también implícito una raíz de orden histórico. Marc Augé (2000) propone que:

“el lugar lo es necesariamente, a contar del momento en que, conjugando identidad y relación, se define por una estabilidad mínima. Por aquellos que viven en él pueden reconocer allí señales que no serán objeto de conocimiento. El lugar antropológico, para ellos, es histórico, en la exacta medida que escapa a la historia como ciencia.” (p. 54)

Así entonces se puede reconocer que el lugar se constituye como una construcción desde las relaciones sociales humanas, producto de ellas y del diálogo entre los hombres, y el resto de los seres que lo componen, produciendo estas relaciones la identidad de los sujetos del Lugar.

Frente a este concepto, Marc Auge propone el de no – lugar ubicándolo en el contexto de lo que él denomina coma la sobre-modernidad, entendida esta como al periodo posterior a la modernidad o posmodernidad, la cual es productora de no lugares, de ciertos constructos que no integran lugares antiguos, ni lugares de memoria.

Auge (2000) nos habla de este sobre-modernidad entendiéndola como un mundo donde:

“se nace en la clínica y donde se muere en el hospital, donde se multiplican, en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales (las cadenas de hoteles y las habitaciones ocupadas ilegalmente, los clubes de vacaciones, los campos de refugiados, las barracas miserables destinadas a desaparecer o a degradarse progresivamente), donde se desarrolla una apretada red de medios de transporte que son también espacios habitados, donde el hábito de los supermercados, de los distribuidores automáticos y de las tarjetas de crédito se renueva con los gestos del comercio "de oficio mudo", un mundo así prometido a la individualidad solitaria, a lo provisional y a lo efímero” (p. 56)

Aclarando el autor que existe “una aparente oposición entre lugar y no-lugar ya que nunca un lugar es completamente un lugar y nunca un no-lugar se puede definir completamente como tal. El propio Augé ha puesto de manifiesto que un no lugar existe igual que un lugar: no existe nunca bajo una forma pura” (Augé, 2000, p. 48), es decir, que un espacio, entendido como configuración física de elementos poblado por un determinado conjunto de individuos, puede ser entendido como lugar o no-lugar dependiendo de las actividades que allí se realicen. Incluso, encontramos este mismo argumento en un texto posterior del propio Augé (1999), en el que dice, por ejemplo:

“Es necesario aclarar que la oposición entre lugares y no-lugares es relativa. Varía según los momentos, las funciones y los usos (...). Algunos grandes centros comerciales (...), por ejemplo, se han convertido en puntos de encuentro para los jóvenes que han sido atraídos, sin duda, por los tipos de productos que se pueden ver (...); pero, más aún, empujados por la fuerza de la costumbre y la necesidad de volver a encontrarse en un lugar en donde se reconocen. Finalmente, está claro que es también el uso lo que hace el lugar o el no-lugar: el viajero de paso no tiene la misma relación con el espacio del aeropuerto que el empleado que trabaja allí cada día, que encuentra a sus colegas y pasa en él una parte importante de su vida”. (p. 50)

Pese a esto, el no- lugar tiene características propias y estructurales que lo diferencian del lugar. En este sentido, Augé propone una serie de particularidades para reconocer las características esenciales y poder identificar los llamados no –lugares.

La primera de estas es que los no lugares están marcados por la utilización de textos que van suprimiendo y suplantando, la expresión y comunicación oral de y entre las personas, de modo tal que dichos espacios se limitan y

“se definen por las palabras o textos que nos proponen su modo de empleo, en suma, que se expresa según los casos de modo prescriptivo (tomar el carril de la derecha”), prohibitivo (“prohibido fumar”) o informativo (“usted entra en el Metro”) y que recurre tanto a ideogramas más o menos explícitos y codificados (los del código vial o los de las guías turísticas) como a la lengua natural” (Augé, 2000, p., 55)

De este modo son puestas las condiciones de circulación por dichos espacios, (carreteras, supermercados, aeropuertos, etc.) donde se considera que los individuos interactúan solamente con los textos que representaran a las personas “morales” o las instituciones que se ven simbolizadas o explícitas tras los mensajes, anuncios o mandatos que hay detrás de cada afiche publicitario, cartel o pantalla. A esta característica la llama el autor invasión del espacio por el texto.

Que lleva a que el individuo se relacione de diferentes formas con el espacio: “Mientras que la identidad de unos constituye un lugar antropológico, a través de las complicidades del lenguaje, las referencias del paisaje, las reglas no formuladas del saber vivir, el no lugar es el que crea la identidad compartida de los pasajeros, de la clientela de los conductores” (Augé, 2000, pág., 58). De este manera se plantea que los no lugares se pueden comprender como espacios propios donde se materializan y predominan las relaciones y los roles económicos funcionales al sistema, espacios creados, para hacer las relaciones sociales de producción más expeditas y donde sus pasajeros se identifican con estas. En este sentido el pasajero de los no lugares sólo encuentra su identidad, en el control aduanero, en el peaje, en la caja de un supermercado, o en la caja registradora.

Lo que remite a una paradoja, y otra característica de estos no lugares. Estos espacios están sumidos en una soledad colectiva, donde cada individuo se sitúa en soledad al lado del otro. Se trata de una soledad sin el aislamiento.

De acuerdo con Augé en estos espacios se pueden observar que emerge la identidad de una comunidad pero que nace desde otros pilares, ya no desde la pertenencia y las relaciones sociales afectivas, sino más bien desde el rol que cumple en determinado no lugar, que necesariamente está ligado a la soledad, a la individualidad, al átomo de lo colectivo.

Una última característica del no-lugar tiene que ver con la historia, pues estos no lugares tampoco tienen lugar para esta. Eventualmente se transforma en espectáculo, es decir, en textos alusivos. Aquí reina el tiempo presente, lo inmediato, la urgencia. Los no lugares se recorren y se miden en unidades de tiempo. Así, los recorridos no se realizan sin horarios, tableros de llegada o de salida. “Se viven en el presente. Presente del recorrido, que se materializa hoy en los vuelos transcontinentales sobre una pantalla donde se registra a cada minuto el movimiento del aparato” (Auge, 2000, p. 60)

De esta forma se puede evidenciar que en la actualidad coexisten el lugar y el no-lugar los cuales se encuentran mediados por la consideración que tengan de él los individuos que lo habitan, lo que hace determinar si se considera como un lugar o un no-lugar un espacio determinado; aunque ninguno de los dos existe en forma pura, pues ambos se van reconstituyendo y transformando, en tanto que son producto de construcciones sociales y subjetividades.

Sin embargo, el no-lugar está elaborado a la medida de la época posmoderna actual. Por lo tanto, si bien se trata de una estimación individual, para tal o cual categoría de análisis del espacio, lugar no-lugar, existen características estructurales de los mismos que nos permiten diferenciarlos e identificarlos, como por ejemplo la identidad predeterminada y el reino del tiempo presente que generan los no-lugares, condicionando la capacidad de los individuos a generar lazos con estos espacios. Por el contrario, los lugares están ligados a la historia, a sentimiento y la identidad de un individuo para con un lugar determinado.

Aunque es claro hoy en día que los no lugares se están abriendo paso de forma acelerada, aplastando y minimizando lugares, que son a su vez se vuelven una especie de añoranza para aquel que frecuenta los no- lugares, pues somos testigos de cómo la construcción del espacio va función de la creación un rol predeterminado para quien lo transite, el del cliente, el cual como ya vimos se manifiesta mediante un contrato, cuyo rol nos condiciona y poco a poco nos encierra en un mundo carente de libertad.

De esta forma se puede observar que a pesar que lugar y el territorio tienen connotaciones diferentes comparten una serie de variables en común que los va a definir más allá de espacios físicos, materiales y objetivos, para estar configurados por la intervención de los seres humanos que los convierten en una producción social, cultural, política y económica, que se define según los intereses y subjetividades de quienes lo producen.

Así entonces el territorio y el lugar son construcciones sociales que entran a definir la manera en que los seres humanos ocupan el espacio, lo representan, lo significan y lo usan, aunque en el contexto actual para ambos conceptos se genera una dicotomía: por lado, un territorio y un lugar concebidos desde los intereses particulares, integrados a la dinámica económica global, que piensan el espacio desde su uso, explotación y dominio, y por otro la existencia de una construcción, principalmente desde las comunidades, muy ligadas al lugar; pues su supervivencia e identidad depende de los recursos inmediatos del medio, con lo cual se puede pensar en un nuevo concepto como el de territorio-lugar reconociendo el espacio percibido, vivido, y sentido por parte de los integrantes de una comunidad en su cotidianidad.

3.1.8 Enseñanza del Territorio en la escuela

En Colombia la geografía ha estado en las aulas por mucho tiempo, primero como asignatura independiente y ahora como parte del área de Ciencias Sociales y se puede aventurar la conjetura de que si esta disciplina, permanentemente cuestionada y subvalorada se mantiene con vida en los medios académicos, es tal vez porque encontró en la escuela un nicho apropiado y en la enseñanza, un medio para perpetuarse, según Delgado (1999).

Hecho que se puede contrastar desde la segunda mitad del siglo XX con el reconocimiento social progresivo de los niños y jóvenes, que ha permitido a éstos visibilizar las diversas formas y elementos que intervienen en la construcción social del territorio contemporáneo (Rodríguez, 2012). Frente a lo que se critica que aunque están presentes en los procesos educativos, aún no han sido investigados y reconocidos desde el punto de vista curricular de la enseñanza de las ciencias sociales, donde además enfrentan como principal problema de acuerdo con Delgado

(1999) un débil manejo de los contenidos, que en Colombia se constituye con conceptos erróneos, desactualizados, o con temáticas que hoy no son importantes para los alumnos ni relevantes para la geografía como disciplina científica; Poniendo como reto a los encargados de esta área y para este trabajo alcanzar una didáctica centrada en contenidos que correspondan a la gramática básica de la disciplina, pues de lo contrario se seguirá buscando las mejores estrategias para enseñar los pobres contenidos

En este sentido, Murcia (2009) reitera “la necesidad de que los profesionales en la enseñanza de la geografía conozcan en primer lugar los conceptos propios de la disciplina y luego el conocimiento y manejo de los aportes de las ciencias de la educación en el área”. (p. 58)

Sin embargo, pese a estos esfuerzos, Raquel Pulgarín (2010) reconoce que “la enseñanza del territorio, tradicionalmente se le ha concebido “desde la descripción física de los lugares y desde el enunciado de características sociales, culturales o políticas de los países, casi siempre sin relación alguna entre estas dos dimensiones del espacio geográfico”. (p. 58). Además, (dice la autora que) “la comprensión de los procesos y eventos geográficos originados en la dinámica espacial, no es necesariamente una tarea que se emprenda en la cotidianidad del proceso de enseñanza. Tampoco se da un cuestionamiento acerca de los fenómenos y eventos socio-geográficos que tienen lugar en los territorios y en los contextos escolares”. (p. 58)

Con lo que concuerda Cristiano Ussa y otros (2001) cuando plantea

“la práctica pedagógica predominante, (...) ha alejado a muchos maestros del contexto, la región y el territorio confinándolos al espacio del aula, y con él a sus estudiantes, de ahí la importancia de relegar las prácticas, formas organizativas, saberes y formación de los maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad en general con su territorio”. (p. 60)

En este sentido, las perspectivas recientes ubican la geografía en una reconstrucción epistemológica que utiliza modelos y conceptos –centro, periferia, uso del espacio, ordenación del territorio, metrópolis, tecnópolis, gobernabilidad urbana, ciudad ocasional, ciudad-mercancía, etc.– (Calvo Ortega, 2005) donde se considera que el mundo debe observarse no tanto como un conjunto de espacios reajustados y de formas distribuidas y encajadas al modo de las piezas de un rompecabezas, sino más bien como un conjunto de lugares, líneas, superficies en las que se

producen relaciones y se construyen redes y movilizaciones espaciales, territorializaciones y reterritorializaciones y polos de atracción y de repulsión. Estableciéndose la geografía como una construcción operatoria para comprender mejor los problemas a los que la sociedad debe enfrentarse.

Panorama al que no resulta ajeno a la geografía escolar donde ha implicado re – significar el “conocimiento geográfico” que tiene por finalidad ser enseñado en el entorno escolar y que parece moverse entre dos polos: los saberes factuales (pertenecientes a la geografía física) y los instrumentos intelectuales para analizar la realidad (conceptos operatorios). Frente a lo cual surgen propuestas alternativas que consideran que la comprensión, el reconocimiento y la construcción social del territorio deberán darse en conjunto bajo el principio de participación siendo ésta un asunto que es necesario reconstruir y re significar en la vivencia cotidiana, asumiéndola como valor y como condición para la solución de problemas del colectivo y posibilitando el desarrollo de potencialidades en las personas.

El proceso participativo puede retomar definiciones, lineamientos prioridades emanados de autoridades ambientales, entes territoriales, grupos étnicos, organizaciones comunitarias, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones académicas y científicas entre otros, para ser analizadas y discutidas dentro del marco del pensamiento crítico (...articulando...) estas reflexiones al trabajo de diagnóstico institucional con el fin de trabajar en la construcción de un modelo de desarrollo sustentable, basado en el potencial social y ambiental del territorio. (Cristiano Ussa y otros, 2001, p. 58)

De esta manera, las nuevas tendencias de la geografía, abren una invitación a comprender el espacio geográfico en la acepción de territorio, desde una visión compleja que se convierte en una posibilidad de dinamizar la enseñanza de la geografía y así, superar la visión fragmentaria que se tiene en el estudio del territorio, por un lado lo geofísico, y por otro histórico, cultural, político, económico, entre otros.

Dando lugar a pensar en la construcción de currículos pertinentes, flexibles, contextualizados e integrados, que para el caso colombiano se reconocen en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, y se fortalecen posteriormente, con la expedición de los Lineamientos y Estándares curriculares del área, por parte del Ministerio de Educación Nacional, donde se pone de

manifiesto la integralidad del ambiente, un medio que es tanto humano como natural y, el cual a la hora de ser estudiado, demanda de un abordaje interdisciplinario, aunque para el caso de estos documentos no se aborda puntualmente el concepto de territorio, pudiendo aportar al currículo escolar, el educar geográficamente apoyando los diversos intentos de sensibilización a las nuevas generaciones frente los cambios drásticos que vive el medio natural, como consecuencia de la intervención humana y en la preocupación que se lee a nivel mundial y donde se incluye a estudiosos del tema ambiental así como a instancias gubernamentales.

A pesar de esto, otros documentos oficiales consideran que, “el estudio del territorio se presenta como una forma de desarrollar una actitud científica en la escuela, como una estrategia dinamizadora de la comprensión y apropiación de los estándares básicos en ciencias sociales y naturales (Pulgarín & Quintero, 2010, p.8), conocidas también como competencias científicas. Apuntándole a dinamizar la integración de saberes construidos sobre la sociedad y la naturaleza; y el desarrollo de una actitud positiva hacia el conocimiento, a la construcción de un currículo integrado, pertinente y contextualizado; además de facilitar el encuentro de docentes para pensar la actualización del conocimiento escolar. El objetivo general de este trabajo se constituyó en una invitación a la escuela a formar en ciencias desde el currículo; a constituirlo en un medio que posibilitara el conocimiento del mundo real mediante la formulación y el desarrollo de preguntas, y a través de la construcción de proyectos de aula que permitan el encuentro de contenidos, métodos y medios, para explicar problemas reales del contexto territorial.

Así entonces, estas nuevas orientaciones gubernamentales en geografía, establecen un puente entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, donde la geografía se conforma en un saber inmediato y simple, inclinado al estudio de la complejidad de las relaciones entre los hombres y sus territorios y las implicaciones sociales que subyacen, aunque tiene otros alcances.

Como parte de la didáctica de las ciencias sociales, la preocupación por las relaciones que entre sociedad y naturaleza se dan en el territorio representa para la didáctica de la geografía el establecimiento de un conjunto de conocimientos que más allá de los conceptos propios de la materia –la geografía fundamental–, se considera el contexto social y la comunicación interpersonal del alumnado como intrínseco al contenido mismo de la didáctica de la geografía,

donde no sólo importan los resultados de las investigaciones científicas sino también el propio proceso de construcción del conocimiento (Benejam, 2002).

En esta misma línea Calvo (2010) considera que el carácter perceptivo de la geografía abierta al espacio puede ser contemplada como un mecanismo didáctico esencial para una comprensión de las representaciones sociales que se dan en el territorio, encontrando en la pedagogía un desarrollo del conocimiento ineludible al convertir al alumno en un sujeto activo en el análisis crítico del mundo que lo envuelve frente a toda visión geográfica que disimula el significado real del entorno

De esta forma se puede establecer que la enseñanza del concepto de territorio, dentro de las nuevas epistemológicas y corrientes educativas, se presenta como una herramienta de gran significado para las ciencias sociales, en especial para la geografía, valorando la escuela como un espacio en el que se manifiestan de distinta forma los nexos hombre-medio, entendiendo la variedad de contextos con los que se puede ver obligado a interactuar el sujeto y el papel del docente en geografía como un profesional activo ligado lo más cerca posible a la evolución de la comunidad pedagógica, de la que parte el fundamento epistemológico de toda didáctica, pues en ella se elaboran los instrumentos que permitirían recomponer una geografía escolar para el siglo XXI.

Consideraciones que se inscriben dentro de las modificaciones de las que ha sido objeto el saber científico en geografía que señalan dos aspectos fundamentales en los que se implica directamente al saber escolar: el alejamiento de la definición que la establecía como el estudio de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad y el recentramiento del objeto de análisis en la organización social del espacio; viendo el territorio así desde una perspectiva global, dejándolo de considerar únicamente un espacio marcado políticamente para delimitarse también por sus condiciones naturales, culturales, sociales, económicas, e históricas.

Con lo que se asume la geografía escolar lejos de una traducción simplificada de una geografía científica para abordarse como una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, permitiendo renovar la didáctica geográfica en función de los problemas del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, prácticos y útiles para los alumnos que les permita reconocer los actores, sus recursos, dinámicas sociales,

condiciones naturales y espacios de interacción que redundan en la idea que se tiene del territorio, de tal forma que puedan desarrollar la capacidad de comprender la dinámica espacial del mundo a escala global, regional y local, constituyendo así una geografía escolar que permita el análisis y la comprensión holística del territorio como base para el ejercicio de la ciudadanía

Que de acuerdo con Araya (2009) se puede dar en tres líneas.

“La primera que reconoce que la educación geográfica contribuye con la rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para desarrollar una actitud cívica responsable. Como segundo momento, la educación geográfica aporta con la identificación, comprensión y explicación del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano y los desafíos que inevitablemente debe encarar. Y finalmente la educación geográfica presenta un gran potencial para desarrollar el sentido de pertenencia en los alumnos y para relacionar los espacios vividos y percibidos con el desarrollo de habilidades intelectuales superiores como el análisis, la síntesis y el pensamiento sistemático”. (pág., 64)

En suma, la educación geográfica permite a los alumnos la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan el cambio de actitud y una valoración hacia el territorio, transformándose en ciudadanos con conciencia espacial que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico.

3.1.9. Docente

La profesión docente está profundamente afectada y cuestionada por los cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales dados en la sociedad contemporánea, donde a la escuela se le exige hoy demandas encontradas y crecientes por parte de los alumnos, las familias, las fuerzas sociales, la administración. Encontrándose el profesor en el centro del conflicto mayor en el que no resulta fácil armonizar los valores de integración, igualdad de oportunidades y equidad con las exigencias de eficacia, eficiencia, calidad y excelencia.

Pero no podemos referirnos a la figura docente, sin tomar conciencia clara del sistema social en el que se encuentra inmerso, así como de la institución educativa en la que se desarrolla. Hemos de considerar la caracterización actual de la sociedad y su incidencia en los procesos educativos

y en sus instituciones, para poder entender mejor lo que ocurre con el docente en la sociedad actual

En cuanto al contexto social, la sociedad de la información y del conocimiento, la sociedad red (Castells, 1997), se caracteriza, entre otros aspectos, por la revolución tecnológica en las comunicaciones, por la vertiginosa expansión de la información, por la globalización, por la virtualidad y por la liberalización de los servicios. Información y conocimiento se convierten en indicadores que aseguran el desarrollo de los ciudadanos, a lo que contribuyen extraordinariamente las tecnologías de la comunicación, como ya se afirmaba hace algún tiempo en el famoso informe Delors:

“...esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación...Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y de saber” (Delors, 1996, pág. 198)

Pero el debate se agita más cuando se indaga por naturaleza de los sujetos de la enseñanza, al respecto Olga Lucía Zuluaga (1999) propone que:

Existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro, porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone como muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la Pedagogía, hoy día, en las Facultades de Educación. (pág., 58)

Pero existe por otra parte, otro sujeto que también enseña y al que se llama docente. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que

transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad, se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía. Sin embargo, los dos sujetos enseñan, pero la diferencia entre esos dos sujetos es una resultante de la forma de institucionalización y de la adecuación social de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la Pedagogía.

“Esta situación (subordinada) del maestro es reforzada por el estatuto de saber instrumental que difunden las Facultades de Educación para el saber pedagógico, y por la crítica de los intelectuales dedicados a las Ciencias Humanas que [teorizan] desde fuera de la escuela para que el maestro aplique, verifique, mida, siga instrucciones...” (Saldarriaga, 2002, p. 35)

Frente a esto, Oscar Saldarriaga complementa la idea señalando que la piedra de toque de la opresión cultural del maestro reside en el modo como se le ha insertado en ciertas modalidades de relación entre “Teoría” y “Práctica”. Las epistemologías científicas que han gobernado al saber pedagógico desde su nacimiento moderno, en los siglos XVI y XVII, con los humanistas del renacimiento (Vives, Erasmo, Ramus, Comenio) hasta los refinamientos experimentales de los siglos XIX y XX, han puesto a la escuela y al maestro en el trabajo de iniciar a los niños y jóvenes en el camino ascendente y cada vez más selectivo de la ciencia y para ello el saber pedagógico ha sido diseñado como un repertorio de técnicas para reproducir, en la escuela, los procedimientos de los diversos tipos de disciplinas científicas. Por definición, los expertos serán siempre aquellos sujetos portadores del conocimiento más especializado, la élite de sabios.

Mientras este régimen de institucionalización o de división social del trabajo en el saber, hablar del empoderamiento del maestro como intelectual o como productor de saber pedagógico será la más hipócrita de las demagogias, porque, como nos lo recordaba el pensador colombiano Estanislao Zuleta (citado por Saldarriaga, 2006, p: 59) “mientras en la política social es pensable y legítima la lucha por la democracia, en el régimen de producción de las verdades científicas no se aceptan o rechazan las verdades por votación o por consenso de las mayorías”. Aunque de derecho, todo avance de los conocimientos técnicos y teóricos es patrimonio de la humanidad, de hecho, y esto desde el paleolítico inferior hasta la más post moderna de las sociedades, la introducción de todo nuevo conocimiento y de toda nueva tecnología tienen, como precio social,

el aumento de la división social del trabajo, la separación creciente del trabajo manual y el trabajo intelectual, y la constitución de saberes cada vez más especializados que conllevan la constitución concomitante de élites ilustradas, celosas guardianas del poder que les otorga su monopolio del saber

Ahora para tener una mejor perspectiva de este asunto, es necesario mirar cada periodo en el tiempo para determinar las condiciones que ha tenido el docente y por consiguiente el papel que este ha ejercido en cada contexto. Así pues, entraremos a analizar dicho proceso, a partir de la clasificación que hace Saldarriaga (2003) del oficio del maestro por épocas: Clásica, moderna y contemporánea, donde consideraremos además otros aspectos propios de su oficio, entre otros, todas las posibles implicaciones que tiene la analogía socrática, que hace del maestro un partero de ideas.

Así entonces, el oficio del maestro en el periodo clásico muestra que para finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, en la sociedad que era en su gran mayoría religiosa, circulaba una ideario sobre el ser del oficio de maestro, el cual se circunscribía a señalarlo como un artista o un apóstol que tenía por misión difundir el discurso de la civilidad

De tal forma, por el carácter de su profesión y la misma percepción que tenía la sociedad sobre esta, su oficio no se redujo al de un simple asalariado, sino que se tradujo como una misión de apostolado, donde su principal fundamento era el amor pedagógico, que producía un maestro bien dueño de su oficio, a pesar de sus dependencias clericales en cuanto a la moral y la religión.

Así la figura de maestro para esta época, se sitúa como modelo. Al respecto, Nietzsche nos pone de manifiesto, de forma indirecta su aprobación a esta postura, cuando define al maestro como modelo virtuoso y como ejemplo a imitar.

En lo que respecta a la primera mitad del siglo XX, el oficio del maestro en el periodo moderno, era otra la percepción que tenía la sociedad del oficio del maestro. Ya los procesos de construcción de lo nacional evolucionaron, buscando un sustrato común a todos, al pueblo y a las élites, y aunque se conservaba un principio de diferenciación, este ya no excluía al pueblo, sino

por el contrario, buscaba integrarlo al reconocerlo como un sujeto poseedor de una cultura, que tocaba educar e ilustrar.

Frente a este panorama, el maestro es totalmente instrumentalizado y formado en un saber fragmentado, que involucra además disciplinas totalmente ajenas a la cuestión pedagógica, como la administración educativa y los saberes de la planificación económica, demográfica y educativa. Asimismo se ha desplazado el foco de atención desde lo que debe hacer el maestro hacia como aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñanza aprendizaje al segundo sobre la primera.

De tal forma, el maestro para este periodo de tiempo de halla supeditado a las normas impuestas, que le adjudican desde las direcciones de la educación. Así el oficio del maestro empieza a perder legitimidad ante la sociedad y se vuelve un engranaje más de la misma.

En cuanto el oficio del maestro –contemporáneo, para lo que corresponde a las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, no se puede establecer de manera clara, cual es el oficio real del maestro, pues las escuelas según la política vigente actual, son ahora empresas de gerencia y los saberes son producto que se administran. “La rentabilidad y la eficacia de la escuela debe medirse en términos de cuántas horas de clase se dictan, cuántos salones están ocupados, cuántos alumnos son atendidos por cada maestro, cuantos miles de alumnos hay por cada directivo”. (Guevara, 2003, p. 58)

Por otro lado, un problema que también aqueja a los maestros de estos tiempos, para desarrollar libremente su cátedra, es además, de ser hostigados con una carga laboral excesiva, debido a la conversión de la escuela a una lógica de racionalización, es también censurar su cátedra para evitar cualquier alteración del orden, ya que la escuela se ha convertido en un recinto de contención para los diversos grupos que militan en diferentes organizaciones de distinto carácter. Terminando de esta forma por coartar todas las posibles expresiones del maestro para con sus alumnos.

A modo de balance, la reflexión propuesta hasta este punto, exige la urgencia que el docente ha de ser consciente de la necesidad de ir pasando de una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento, a otra que se centre en el aprendizaje. Es decir, de una enseñanza que fomenta alumnos pasivos que desarrollan fundamentalmente la memoria y la comprensión a través de metodologías expositivas, a un aprendizaje que se base en el alumno, que favorezca su actividad y protagonismo y que se plantee el desarrollo de sus diferentes capacidades. Y para conseguir esto hay que empezar por modificar el propio papel del profesor, que siguiendo la metáfora teatral ha de pasar de ser el actor principal, a convertirse en el diseñador de la escena, de solista principal, a veces ignorado, a director de la orquesta. Este nuevo papel implica la reformulación de objetivos y de contenidos de aprendizaje para definir habilidades específicas y transversales, el replanteamiento de la metodología y de la organización de la docencia, pero principalmente el diseño y la concreción de tareas como núcleo fundamental del proceso. Y todo ello exige la modificación de las formas de evaluación. En definitiva, un cambio en el centro de gravedad del proceso educativo que vaya desde la enseñanza hacia diversas formas de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3.9.1.2 Concepto

El término concepto proviene del latín *conceptus*, refiriéndose a la idea de formar el entendimiento. De tal manera que un concepto se puede comprender como una unidad cognitiva de significado, que surge como una idea abstracta que permite entender las experiencias surgidas a partir de la interacción con el entorno y que, finalmente, se verbaliza.

Tal como lo señalan los profesores Elsa Amanda Rodríguez, Rosa Torres y otros (2008)

“El lenguaje y el pensamiento conceptual se adquieren en el curso del desarrollo y de la educación. Los conjuntos de conceptos que se aprenden, reflejan formas de vida y de pensamiento usuales en nuestras sociedades. Nuestra herencia conceptual es re-creada en cada nueva generación mediante los procesos de aculturación. Tales procesos no deben entenderse como adaptación del individuo a formas preestablecidas sino la activación de esas formas para obtener logros productivos de vida.”
(p.53)

Así entonces el concepto es producto de las relaciones interpersonales que tienen los sujetos con el contexto que lo rodea, por lo cual el concepto nace de las observaciones, reflexiones, inferencias y conclusiones que se hace de la cotidianidad.

Para ser más categóricos en esto Flavel y Novak se refieren a los conceptos en estos términos:

Flavel (2002) define el concepto como una agrupación mental de diferentes entidades en una sola categoría con base en alguna similitud subyacente, alguna forma en que todas las entidades son semejantes, algún núcleo común que hace que todas sean, en cierto sentido, la misma cosa. La etiqueta para la mayoría de los conceptos es una sola palabra, aunque a veces usamos símbolos tales como + o bien % y a veces empleamos más de una palabra.

Novak (1984), con base en la obra de Ausubel y de Toulmin, define un "concepto" como una regularidad o patrón percibido en los acontecimientos u objetos, o registros de acontecimiento u objetos, designados por una etiqueta

[...que...] cuando no conseguimos entenderlos y organizarlos, nuestro pensamiento permanece bloqueado, con la consiguiente incapacidad tanto de resolver problemas como de generar conceptos nuevos que nos ayuden a hacerlo. (Novak, 1982, p. 24)

Los conceptos son adquiridos por los niños entre el nacimiento y los tres años de edad, cuando reconocen regularidades en el mundo que los rodea y empiezan a identificar etiquetas verbales o símbolos para estas regularidades (Macnamara, 1982).

Piaget (1976) demostró que la creación de significados ocurre incluso antes de la adquisición del lenguaje. Este aprendizaje temprano de conceptos es principalmente un proceso de aprendizaje por descubrimiento, donde la persona discierne patrones o regularidades en acontecimientos u objetos y los reconoce como las mismas regularidades etiquetadas por las personas mayores con palabras o símbolos.

Después de los tres años, el aprendizaje de nuevos conceptos y proposiciones es fuertemente mediado por el lenguaje y ocurre principalmente a través de un proceso de aprendizaje por

recepción donde se obtienen nuevos significados haciendo preguntas y obteniendo aclaración de relaciones entre antiguos conceptos y proposiciones y nuevos conceptos y proposiciones.

Esta adquisición es mediada de manera muy significativa cuando se dispone de experiencias o proposiciones concretas; de ahí la importancia de las actividades de aprendizaje “práctico” (hands-on) para el estudio de las ciencias con los niños de corta edad, pero también se aplica a personas que aprenden a cualquier edad y en cualquier campo del conocimiento.

Resulta imposible caracterizar cualquier concepto sin su relación con otros conceptos. Si uno considera conceptos que son objetos, las categorías que evocan tienen propiedades comunes (por ejemplo, los perros son mascotas, mamíferos, de determinado tamaño, etc.) que definen la categoría y, por tanto, el concepto se define por sus relaciones con estos otros conceptos. De esta manera, un concepto no existe solo sino que más bien es parte de un sistema conceptual en el que los elementos se relacionan entre sí.

Ahora, en el proceso de abstracción a través del cual se forman los conceptos, se considera indispensable que para llegar a ellos, se tiene que pasar necesariamente por las nociones.

La noción, como el concepto, es una representación mental, pero la noción constituye, no la representación plena de las imágenes, sino una representación abstracta, (porque se han seleccionado los elementos comunes) de todas las imágenes pertenecientes a una clase. (Toulmin, 2007)

Así entonces, a pesar de que tanto la noción como el concepto son representaciones mentales, existe entre ambos diferencia notable como lo señala Stephen Toulmin (2007):

- Mientras que la noción posee todavía información vaga y heterogénea, el concepto la posee más delimitada y homogénea.
- En la noción, la información se evoca en imágenes, en el concepto se evoca en términos, símbolos, criterios o definiciones.
- La noción posee una gran carga de subjetividad, lo que la hace difícil de expresar, mientras que el concepto al ser más objetivo puede ser expresable y compartido intersubjetivamente. (p. 28)

De esta forma, se puede evidenciar que la noción a pesar de sus limitaciones, permite al individuo identificar situaciones, acontecimientos y objetos e inclusive designarlos con un término, por lo que pone al individuo en capacidad de interactuar con sus semejantes.

Desde el trabajo elaborado por los profesores Elsa Amanda Rodríguez, Rosa Torres y otros (2008) “el concepto es al mismo tiempo una forma de pensamiento, un proceso mental que constituye una actividad intelectual generalizada de carácter teórico”, el cual se puede describir con una serie de componentes elementales o propiedades

Dimensiones: una dimensión es un atributo cuantitativo, es decir, que los objetos pueden poseerla en mayor o menor grado

Rasgos: Son atributos cualitativos que un objeto posee o no posee en absoluto. No tienen el carácter continuo de las dimensiones, sino que son propiedades de todo o nada.

Proposiciones: son representaciones de redes cuyos componentes son nodos conceptuales y eslabones asociativos

Imagen: Esta alternativa permite describir el concepto de forma holística guardando cierto isomorfismo estructural con los objetos categorizados

Desde la visión de González (2008) los conceptos son regularidades percibidas en los hechos u objetos que se designan mediante una etiqueta, combinándose para formar oraciones o proposiciones. El significado de los conceptos se deriva de la totalidad de proposiciones relacionadas con un concepto dado, más la connotación emocional asociada con estos conceptos, connotaciones en parte derivadas de la experiencia y del contexto de aprendizaje durante el cual fueron adquiridos los conceptos.

Este autor también plantea que inicialmente, el aprendizaje o adquisición de conceptos suele estar inscrito en el contexto apropiado y ser muy significativo. En cambio, gran parte del aprendizaje escolar se basa en la repetición mecánica de las definiciones de los conceptos o de las declaraciones de principios sin la oportunidad de observar los hechos u objetos relevantes y sin una integración cuidadosa de los nuevos significados conceptuales y proposicionales en el trasfondo conceptual preexistente.

Por su parte Hernández (2007) entiende los conceptos como una generalización de objetos o eventos, extraídos por medio del examen de ejemplos u ocurrencias específicas, es una noción generalizadora de conjunto, o una concepción general abstracta, una noción. Es un término que generalmente se refiere al conjunto de las propiedades compartidas por los ejemplos (reales, potenciales o imaginarias) del concepto, que comprende las siguientes características:

- un concepto es una idea abstracta que no es limitada a un lugar, momento o cosa específica
- un concepto corresponde a una idea y tiene que ser denominado
- un concepto siempre está indirectamente relacionado con otros conceptos
- un concepto pertenece siempre a una categoría (p. 45)
-

Para Maya y Díaz (2002) los conceptos son instrumentos o herramientas mentales que elabora o desarrolla el ser humano, como una ayuda o un medio para hacer frente al mundo complejo en el que se desenvuelve y sirven para ordenar y simplificar la enorme variedad de objetos, personas y sucesos que constantemente compete para atraer la atención

Siguiendo a Spitzer los autores plantean que “los conceptos son grupos muy simples de cosas a las que se dan nombres comunes. Es nuestra manera de igualar elementos diferentes, tratándolos como si pertenecieran a la misma categoría. Casi todos los sustantivos o adjetivos son designaciones verbales de un concepto.

Así entonces... no nos podemos dar el lujo de pensar en cada cosa como algo único y aun así, seguir en condiciones de vivir una vida normal. “Por ello, debemos agrupar nuestras experiencias en categorías, pues de otro modo tendríamos que investigar cada cosa por separado y difícilmente podríamos completar la tarea” (Maya y Díaz, 2002, p. 47)

De esta forma, Maya y Díaz (2002) concluyen que los conceptos son funcionales y permiten organizar nuestras complejas experiencias y lograr que el mundo tenga mayor significado en nuestra vida.

Reconociéndose así que los conceptos tienen utilidad práctica, de allí que se le considere instrumentos o herramientas para operar o funcionar en la realidad práctica de la vida. Distinguiéndose dos tipos generales: los conceptos internos y externos. Los primeros dicen “son aquellos que nos han impuesto, como los modelos de biblioteca y supermercado por quienes

procuran simplificar nuestras vidas” (Maya y Díaz, 2002, p. 48). Por su parte los internos “son aquellos que nosotros mismos elaboramos para que nos ayuden a entender la complejidad de nuestras experiencias”. (Maya y Díaz, 2002, p. 48)

Por su parte, Margarita (2006) plantea que los conceptos son una abstracción que se nutre de percepciones y conocimientos que permiten la conformación del pensamiento perceptivo al abstracto. La definición del o los conceptos debe verse como definiciones dinámicas, no estáticas ni lacónicas como una definición de diccionario. Hacer esto limita el conocimiento y encasilla para dejar de lado aquellas teorías que no permiten ubicar y explicar los conceptos del problema.

Ahora bien, este autor parte de que un concepto es la abstracción de la síntesis de la jerarquización de las características y de las vinculaciones internas y externas de los procesos, por lo que para definir un concepto es menester elaborar primero un esquema. En la construcción del conocimiento, se puede decir que los conceptos y las relaciones que se plantean entre estos, son la base del conocimiento por que son parte crucial en la producción de significados que van conformados la nueva idiosincrasia, y que al ir engrandeciendo el discurso hace posible, a través de ellos, entender y cambiar significados, no sólo en el proceso de enseñanza sino, sobre todo, en el proceso de investigación, en el proceso de generar conocimiento.

Otro autor que también trabaja los conceptos es Falieres (2002) quien retoma la propuesta de Vigostki al establecer una clara diferencia entre los conceptos científicos y los conceptos cotidianos.

Los conceptos científicos se caracterizan por ser sistemáticos y se adquieren a través de un sistema de instrucción formal. Pueden llamarse también conceptos escolarizados. El discurso escolarizado representa una forma de comunicación cualitativamente diferente al discurso cotidiano, ya que las palabras no actúan como medio de comunicación, sino que también se constituyen en el objeto de estudio.

En las interacciones en el aula, el docente dirige la atención de los niños a significados y definiciones de palabras y a las relaciones sistemáticas entre ellas, ya que conforman un sistema de conocimiento organizado. La educación formal ayuda al niño a construir su propio sistema

conceptual, a través de su organización, de su discurso especial y de sus mediaciones sociales y semióticas.

Esta psicología también destaca que los conceptos cotidianos y los científicos están interconectados, son interdependientes y su desarrollo se influye mutuamente. Unos no pueden existir sin los otros. A través del uso de conceptos cotidianos, los niños logran darles sentido a las definiciones y explicaciones de los conceptos científicos. Por otra parte estos vuelven a la puerta por la que ingresan la toma de conciencia y el control voluntario, al dominio de los conceptos cotidianos.

Para cerrar, desde la geografía, se retoma la propuesta de Raquel Gurevich (2005) cuando reconoce que los conceptos, engloban y abstraen la información, para significar los datos per se, para no perderse en las infinitas formas de lo real. Caracterizándose por ser históricos: el mundo cambia, y por lo tanto, también los marco de referencia. Los conceptos se deslizan, se crean, se abandonan, se reconstruyen, se matizan, algunos ganan riquezas y otros la pierden en el proceso de búsqueda de interpretación y de mejores instrumentos de captación de la realidad.

En suma, los conceptos son una operación intelectual fundamental, de extrema importancia para el desempeño de los seres humanos, en la vida social y para el desarrollo de investigaciones, por que como categoría, facilitan la clasificación de los objetos y acontecimientos; tomando un peso esencial en la educación formal y por tanto, en la tarea de los docente en formar conceptos en los estudiantes para promover su aprendizaje, articulando en forma sustantiva las nuevas ideas con las ya pre-existentes, poniendo en funcionamiento la memoria comprensiva, y haciendo uso funcional de lo coadquirido, dando como resultado un aprendizaje significativo, en tanto que el concepto se ha integrado a toda la trama o red conceptual del educando.

De esta forma, la conceptualización representa una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que existe en el mundo que se explica a partir de las propiedades comunes que poseen objetos o situaciones las cuales se designan mediante algún símbolo o signo y que son producto de las experiencias, por lo que los conceptos puede ser considerado como el desarrollo o construcción de ideas abstractas a partir de la experiencia utilizándose instrumentos de pensamiento que sirve para comprender el mundo y para realizarse en él, actuando de acuerdo con las finalidades propias de cada individuo.

3.2. Marco de Referencia

De acuerdo con los objetivos propuestos en el trabajo se presenta a continuación las políticas educativas de los países estudiados, además de un material bibliográfico centrado en libros de textos y revistas especializadas que se presentaran más adelante a fin de dar cuenta del tratamiento que le dan en Inglaterra, Colombia y España al concepto de territorio.

3.2.1 El territorio en el Sistema Escolar Español

El sistema educativo español está regulado por la Constitución Española aprobada en 1978 y por seis leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos constitucionales. Este marco legislativo se completa con las siguientes disposiciones reglamentarias:

- La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria
- La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
- La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
- La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica de Calidad de Educación de 2002
- Ley Orgánica de Educación de 2007

Frente a su estructura organizativa se encuentra la etapa de Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, la formación profesional de Grado Superior y los estudios universitarios

Así entonces, la Educación infantil es de asistencia voluntaria. Comprende dos ciclos, uno para niños y niñas hasta los tres años de edad, y un segundo momento hasta los seis años de edad, con los cuales se pretende contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los estudiantes.

En cuanto a la Educación primaria es obligatoria comprendiendo seis cursos académicos de los 6 a los 12 años de edad, organizados en tres ciclos de dos años cada uno. Los objetivos principales son promover la socialización de los niños y niñas, favoreciendo su incorporación a la cultura en aulas con un máximo de 25 alumnos.

Una vez culminado estos estudios se accede a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que comprende cuatro cursos desde los doce hasta los dieciséis años de edad, proporcionando la base para seguir los estudios tanto de Bachillerato como de Formación Profesional de grado medio. Al final de esta etapa, los alumnos reciben el título de Graduado en Educación Secundaria. Con este título, los alumnos pueden optar a la formación profesional de grado medio o a la continuación voluntaria de la educación secundaria que conduce al Bachillerato.

Éste corresponde a la última etapa de la Educación Secundaria. No es obligatoria. El requisito de acceso es el título de Graduado en Educación Secundaria o el título de la Formación Profesional de grado medio.

La duración del Bachillerato es de dos cursos académicos, normalmente entre los 16 y los 18 años. Se puede elegir entre cuatro modalidades diferentes:

- (1) Artes
- (2) Ciencias de la Naturaleza y Tecnología
- (3) Humanidades y Ciencias Sociales

Tras la evaluación positiva en todas las materias los alumnos obtienen el título de Bachiller, con el cual pueden acceder a carreras universitarias de grado superior y medio. En este caso, tienen que superar una prueba de acceso a la universidad.

Frente a la Formación Profesional de grado medio se accede con el título de Graduado/a en Educación Secundaria. Se puede elegir entre 61 especialidades. Después de uno o dos cursos académicos, que incluyen la formación en un centro de trabajo, los alumnos y las alumnas obtienen el título de Técnico/a en la especialidad escogida.

Por su parte a la Formación Profesional de grado superior se puede acceder con el título de Bachiller o de Técnico/a de Formación Profesional de grado medio. Los alumnos pueden elegir entre 93 especialidades que se estudian en uno o dos cursos académicos, e incluyen la formación en un centro de trabajo. Al aprobar, los alumnos obtienen el título de Técnico/a Superior en la especialidad escogida. Con este título se puede acceder a estudios universitarios relacionados con la especialidad cursada.

Finalmente para acceder a los Estudios universitarios, es necesario el título de Bachiller y aprobar el examen de Selectividad o el título de Técnico/a Superior.

Por otra parte se propone abordar en este documento, el estudio del territorio desde el decreto 23 / 2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno del Estado español que regula los contenidos en Ciencias Sociales: Historia y Geografía donde se establece en sus objetivos generales específicamente en el tercer objetivo que se pretende comprender este concepto como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan, lo cual se hace explícito en los programas de primero, segundo y tercer curso como se presentara a continuación, donde se relaciona el contenido exacto que se menciona en el documento de Estándares frente a la temática tratada.

Así en el primer curso se aborda el estudio del territorio desde los medios o dominios naturales, tanto desde la interacción de sus elementos como de las interrelaciones con los grupos humanos en la configuración del espacio con referencia espacial al ámbito mundial y, en mayor profundidad, al espacio español y europeo.

Ya en el segundo curso, la temática está más focalizada ubicándose en el bloque dos: Población y sociedad, numeral tres: la vida en el espacio urbano. Urbanización del territorio en el mundo actual y jerarquía urbana, además de abordarse también en el bloque tres, las sociedades preindustriales, donde se le da una especial relevancia a la configuración plural del territorio peninsular en la Edad Media, a la monarquía hispánica y la colonización de América.

Para el tercer y cuarto curso igualmente el concepto de territorio está focalizado en el bloque dos: Actividad económica y espacio geográfico, donde se aborda la: Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia al territorio español y europeo, donde se destaca un análisis del territorio en sus diferentes facetas y ámbitos espaciales.

Así partiendo del estudio de las actividades económicas y la configuración de espacios y paisajes que se generan, se analiza la organización política y el espacio geográfico de los grandes ámbitos geopolíticos y económicos del mundo, de la Unión Europea y de España, así como las transformaciones y problemas de un mundo interdependiente, con especial referencia a las desigualdades en el desarrollo humano.

3.2.2 Libros de Texto en España

En cuanto al tratamiento dado en los libros de texto al concepto de territorio se realizó un rastreo que se presenta sistematizado en la siguiente matriz que contiene algunos ejemplos de los libros consultados. (Para ver completa la Matriz de libros de texto escolar en España remitirse a los anexos del documento) donde se encontraron los siguientes resultados:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
 LÍNEA DE CONSTRUCCION SOCIAL DEL ESPACIO

MATRIZ DE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR EN ESPAÑA

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO – RAE						
Número de Raes	País	Título	Autor/es	Publicación	Unidad Patrocinante	Resumen
1	España	Limes 2 Ciencias Sociales, Geografía e Historia	✓ García, Sebastián ✓ Gatell, Arimont ✓ Granja Pons ✓ Roig Obiol	Libro De Texto	Vicens Vives (2010)	<p>En la décimo tercera unidad del libro “organización política de la sociedad ” en el capítulo “los elementos del Estado: poder, población y territorio” comprendido en la página 206 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado :</p> <p>Todos los Estados tienen un territorio sobre el que ejercen su poder. Más allá de las fronteras de este territorio, el Estado no puede adoptar decisiones ni imponerlas por la fuerza. Todas las personas que viven en el territorio de un Estado están sometidas a su poder y a sus leyes. Ningún otro Estado u organización internacional puede imponer su autoridad</p>

						dentro de este territorio si el Estado no lo permite. Si estas reglas no se respetan, se producen conflictos entre los Estados
2	España	Educación Secundari a. 3. Geografía Segundo ciclo	✓ Burgos, M. ✓ Fernández, V. ✓ Osuna, J. ✓ Jiménez, J	Libro De Texto	Anaya (2004)	<p>En la décimo cuarta unidad del libro “El Territorio Europeo. La unión europea” en el capítulo “Europa. Medio físico” comprendido en la página 254 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado.</p> <p>Se hace referencia al territorio en un apartado del texto para explicar las condiciones humanas y de relieve que componen Europa. Así se explica el medio físico, los contrastes de la población, las actividades económicas y el marco de la unión europea.</p> <p>Más adelante en un capítulo denominado “El Estado español y su organización” en el capítulo “la organización del territorio español” comprendido en la página 275 se vuelve a hacer referencia al concepto de territorio para señalar la división administrativa que se compone de municipios, provincias y comunidad autónoma</p>
3	España	Geografía Humana y Económic	✓ Álvarez, José ✓ Saban	Libro De Texto	Santillana (2008)	En la décimo sexta unidad del libro “Marcos estatales y supraestatales de la economía” en el capítulo “el Estado como unidad jurídica y territorial” comprendido en la

		a Segundo Ciclo	Alfonso ✓ Martín Gregorio			<p>página 186 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado :</p> <p>Así se dice que el control de un territorio determinado es una condición imprescindible para la existencia de un Estado. El territorio proporciona a los Estados la base de su personalidad geográfica y de acuerdo con , su posición se enmarcará en un área climática determinada que fundamenta sus aptitudes agrícolas y ganaderas, así como puede facilitar o dificultar el acceso a las rutas mundiales de comunicación y el contacto con los grandes focos de las actividades económicas.</p>
4	España	Geografía 3 ESO	✓ José Manuel Fernández ✓ Jesús Gonzales salcedo ✓ Teresa Grence	Libro De Texto	Voramar Santillana (2009)	<p>En la segunda unidad “el espacio político: Los Estados”, en el capítulo “Los estados del mundo” en la página 52 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado :</p> <p>Todos los Estados tienen un territorio sobre el cual ejercen su poder. Este territorio está delimitado por fronteras, las cuales no pueden ser traspasadas por los extranjeros sin previa autorización</p>

3.2.2 Territorio en el Sistema Escolar Colombiano

Por su parte el Estado colombiano ha reglamentado el sistema educativo a partir de La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), de conformidad con el artículo 67 que establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene una función social, señalando como responsables al Estado, a la sociedad y a la familia. Haciendo que la educación sea obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, comprendiendo un mínimo de un año de preescolar y nueve de educación básica.

Así entonces la ley 115 es una Ley Estatutaria que señala las normas generales para regular el servicio público de la educación; fundamentándose en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación para definir y desarrollar la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

Esta ley además introduce importantes cambios frente a previas organizaciones del sistema educativo: a) en el objeto y los fines de la educación, apuntando al desarrollo dinámico del ser humano, para que pueda insertarse en la sociedad, como un ser autónomo, participativo, comprometido, y productivo entre otros; b) plantea los Proyectos Educativos Institucionales – PEI, los cuales deben ser trabajados con autonomía de acuerdo a las necesidades particulares de cada institución, con el fin de lograr la formación integral del educando; c) el Plan de Estudios que relaciona las diferentes áreas con las asignaturas y con los proyectos pedagógicos; d) el establecimiento de un sistema nacional de evaluación de la educación; e) competencia al Ministerio de Educación para regulación del currículo, a través de los lineamientos generales de los procesos curriculares y en la educación formal, mediante los indicadores de logro.

Como parte integral del servicio educativo, la Ley General determina la atención educativa a poblaciones: personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos,

educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social.

Asimismo la ley 115 Estructura, organización y gestión del sistema educativo con una serie de aspectos organizativos y pedagógicos generales de la educación que se aplican al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Su interpretación debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos.

Estas disposiciones constituyen lineamientos generales para: la prestación del servicio educativo, organización de la educación formal, el Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar y la organización institucional, las orientaciones curriculares, evaluación y promoción, calendario académico, y el ejercicio de la inspección y vigilancia de la educación.

La Ley General de Educación define tres tipos de educación: formal, no formal, e informal.

La educación formal se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.

La educación básica formal se organiza por niveles, ciclos y grados

- El preescolar se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesta por tres grados; los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio.

La educación básica con una duración de nueve grados (9) que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados. La educación básica constituye prerrequisito para ingresar a la educación media o acceder al servicio especial de educación laboral; éste último, proporcionado por instituciones educativas o instituciones de capacitación laboral, en donde podrá obtener el título en el arte u oficio o el certificado de aptitud ocupacional correspondiente

- La educación media con una duración de dos (2) grados: el décimo (10º) y el undécimo (11º), constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores.

La educación media tendrá el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior y al trabajo.

- La educación superior es el nivel posterior a la educación media; está regulada por la Ley 30 de 1992 y demás normas complementarias; la educación superior es impartida por instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades.

La educación preescolar, la básica, la media, la del servicio especial de educación laboral, la universitaria, la técnica y la tecnológica, constituyen un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible, como para permitir a los educandos su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo personal.

La educación no formal es la ofrecida con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos, como los descritos para la educación formal.

La educación informal es todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

En cuanto a la organización curricular priman los Estándares de Competencias Básicas que son “criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles” (Ministerio de Educación Nacional, 2003)

De esta forma, los Estándares de Competencias Básicas se establecen como una guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia.

Señalándose lo que se debe saber y saber hacer en las distintas áreas y niveles, constituyéndose en una herramienta privilegiada para que cada institución pueda reflexionar en torno a su trabajo, evaluar su desempeño, promover prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje

de sus estudiantes y diseñar planes de mejoramiento que les permita alcanzar sus logros, enfatizando en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos en tanto que no hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué del saber-, porque cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Sin el conjunto de ellos no se puede valorar si la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado. La noción actual de competencia abre, por tanto, la posibilidad de que quienes aprenden encuentren el significado en lo que aprenden.

Para materializar esta propuesta se han agrupado los cursos así: primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de decimo a undécimo. En este orden de ideas se presenta en seguida de acuerdo con los cursos el tratamiento que se le da al concepto de territorio

Así entonces de primero a tercero se identifican los siguientes objetivos: Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocerse como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios...). E Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...).

De cuarto a quinto se referencia el territorio esta vez para señalar: Explico el impacto de algunos hechos históricos en la formación limítrofe del territorio colombiano (Virreinato de la Nueva Granada, Gran Colombia, separación de Panamá...)

De sexto a séptimo se propone estudiar el territorio: Identificando los criterios que permiten establecer la división política de un territorio.

De octavo a noveno se evidencia una preocupación por ver el territorio comparando las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país...) (Ministerio de Educación Nacionales de Educación, 2004)

3.2.2.1 Libros de Texto en Colombia

Frente a este escenario se presenta a continuación una matriz que presenta algunos ejemplos de algunos de los libros de textos consultados para el caso colombiano. (Para ver completa la Matriz de libros de texto escolar en Colombia remitirse a los anexos del documento)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
 LÍNEA DE CONSTRUCCION SOCIAL DEL ESPACIO

MATRIZ DE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR EN COLOMBIA

MATRIZ LIBROS DE TEXTO EN COLOMBIA: RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO – RAE						
Número de Raes	País	Titulo	Autor/es	Publicación	Unidad Patrocinante	Resumen
1	España	Limes 2 Ciencias Sociales, Geografía e Historia	García, Sebastián Gatell, Arimont Granja Pons Roig Obiol	Libro De Texto	Vincens Vives (2010)	<p>En la décimo tercera unidad del libro “organización política de la sociedad ” en el capítulo “los elementos del Estado: poder, población y territorio” comprendido en la página 206 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado :</p> <p>Todos los Estados tienen un territorio sobre el que ejercen su poder. Más allá de las fronteras de este territorio, el Estado no puede adoptar decisiones ni imponerlas por la fuerza. Todas las personas que viven en el territorio de un Estado están sometidas a su poder y a sus leyes. Ningún otro Estado u organización internacional puede imponer su autoridad dentro de este territorio si el Estado no lo permite. Si estas reglas no</p>

						se respetan, se producen conflictos entre los Estados
2	Colombia	Identidades 7	Mora Sonia Milazzo Maurizio Rubiano Ana Melo Vladimir	Libro de Texto	Norma	<p>En la tercera unidad del libro “uso del espacio a través del tiempo” en el capítulo “construcción de los espacios africanos” comprendido en la página 87 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado:</p> <p>El territorio africano está formado por aluviones jóvenes y plataformas desgastadas por la erosión. El continente no posee relieves determinantes y se representa por cuencas donde se encuentran lagos, desiertos y valles aluviales</p> <p>Cerca del 55 % del territorio del territorio africano se localiza en la zona ecuatorial y sub ecuatorial donde se encuentran selvas y sabanas arboladas</p>
3	Colombia	Ciencias Sociales 8	Osorio Granada German	Libro de texto	Educación	<p>En la séptima unidad del libro “el saber cultural: posibilidades y riesgos” en el capítulo “la nación moderna” comprendido en la página 142 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado: El Estado es la forma de gobierno que tiene un grupo humano que habita un determinado territorio y dentro del cual hay un gobernante con suficientes poderes para ejercer la autoridad, en todo el territorio del Estado</p>

4	Colombia	Aldea 7	Sarmiento Hector Moreno Martica Gallego German	Libro de texto	Voluntad	<p>En la tercera unidad del libro “Europa y América en los siglos XV y XVI” en el capítulo “El imperio español llega a América” comprendido en la página 62 se puede encontrar la siguiente asociación con el concepto de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado: Recordemos que en el siglo VIII los territorios españoles fueron invadidos por los pueblos de origen árabe llamados moros o musulmanes, quienes organizaron el califato de Córdoba y trasplantaron su cultura a lo largo de ocho siglos.</p>
---	----------	---------	--	-------------------	----------	--

Pasantia

Así entonces, a modo de balance, desde las perspectivas presentadas desde España y Colombia en los documentos recogidos anteriormente se encuentra que el tratamiento dado al concepto de territorio está dado desde un carácter de espacio de dominación, propiedad y pertenencia, de los individuos o las colectividades, sean éstas naciones, estados o pueblos, imponiéndose sobre otras visiones como los problemas sociales o ambientales centrándose en contenidos programáticos de acento disciplinario que hacen especial énfasis en nociones y conceptos básicos de la geografía, donde predomina un tratamiento desde la geografía física en cuanto a geofactores regionales, en complemento con temas de geografía humana, en los que claramente se puede ver la definición de un territorio estático, en tanto que todos los textos consultados (políticas públicas y libros de texto) mantienen un concepto que describe las condiciones fisiográficas de un Estado nacional, o solo se restringen a mostrarlo como un soporte político-geográfico de un Estado-nación, explicando las diversas formas de organización social y política que cohesionan, incluyen y excluyen identidades en un país, queriéndose mostrar así este contenido con una perspectiva neutral, apolítica y desideologizada.

Cuando en los albores del siglo XXI el territorio se impone como condición histórica que permite comprenderlo como un escenario de las relaciones sociales y no solamente como el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado; al ser mutable y desequilibrado, con una multiescalaridad: local, regional, nacional y mundial, que se construye a partir de intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto, que se hacen necesario visibilizar en el aula para que dar cuenta con los estudiantes de las nuevas perspectivas que configuran la realidad actual.

3.2.3 El territorio en el sistema escolar de Inglaterra

La escolarización obligatoria del Sistema Educativo en Inglaterra, va desde los 5 años, en el Foundation Stage, hasta los 16, al finalizar el Key Stage 4. La escolarización en la educación infantil oscila entre los 3 o 4 años, y se completa a los 5 años. A continuación, el alumnado accede a la educación primaria, donde permanecerá desde los 5 y hasta los 11 años, pasando por los Key Stage 1 y 2, que se subdividen en diferentes y sucesivos years (años), 1, 2, 3, 4, 5, y 6. Acabado esto acceden a la secundaria obligatoria, en la cual estudiarán desde los 11 a los 16 años, en los Key Stages 3 y 4, years (años) 7, 8, 9, 10 y 11. Después de la secundaria obligatoria, el alumnado puede, habiendo acabado la etapa de escolaridad obligatoria, escoger entre diferentes itinerarios orientados a la inserción laboral: la formación en campos específicos o la preparación de la titulación que permite el acceso a la educación superior. Por último, el alumnado que ha optado por cursar la secundaria post-obligatoria en Sixth Form College, y en ocasiones otros alumnos, pueden acceder a la educación superior o Higher Education. A continuación se presentaran cada una de las etapas descritas:

En la Educación infantil, su organización interna corresponde a la nursery schools. En ellas se estudia el alumnado de entre 2 y 5 años. El alumnado está escolarizado a los 5 años, aunque este porcentaje desciende ligeramente a los dos años, de lo que se deduce que la escolarización es casi total entre los 3 y los 5 años.

Su financiación puede ser privada o pública, no existiendo conciertos en la etapa de educación infantil. En estadísticas del año 2004, se refleja que la proporción de alumnos que acuden a los centros financiados con fondos públicos con 3 y 4 años, es del 60 %, mientras que el restante 40% acude a centros privados.

Junto a las nursery schools hay otras instituciones educativas, anexas a escuelas primarias aunque no se diferencian en sus características curriculares ni organizativas, y suelen mantener las necesarias relaciones con el centro de primaria en orden a gestionar el uso de los espacios, los recursos del centro, etc. Existe una denominación similar para los centros de educación infantil, infant classes, que difieren de las nursery schools en que están integrados en escuelas primarias, y acogen mayoritariamente a alumnos de edades próximas a los 5 años. Desde su entrada hasta

que pasan a Reception, los alumnos promocionan de modo directo por edad, salvo en los casos que requieran una atención mucho más especializada y no cumplan los requisitos cognitivos y madurativos requeridos para afrontar las exigencias de la escuela primaria, aunque las edades estándar del alumnado de una nursery school se encuentran entre los 3 y los 5 años. No existen cursos propiamente dichos, sino que existen dos pequeñas divisiones que abarcan respectivamente los 3 y 4, y 4 y 5 años de edad, denominados "foundation stage" a los que se accede generalmente por edad, salvo en los casos de retrasos madurativos relevantes.

Desde el punto de vista curricular este se centra en la formación de los hábitos de autonomía personal, al igual que en el resto del Reino Unido. Los centros del interés del alumnado son, el aprendizaje por descubrimiento con una gran influencia de las teorías constructivistas aplicadas al aprendizaje, la psicomotricidad y las actividades manuales y manipulativas. Asimismo, el concepto de andamiaje, elaborado por Bruner, es un elemento muy tenido en cuenta por un gran sector del profesorado como consecuencia del vigor del informe del comité Plowden. Las actividades que se desarrollan en esta etapa están dirigidas a proporcionar algunas de las herramientas básicas de la cultura, desde una perspectiva constructivista Vygotskiana. Según el National Curriculum las siguientes áreas de estudio de esta etapa son: Personal, Social and Emotional development, Physical Development, Communication, Language and Literacy Development, Knowledge and Understanding of the World and Mathematical Development

Estas herramientas incluyen los principios de la lectura, la escritura y la aritmética básica en los últimos cursos de la etapa, que servirán de base para la implementación de las R3's (wRitting, Reading, aRithmetics) en el curso Reception inmediatamente posterior. Las edades del alumnado van desde los 2 años, en el caso de alumnos escolarizados con especial antelación, a los 6 o más años cuando los alumnos tienen alguna discapacidad que les impide acceder en igualdad de condiciones a la educación primaria.

En el caso de la educación primaria, el período de enseñanza está dividido en dos etapas fundamentales o key stages, que comprenden a su vez 2 y 4 años denominados genéricamente Primary, o abreviados como P, donde al final de cada etapa fundamental, se hace una evaluación del nivel del alumnado en diferentes áreas específicas. Así a los 7 años los estudiantes deben

presentar el examen de inglés y matemáticas. Y a los 11 años se añade un examen de ciencias a los dos anteriores.

Desde la perspectiva curricular En los Key Stage 1 y 2, el currículo viene dado por las disposiciones existentes en el documento oficial que regula la educación para cada uno de las cuatro divisiones territoriales del Reino Unido, además de los elementos comunes a todo el territorio de la nación. El N.C. divide las asignaturas en dos tipologías, en función de la relevancia que las mismas tienen: Core Subjects: English, Mathematics and Science y Non-core Subjects / foundation subjects: Second language, design and technology, information technology, history, geography, art, music, physical education and religious education.

Todas las asignaturas son comunes a todos los cursos de primaria anteriormente citados, no son impartidas por especialistas, sino por el class teacher, quien se encarga de elaborar sus propios materiales con objeto de conseguir los objetivos pedagógicos de la etapa. Sí se consideran como contenidos curriculares las habilidades que los alumnos deben desarrollar en la etapa de educación primaria, el National Curriculum establece se habilidades clave.

Por su parte, la Educación secundaria de primera etapa que está precedida por el Key Stage 2, perteneciente a la última etapa de la primaria, el alumnado de once años (en condiciones de promoción normal), pasa a cursar la secundaria de primera etapa, o Key Stage 3. Los alumnos permanecerán en la etapa desde los once hasta los catorce años. A su vez, la etapa se subdivide en tres cursos, denominados, tomando como inicio de la serie el primer año de primaria, year 7, year 8 y year 9.

En cuanto al currículo a secundaria obligatoria de segundo ciclo, durante los años 10 y 11 de la escolarización obligatoria, es también denominada Key Stage 4. Las asignaturas impartidas en la secundaria de primera etapa son: inglés, matemáticas, ciencias, diseño y tecnología, tecnología de la información y la comunicación, historia, geografía, lenguas extranjeras, música, ciudadanía y educación física.

La carga lectiva está claramente inclinada hacia las asignaturas instrumentales como las matemáticas, las ciencias y el inglés, en la línea de las core subjects de la primaria. Por otra parte, también se ofertan puntualmente asignaturas como careers education and guidance,

dirigida a orientar al alumnado respecto a sus perspectivas profesionales, SER (sex and relationship education) o educación socio afectiva y sexual, así como religión. Los padres se reservan el derecho de que sus hijos no asistan a las clases de religión (aunque la pluralidad de dicha asignatura abarca, al menos, todas las grandes religiones monoteístas), así como de las clases de SER que no se consideren obligatorias. Finalmente, al finalizar la primera etapa de la secundaria obligatoria, y con una edad de catorce años, el alumnado pasa al Key Stage 4, pero para acceder a ella deben superar un examen nacional en inglés, matemáticas y ciencias. Es destacable el papel que, en un sistema educativo donde el grado de libertad es amplio, cumplen los exámenes externos como elemento homogeneizador. Durante el último año de ésta etapa, los alumnos también deben elegir las asignaturas que cursarán en el Key Stage 4. Respecto a las evaluaciones, la gran mayoría de los alumnos suelen presentarse a una evaluación externa a nivel nacional, encaminada a la consecución del GCSEs.

Ya en la Educación secundaria de la segunda etapa tras la consecución del GCSE, el estudiante, por lo general con una edad de 16 años, tiene diferentes opciones. La primera sería la incorporación al ámbito del empleo. Por otra parte, el alumnado puede iniciar estudios orientados a la formación profesional en diferentes ámbitos, o incorporarse al estudio de la secundaria post-obligatoria, en cuyo caso los estudios podrán tomar una orientación laboral, como formación profesional, y por otra parte, en los sixth form colleges, los estudios puede tener como finalidad la incorporación posterior a estudios superiores. Tanto en un caso como en otro, las acepciones que se refieren a la etapa conformada por los estudios realizados entre los 16 y los 18 /19 años, son genéricamente denominados Further Education aunque dicho término incluye también la educación post-secundaria o Tertiary Education. Los alumnos que se plantean como posibilidad el acceso a las instituciones universitarias, suelen optar por cursar su educación post-obligatoria en un sixth form college, donde se imparten los contenidos correspondientes a los year 13 y 14. Dichos alumnos pueden cursar una enorme variedad de asignaturas, aunque generalmente suelen orientar la selección de sus asignaturas en función de las carreras que deciden realizar posteriormente.

La calificación obtenida en estos sixth form colleges, es reconocida a nivel internacional como GCSE-A, requerido para acceder a multitud de estudios post-secundarios universitarios. A su vez, cada uno de los dos cursos que conforman las enseñanzas impartidas en un sixth form

college, son denominados genéricamente A-levels (1&2), y son impartidos por unos 90 sixth form colleges en toda Inglaterra. Por otra parte, existen multitud de posibles cursos post-obligatorios, que abarcan desde la formación en prácticas en todo tipo de oficios, hasta los VQ o Vocational Qualifications, que varían ampliamente en tamaño y orientación, y están dirigidos a dar una formación secundaria que incide en los intereses del alumnado, orientándolos en sus elecciones de cara a la inserción laboral.

De esta forma el currículo en esta etapa se define en el caso de los alumnos que decidan cursar una titulación secundaria en un Sixth Form, por lo general, suelen decidir entre un amplio abanico de asignaturas en función de lo cual, su GCSE-A estará orientado hacia las ciencias naturales, las artes o las humanidades, por lo que se produce una elevada especialización. No obstante, existen una serie de asignaturas obligatorias, impuestas por las LEA's (Local Education Authorities) para cada centro de Sixth Form en su área de influencia, como por ejemplo People, técnicas de trabajo en equipo, Technology, o Bussines. En función de la composición de asignaturas, los alumnos podrán ser admitidos en determinados centros de formación universitaria, y existen algunos itinerarios preestablecidos, también definidos por las LEA's, como por ejemplo "social care" o "Business". Por otra parte, el alumnado que opta por iniciar estudios post-obligatorios que no estén encaminados a obtener la titulación de acceso a la enseñanza superior universitaria, pueden optar por una amplia variedad de Vocational Qualifications, generalmente abreviadas como VQ's, y establecidas en el marco del National Qualifications Framework a nivel estatal. Dichas cualificaciones abarcan casi todos los sectores industriales y aportan una formación profesional que incluye campos de formación tan diversos como trabajo comunitario, diseño de jardines, terapia a través del arte, ingeniería, industria textil, salud y muchos otros.

3.2.3.1 Revistas Primary Geography y Teaching Geography

A partir de esto y las revisiones hechas a las revistas Primary Geography y Teaching Geography de los años 2011 hasta el 2013, que corresponden a magazines especializados en la enseñanza de la geografía en primaria y secundaria en Inglaterra (ver matriz Revistas Primary Geography y Teaching Geography), se estableció el método de trabajo en geografía y el tratamiento del territorio en particular desde Inglaterra. Así entonces mientras Primary Geography se dirige en

sus últimos números al estudio de la evocación de lugares concretos, proponiendo un análisis del territorio puramente perceptual buscando reflexionar a partir de lo que piensan los niños, Teaching que recoge los trabajos de estudiantes con edades de 11 a 18 años, se centra por el desarrollo cognitivo de los estudiantes y la especialización de los profesores en la conceptualización del espacio.

De esta forma, en los artículos de Primary Geography, entre otros, Children, locality and the future, Mapping the British Isles with heart and head, The danger of the single image, One Flew over The Olympic park, se puede observar una orientación que responde a reconocer como posibilidad de enseñanza el espacio geográfico a partir de la Geografía de la Percepción donde se muestra que existe una marcada relación entre la imagen que cada individuo tiene del espacio y su identificación con ella, considerando que esa imagen dependerá de las vivencias que cada cual tenga con su entorno cercano, sus recuerdos, los acontecimientos que se hayan producido en él y de los que tenga memoria, los elementos que importan en su vida, como su casa, su barrio, su espacio vivencial, entre otros, los cuales se convierten en marco de referencia para que los individuos tomen sus decisiones espaciales y los estudiantes desarrollen sus habilidades geográficas

Destacándose la relevancia de este tipo de estudios hoy para entender la manera como las personas reconocen el espacio más allá de las concepciones puramente materialistas y objetivas, las cuales no conformarían absolutamente nada sin el aspecto humano, que en esencia le da la génesis, convirtiéndolos en “espacios vividos, simbólicos y afectivos”, como lo afirma X. Souto (1994): “El espacio no puede ser interpretado como un campo neutro donde funciones y procesos se desarrollan, sino como un escenario vivido que se quiere, se odia, se respeta u olvida según la percepción del ciudadano” (p.12)

En esta misma línea los artículos revisados como por ejemplo Imagining distant places: changing representations of Egypt, Thirdspace: Exploring the “lived space” of culture “others, A different view of a “A Different View”, What is the Eco – Schools programme?, también resaltan el estudio de conductas y sentimientos según las experiencias sensoriales, memorias, e idealizaciones, que tienen los estudiantes de su entorno cercano. Es en este aspecto se destaca el trabajo de Yi-Fu Tuan (1974) donde se distingue entre topofobia como un espacio considerado

desagradable, topofilia como un espacio agradable, y también topolatría si se despierta un sentimiento reverencial hacia el espacio. Aclarándose en este punto que aunque no se hace en ninguna sección referencia a este tema de forma explícita, si se puede leer entre líneas que en los artículos señalados anteriormente los estudiantes leen el espacio urbano de una forma distorsionada y fragmentaria en un segmento del espacio, ya que estas descripciones no coinciden con las características reales del espacio, pero si privilegia las valoraciones y preferencias personales, identifican sus lugares más cercanos con las definiciones de Tuan sin utilizar propiamente dicho los conceptos.

De esta forma se reconoce que el enfoque utilizado en la geografía inglesa de primaria y bachillerato retomando los planteamientos de M. Santos (1990) “se basa en que cada individuo tiene una manera concreta de conocer el espacio, así como de evaluarlo [...]. Este espacio social está definido por los lugares que le son familiares y por las parcelas de territorio que debe recorrer entre esos diferentes lugares.

Con lo cual, el individuo genera un mapa del espacio propio, que como afirma C. de Castro (1997; p. 36) “es una realidad activa en nuestro comportamiento; orienta nuestros pasos en el desplazamiento y ahuyenta el riesgo de perdernos en la jungla urbana”

A propósito de esto último, se evidencia el peso de los espacios urbanos sobre los rurales que prácticamente son invisibilizados en los artículos consultadas (ver Matrices Primary Geography y Teaching Geography) donde sólo se encontró un artículo que expresa la intención de abordar estos espacios, lo que se puede comprender por el peso que tuvo ser la cuna de la Revolución Industrial donde de acuerdo con Catherine Legrand (1988) los espacios rurales fueron desplazados hacia la órbita latinoamericana convirtiéndose los espacios europeos y norteamericanos después de 1850 en zonas principalmente urbanas.

Frente a las cuestiones educativas existe una gran preocupación por hacer de la escuela un espacio activo, por lo que la perspectiva escolar se encontraría fuertemente influenciada por la “Escuela Activa (que) es un enfoque pedagógico integral que promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida”, (Solano, 2010, p. 56) rompiendo de esta forma con el paradigma tradicional que partía de la ejercitación continua,

rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje.

En sentido, la Escuela Activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción; imperando este como condición y garantía del aprendizaje, de tal forma que la acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del conocimiento. Directrices que tienen muy claro los autores de artículos cuando proponen las diversas estrategias didácticas ya reseñadas, las cuales invitan a los estudiantes a descubrir con la experiencia y la orientación del profesor sus espacios cercanos.

En este mismo campo, llama la atención del uso de cartografía social denominada por ellos Collaborative mapping que en el marco propuesto se puede entender como un método para promover y facilitar los procesos de comprensión de la gestión social de las comunidades en el proceso de ordenamiento y desarrollo de sus territorios, lo que implica una plataforma de trabajo que facilita la toma de conciencia respecto al espacio que es habitado por los estudiantes, a la vez que se van elaborando nuevos conceptos de necesidad, bienestar, responsabilidad y compromisos social, entre otros, que faciliten la circulación de, experiencias, sentimientos e ideas que produzcan una nueva visión de la realidad, independiente de la planeación centralizada y tecnocrática, para trasladarse hacia una planeación desde las localidades de abajo hacia arriba y democrática con la participación de los actores locales, especialmente de los estudiantes.

Finalmente para cerrar este análisis se va a presentar una reflexión intuitiva sobre la práctica de la didáctica en geografía desde la experiencia del autor, la cual es necesario decirlo con base en las conclusiones de este informe que es memorista, teórica, repetitiva de conceptos, pasiva, poco motivadora, producto en gran parte del paso por aulas universitarias donde no se recibió la formación necesaria sobre ¿cómo transmitir los conceptos geográficos?, ¿qué métodos utilizar?, ¿qué prácticas realizar?, por lo que únicamente se domina la simple transmisión de conocimientos en las geografías regionales que se aprobaron, de aquí la importancia de la cualificación del maestro para superar estas brechas, que tienen un fuerte impacto sobre los conocimientos geográficos que se desencadenan en el aula por que por la falta de formación en

ocasiones ni el profesor tiene claro los conceptos, ni la forma de hacerlos llegar a los estudiantes, lo que hace que se llega a generar confusión para el alumnado.

Ahora bien, no muy lejos de esta línea se encuentran los libros de texto que a pesar de que como lo afirma el profesor Souto (2002) han sido la pieza angular que determina la programación, la difusión de los contenidos de la cultura escolar y facilita el aprendizaje de algunas habilidades básicas, en un marco regulado por las programaciones oficiales, las cuales recogen el ambiente intelectual oficial que se registra en las esferas administrativas y que influye en la ideología que se transmite en los contenidos escolares y en la formación docente como lo sostiene el mismo autor (Souto y otros 2012), se evidencia en estos unos contenidos descriptivos centrados en un análisis regional donde se continua estudiando el espacio mundial por continentes, reseñándose sus condiciones físicas y humanas para acabar con unos ejercicios que verificar que los alumnos hayan “aprendido” la lección, mediante la repetición de la información previa a través de diferentes actividades.

Perspectiva que además se refuerza desde la administración del sistema educativo colombiano donde por razones de comodidad la enseñanza de la Geografía se asocia, tradicionalmente, a la de la Historia. Aunque esto no quiere decir que estas dos disciplinas se articulen e interrelacionen adecuadamente en los programas de Estudios Sociales de las escuelas. De hecho la enseñanza de la Geografía genera dudas por las grandes limitaciones epistemológicas de los educadores, que hacen que los estudiantes la perciban como poco útil y aburrida, siendo además dominada por la Historia. Esta situación genera un rezago de la Geografía como asignatura frente a la Geografía como disciplina científica

Capítulo Cuatro: Lectura De Los Resultados

4.1 Sistematización

La sistematización es un esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ésta, no considerando obvias las actividades cotidianas. Es distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo, es buscar las relaciones que hay en lo que hacemos y que, según Sánchez (1989 pág., 28-30 citado por Kísnerman y Mustieles 1997) constituye el desafío de crear nuevas propuestas, a partir del ordenamiento de la información de acuerdo con ciertas categorías o criterios que pueden ser emergentes o preestablecidos por los investigadores.

Así los datos recolectados en una práctica, sin un criterio de investigación - en este caso, sin categorías de análisis - no apuntan a lograr conocimiento acerca de un objeto. Sólo configuran una masa de información amplia y desordenada.

Por esto la sistematización, constituye una recuperación de la información desde el registro de la práctica, a través de la cual se concreta la realidad teoría-práctica, la praxis, en el sentido de reflexionar haciendo y hacer reflexionando.

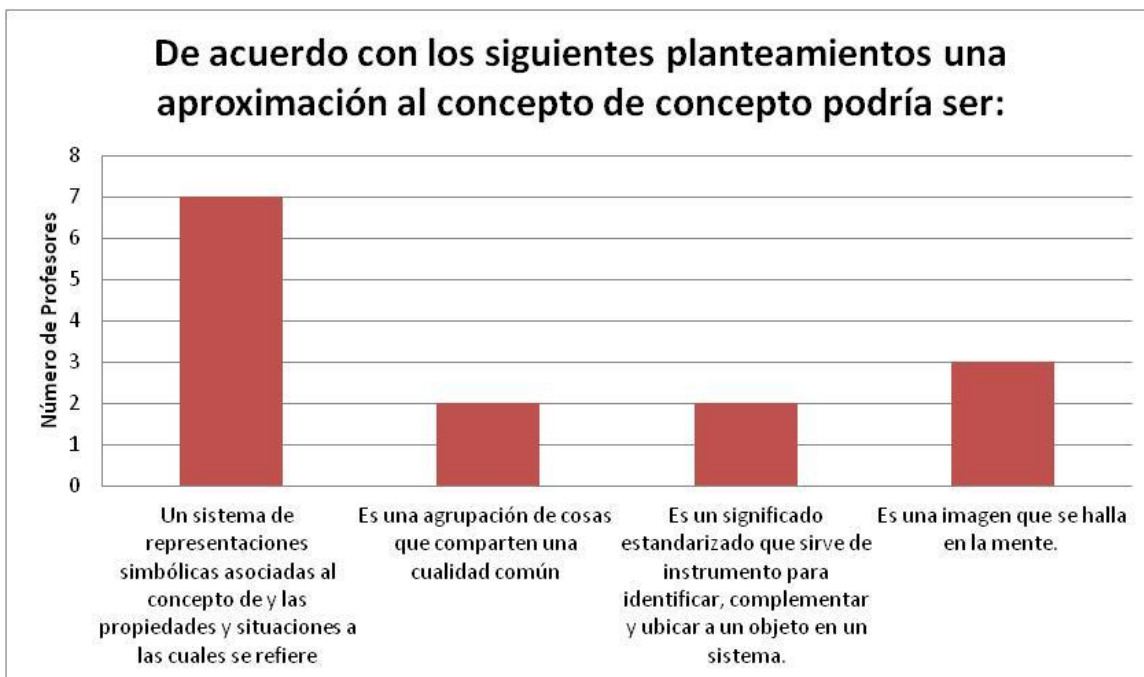
Para el caso de este trabajo el proceso de sistematización se compilo a través de estadísticas y matriz que se encuentran relacionadas a continuación

4.2 Análisis de los instrumentos

En el marco del documento propuesto frente a la definición **del concepto de concepto**, que se configura en el trabajo como uno de los elementos básicos de análisis de acuerdo con la pregunta planteada, se encontró que no existe una plena claridad frente a este como se evidenció en la pregunta número de uno de la encuesta donde 7 de los 14 consultados (ver grafica 1) lo asociaron con un sistema de representaciones simbólicas asociadas al concepto de y las propiedades y situaciones a las cuales se refiere, el resto lo ubicó en otros términos; dos de los profesores asumieron los conceptos como una agrupación de cosas que comparten una cualidad común

mientras que otros dos indicaron que era un significado estandarizado que sirve de instrumento para identificar, complementar y ubicar a un objeto en un sistema en tanto que tres profesores mostraron su preferencia por señalarlo como una imagen que se halla en la mente, lo cual nos indica que al menos un 7 de los profesores que participan en esta investigación conocen el concepto de concepto mientras que el resto lo confunde con la idea de noción donde todavía la información es vaga y heterogénea, o concepción que se refiere a la opinión o juicio que tiene una persona formada en su mente acerca de una persona o cosa, distanciando del concepto de concepto que se puede comprender como una unidad cognitiva de significado, que surge como una idea abstracta que permite entender las experiencias surgidas a partir de la interacción con el entorno y que finalmente se verbaliza, como lo plantean los profesores Elsa Amanda Rodríguez, Rosa Torres y otros (2008, p. 36) “el concepto es al mismo tiempo una forma de pensamiento, un proceso mental que constituye una actividad intelectual generalizada de carácter teórico que después se verbaliza”.

Grafica 1.



Hecho que se corrobora cuando se indaga por el **concepto de territorio** donde 8 de los 14 profesores (ver gráfica 2) asocian el concepto con una imagen muy vaga que se puede tener de este como una condición fisiográfica de un Estado Nacional, evidenciándose en el resto de valores de las encuestas que al menos de 3 de los profesores consultados lo consideran un

espacio de apropiación social, política y económica de una comunidad y el restante de docentes encuestados lo perciben como un soporte físico para las relaciones sociales, revelándose así la limitada comprensión que tienen los docentes sobre el territorio como lo señala Raquel Pulgarín (2010) cuando reconoce que la enseñanza del territorio, tradicionalmente se le ha concebido “desde la descripción física de los lugares y desde el enunciado de características sociales, culturales o políticas de los países, casi siempre sin relación alguna entre estas dos dimensiones (p. 36)

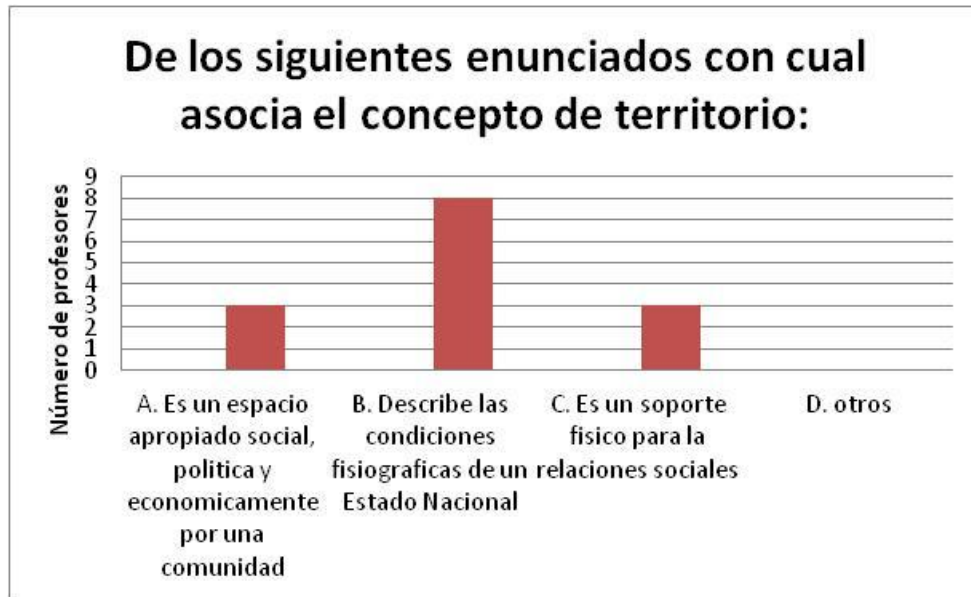
“Depende de mi visión de lo que es el territorio y lo que yo entiendo por tierra, porque tierra puede ser un espacio en el que se mueve un grupo social pero territorio tiene que ver más con la parte cultural, social como la aprehensión de esa tierra en un grupo social. En este sentido con los estudiantes yo hacía la distinción de por ejemplo para un grupo indígena que es un territorio y de lo que para el Estado es un territorio, siendo visiones totalmente diferentes.” Constanza Santos. (Docente Entrevistada)

“Yo simplemente lo toco como una base general a partir de la cual explico los hechos” Germán Polania. (Docente Entrevistado)

“Lo comprendo como un espacio de dominio que ejerce el Estado o una comunidad sobre un espacio determinado” Gustavo Lezama. (Docente Entrevistado)

De esta forma, se puede encontrar al menos el 8 de los profesores consultados tienen una comprensión parcial del concepto de territorio, en contraste del resto de resultados que se pueden ver en la grafica sobre el concepto de territorio, como se puede observar en la siguiente grafica. Así entonces, el profesor Germán Polania vincula la idea de territorio exclusivamente a un marco político administrativo mientras que la profesora Constanza Santos si bien amplia el marco de acción de este concepto lo confunde con lo que supone es una contraparte de este como lo es la tierra.

Gráfica 2.



Aunque reconoce en su discurso que no existe una visión hegemónica sobre este concepto sino que también se puede interpretar a luz de comunidades como las indígenas donde a partir de sus conocimientos cosmogónicos se plantea la base del concepto de territorio, en el que se incorpora no sólo los elementos físico del paisaje, como las montañas, valles, árboles, campo de cultivos, o los poblados, sino también la simbolización, la sacralización siendo de especial interés los fenómenos espirituales que relacionan la vida con el universo, dando significación al modelo espacial empleado, que se deriva de los procesos culturales y tradicionales que son transversales a los pueblos indígenas, cuyos componentes sociales y culturales, dan sentido a la construcción de los conceptos de territorios como aquellos que proporcionan significado al lugar y al espacio, así como los sistemas tecnológicos de adaptación al medio natural, donde el pensamiento y la acción se encuentran intrínsecamente unidos.

Es así como los sistemas constructivos responde a un diálogo entre el hombre, la naturaleza y las deidades, como espejo y reflejo del cosmos (Rave, 1999) que se plasma a través de un lenguaje espacial sobre el territorio. En este sentido entonces se evidencia en los profesores consultados un entendimiento parcial del concepto de territorio más enfocado hacia la parte física de este concepto y al manejo del mismo en diferentes contextos.

Por su parte los profesores consultados en España, Xose Manuel Souto, Carles Ciscar Bordes, Jorge Saiz Serrano, si bien identifican el concepto de territorio en términos más contemporáneos un fragmento de algunas descripciones remite: a una cercanía con el espacio geográfico comprendido como una construcción social, dado como una objetivación material de la significación y las relaciones hombre – medio que se materializan en el espacio, donde además se denota la asociación con los principios del espacio geográfico propuestos por Montañéz (1998) y ser sinónimo de lugar, desconociéndose que éste último de acuerdo con la definición de Marc Augé (2000) se constituye como una construcción desde las relaciones sociales humanas, producto de ellas y del diálogo entre los hombres, y el resto de los seres que lo componen, produciendo estas relaciones desde la identidad de los sujetos del Lugar, considerando tres dimensiones identificadorio, relacional e histórico.

“El territorio es una porción de espacio delimitada y apropiado por una comunidad específica que se caracteriza por ser un lugar con un área mínima, un área máxima, unas relaciones de vecindad y flujo con su entorno cercano a partir de la cual se crean relaciones de poder que entran a materializarse en la protección y defensa del espacio vivido” Josep Ciscar. (Docente Entrevistado)

“Es un lugar donde se reconoce la apropiación de un espacio por parte de las comunidades en que la que se puede reconocer unos sitios específicos de pertenencia e identificación con el lugar que se ocupa dados por sus costumbres y tradiciones” Jorge Saiz. (Docente Entrevistado)

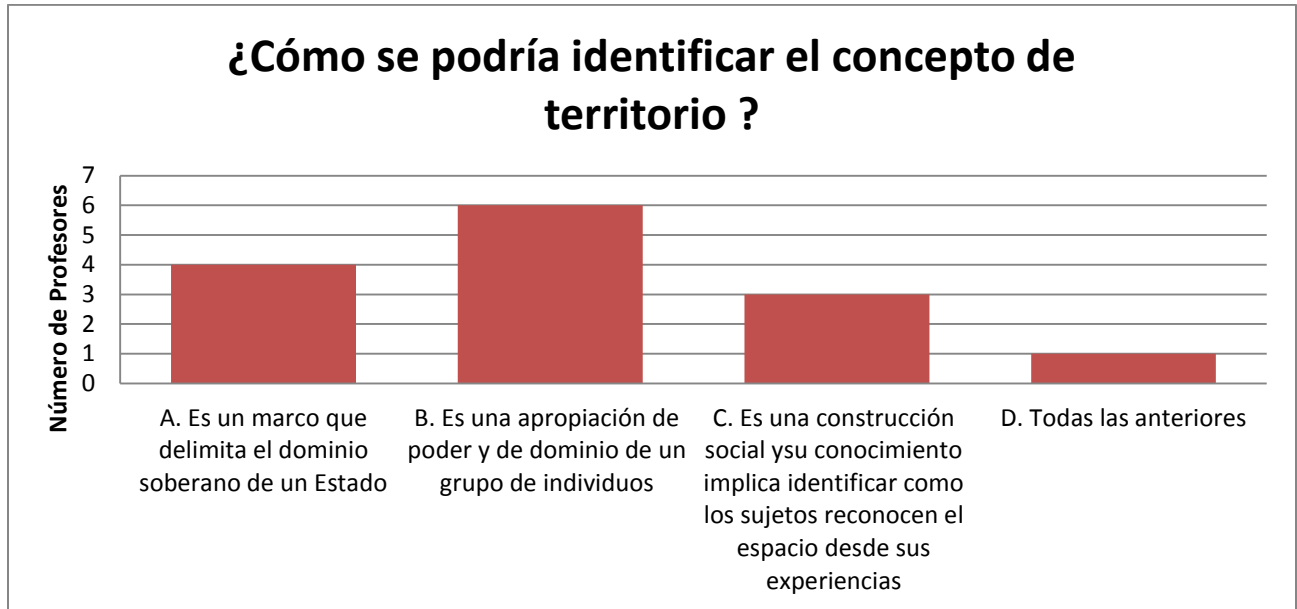
“El espacio concebido desde el poder que se enfrentaría también dentro del esquema de Eduard Soja al espacio vivido y al espacio percibido sensorialmente de tal manera que el espacio concebido o territorio espacio absoluto es el que se trata de imponer como lógica única a todos los ciudadanos que conviven en un determinado sitio, siendo un proyecto político del Estado desde sus diferentes instituciones” Xose Souto. (Docente Entrevistado)

Además de lo ya señalado se puede ver en el primer acercamiento dado por el profesor Josep Ciscar que una parte de su comprensión remite a dos conceptos asociados con el territorio, el de territorialización y el de territorialidad, entendiendo el primero como “el proceso, devenir, acontecer, movimiento hacia la autonomía, dependencia o interdependencia, que fluye hacia la desterritorialización y la reterritorialización (codificación y descodifican, establecimiento y fugas, destrucción y reconstitución de nuevos procesos de sedimentación, hacia nuevas marcas y

planos de consistencia)”. (M.C. Echeverría y A. Rincón, 2000, p36) Mientras que el segundo remite al ejercicio del territorio; como las acciones de expresión y marcación, instauración y consolidación, protección y defensa, desde múltiples y diversos orígenes (fuentes) y dimensiones que en su intervención y confluencia dan existencia al territorio en múltiples sentidos: imaginario, cotidiano, organizativo, institucional, político, técnico, económico, formal, estético, espacial, etc.

Hecho que paradójicamente se contrasta con que 6 de los 14 profesores (ver gráfica 3) que participaron en la investigación dan cuenta en la encuesta de una comprensión amplia de las **dimensiones del territorio** señalando que este se integra de un marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado, al tiempo que es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos y de grupos. Tal como se reconoce en la constitución colombiana de 1991 en Capítulo IV del Territorio en el Artículo 101 cuando afirma “que los límites de Colombia son los establecidos en los tratados internacionales aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República, y los definidos por los laudos arbitrales en que sea parte la Nación” donde se puede leer que el territorio corresponde a un espacio externo, ligado a la premisa que el territorio es la base natural sobre la cual la sociedad se despliega, es decir, que el territorio sería un espacio objetiva y científicamente delimitable a partir de ciertas características físicas: topografía, hidrografía, condiciones climáticas, desarrollo de ecosistemas particulares, entre otras cosas.

Gráfica 3



Sin embargo, existe una cantidad sustancial de profesores, 4 de los 14, que aseveran que la principal dimensión del territorio es su identificación con un marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado, en tanto que los restantes se dividen en 3 profesionales que lo vinculan a una construcción social y su conocimiento implica identificar como los sujetos identifican el espacio desde sus experiencias y uno más que lo relaciona con todas las anteriores. Tendencia que se repite en las entrevistas donde los mismos profesores dicen que:

“He tenido la oportunidad de trabajar en estos años de primero a once con programas nacionales e internacionales, así que no podría hablar desde un único paradigma a partir del cual yo pueda definir el territorio, más bien yo podría hablar es de territorios y de acuerdo con la escala en la que lo quiera mirar” Oscar Reyes (Docente Entrevistado)

“Es el espacio de diferente naturaleza y composición donde se encuentran las interacciones sociales, ya se entre los individuos mismo; o la relación/interacción con un espacio físico determinado donde los vínculos sujetos crean vínculos y relaciones espaciales” Lorena Castilla. (Docente Entrevistado)

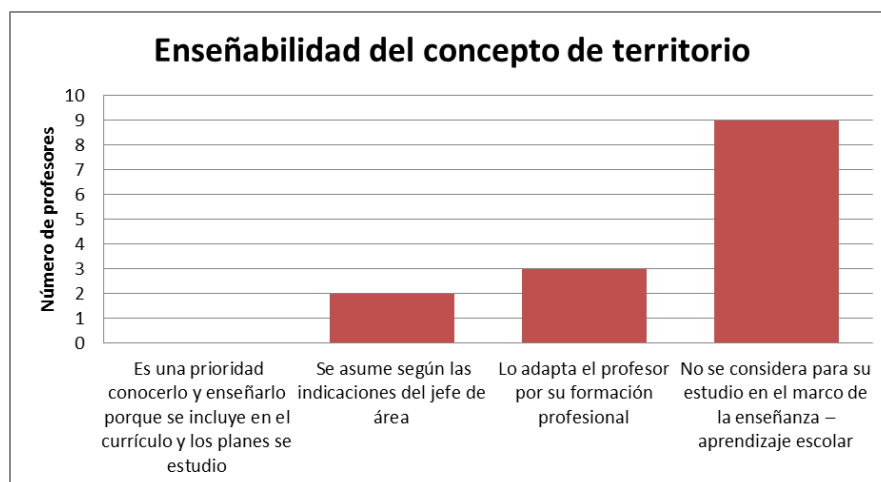
“Trato de que los estudiantes sean conscientes del lugar que ocupan física y geográficamente, en su colegio, en sus hogares en su comunidad, en su país y en el mundo, entendiendo por territorio el espacio que administra el Estado, el que ocupa un estudiante como hijo mayor o menor, entiéndase

por territorio el espacio que ocupa un estudiante en un salón de clases” Rafael Soler. (Docente Entrevistado)

De esta manera, se logra comprender que menos del 7 de los profesores tienen una capacidad holística para dar cuenta de las dimensiones del territorio, en comparación con los otros participantes que tienen una idea fragmentada del mismo lo que irá a limitar seriamente sus capacidades explicativas de este concepto en el aula de clase.

A propósito de esto último, se indagó con los profesores que participaron en esta investigación sobre la **Enseñabilidad de este concepto** encontrándose que: 9 de los 14 profesores no lo consideran en el estudio de la enseñanza aprendizaje, mientras que 3 de los profesores lo adoptan según su formación profesional y dos lo retoman según las indicaciones de los jefes de área (ver gráfica 4). En este apartado llama la atención que ningún profesor reconoce que es una prioridad en el currículo, lo cual explica en gran medida que no haya una comprensión holística del territorio y su referente sea principalmente el marco de acciones delimitado por los Estados Nacionales, en contraste con los planteamientos de Montañéz y Delgado (1998) que señalan el territorio como “un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo” (p. 36) Es el espacio geográfico revestido de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de su sumatoria, planteando el debate sobre el tipo de contenidos que se seleccionan en la escuela.

Gráfica 4



Se destaca en este apartado, que existe como marco común entre todos los profesores la urgencia de empezar a implementar este concepto en el aula por las connotaciones que tiene para explicar nuevos factores sociales aunque como lo señala la profesora Elsa Amanda Moreno de Rodríguez (2010) y se evidencia en gran parte de las entrevistas:

En educación es común encontrar excelentes discursos sobre su importancia, teorías que justifican la inclusión de las ciencias sociales en general o de la geografía y la historia en particular, sin embargo tales discursos no son coherentes con la práctica pedagógica diaria en todos los niveles de la educación. Lo cual trae como consecuencia que las normas que se establecen a través de la Constitución o de la reglamentación catastral, industrial, agrícola, de explotación de recursos, de transporte, de uso y manejo de recursos energéticos, etc. no tienen en cuenta una fundamentación geográfica mínima, incluso no se tiene en cuenta el desempeño del geógrafo como asesor o profesional capaz de pensar y aportar soluciones a los problemas complejos que se observan en el entorno, es más no se tiene conocimiento sobre la tarea que un geógrafo desempeña. (p. 42)

En este punto se aclara que la enseñabilidad se entiende en este trabajo como la capacidad que los estudiantes aprenden no sólo los elementos individuales en una red de contenidos relacionados sino también las conexiones entre ellos, de tal modo que pueden explicar los contenidos en sus propias términos y pueden tener acceso a estos y usarlos en situaciones de aplicación apropiadas dentro y fuera de la escuela, es una prioridad para los docentes que de acuerdo con lo expresado esta mediado por la enseñabilidad de contenidos que sean pertinentes responder principalmente a exámenes externos

Al respecto los profesores consultados sugirieron que:

“Para el caso colombiano podemos encontrar dos sistemas de educación paralelo uno para las clases con mayores ingresos, la educación privada y el otro para el resto de la población que somos la gran mayoría, en donde claramente ya existe una discriminación en los contenidos que se presentan pues se nos asigna una educación pública donde la prioridad es graduar estudiantes, producción en masa de estudiantes, digo yo, sin detenerse a mirar cómo están saliendo y a que están saliendo” Wilmar León. (Docente entrevistado)

Respecto al sentido de los contenidos estos están muy ligados a los procesos evaluativos y sobre todo exógenos al colegio, donde veo un afán por parte las escuelas de lograr los procesos de

certificaciones que los llevan a privilegiar una búsqueda por dar unos muy buenos resultados en las pruebas de Estado, lo que nos lleva a pensar que realmente la pregunta es: ¿estas pruebas de Estado que están reflejando? ¿Están reflejando lo que nuestros estudiantes están aprehendiendo de las ciencias sociales? yo particularmente tengo una crítica frente a eso, y yo digo muy poco, estamos inmersos no sólo en este colegio sino en muchas instituciones en una política de calidad que nos está midiendo en resultados desconociendo muchos de estos procesos, entonces al estudiante se le exige que haga unos Pre Icfes y unas capacitaciones para que asumas todas las pruebas oficiales pero realmente queda el interrogante ¿Qué tanto el estudiante está apropiando los conocimientos para su vida y eso para que le va a servir en un futuro?. Rafael Soler. (Docente entrevistado)

“Los contenidos se ven reflejados en el afán por dar resultados positivos en los exámenes, lo cual se evidencia con mayor preocupación en los colegios privados donde se les da una alta prioridad por responderlos lo mejor posibles ya que implica todo un reconocimiento nominal y económico mientras que en lo público la prioridad es graduarse, sin desconocer que hay personas muy comprometida con los resultados pero ya es algo muy personal y no como colectivo”. Germán Polanía. (Docente entrevistado)

“Al ser el territorio es un espacio político generado desde el poder es importante que en la escuela se enseñe para que la gente comprenda qué mecanismo utiliza el poder para generar una serie de dominaciones, una serie de trasmisión de cultura, una serie de valores económicos que determinan la cotidianidad. Por tanto desentrañar los factores que organizan el territorio desde el poder es algo que se debe enseñar para constituir un ciudadano, en el marco de la justicia, libertad y la igual que puede propiciar la educación” Xose Souto. (Docente entrevistado)

“Frente a la enseñabilidad de este concepto particular y de otros es necesario decirlo que nos encontramos en un medio social supremamente constreñido por la rendición de cuentas al ayuntamiento y al generalitat de educación oficial que nos exige unos determinados resultados que como todo incluye y excluye elementos, solo que ahora siento que se excluye más los conceptos que cuestionan el orden como el de territorio y se superponen por otros más genéricos impidiéndole al estudiante analizar críticamente la situación del espacio en el que vive” Jorge Saiz (Docente entrevistado)

I would usually study the close environment conditions with the students, I would refer to the forthcoming experiences that allow students to live their environment to know it and own it, while we develop greater sensitivity in the space with students. Sarah Forster (Docente entrevistado)

En este escenario, se puede reconocer que no existe un determinante para ubicar el sentido de los contenidos en una institución pero sí que este se encuentra directamente influenciado por la naturaleza del espacio educativo. Así para el caso de los colegios privados se hace claro que los contenidos que se privilegian en las escuelas vienen dados principalmente por el afán de responder, adicionalmente a las directrices políticas del Ministerio de Educación Nacional, a una serie de pruebas externas que de acuerdo con los resultados van a posicionar al colegio en una mejor categoría y de ahí obtener una serie de beneficios económicos y de reconocimiento social frente a otras instituciones, por lo cual invierten ingentes cantidades de dinero en ofertar espacios extra curriculares, cursos de refuerzos, capital humano, entre otros esfuerzos por mejorar su servicio, donde claramente la enseñabilidad del territorio no es una prioridad en tanto que no responde como un contenido evaluado dentro de las pruebas externas y menos aún priorizado por las exigencias curriculares señaladas a través de las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional.

También es de resaltar en este punto, a propósito del comentario que hace el profesor Jorge Saiz, que en este panorama, se pretende que **el maestro** este totalmente instrumentalizado y formado en un saber fragmentado, que involucra además disciplinas totalmente ajenas a la cuestión pedagógica, como la administración educativa y los saberes de la planificación económica, demográfica y educativa. Lo que ha llevado a desplazar el foco de atención desde lo que debe hacer el maestro hacia como aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñanza aprendizaje al segundo sobre la primera.

De esta forma, encontramos actualmente un maestro que se halla supeditado a las normas impuestas, que le adjudican desde las direcciones de la educación, haciendo que su oficio empiece a perder legitimidad ante la sociedad y se vuelve un engranaje más de la misma, en donde lo que interesa es “La rentabilidad y la eficacia de la escuela (que) debe medirse en términos de cuantas horas de clase se dictan, cuantos salones están ocupados, cuántos alumnos son atendidos por cada maestro, cuantos miles de alumnos hay por cada directivo”. (Guevara, 2003)

En esta misma línea, un problema que también aqueja a los maestros según lo manifiestan, para desarrollar libremente su cátedra, es ser hostigados con una carga laboral excesiva, debido a la

conversión de la escuela a una lógica de racionalización, es también censurar su cátedra para evitar cualquier alteración del orden, ya que la escuela se ha convertido en un recinto de contención para los diversos grupos que militan en diferentes organizaciones de distinto carácter. Terminando de esta forma por coartar todas las posibles expresiones del maestro para con sus alumnos

Haciéndose necesario entonces la urgencia de que el docente sea consciente de la necesidad de ir pasando de una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento, a otra que se centre en el aprendizaje. Es decir, de una enseñanza que fomenta alumnos pasivos que desarrollan fundamentalmente la memoria y la comprensión a través de metodologías expositivas, a un aprendizaje que se base en el alumno, que favorezca su actividad y protagonismo y que se plantee el desarrollo de sus diferentes capacidades.

Sin embargo, en las escuelas públicas de acuerdo con los profesionales consultados se puede hallar un enfoque muy diferente frente al abordaje de los contenidos que se encuentran enmarcados principalmente en las directrices políticas del Ministerio de Educación Nacional, y limitado por la atención a grandes poblaciones por curso, lo cual impide que se le brinde a los estudiantes un panorama más amplio en los contenidos vistos, que en cualquier caso y por las mismas políticas educativas gestadas desde el ministerio encargado no dan unos lineamientos pertinentes para abordar de forma completa el concepto de territorio, como se puede evidenciar a continuación en los esbozos de concepto de territorio que se manejan en los Estándares nacionales de educación como principal directriz de la **política educativa** del Estado colombiano:

Así entonces de primero a tercero se identifican los siguientes objetivos: Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermelo como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios...). E Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...).

De cuarto a quinto se referencia el territorio esta vez para señalar: Explico el impacto de algunos hechos históricos en la formación limítrofe del territorio colombiano (Virreinato de la Nueva Granada, Gran Colombia, separación de Panamá...)

De sexto a séptimo se propone estudiar el territorio: Identificando los criterios que permiten establecer la división política de un territorio.

De octavo a noveno se evidencia una preocupación por ver el territorio comparando las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país...) (Ministerio de Educación Nacionales de Educación, 2004)

Así entonces, se puede percibir que para el caso colombiano el concepto de territorio está sometido a un tratamiento de carácter descriptivo y enciclopédico imponiéndose sobre los problemas sociales o ambientales centrándose en contenidos programáticos de acento disciplinario que hacen especial énfasis en nociones y conceptos básicos de la geografía, donde predomina un tratamiento desde la geografía física en cuanto a geofactores regionales, en complemento con temas de geografía humana, explicando las diversas formas de organización social y política que cohesionan, incluyen y excluyen identidades en un país, queriéndose mostrar así este contenido con una perspectiva neutral, apolítica y desideologizada.

Frente a la situación de España e Inglaterra, se puede encontrar un contraste a propósito de sus políticas educativas, donde para el primer país pese a que el concepto de territorio se encuentra incorporado en los contenidos, en la práctica este concepto se privilegia desde el estudio de una geografía regional que distingue una geografía física y otra humana de los espacios nacionales y mundiales, aunque entre los docentes consultados en España existe una reflexión teórica más rica frente a la geografía en general y el concepto de territorio en particular, a diferencia del caso inglés donde no existe una reflexión específica sobre el tema ni se encuentra especificado en su legislación:

Para evidenciar esto señalamos a continuación los propósitos ubicados en Ley Orgánica de Educación de 2007 del Estado español para las Ciencias Sociales:

El tercer objetivo que se pretende en la enseñanza de las Ciencias Sociales es comprender el concepto de territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan, lo cual se hace explícito en los programas de primero, segundo

y tercer curso como se presentara a continuación, donde se relaciona el contenido exacto que se menciona en el documento de Estándares frente a la temática tratada.

Así en el primer curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) se aborda el estudio del territorio desde los medios o dominios naturales, tanto desde la interacción de sus elementos como de las interrelaciones con los grupos humanos en la configuración del espacio con referencia espacial al ámbito mundial y, en mayor profundidad, al espacio español y europeo.

En el segundo curso ESO la temática está más localizada ubicándose en el bloque dos: Población y sociedad, numeral tres: la vida en el espacio urbano. Urbanización del territorio en el mundo actual y jerarquía urbana, además de abordarse también en el bloque tres, las sociedades preindustriales, donde se le da una especial relevancia a la configuración plural del territorio peninsular en la Edad Media, a la monarquía hispánica y la colonización de América.

Mientras que para el tercer y cuarto curso de la ESO igualmente el concepto de territorio está focalizado a unos centros particulares, en este caso el bloque dos: Actividad económica y espacio geográfico, en el numeral tres: Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia al territorio español y europeo, donde se destaca un análisis del territorio en sus diferentes facetas y ámbitos espaciales.

Por su parte, en el caso de Inglaterra, desde sus políticas públicas educativas para la enseñanza de las ciencias sociales, se encuentra que privilegian otros horizontes de enseñanza diferentes al de los conceptos en general y el del territorio en particular, porque los procesos de enseñanza – aprendizaje están permeados por las teorías constructivistas aplicadas en el aula y centradas en la psicomotricidad y las actividades manuales y manipulativas, dejando de lejos el tratamiento de las ciencias sociales, como lo señala la reforma educativa que hubo en 2005 frente al currículo escolar:

A propósito de las ‘exigencias nacionales’ se conformará un currículo obligatorio amplio y equilibrado hasta los 16 años. El currículo exigirá a los estudiantes que aprendan inglés, matemáticas, ciencias; recibirán una educación cívica y sexual, así como una formación religiosa; deberán también tener conocimientos sobre diversas materias y recibir formación sobre el mundo del trabajo y la empresa. (National Curriculum; 1988)

Lo que se materializa en los ciclos Key Stage 3 y Key Stage 4, donde no se hace obligatorio el estudio de las ciencias sociales, las humanidades, las lenguas modernas o las artes, apelándose a que en el sistema económico actual los conocimientos evolucionan rápidamente, y el futuro trabajador ha de ser flexible y adaptable y no tener su cabeza llena de conocimientos anticuados, de los cuales la mayor parte no tienen nada que ver con sus obligaciones laborales. Así entonces el futuro trabajador necesita competencias básicas, algunas habilidades personales de tipo social, algunas destrezas profesionales y una actitud adecuada para desenvolverse en su vida diaria. Todo lo demás puede ser aprendido en el trabajo mediante la práctica. Dicho brevemente el conocimiento instantáneo para una producción instantánea dándole cabida a una concepción de la educación completa y de calidad como algo inútil, ineficaz y caro.

Pero, por supuesto, si se piensa que la educación es una cuestión de emancipación y no solamente algo orientado a la obtención de empleo, entonces el conocimiento es la clave, y en especial el tipo de conocimiento que permite comprender el mundo, ponerlo en cuestión y finalmente intentar transformarlo. Es por ello vital poner a disposición de todos los estudiantes un currículo escolar común y a la vez amplio y crítico.

Ya en el plano operativo, desde la práctica docente los consultados consideran que:

“El concepto de territorio constituye hoy uno de los principales ejes vertebrales de las nuevas lecturas de la geografía que toman distancia de esa visión clásica de la geografía para posicionarla desde una paradigma posmoderno que entra a considerar el territorio como algo más cercano a la experiencia del estudiante y no sólo un hecho abstracto, dándole ahora una identidad a este sujeto desde sus propias prácticas” Joseph Ciscar. (Docente consultado)

“De acuerdo con los nuevos debates que han surgido dentro de la geografía y especialmente desde las geografías de la percepción existe aquí un trabajo muy fuerte por hacer que los estudiantes reconozcan sus territorios cercanos y los apropien por lo que entonces se puede concebir el territorio como un espacio vivido y apropiado por el individuo en el marco de un contexto mayor,

que va a ser las circunstancias socio económicas y políticas de la sociedad en la que se encuentre inserto el sujeto” Jorge Said . (Docente consultado)

“Only in terms of having a geographical understanding of where different territories are. Students do not currently explore the politics of what a territory is or look at the politics. Hannah Meadows . (Docente consultado)

The territory is a space that entails an experience that is lived in a subjective and collective way with different interests, perceptions, values and different territorial attitudes that generate complementary relations, cooperation and conflict at different scales to form a common space. Mary Myers . (Docente consultado)

En cuanto a su enseñabilidad se plantea desde el caso inglés a pesar de que no se trata el territorio se puede leer en el material bibliográfico recopilado una interpretación de la geografía desde lo pragmático y cotidiano para orientar la enseñanza de la geografía mientras que en el caso español dado que no es un contenido específico del currículo escolar se repite el caso colombiano donde únicamente se considere como un marco contextual:

“como tal no explico todo lo que tiene que ver con el territorio, pues no está incluido dentro del plan de estudios diseñado desde la ESO pero si lo referencio en cuanto al contexto de los países y lugares para explicar los hechos históricos que sucedieron” Joseph Ciscar

“En cuanto a la enseñanza del territorio en el aula no le trabajo directamente con los estudiantes en tanto que el libro de texto que se utiliza en la ESO no lo plantea y dentro del plan de trabajo tampoco trata, pero si lo empleo en el sentido de ubicar espacialmente a los estudiantes para que tengan una orientación de los sucesos de las cosas” Jorge Said

“I am not sure how it should be taught, or whether it is necessary for the students I teach (mostly 11-16 years), although it could be explored post-16”. Hannah Meadows

De esta forma entonces, **la enseñabilidad del concepto** de territorio en el caso español está circunscrita a un referente espacial donde pese al dominio conceptual que presentan los profesores no se hace alguna diferencia por ampliar su estudio en el aula, limitándose únicamente a lo preestablecido por los lineamientos de la política pública y editorial que no le

dan ningún peso a este concepto por las mismas orientaciones que tienen dadas por el tipo de geografía regional que manejan. Por su parte en el caso inglés de acuerdo con lo señalado por la profesora consultada no es importante su enseñanza temprana sino esta mediada por una edad específica.

Ahora bien, y a propósito de los libros de texto como se planteó anteriormente tienen la visión frente al territorio es de un enfoque positivista lo cual impacta significativamente la práctica docente por el alto uso de este material en la instrucción escolar, que como los mismos consultados los reconocen en su totalidad ningún manual escolar aborda directamente el concepto de territorio. Así de acuerdo con los encuestados 7 de los 14 profesores de las instituciones privadas nacionales y las consultadas en el exterior usan como herramienta fundamental de clase este tipo de guías (ver gráfica 5) que privilegian usualmente un concepto de territorio basado en una delimitación espacial, que se ubica generalmente para explicar la configuración de los Estados nacionales y/o ubicación de determinadas comunidades minoritarias, tal como se evidencia a continuación:

Libros de texto colombianos:

“En la décimo tercera unidad del libro “organización política de la sociedad” en el capítulo los elementos del Estado: poder, población y territorio” comprendido en la página 206 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado: Todos los Estados tienen un territorio sobre el que ejercen su poder. Más allá de las fronteras de este territorio, el Estado no puede adoptar decisiones ni imponerlas por la fuerza. Todas las personas que viven en el territorio de un Estado están sometidas a su poder y a sus leyes. Ningún otro Estado u organización internacional puede imponer su autoridad dentro de este territorio si el Estado no lo permite. Si estas reglas no se respetan, se producen conflictos entre los Estados” (Ver Matriz de libros de texto Colombia, Numeral 1)

“En la octava unidad del libro “situación actual de los indígenas y afrodescendientes de América” en el capítulo “los indígenas de América en la actualidad” comprendido en la página 230 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado: La lucha por la tierra y por los territorios tiene un gran valor para las comunidades indígenas de América pues consideran que la tierra es fuente y madre de la vida para los pueblos y es el espacio vital de relación entre las personas. La tierra además de ser un elemento

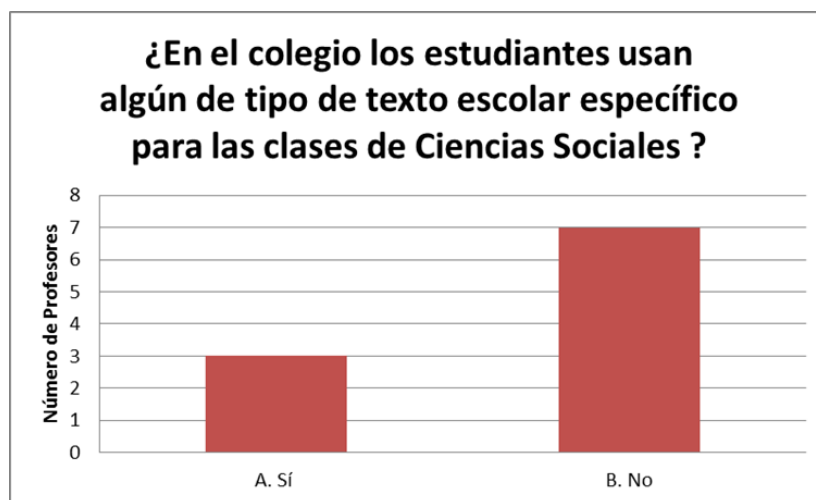
para la producción de recursos, es una propiedad que no puede ser vendida, comprada o pertenecer a una persona en particular” (Ver Matriz de libros de texto Colombia, Numeral 2)

Libros de texto españoles

“En la décimo tercera unidad del libro “organización política de la sociedad” en el capítulo “los elementos del Estado: poder, población y territorio” comprendido en la página 206 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado: Todos los Estados tienen un territorio sobre el que ejercen su poder. Más allá de las fronteras de este territorio, el Estado no puede adoptar decisiones ni imponerlas por la fuerza. Todas las personas que viven en el territorio de un Estado están sometidas a su poder y a sus leyes. Ningún otro Estado u organización internacional puede imponer su autoridad dentro de este territorio si el Estado no lo permite. Si estas reglas no se respetan, se producen conflictos entre los Estados” (Ver Matriz de libros de texto España, Numeral 1)

“En la décimo sexta unidad del libro “Marcos estatales y supraestatales de la economía” en el capítulo “el Estado como unidad jurídica y territorial” comprendido en la página 186 se puede encontrar la siguiente definición de territorio que en conjunto con todo el texto corresponde al 1 % de espacio ocupado: Así se dice que el control de un territorio determinado es una condición imprescindible para la existencia de un Estado. El territorio proporciona a los Estados la base de su personalidad geográfica y de acuerdo con su posición se enmarcará en un área climática determinada que fundamenta sus aptitudes agrícolas y ganaderas, así como puede facilitar o dificultar el acceso a las rutas mundiales de comunicación y el contacto con los grandes focos de las actividades económicas” (Ver Matriz de libros de texto España, Numeral 5)

Gráfica 5



Adicional a esta situación y con lo señalado más arriba en la normatividad curricular que existe tanto en España como en Colombia e Inglaterra se encuentra un panorama donde no se encuentran establecidos unos lineamientos explícitos para dar cuenta del componente territorial, dando pie a que la falta de unas directrices ordenadas desde los ministerios públicos de educación contribuyan a hacer mella en el tratamiento escolar del territorio de forma concienzuda más que un componente para ubicar una serie de hechos.

Así entonces, a modo de balance, desde las perspectivas presentadas desde España y Colombia en los documentos recogidos anteriormente se encuentra que el tratamiento dado al concepto de territorio esta centrado en una idea de espacio de tierra sobre el cual se desenvuelve la vida humana, así como una organización político administrativa que se derivó de la aparición del Estado-nación, sin considerar que la existencia del ser humano sobre el espacio requiere de un despliegue de conocimientos acerca de las dimensiones materiales, los paisajes, y simbólicas, sus significados, a partir de las cuales se construyen los sentidos de relación espacial y temporal.

En este sentido, el concepto de territorio remite más allá de una ubicación espacial, para dar cuenta también de una ubicación social y, por tanto, un referente para generar patrones de comportamiento en la relación con los demás, en cada instante de la vida. Por esto, el territorio es un despliegue permanente de múltiples escalas, que se pueden ver como anillos a partir de uno mismo: hay una territorialidad inmediata que es nuestro cuerpo; un segundo nivel se define por

las relaciones íntimas con nuestros allegados más cercanos a quienes, por lo general llamamos familia; un tercer nivel se define como la comunidad, esa unidad mínima con la que compartimos un universo de significados; un cuarto nivel consiste en la unidad mayor en la que se articulan las pequeñas comunidades locales que forman una sociedad; y así continúan los circuitos de articulaciones en forma sucesiva.

Sin embargo en este aspecto se resalta que el material bibliográfico consultado en Inglaterra toma distancia de este posicionamiento haciendo del territorio algo mucho más pragmático y menos teórico a la hora de implementarlo en el aula de la clase como se presenta en seguida en algunos los artículos recopilado en las revistas especializadas en la enseñanza de la geografía inglesa *Primary Geography* y *Teaching Geography*.

En este orden de ideas en la revista *Primary Geography* se recoge el artículo *Welcoming the world* de Chris Trevor y Gemma Kent en la edición de Spring de 2012 consignado en el número 77 de la revista en las páginas 22 a 23, que presenta un balance de los juegos olímpicos de 2012 como una oportunidad que sirvió para tomar conciencia con los estudiantes el uso del territorio desde una perspectiva local, regional, nacional y global considerando los impactos sociales y económicos que tuvo en la vida de los estudiantes este despliegue deportivo

En esta misma revista otro de los artículos que retoma el debate presentado en este trabajo se encuentra en el artículo *Growing understanding in the nursery* de Thomas Golightly en la edición de Summer de 2013 consignado en el número 81 de la magazine en las páginas 18 a 29, narrando la experiencia del autor en el aula donde presenta como trabajando en un vivero se puede focalizar la atención de los estudiantes, mostrándoles de donde proviene la comida, además de desarrollar con ellos la idea de espacialidad y territorio en sus primeros años al señalar la importancia de la preservaciones de los espacios que se ocupan para estimular el desarrollo de una mejor convivencia y calidad de vida.

Respecto al contenido de la Revista *Teaching Geography*, entre otros artículos se destacan el titulado *Imagining distant places: changing representations of Egypt* de Claire Kennedy en la edición Summer 2011, Volumen 36, Número 2, páginas: 52 a 54 donde se discute una investigación realizada con alumnos de noveno año “explorando la imaginación de los estudiantes en lugares distantes” donde se estudió la percepción de los educandos frente a sitios

alejados de su realidad próxima, utilizando representaciones de Egipto donde a través de lienzos orientales se analizó la forma en que los estudiantes representan el territorio y las temáticas que abordan encontrándose principalmente que los dibujos presentan matices en cuanto a la forma, distribución, orden, tamaño y sentido de las figuras donde predomina el contenido urbano / rural, la religión, el terrorismo, el clima, el turismo, personajes históricos y las formas de vida para nominar este espacio.

En la misma publicación, siguiendo la línea anterior, este artículo denominado *What is the Eco – Schools programme?* de Graham Goldup fechado en Spring de 2011, Volumen 36, Número 1, páginas de las 28 a 29, se describe la experiencia de la escuela católica Cardenal Newman (Inglaterra) y su programa de Eco – escuelas donde en conjunto con los estudiantes se adelantaron auditorías ambientales, además de plantearse el conocimiento de los productos de comercio justo, la selección de basuras, la creación de un club de jardinería y la destinación de varios días a actividades en obras de caridad y empresas locales, como medios para valorar el territorio en el que se encuentran vinculados los estudiantes.

Así se puede evidenciar que en Inglaterra se ofrece una lectura diferente para abordar la geografía en general y el concepto de territorio en particular, según el material consultado de los años 2011 hasta el 2013 (ver matriz) se destaca que cada magazine le da un sentido particular a su trabajo. Así mientras *Primary Geography* se dirige en sus últimos números al estudio de la evocación de lugares concretos, proponiendo un análisis del territorio puramente perceptual buscando reflexionar a partir de lo que piensan los niños, *Teaching* que recoge los trabajos de estudiantes con edades de 11 a 18 años, se centra por el desarrollo cognitivo de los estudiantes y la especialización de los profesores en la conceptualización del espacio.

De esta forma, en los artículos de *Primary Geography* se puede observar una orientación que responde a reconocer como posibilidad de enseñanza el espacio geográfico y el territorio a partir de la Geografía de la Percepción con una gran cantidad de artículos donde se muestra que existe una marcada relación entre la imagen que cada individuo tiene del espacio y su identificación con ella, considerando que esa imagen dependerá de las vivencias que cada cual tenga con su entorno cercano, sus recuerdos, los acontecimientos que se hayan producido en él y de los que tenga memoria, los elementos que importan en su vida, como su casa, su barrio, su espacio

vivencial, entre otros, los cuales se convierten en marco de referencia para que los individuos tomen sus decisiones espaciales y los estudiantes desarrollen sus habilidades geográficas

Destacándose la relevancia de este tipo de estudios hoy para entender la manera como las personas reconocen el espacio más allá de las concepciones puramente materialistas y objetivas, las cuales no conformarían absolutamente nada sin el aspecto humano, que en esencia le da la génesis, convirtiéndolos en “espacios vividos, simbólicos y afectivos”, como lo afirma X. Souto (1994) “El espacio no puede ser interpretado como un campo neutro donde funciones y procesos se desarrollan, sino como un escenario vivido que se quiere, se odia, se respeta u olvida según la percepción del ciudadano”. (p.12).

En esta misma línea los artículos revisados también resaltan el estudio de conductas y sentimientos según las experiencias sensoriales, memorias, e idealizaciones, que tienen los estudiantes de su entorno cercano. Es este sentido se destaca el trabajo escolar desde el mundo vivido por los estudiantes para determinar las conexiones entre tipificaciones sociales del significado y los ritmos espacio-temporales de la transformación del espacio, así como descubrir las estructuras de intencionalidad que subyacen a las problemáticas planteadas en los artículos revisados en las revistas *Primary Geography* y *Teaching Geography*, en los que se estimula el desarrollo de pensamiento espacial de los educandos para que logren una comprensión holística de la realidad en una multiescalaridad: local, nacional y supranacional.

Así entonces, la experiencia escolar, desde la enseñanza de la geografía se centra en los valores fundamentales de la totalidad de las experiencias, destacándose especialmente el concepto de territorio como centro de significado, como identificación personal y foco de vinculación emocional para el hombre y, por extensión, en los conceptos de localización y deslocalización que ejercen, respectivamente, la función del arraigo y del desarraigo humano. En este punto se apreciándose una notable diferencias en cuanto al análisis del concepto de territorio, realizado en Colombia y España donde a éste último se le reconoce como un objeto abstracto del interés científico y de la localización relativa de los hechos de significación geográfica, especialmente de carácter urbano.

A propósito de esto último, se evidencia el peso de los espacios urbanos sobre los rurales que prácticamente son invisibilizados en las propuestas de investigación consultadas donde sólo se

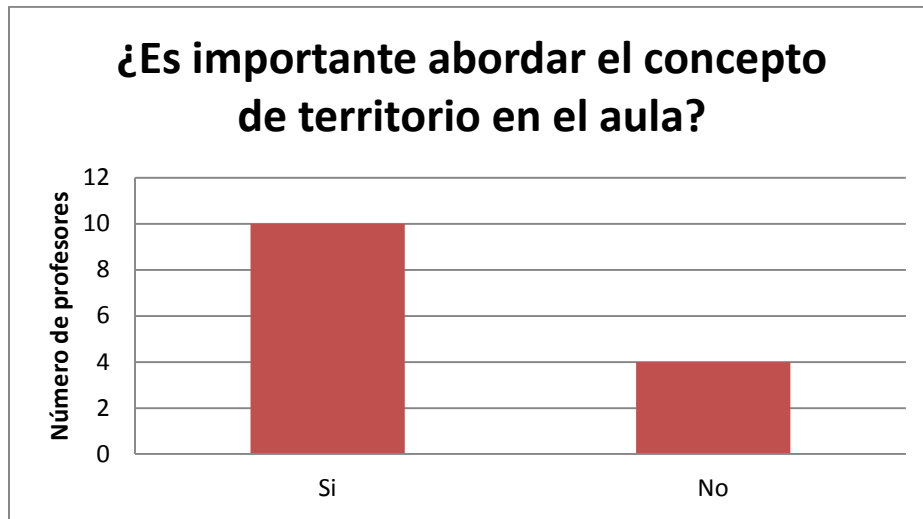
encontró un artículo que expresa la intención de abordar estos espacios, lo que se puede comprender por el peso que tuvo ser la cuna de la Revolución Industrial donde de acuerdo con Catherine Legrand (1988) los espacios rurales fueron desplazados hacia la órbita latinoamericana convirtiéndose los espacios europeos y norteamericanos después de 1850 en zonas principalmente urbanas.

Frente a las cuestiones educativas existe una gran preocupación por hacer de la escuela un espacio activo, por lo que la perspectiva escolar se encontraría fuertemente influenciada por la “Escuela Activa (que) es un enfoque pedagógico integral que promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida”, (Solano, 2010, p.65) rompiendo de esta forma con el paradigma tradicional que partía de la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje.

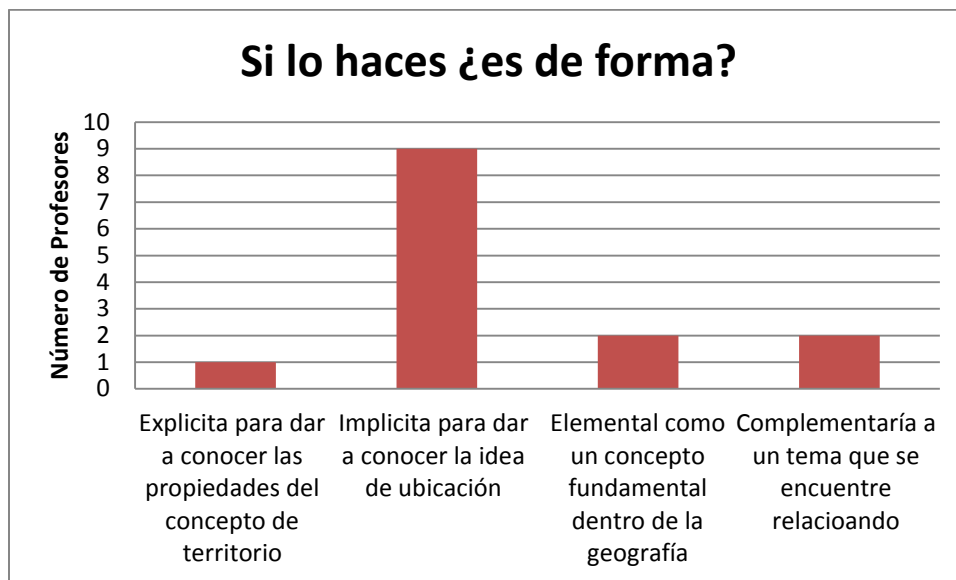
En sentido, la Escuela Activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción; imperando este como condición y garantía del aprendizaje, de tal forma que la acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del conocimiento. Directrices que tienen muy claro los autores de artículos cuando proponen las diversas estrategias didácticas ya reseñadas, las cuales invitan a los estudiantes a descubrir con la experiencia y la orientación del profesor sus espacios cercanos.

Mientras que en España y en Colombia esto es una cuestión que brilla por su ausencia en los planteamientos de los profesores para abordar el concepto de territorio ya que si bien 10 de los 14 encuestados afirman la importancia de tratar este concepto en el aula (ver gráfica 6), 9 de los consultados lo remiten a dar una ubicación, dos lo entienden por ser un concepto elemental dentro de la geografía, en tanto que dos profesores lo hace para consideran un tema, pero sólo uno se detiene a explicar sus partes, demostrándose aquí los serias carencias que tienen los profesionales encargados del área del geografía o ciencias sociales integradas para dar cuenta del concepto de territorio de forma integral con los escolares.

Gráfica 6



Gráfica 7



Hecho que se puede comprender, entre otras variables, por la formación profesional de los consultados que corresponde a 6 de los 14 profesores unidos a carreras profesionales, 6 más son licenciados, encontrándose además que de estos tienen 2 especialización, 3 maestría y tres doctorados, (ver gráfica 8) exceptuando estos últimos el resto no ha tomado más que algunos cursos de geografía en su proceso de cualificación que los ha ligado directamente a la geografía siendo su objeto de interés realmente más afín a la historia, principalmente los profesionales por

sus propias formaciones no han visto nada de geografía y de ahí el origen de sus debilidades para abordar el concepto de territorio en el marco de la enseñabilidad. **Gráfica 8**



“Mi experiencia se origina con la licenciatura en ciencias sociales que curse en la universidad la gran Colombia, donde vi algunos módulos de geografía” Rafael Soler. (Docente entrevistado)

“Soy politóloga, historiadora y tengo una especialización en relaciones internacionales y negociación. Mi experiencia con la geografía está dada porque alguna vez había una vacante para dictar geografía en un colegio y la asumí, de ahí que entonces me tocaba preparar clases y acercarme a este tipo de conocimiento”. Constanza Santos. (Docente entrevistado)

“Me gradué como abogado e historiador. He complementado mi parte pedagógica con serie de cursos y diplomados de capacitación que ofrece el colegio, donde además he tomado uno en formación corporal y otro en formación de escritura, dictado por la Universidad Nacional”. Andrés Serna. (Docente entrevistado)

Pese a esto existe un gran esfuerzo por parte de los profesores que asumen el reto de enseñar el concepto del territorio por tomar distancia de las geografías tradicionales para adoptar nuevas posturas que asuman el territorio desde otra mirada, así por ejemplo:

“Inicialmente la enseñaría teniendo en cuenta la posición de su cuerpo frente al espacio, para luego pasar a su casa y al colegio e ir gradualmente subiendo de complejidad para que ellos entiendan que el territorio va creciendo según los intereses del ser humano, de igual forma a los más grandes se les tendría en cuenta como se construyen países según las dinámicas económicas como por ejemplo

Inglaterra no sólo está dentro del continente Europeo sino que se ha ido extendiendo a continentes como África y América” Tatiana Gálvez. (Docente entrevistado)

“Bueno la verdad es que hace mucho no explico el tema, pero tengo una metodología para explicar, la primera parte se indaga al estudiante sobre sus preconcepciones del tema, reúno las ideas dadas por los estudiantes, y busco rescatar aquellos elementos relacionados con el tema. Posteriormente estudiamos el concepto, sus características, sus autores, luego realizamos una ejercitación, un taller, unas preguntas, alguna actividad para que aprendan lo visto y finalmente una evaluación sobre lo visto” Wilmar León. (Docente entrevistado)

“Desde la cotidianidad de los estudiantes” Oscar Reyes. (Docente entrevistado)

“He abordado el concepto de territorio desde dos perspectivas una de geografía aplicada al urbanismo y otra desde la perspectiva de la enseñanza basada en cotidianidad” Xose Souto. (Docente entrevistado)

De esta forma, de acuerdo con los docentes se puede reconocer el territorio en la escuela como un elemento que supera los límites jurídico - políticos de un Estado para comprenderse en un sentido más amplio abarcando una multiescalaridad espacial que afecta directamente la vida cotidiana de los espacios que recorren los estudiantes, teniendo en sus acciones la capacidad de transfórmalos para ajustarlos a sus necesidades o simplemente adecuarlos a sus intereses. En esta misma línea y siguiendo a Calvo (2010) es importante considerar que el carácter perceptivo de la geografía abierta al espacio puede ser contemplada como un mecanismo didáctico esencial para una comprensión de las representaciones sociales que se dan en el territorio, encontrando en la pedagogía un desarrollo del conocimiento ineludible al convertir al alumno en un sujeto activo en el análisis crítico del mundo que lo envuelve frente a toda visión geográfica que disimula el significado real del entorno

En este punto, se consultó a los profesores acerca de sentido de enseñar el concepto de territorio en la escuela frente a lo que respondieron que:

“Es importante abordar en la escuela el concepto de territorio pero no tanto enseñarlo sino de hacerlo vivencial en los muchachos, de hacerles conscientes esa gran responsabilidad de ocupar un espacio como un territorio que se manifiesta en distintas dimensiones. Así que considero que no

sólo es importante resaltar que territorio es una demarcación de un estado o una nación sino que es necesario llevarlo a la responsabilidad que tenemos como individuos en el espacio que ocupamos, a raíz de esto y al poco manejo que se le ha dado al concepto de territorio han surgido problemas como los enfrentamientos de grupos armados, pandillas, barras bravas, y el mismo tema de violencia escolar vemos que se da por el mal direccionamiento del manejo de espacio de los individuos”. Rafael Soler. (Docente entrevistado)

“Entonces si usted me pregunta porque es importante enseñar y conocer el territorio es porque funcionalmente uno debe apropiarse del espacio en el cual esta, debe generar identidad y eso ya trasciende lo geográfico para penetrar en diversos ámbitos de la vida humana, por eso es una CATEGORIA dentro de los estudios sociales fundamentales.” Oscar Reyes. (Docente entrevistado)

“Creo que una de las cosas que se ha perdido en los jóvenes de hoy es el sentido de pertenencia y orgullo por el país en el que vivimos, a pesar de los graves problemas sociales que poseemos, tenemos que hacer ver a nuestros jóvenes lo valioso del territorio en el que vivimos y eso se logra a través del reconocimiento de los elementos que tiene nuestro territorio.” Wilmar León. (Docente entrevistado)

“Era importante para que mis estudiantes vieran que el espacio es algo que va mucho más allá de lo que yo veo sino que está ligado a muchas más cosas, como por ejemplo la parte cultural y las cosmovisiones de los grupos sociales donde va a tener un sentido u otro”. Constanza Santos. (Docente entrevistado)

“El sentido del territorio en la escuela es ejercer la ciudadanía: una persona que no conoce como se transforma su espacio vital en un espacio concebido es una persona que no entiende porque deforma su espacio vital y que no comprende su identidad personal y por tanto trabajar esto en la escuela es ejercer el derecho a la ciudadanía” Xose Souto. (Docente entrevistado)

“El territorio en la escuela resulta vital porque permite al estudiante conocer su entorno y transformarlo según sus necesidades en consonancia las instancias gubernamentales en pro de mejorar la calidad de vida de toda las personas que comparten un mismo sitio” Josep Ciscar. (Docente entrevistado)

A partir de estas observaciones y el marco teórico elaborado acá se hace necesario emprender en la cotidianidad del proceso de enseñanza del territorio, resignificando el conocimiento geográfico que tiene por finalidad ser enseñado en el entorno escolares para superar la descripción física de

los lugares y desde el enunciado de características sociales, culturales o políticas de los países, casi siempre sin relación alguna entre estas dos dimensiones del espacio geográfico para empezar a considerar el territorio como un conjunto de lugares, líneas, superficies en las que se producen relaciones y se construyen redes y movilizaciones espaciales, territorializaciones y reterritorializaciones y polos de atracción y de repulsión, estableciéndose la geografía como una construcción operatoria para comprender mejor los problemas a los que la sociedad debe enfrentarse y en la cual resulta imprescindible como lo señala la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (2010) que: Los políticos deben conocer los conceptos de lugar, espacio, ambiente, territorio y sus interrelaciones para tomar decisiones pertinentes a la sociedad y proyectar un futuro para la misma. Deben además conocer los procesos históricos mediante los cuales se creó y organizó el territorio nacional, se establecieron sus fronteras terrestres, marítimas y aéreas. Igualmente, los demás profesionales, técnicos, tecnólogos deben conocer el impacto que sobre el espacio geográfico tienen sus decisiones y comportamientos. (p. 55)

5. Capítulo cinco: Lineamientos para la enseñanza del territorio en la escuela hoy

La elaboración de esta propuesta partió de reconocer una serie de dificultades que se detectaron en las entrevistas y las encuestas a profesores (Ver en anexo de entrevistas y encuestas) y en las revisiones de las diversas fuentes bibliográficas, nacionales y extranjeras, consultadas en este trabajo frente al reconocimiento y la enseñabilidad del concepto de territorio, donde se encontró una tendencia a su fragmentación, y un escasa inclusión en los procesos de enseñanza en el aula, por lo que a continuación se propone señalar una serie de lineamientos que permitan facilitar la enseñabilidad del concepto de territorio en la escuela con la intención brindar pistas para pensar itinerarios posibles, y no un modelo correcto de presentación de contenidos. Aspirándose a que el recorrido propuesto no se confunda con una nueva prescripción curricular que indique un modo único y rígido de secuenciar los contenidos, sino que pueda ser visto como un modelo flexible y abierto que, una vez comprendido en sus fundamentos, pueda ser recreado y transformado por los docentes que los requieran en función de sus propias necesidades.

En este orden de ideas, uno de los más grandes desafíos de la enseñanza de la geografía radica en proporcionar un saber que sirva a la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con los espacios y comunidades en los que participa constituyéndose el conocimiento del territorio en una de las dimensiones claves en la formación del ciudadano, ya que interviene en los modos en que se elaboran identidades, compromisos y responsabilidades puestos en juego en las distintas instancias de participación en la construcción de la sociedad.

Para esto se requiere que los docentes, aclarándose que no necesariamente deben de tener formación geográfica, interesados en enseñar el concepto de territorio deben de tener dos propósitos articulados: por un lado, entender el territorio como un concepto básico advirtiendo la organización de espacios y sociedades contemporáneas; y por otro, brindar situaciones didácticas que permitan construir un conocimiento significativo sobre este concepto.

5.1 Concepto de Territorio

En este sentido, se hace necesario plantear el primer lineamiento entorno a una aclaración del concepto de territorio con otros que por su afinidad o cercanía se pueden tender a confundir con el primero.

Así entonces, por las características de este trabajo se propone para este ejercicio entender el concepto de territorio como un espacio particular y subjetivo que hace referencia al hecho de darle sentido, de marcarlo y apropiarse un individuo de un espacio, por lo que cada lugar supone un conjunto de posibilidades, de prescripciones y de prohibiciones cuyo contenido es a la vez espacial y social.

Mirada que aporta a dejar de lado una serie de supuestos que subyacen a la conceptualización del territorio como un soporte, un escenario, o un lugar físico, para considerarlo como un espacio social construido históricamente a través de relaciones, prácticas sociales y actividades humanas, que se encuentran permeadas por el poder, la tradición y la memoria, a partir de las cuales se expresan identidades, formas de apropiación del espacio y concurrencia de fuerzas. Que llevan a comprender el territorio como un espacio social apropiado, en el que se encuentran una serie de poderes ejercidos por diferentes actores sociales dentro y fuera de este, a escala macro y micro, delimitando, legitimando y diferenciando cada espacio; promoviendo un cierto grado de cohesión en su interior, y estableciendo relaciones con territorios vecinos mediante vínculos tensos o amistosos.

Planteamiento que contrasta con los conceptos de territorialización y territorialidad, siendo el primero el proceso, devenir, acontecer, movimiento hacia la autonomía, dependencia o interdependencia, que fluye hacia la desterritorialización y la reterritorialización (codificación y descodifican, establecimiento y fugas, destrucción y reconstitución de nuevos procesos de sedimentación, hacia nuevas marcas y planos de consistencia). (M.C. Echeverría y A. Rincón, 2000) Mientras el segundo se comprende como el ejercicio de la territorialidad, es decir las acciones de expresión y marcación, instauración y consolidación, protección y defensa, desde múltiples y diversos orígenes (fuentes) y dimensiones que en su intervención y confluencia dan

existencia al territorio en múltiples sentidos: imaginario, cotidiano, organizativo, institucional, político, técnico, económico, formal, estético, espacial, etc.

Así entonces, se puede observar que la dinámica de un territorio está integrada por un conjunto de elementos objetivos y subjetivos materiales e inmateriales construidos por los organismos sociales a partir de proyecciones colectivas e individuales. Estos elementos definen el territorio a partir de la existencia de un espacio geográfico en el cual un sujeto o un grupo social ejerce cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación, como afirma Montañéz (2001), que a su vez crea un ejercicio de soberanía y el surgimiento de relaciones de identidad con dicho espacio.

Por su parte el concepto de espacio geográfico desde la aproximación propuesta de Milton Santos (1997 citado por Montañéz, 1998) se define como:

Un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros. El espacio es construido históricamente. (p. 20)

Agrega Santos (1997), que el espacio geográfico hoy es un sistema de objetos cada vez más artificiales, provocados por sistemas de acciones igualmente imbuidas de artificialidad, y cada vez más tendientes a fines extraños al lugar y a sus habitantes. Se establece un nuevo sistema de naturaleza que gracias al movimiento ecológico conoce apenas un ápice de su desnaturalización. (p. 21)

Dado el anterior marco conceptual el autor del presente texto entenderá por espacio geográfico un conjunto de estructuras espaciales que se relacionan entre ellas, en la superficie terrestre como objeto de la acción humana, asumiendo así el espacio geográfico como una construcción social, dado como una objetivación material de las significación y las relaciones hombre – medio que se materializan en el espacio.

Otro de los conceptos que está muy relacionado con el de territorio es el de lugar al estar comprendidos por una serie de variables en común que los va a definir más allá de espacios físicos, materiales y objetivos, para estar configurados por la intervención de los seres humanos que los convierten en una producción social, cultural, política y económica, que se define según los intereses y subjetividades de quienes lo producen.

En este sentido Marc Augé (2000) propone el estudio del concepto de lugar considerándolo como identificador, relacional e histórico; caracterizando el primer elemento por los nexos identitarios entre los individuos y el “lugar” que habita; donde las experiencias de vidas personales van llenando de contenido y emociones la identidad de ciertos lugares en el espacio

La segunda característica del lugar, es la relacional. Considerando que los distintos elementos que constituyen el lugar se relacionan entre sí sin necesidad de superponerse. En una población, por ejemplo, las reglas de conducta que se le imponen a un niño, o las pautas de conducta de éste en relación con el espacio, son distintas a las de un adulto, más se relacionan entre si y coexisten.

Como tercer elemento, el lugar lleva también implícito una raíz de orden histórico. Marc Augé (2000) propone que: “el lugar lo es necesariamente, a contar del momento en que, conjugando identidad y relación, se define por una estabilidad mínima. Por aquellos que viven en él pueden reconocer allí señales que no serán objeto de conocimiento. El lugar antropológico, para ellos, es histórico, en la exacta medida que escapa a la historia como ciencia.”

Así entonces se puede reconocer que el lugar se constituye como una construcción desde las relaciones sociales humanas, producto de ellas y del diálogo entre los hombres, y el resto de los seres que lo componen, produciendo estas relaciones la identidad de los sujetos del Lugar.

De esta forma se puede observar que el territorio y el lugar son construcciones sociales que entran a definir la manera en que los seres humanos ocupan el espacio, lo representan, lo significan y lo usan, reconociendo el espacio percibido, vivido, y sentido por parte de los integrantes de una comunidad en su cotidianidad.

5.2 Características del concepto de territorio

Como segundo lineamiento para enseñanza del territorio resulta imprescindible, retomar los aportes de Montañéz G. y Delgado .O, (1998) para definir las características mínimas que componen el concepto territorio y que permiten la comprensión de la estructuración actual de la formación socio-espacial de acuerdo con las siguientes consideraciones

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
3. El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.
5. En el espacio concurren y se superponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se superponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades. (p. 48)

De esta manera encontramos que esta mirada aporta a la conceptualización del territorio más allá de un soporte, un escenario, o un lugar físico, para considerarlo como un espacio social construido históricamente a través de relaciones, prácticas sociales y actividades humanas, que se encuentran permeadas por el poder, la tradición y la memoria, a partir de las cuales se expresan identidades, formas de apropiación del espacio y concurrencia de fuerzas.

Que llevan a comprender el territorio como un espacio social apropiado, en el que se encuentran una serie de poderes ejercidos por diferentes actores sociales dentro y fuera de este, a escala macro y micro, delimitando, legitimando y diferenciando cada espacio; promoviendo un cierto

grado de cohesión en su interior, y estableciendo relaciones con territorios vecinos mediante vínculos tensos o amistosos.

De aquí, que el concepto territorio no sólo connote la idea de algo cerrado representable en un mapa sino también un sentido político de relaciones sociales que pueden expresarse como hegemonías o subordinaciones aceptadas, toleradas o soportadas por otros actores sociales y que, en ocasiones, son un mecanismo para regular sus propias relaciones

5.3 Multiescalaridad del territorio

Como tercer lineamiento, se considera que durante largo tiempo, la enseñanza del territorio constituyó un conocimiento cerrado sobre sí mismo, que formaba visiones auto-centradas de las propias realidades sociales. Cuando en la actualidad, de acuerdo con los cambios disciplinares y didácticos de las ciencias sociales y en particular de la geografía, la comprensión de los modos de organización del territorio se encuentra enmarcado en encuadres espaciales y temporales amplios y explicaciones multicausales y multiescalares donde se contempla el estudio de espacios locales, regionales, nacionales y supranacionales, los cuales resultan imprescindibles considerarlos en el manejo escolar de la educación básica y media porque permiten una comprensión más global e interdependiente del territorio.

Al respecto Gurevich (2005) plantea que la complejidad del territorio se explica a partir del hecho de que las sociedades en tiempos globales se hallan constituidas e intervienen una multiplicidad de elementos y factores de distinta índole, que pueden ser de origen natural, social, político, económico, cultural, jurídico, tecnológico, étnico, religioso, entre otros. En donde “los procesos complejos son multidisciplinarios, - en tanto abarcan al conjunto de las dimensiones de la vida social y a sus múltiples interrelaciones-, multiescalares – en tanto implican variedades escalas temporales y espaciales para su análisis y resolución – y multijurisdiccionales – al requerir para su gestión y gobierno de un conjunto amplio de actores, decisiones, regulaciones y normas”

En este sentido se entiende que territorio contemporáneo está en el marco por la emergencia de una síntesis multiescalar y selectiva que interactúa con las condiciones pre-existentes en un

continuo ajuste de acomodados y reacomodados temporales de la propia estructura existentes. En donde cada territorio está enmarcado en distintos procesos que se despliegan y se interfieren desde diferentes niveles escalares, en consonancia con las interrelaciones envueltas entre globalización, regionalización y la lugaridad que dan cuenta de la creciente movilidad espacial y temporal de las personas, los objetos y las ideas.

De ahí que hoy la geografía se plantea como una cuestión clave descifrar las redes y canales espaciales a través de los cuales interactúan los procesos sociales de diferentes ámbitos escalares. Este reto supone una selección y lectura de los procesos socioterritoriales dominantes en cada nivel y una elaboración de modelos de articulación interniveles, o, lo que es lo mismo, estudiar el cómo se articulan las interacciones entre dominantes territoriales que operan a escalas distintas. Considerando que las relaciones que existen entre las escalas, los tamaños y las posiciones de los territorios en el espacio, hacen variar las apreciaciones de la diversidad y las dominantes territoriales de acuerdo con la escala.

De esta forma se hace urgente realizar una transición del modelo de estudio tradicional basado en enlaces del espacio geográfico y sus respectivos indicadores de conexión a diferentes dimensiones escalares (sociedad/naturaleza, tradicional/moderno, concentrado/disperso, redes/jerarquía/ regional/general, global/local), apuntando a una mejor y más justa comprensión de la diversidad de los territorios.

5.4 El territorio desde la fragmentación, la desigualdad, y la diferencia

Siguiendo con la idea de Gurevich (2005) y como cuarto lineamiento es necesario reconocer el territorio desde la fragmentación, la desigualdad, y la diferencia afirmando que el mundo y los territorios actuales están hechos de fragmentos, cuya totalidad no se expresa en la suma de las partes que los componen, sino en una dinámica articuladora y a la vez disgregadora de esos conjuntos de zonas y lugares. Muchos de estos fragmentos de territorios se encuentran estrechamente unidos entre sí, a través de redes, materiales e inmateriales que los hacen compartir el mundo en tiempo real. Otros, en cambio, se hallan sin ningún entramado, conformando bolsones de aislamiento, de pobreza, de olvido y marginación.

Las desigualdades son cada vez más profundas en cuanto a las posibilidades de vida y de trabajo de las personas en todo el mundo. La brecha entre la distribución y el consumo de bienes y servicios se perfila en un progresivo aumento, según la condición social y el capital cultural de que las personas dispongan, ya sea como trabajadores, como consumidores o ciudadanos

En cuanto a la fragmentación Gurevich (2005) reconoce la línea envolvente y prácticamente única, en términos técnico – operativos, dominante en la actualidad que la acompaña de modo complementario. Un mundo globalizado y fragmentado a la vez. Para el estudio de los territorios este rasgo es de suma importancia, ya que desdibuja por completo las pinturas homogéneas y ordenadas que prescribían las geografías sistemáticas, continentales, regionales o nacionales.

Lo que me permite develar sentido actual del uso del concepto de territorio, hoy dado principalmente bajo el modelo de economía de mercado, que busca el crecimiento de las condiciones materiales del territorio, expresables en mejores infraestructuras y mejores condiciones de producción para una mayor productividad y competitividad territorial. Desde esta perspectiva, el territorio es visto como un factor productivo, con todo lo que ello conlleva. Y especialmente el surgimiento del concepto de capital natural, bajo el cual la naturaleza y los seres humanos, junto con la cultura, y los valores se ven desde la mirada mercantil y se convierten en capital, siendo ahora concebido el territorio como un recursos más que hay que explotar para obtener el mayor beneficio al menor costo posible, llevando esto a la pauperizado de la condición humana.

Ya en términos más amplios, se plantea entonces el territorio como un constructo social producto del entrecruzamiento de territorialidades construidas por los agentes en su proceso de apropiación de los recursos, considerándose una expresión compleja que conjuga al medio, los componentes y procesos que contiene: grupos sociales, relaciones, conflictos; por lo que no se reduce a la complejidad de lo meramente físico - natural, sino a la articulación naturaleza – sociedad que adquiere nuevos contenidos en el contexto de la globalización, ya que las relaciones sociales desbordan las fronteras de la comunidad, de la nación, entrelazándose con otros procesos que ocurren en el mundo, como los medios masivos de comunicación, los sistemas de transporte, el comercio internacional, los avances de la revolución científica y tecnológica, entre otras cosas, que han trastocado las nociones de tiempo y espacio de las épocas

pasadas, pero también evidenciaron la debilidad de las bases culturales sobre las cuales se formaron las promesas de un futuro promisorio que emergieron en la modernidad.

De esta forma, los territorios se convierten en espacios con una gran tensión social, al compartir el sentido progresivo del tiempo lineal, los tiempos cíclicos y las vivencias del tiempo simultaneo, abriéndose el territorio a un abanico de direcciones, de opciones, de salidas a las acciones sociales de los seres humanos, lo cual implica la posibilidad misma de la fragmentación o de una nueva integración de este tipo de espacios.

En suma, estos lineamientos buscan desarrollar en el contexto escolar estudiantes con un pensamiento crítico-reflexivo que los transforme en ciudadanos activos, que además de simplemente vivir en él, lo interpreten, lo comprendan, detecten sus dificultades y piensen en posibles soluciones para las diversas dificultades espaciales desde el orden político, religioso, cultural, ético, de tal forma que les permita re-significar su relación con el territorio al ser sujetos que tengan un conocimiento profundo del medio en el cual se vive, estableciendo una relación consciente y participativa con el entorno; de no ser así, se cae en el riesgo de la enajenación, la marginación y la masificación consumista, sin hacer uso de la capacidad de pensamiento crítico. En este sentido, se busca construir para la sociedad y el mundo un ciudadano pensante, crítico, con los pies puestos sobre la tierra y con la mirada en el horizonte, buscando siempre comprender todos los fenómenos que acontecen en esa realidad de la cual él hace parte de manera innegable. Asumiendo que pensar críticamente le permite al hombre gobernar su mundo, y no solamente existir en él; asimismo le permite ser consciente de la importancia de su papel en el desarrollo de la sociedad y sus comunidades desde un marco territorial.

6. Conclusiones

En este apartado se hará un balance general del trabajo desarrollado teniendo en cuenta cada uno de los objetivos propuestos. Así en el primero de estos, caracterizar el concepto de territorio en docentes de ciencias sociales de tres instituciones en Bogotá , tres instituciones en Valencia, tres en Inglaterra se encontró que frente a los más recientes avances teóricos y metodológicos en geografía se evidencia una innovación crucial en conceptos de uso común en la disciplina, como espacio, región y **territorio**, los cuales, por su transformación metodológica y conceptual, necesariamente deben impactar los estudios de las ciencias sociales, en especial su enseñabilidad. Los cambios han tenido que ver fundamentalmente con las discusiones internas en geografía, durante las décadas de los años sesenta y setenta, entre tres corrientes epistemológicas el positivismo, la fenomenología y el marxismo, lo que coincidió con el denominado giro cultural en las ciencias sociales, donde la geografía pasó de ser una disciplina un tanto anticuada y descriptiva, basada en la memorización de cosas, hechos y accidentes, a convertirse en una disciplina muy preocupada por temas como el poder, la cultura y la historia y a contribuir al desarrollo de una teoría social crítica.

En este sentido el uso actual del concepto territorio, se ha desbordado del campo de la geografía trasladándose a otras disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, antropología, psicología, trabajo social, historia y las ciencias políticas, que lo han reconceptualizado como campo relacional, multivariado y complejo, permitiendo el desarrollo de nuevas metodologías para la producción de conocimiento sobre este acorde con su nuevo estatuto ontológico.

Que en el caso de la geografía, ha desarrollado una serie de discusiones sobre lo que podemos entender por territorio y cómo este concepto ayuda a enriquecer la comprensión de los procesos espaciales, por lo que su estudio dista de ser un mero ejercicio académico y se convierte en un hecho que trasciende esta esfera, pudiendo incluso considerarse un acto político que demarca un punto de partida para quien establece el análisis, ya que este concepto se encuentra en el centro de representaciones de la complejidad que nos rodea, donde tradicionalmente se ha asociado a una delimitación del espacio físico, cuando en realidad es un término que combina el medio físico natural y el ordenado o humanizado, que comprende a las personas que se apropian de él.

Para el caso de este trabajo y con el balance hecho se pudo definir el territorio como un concepto particular y subjetivo que hace referencia al hecho de darle sentido, de marcarlo y apropiarse un individuo de un espacio, por lo que cada lugar supone un conjunto de posibilidades, de prescripciones y de prohibiciones cuyo contenido es a la vez espacial y social.

Proyectando el territorio más allá de una serie de supuestos que subyacen a su conceptualización tradicional como un soporte, un escenario, o un lugar físico, para considerarlo como un espacio social construido históricamente a través de relaciones, prácticas sociales y actividades humanas, que se encuentran permeadas por el poder, la tradición y la memoria, a partir de las cuales se expresan identidades, formas de apropiación del espacio y concurrencia de fuerzas a escala macro y micro, delimitando, legitimando y diferenciando cada espacio; promoviendo un cierto grado de cohesión en su interior, y estableciendo relaciones con territorios vecinos mediante vínculos tensos o amistosos.

De esta forma, se establece que las sociedades conforman territorios y los territorios conforman sociedades, al ser aquellos una condición básica de la existencia humana promoviendo un cierto grado de cohesión en su interior, estableciendo relaciones con territorios vecinos mediante vínculos tensos o amistosos y construyendo identidad en los respectivos actores. Por lo tanto, en el interior de un gran territorio pueden existir diversos poderes por ejemplo, pandillas, guerrillas, grupos campesinos, grupos indígenas, grandes propietarios, tribus urbanas, vendedores ambulantes, habitantes de calle, ganaderos, etc. y, por consiguiente, crearse fronteras donde aquellos chocan entre sí. Por lo tanto, siguiendo a Montañéz (2004), el concepto territorio no sólo connota la idea de algo cerrado representable en un mapa sino también un sentido político de relaciones sociales que pueden expresarse como hegemonías o subordinaciones aceptadas, toleradas o soportadas por otros actores sociales y que, a veces, son un mecanismo para regular sus propias relaciones.

Planteando todo lo anterior la cuestión que se constituye en el gran desafío en la actual coyuntura de crisis del capitalismo global sobre si el conocimiento científico generado en los círculos académicos sirve para la emancipación (Habermas, J. 1987), con un sentido social crítico (Harvey, D. 2004; Santos, M. 2000; Soja, E. 1997) o continuará, tal como critica Echeverri (2004), consagrado a una cultura caracterizada por el dominio de la naturaleza en la creencia de

que ésta es ilimitada y está disponible como recurso para la racionalidad tecnocientífica infinita del ser humano.

Frente a este escenario se requiere crear nuevos sentidos al conocimiento para de-construir la racionalidad imperante, expresándose en conceptos renovados como el de territorio que desde la geografía radical viene aportando elementos para interpretar críticamente el actual debacle social.

En tal sentido, la geografía como disciplina del ámbito de las ciencias sociales, deja de ser un objeto para constituirse en una herramienta de acción. Especialmente en el campo escolar donde el docente tiene como reto afrontar los cambios que se producen dentro y fuera de las escuelas, además de retomar en su labor las complejas reformas de los sistemas de educación que están en curso. Como dice Palacios (1998) se necesita formar un maestro que domine los procesos de reflexión y aprendizaje, por lo que las facultades de educación deberían tener presente estas exigencias. ¿Cómo formar a un docente reflexivo? ¿En qué momento de su formación se considera el ejercicio de la reflexión? aunando esta responsabilidad a la misma conciencia del maestro el cual debe en su ejercicio hacer una enseñanza basada en una práctica reflexiva que se concreta en un espiral de acción- reflexión- acción, ofreciendo la oportunidad para desarrollar la capacidad de cuestionar el conocimiento, de que los alumnos se miren a sí mismos y se interroguen sobre sus pensamientos y el docente sobre sus acciones para que sea capaz de enfrentar la realidad educativa, de intervenir en ella con criterios claros y mucha profesionalidad, evitando así el riesgo de la automatización y el ejercicio rutinario de la práctica docente.

Frente a lo cual resultan muy valiosos los aportes recogidos en los artículos y entrevistas realizados en Inglaterra donde la enseñanza de la geografía en general y del territorio en particular resultan muy pragmáticas basando su trabajo en el uso de la Geografía de la Percepción donde se muestra que existe una marcada relación entre la imagen que cada individuo tiene del espacio y su identificación con ella, considerando que esa imagen dependerá de las vivencias que cada cual tenga con su entorno cercano, sus recuerdos, los acontecimientos que se hayan producido en él y de los que tenga memoria, los elementos que importan en su vida, como su casa, su barrio, su espacio vivencial, entre otros, los cuales se convierten en marco de

referencia para que los individuos tomen sus decisiones espaciales y los estudiantes desarrollen sus habilidades geográficas

En contraste con la situación en Colombia donde el concepto de territorio sigue encasillado desde las políticas estatales y los libros de texto en un marco de delimitación política sin considerar todo el potencial de enseñabilidad que tiene, como ya se evidencio más arriba, además del desconocimiento generalizado de profesores en cuanto al reconocimiento del concepto de territorio, que usualmente remite un espacio externo, ligado a la premisa que el territorio es la base natural sobre la cual la sociedad se despliega, es decir, que el territorio sería un espacio objetiva y científicamente delimitable a partir de ciertas características físicas: topografía, hidrografía, condiciones climáticas, desarrollo de ecosistemas particulares, entre otras cosas.

Lo que ha privilegiado en el imaginario de esta ciudadanía una visión del territorio en términos de costo – beneficio en contraste con otras culturas, donde los sujetos pertenecen al territorio, forman parte de él; Concepción que resulta incomprensible desde el marco contemporáneo que desconoce que el territorio que habitamos es producto de un paciente y largo proceso de conformación que ha tomado muchos años y muchas vidas, que tiene las huellas de los antepasados pero también nuestras propias huellas; por eso descifrarlo y aprender a leerlo puede enseñar mucho sobre cómo resolver los problemas y los conflictos, las dudas y las incertidumbres que enfrentamos en el presente.

Por su parte la postura europea, desde la escuela española, si bien identifica el concepto de territorio en términos más amplios, como una producción social, que se gesta desde las marcas, prácticas y acciones de los actores que operan directamente sobre éste y desde los sujetos que lo habitan y establecen rituales y hábitos, desde esferas y escalas sociales, locales, regionales, nacionales y globales que llegan a impactar los distintos ámbitos en los que éste se constituye: imaginario, vivencial, organizativo y espacial, también se encontró que se asocia con el espacio geográfico comprendido como una construcción social, dado como una objetivación material de la significación y las relaciones hombre – medio que se materializan en el espacio, donde además se denota la asociación con los principios del espacio geográfico propuestos por Montañéz (1998) y relacionarlo con el concepto de lugar, desconociéndose que éste último de acuerdo con la definición de Marc Augé (2000) se constituye como una construcción desde las relaciones

sociales humanas, producto de ellas y del diálogo entre los hombres, y el resto de los seres que lo componen, produciendo estas relaciones desde la identidad de los sujetos del Lugar, considerando tres dimensiones identificadorio, relacional e histórico

En esta misma línea se encontró a propósito de la claridad que tienen los docentes frente al concepto de concepto tampoco existe un pleno entendimiento del mismo, sino que se tiende a asociar con la idea de noción donde todavía la información es vaga y heterogénea, o concepción que se refiere a la opinión o juicio que tiene una persona formada en su mente acerca de una persona o cosa, distanciando del concepto de concepto que se puede comprender como una unidad cognitiva de significado, que surge como una idea abstracta que permite entender las experiencias surgidas a partir de la interacción con el entorno y que finalmente se verbaliza.

En cuanto al segundo objetivo: comparar el concepto de territorio a partir de rastreo bibliográfico con las orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales propuestas por los Ministerios de Educación de Colombia, España e Inglaterra, se puede decir que en los documentos oficiales y los documentos consultados de estos países, el tratamiento dado al concepto de territorio está dado desde un carácter descriptivo y enciclopédico imponiéndose sobre los problemas sociales o ambientales centrándose en contenidos programáticos de acento disciplinario que hacen especial énfasis en nociones y conceptos básicos de la geografía, donde predomina un tratamiento desde la geografía física en cuanto a geofactores regionales, en complemento con temas de geografía humana, en los que claramente se puede ver la definición de un territorio estático, en tanto que todos los textos consultados mantienen un concepto que describe las condiciones fisiográficas de un Estado nacional, o sólo se restringen a mostrarlo como un soporte político-geográfico de un Estado-nación, explicando las diversas formas de organización social y política que cohesionan, incluyen y excluyen identidades en un país, queriéndose mostrar así este contenido con una perspectiva neutral, apolítica y desideologizada.

Finalmente como tercer objetivo, establecer lineamientos conceptuales para que docentes de ciencias sociales enseñen territorio a partir de una postura socio – crítica, se planteo después de la consulta realizada y como **aporte de este trabajo a la Línea, a la Maestría y a la enseñabilidad** del concepto de territorio se propusieron una serie de lineamientos diseñados para brindar pistas que posibiliten itinerarios, que aporten a un modelo flexible y abierto que, pueda

ser recreado y transformado por los docentes que los requieran en función de sus propias necesidades.

En este sentido, se propone como primer lineamiento el abordaje del concepto de territorio desde la postura socio crítica entendiéndolo como un espacio social construido históricamente a través de relaciones, prácticas sociales y actividades humanas, que se encuentran permeadas por el poder, la tradición y la memoria, a partir de las cuales se expresan identidades, formas de apropiación del espacio y concurrencia de fuerzas.

Como segundo lineamiento se propone identificar las características generales que comprenden el territorio a partir de los aportes Montañéz G. y Delgado .O, (1998) para definen unos rasgos mínimas que componen el concepto territorio y que permiten la comprensión de la estructuración actual de la formación socio-espacial de acuerdo con las consideraciones presentadas en la

En tercer lugar considerando la propuesta de Gurevich (2005) se reconoce que es imprescindible comprender el territorio enmarcado en sus nuevos encuadres espaciales y temporales, desde perspectivas multicausales y multiescalares donde se contempla el estudio de espacios locales, regionales, nacionales y supranacionales, los cuales resultan indispensables considerarlos en el manejo escolar de la educación básica y media porque permiten una comprensión más global e interdependiente del territorio.

Y como cuarto lineamiento se propone para la enseñabilidad del territorio, a propósito de las transformaciones ocurridas en el mundo por los procesos de globalización, estudiar el territorio desde la fragmentación, la desigualdad, y la diferencia afirmando que el mundo y los territorios actuales están hechos de fragmentos, cuya totalidad no se expresa en la suma de las partes que los componen, sino en una dinámica articuladora y a la vez disgregadora de esos conjuntos de zonas y lugares, que se encuentran articulados a través de redes, materiales e inmateriales que los hacen compartir el mundo en tiempo real, mientras otros se hayan, sin ningún entramado, conformando bolsones de aislamiento, de pobreza, de olvido y marginación.

Desde la línea de investigación se concluye que, se aportó en aras a la estructuración y consolidación del trabajo de tesis, desde un marco flexible y de interacción teórico - práctico en la promoción de actitudes investigativas, el desarrollo de habilidades de comunicación e

interacción, el desarrollo de competencias argumentativas y la formación para una lectura crítica de la realidad que contemplara el territorio desde una dimensión en la que se interpreten los procesos sociales el espacio como el resultado de una proyección de la sociedad que lo conforma., en el que la sociedad y espacio forman un todo indivisible en un sistema de interacciones, donde la sociedad se conforma a sí misma al tiempo que conforma el espacio.

En cuanto a la educación espacial, el trabajo sugiere unos lineamientos para la enseñanza del concepto de territorio, rescatando la importancia de la formación de conceptos en la enseñanza de la geografía entendido éstos, como el conjunto de estructuras espaciales y las relaciones entre ellas, que ocurren en la superficie de la tierra como objeto de la acción, la dotación de sentido y la interpretación de los seres humanos, los cuales asumen hoy una importancia fundamental, por cuanto la naturaleza se transforma productivamente y su comprensión facilita a los estudiantes entender la distribución y dinámica del territorio, permitiéndole a los educandos, tomar decisiones espaciales, valorando su entorno desde sus propias preferencias y significados espaciales, posibilitando transformar su territorio de acuerdo con sus necesidades.

Ya a nivel personal, el trabajo realizado permitió al autor reconocer el territorio más allá de una perspectiva restringida, referida exclusivamente a lo físico, destacándolo como escenario de expresión social, de comunicación y de ejercicio de derechos políticos, en cuanto marco de actuación cívica y espacio para ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía y, por consiguiente, de concreción de derechos fundamentales en un Estado Social de Derecho de naturaleza democrática, lo cual es importante porque permitirá proyectar en los estudiantes a través de los profesionales que consulten este texto una guía para determinar la configuración del concepto de territorio en sus contextos, implicaciones y efectos sociales, lo que constituye uno de los principales aportes de este trabajo y supone una innovación en tanto que impulsa la actividad interrogativa de los profesores y los estudiantes hacia la realidad cambiante, facilitándoles herramientas que los guíen hacia un pensamiento innovador.

Sin embargo, se recomienda a las personas interesadas en avanzar en este tema que queda en el tintero ahondar más en el estudio del concepto de territorio en otros contextos diferentes a los estudios para tener un panorama más completo de esta temática, ya que su espectro es muy amplio, además de explorar otros marcos metodológicos e instrumentales (Tics) que permitan la

comprensión del territorio como una práctica sobre el espacio que constituye una sede de experiencias cotidianas, que permite establecer vínculos afectivos que transforman el medio, mediante la apropiación de éste a través de procesos cognitivos, afectivos, y simbólicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (1993). Los no lugares. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona. Gedisa.
- Araya, F. (2009) Perspectivas en la Enseñanza de la Geografía Escolar y Universitaria” (2009). En: Globalización y Territorio: reflexiones geográficas en América Latina. Delgado, Ovidio; Cristancho, Hellen (Edits). Bogotá. Edit. Gedisa
- Benjam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. Revista Pensamiento Educativo. No.30.P: 61-74.
- Besse, J. (2000). Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales. Buenos Aires. Edit. Eudeba
- Bosque Maurel J., y F. Ortega Alba. (1995). Historia y crítica del pensamiento geográfico. Barcelona, España. Edit. Oikos-Tau. .
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos, investigación en ciencias sociales. Bogotá: UniAndes. Grupo editorial norma.
- Bozzano, H. (2009). Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores. Buenos Aires. Edit. Lumiere.
- Brunet, R. (1992) Los Caminos de la Geografía. Paris. Edit. Reclus.
- Calvo Ortega, Francesc. (2010) La Ciencia y La Didáctica de la Geografía: Investigación Geográfica y Enseñanza Escolar. Contenido en: Revista Cuestiones Pedagógicas N° 20, pp 269-282. España. Edit. Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.
- Carr, W. Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona, España. Edit. Martínez Roca
- Castells, M. (1997). La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1: La Sociedad Red. Madrid. Editorial. Alianza
- Constitución Política De Colombia 1991. Bogotá. Edit. ECOE.
- Coreth, E. (1972). Cuestiones Fundamentales de la Hermenéutica. España. Edit. Herder.

- Delgado, M. (1999). Geografía Escolar: discursos dominantes y discursos alternativos. Bogotá. Edit. Universidad Nacional de Colombia Programa Red
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw- Hill pp. 69-112.
- Dollfus, O. (1983) El Espacio Geográfico. Barcelona. OIKOS-TAU.
- Duque, Luz Marcela. Espinosa, Iván D. Gálvez, y otros. (1997). Territorio, Territorialidad y Medio Ambiente. Bogotá, Colombia. Edit.: Colcultura.
- Echeverría, M, Rincón, A. (2000). Ciudad de Territorialidades. Polémicas de Medellín. Medellín, Colombia. Edit. CEHAP.
- Echeverría, R. 1997. El Búho de Minerva. Santiago. Edit. Dolmen
- Egg, Ander. (2002) Métodos y técnicas de Investigación Social. México. Edit. Lamer.
- Eliade, M. (1996) Lo Sagrado y lo Profano. Hamburgo. Edit. Labor S.A.
- Eisner, E, W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Edit. Paidós.
- Estébanez, J. 1982. Tendencias y Problemática Actual de la Geografía. Madrid. Edit. Cincel
- Franco, M y otros. (1997). Geografía y Ambiente: enfoques y perspectivas. Bogotá. Edit. Universidad de la Sabana
- Falieres, N. Antolín, M. (2002) Como mejorar el aprendizaje en el aula. Colombia. Edit. Circulo latino Austral
- Ferraris, M. (2005). Historia de la hermenéutica. México. Edit. Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1999). Verdad y Método. Vol I y II. Madrid. Edit. Sígueme
- Galtun, J. Teoría y método de la investigación social. Buenos Aires. Edit. Eudeba. 1966.

- Garría, José Luis (1976). Antropología del territorio. Madrid. Edit. Taller de ediciones Josefina Betancur.
- Giménez, Gilberto. (2000) "Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. Contenido en: Martín Barbero, J. Cultura y Región. Bogotá, Colombia. Edit. Universidad Nacional de Colombia.
- Giannini, H. (1998). Breve Historia de la Filosofía. Santiago. Edit. Universitaria.
- González, F. (2008) El Mapa Conceptual y el Diagrama V. España. Edit. Narcea.
- Gottmann, J. (1973). La importancia Del territorio. Estados unidos. Edit. Universidad de Virginia.
- Guevara, J. (2003). El oficio de maestro: nuestra razón de ser. Contenido en. Revista educación y cultura. N 63. Junio. Bogotá, Colombia.
- Habermas, J., (1987). La acción comunicativa. Volumen I. Madrid: Editorial Taurus.
- Harvey, D. (1998). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires. Edit. Amorrortu
- Haesbaert, R. (2004). Caminos y Perspectivas del Territorio. Contenido en RIBAS, A. D., SPOSITO, E. S. y SAQUET, M. A. Territorio y Desarrollo: diferentes perspectivas. Francisco Beltrão. Edit. Unioeste,
- Hernández, V. (2007). La Gestión del conocimiento en la Didáctica. México. Edit. Alfaomega
- Hiernaux, Daniel y Lindón, Alicia (2006). Tratado de Geografía Humana. México, Antrophos
- Johnston, R.J. (1991). La geografía y los geógrafos. Londres, Inglaterra. Edit. Arnold
- Legrand, C. (1988) Colonización y protesta campesina en Colombia: 1850-195. Bogotá. Centro Editorial, Universidad Nacional de Colombia
- Maya, A. Díaz, N. (2002) Mapas Conceptuales. Elaboración y Aplicación. Bogotá. Edit. Magisterio.
- Margarita, J. (2006). Investigar con Mapas Conceptuales. México. Edit. Narcea.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

- Mazario, I. (2002) Enseñar Y Aprender: Conceptos Y Contextos. España. Edit. . Universidad de Matanzas.
- Mazurek, H (2010) Espacio y Territorio. Instrumentos Metodológicos de Investigación Social. Extraído de <http://arjuanjoseosoriovalencia.files.wordpress.com/2011/07/espacio-y-territorio-mazurek2.pdf>. 27 de Noviembre de 2013
- Mendoza, A. Geografía Enseñanza – Aprendizaje. Contenido en: boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia. Extraído el día 5 de noviembre de 2012 de <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/01pano.pdf>
- Ministerio De Educación Nacional (2004) Estándares Nacionales En Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia
- Montañez, Gustavo. (1997). Geografía y Medio Ambiente: Enfoques y Perspectivas. Bogotá. Ediciones Universidad de la Sabana.
- Montañez, g. Delgado, O. (1998) Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. Contendida en: Cuadernos de Geografía. Revista del departamento de geografía de la universidad nacional de Colombia Vol. VII, No. 1-2. Bogotá. Edit. Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez, g. Delgado, O. (2001) “Espacio y Territorios: Razón, Pasión e Imaginarios”. Bogotá. Edit. Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría General Red Espacio y Territorio.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Edit. Gedisa.
- Murcia Cifuentes, Denisse. (2009) La enseñanza de la geografía: alternativas de qué y cómo enseñar pedagogía y geografía. En: Lecturas en teoría de la geografía. Bogotá. Edit. Universidad Nacional de Colombia.
- National Curriculum (1988). National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4. Recuperado el 19 de marzo de 2014 de <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>

- Novak, J (1982) Teoría y práctica de la Educación. Madrid. Edit. Alianza Universidad.
- Novak, J. (1984). Aprendiendo como Aprender. New York. Edit. Universidad de Cambridge
- Pérez, A. Y. Y Gimeno, J. (1988) “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico”. Contenido en: Infancia y Aprendizaje N° 42: 27-63.
- Perkins, David. Blythe, Tina. (2005) Ante todo, la coww.fundacies.org/articulo005.php
- Piaget, J. (1976). De la Lógica da Crianza a Lógica del Adolescente. São Paulo. Edit. Pioneira
- Pillet, Félix. (2004) La Geografía y las distintas acepciones del espacio Geográfico. Contenido en: Revista Investigaciones Geográficas. N° 34.. Universidad de Alicante
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori.
- Pulgarín R, Quintero, M. (2010). La educación geográfica un compromiso en la enseñanza de las ciencias. Propuesta de formación docente en el Oriente Antioqueño. Revista Uni-Pluri/Versidad Vol.10 No.3, 2010. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.
- Kuhn, S. T. (1993). La estructura de las revoluciones científicas, México, D.F. Edit. Fondo de Cultura económica
- Rodríguez de Moreno, Elsa Amanda. (2010) Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica secundaria. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rave, M. (1999) Raíces Culturales De La Arquitectura En Colombia Arquitectura Prehispánica en la Ciudad de Medellín. Madrid, España. Edit. Universidad Politécnica de Madrid Escuela Técnica superior de arquitectura.
- Restrepo, Bernardo. (1996). Investigación en Educación. Bogotá. edit. ICFES
- Revista Digital Temas Para La Educación. (2009, Noviembre 5). La Importancia Del Contexto En El Proceso De Enseñanza – Aprendizaje. España. Edit. Federación de enseñanza de Andalucía. Extraído el día 21 de noviembre de 2012 de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/plantilla.aspx?p=10&d=221&s=5>

- Rodríguez, L. (2012). Territorio, Educación Y Multiculturalidad. Ponencia: XI conferencia Internacional de la Plata 2012.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia. Edit. Magisterio
- Saldarriaga, O. (2006). Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? Contenido en: Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Bogotá, D.C. Colombia. No11, 2do. Semestre de 2006
- Santos, M., 1986. Espacio y método. En: Geocrítica. N° 65. Barcelona.
- Santos, M., 2000. La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Editorial Ariel. Barcelona
- Santiago, R. (2003). La práctica pedagógica de la enseñanza de la geografía ante el reto de los nuevos tiempos. Ponencia presentada en las V jornadas nacionales de didáctica en ciencias sociales. II jornadas nacionales de investigación estudiantil de Geohistoria. Caracas, 20 al 22 de noviembre de 2003.
- Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. Conferencia en: Geographikós. N° 8, 2° semestre. Traducción: Sandra Albino y Andrés Barsky. Argentina
- Solano, M. Mogollón, O. (2011) Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación. Washington. Editorial Fhi 360
- Souto, X. (1994) Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio. España. Ediciones de Serbal
- Souza, M. L. de. (1995). El territorio: espacio, poder, autonomía y desarrollo. Contenido en: Geografía: conceptos y temas, Rio de Janeiro. Brasil. Edit. Bertrand
- Osorio, J. (2001). Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento. México: Ed. Fondo de Cultura Económica

Torres, Alfonso. (1998). Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa. Bogotá. Edit. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Toulmin, S. (2007). Los usos de la argumentación. Barcelona. Edit. Península.

Unwin, Tim (1995). El Lugar de la Geografía. Madrid. Edit. Cátedra.

Ussa Cristiano, Edwin Alberto y Vargas Romero, Edna Margarita. (2011). Contexto, Región y Territorio en los Proyectos Ambientales Escolares PRAES: Herramienta didáctica SED-UD. Secretaria de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia.

Zuluaga Garcés, O. (1999). Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre Editores. [Primera edición: 1987, Foro Nacional por Colombia]

TESIS Y ARTÍCULOS

Araya Palacios, Fabián y González Leiva. (2009). Presente y futuro de la educación geográfica en Chile, La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Cáceres, Lucía. (2011). La geografía en los textos escolares de ciencias sociales (1995- 2008), tendencias y posibilidades. Tesis de posgrado no publicada. Bogotá. Departamento de ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional

Capel, H. (1998, Abril) Una Geografía Para El Siglo XXI. Contenida en: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Extraído el 1 noviembre de 2012 desde <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-749.htm>

Capel, h., & Urteaga, L. (1984, Septiembre). La Geografía ante la Reforma Educativa. Contenida en: Cuadernos Críticos de Geografía Humana. Extraído el 1 noviembre de 2012 desde <http://www.ub.edu/geocrit/b3w.htm>

Castaño, m & Urrego, L. (2012). Problemáticas Socioambientales en la Cuenca del Río Tunjuelo: Una Posibilidad en la Enseñanza Y El Aprendizaje De La Geografía. Tesis de pregrado no publicada. Bogotá. Departamento de ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

- Fuentes, M. (2002). Paradigmas en la investigación científica: fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos [Documento en Línea]. Disponible: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_19/a_261/261.htm [Consulta: 2013, Junio 29]
- López, F. (1994) Construcción del Concepto de Espacio Geográfico en los Alumnos de Grado Sexto del Colegio Braulio Gonzales. Tesis de posgrado no publicada. Bogotá. Departamento de ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica Crítica. Razón y Palabra [Revista en Línea], 34. Disponible: <http://www.razonypalabra.org.mx> [Consulta: 2013, Junio 28]
- Orjuela, A. (1995) El Adolescente en Busca de su Identidad Territorial. Tesis de posgrado no publicada. Bogotá. Departamento de ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Piñeros, M. (2008). La Enseñanza de la Geografía Política, una propuesta Didáctica A Partir De La EPC (Enseñanza para la Comprensión) Tesis de posgrado no publicada. Bogotá. Departamento de posgrados. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional
- Rincón, J. (2011). Territorio, Territorialidad y Multiterritorialidad. Extraído de: <http://es.scribd.com/doc/106862183/Territorio-Territorialidad-y-multiterritorialidad-aproximaciones-conceptuales>. Tomado el 27 de noviembre de 2013
- Rodríguez, C. & Zamora, J. (2009) Enseñanza para la Comprensión de La Geografía a partir de las Problemáticas de la Ciudad y El Territorio. Tesis de pregrado no publicada. Bogotá. Departamento de ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional
- Ruiz, E. (2004). Lo cualitativo en la investigación actual. Psicología para América Latina. [Revista en Línea], 2. Disponible: http://www.psicolatina.org/Dos/lo_cualitativo.html [Consulta: 2013, Junio 28]
- Torres Parra, N. (2012). Enseñar y comprender el concepto de páramo en la educación geográfica. Tesis de pregrado no publicada. Bogotá. Departamento de ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional

Sánchez, A. (2001). El método hermenéutico aplicado a un nuevo Canon. España. Revista de Filología y Didáctica. N°24. P: 295-323

Solano, M. Mogollón, O. (2011) Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación. Washington. Editorial Fhi 360

Velandia, R. (1998). Construyendo el Espacio Geográfico dentro y fuera del Aula. Tesis de posgrado no publicada. Bogotá. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de ciencias sociales. Maestría en Docencia de la Geografía. Universidad Pedagógica Nacional

Souto, X. (1990, Enero) Proyectos Curriculares Y Didactica De Geografia. Contenido en: Cuadernos Críticos de Geografía Humana. Extraído el 1 noviembre de 2012 desde <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-115.htm>

Zemelman, H. (2010) Pensar Teórico Y Pensar Epistémico: Los Retos De Las Ciencias Sociales Latinoamericanas. Consultado el día 2 de octubre de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

Revistas Teaching Geography

Geographical Association. Teaching Geography. Volumen 36. Numero 1. Spring. 2011

Geographical association. Teaching Geography. Volumen 36. Numero 2. Summer. 2011

Geographical Association. Teaching Geography. Volumen 36. Numero 3. Autumn 2011

Geographical Association. Teaching Geography. Volumen 37. Numero 1. Spring. 2012

Geographical Association. Teaching Geography. Volumen 37. Numero 2. Summer. 2012

Geographical Association. Teaching Geography. Volumen 37. Numero 3. Autumn 2012

Geographical Association. Teaching Geography. Volumen 38. Numero 1. Spring. 2013

Geographical Association. Teaching Geography. Volumen 38. Numero 2. Summer. 2013

Revistas Primary Geography

Geographical Association. Primary Geography. numer 74 Spring 2011

Geographical Association. Primary Geography. Numer 75 Summer 2011

Geographical Association. Primary Geography. numer 76 Autumn 2011

Geographical Association. Primary Geography. numer 77 Spring 2012

Geographical association. Primary Geography. numer 78 Summer 2012

Geographical Association. Primary Geography. numer 79 Autumn 2012

Geographical Association. Primary Geography. numer 80 .Spring 2013

Geographical Association. Primary Geography. numer 81. Summer 2013

ANEXOS

5.1 Entrevista

Matrices de Sistematización de la Entrevista

Categorías de Análisis	Pregunta	Profesores del Colegio Vermont	Profesores del Colegio San Jorge de Inglaterra	Profesores del Colegio San Luis de la Policía	Profesores del Colegio Instituto Técnico Central de la Salle
	Experiencia o acercamiento al concepto de territorio desde su formación profesional	Soy licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre al colegio a trabajar en el año 2005 cuando estaba en noveno semestre de universidad desempeñando en el cargo hasta la fecha. Actualmente me encuentro haciendo una	German Polania. Soy licenciado en filosofía, especialista en educación, cultura y política y magister en filosofía latinoamericana. Los acercamientos que he tenido a la geografía han sido de forma empírica y por mi propia cuenta.	Rafael soler: Mi experiencia se origina con la licenciatura en ciencias sociales que curse en la universidad la gran Colombia donde vi algunos módulos de geografía. Tengo una especialización en docencia e investigación universitaria de la universidad Sergio Arboleda y poseo una maestría en educación. investigación universitaria también de la universidad Sergio Arboleda. Actualmente termine un diplomado	Tatiana Gálvez: Soy licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y soy egresada de la misma universidad con una maestría en educación. En varias ocasiones dentro de la Universidad trabajamos

Territorio Concepto Enseñanza del territorio		<p>maestría en geografía en los Andes. En toda mi formación he recibido varios cursos propiamente dichos de geografía donde se ha abordado la cuestión del territorio. Por estas razones dirijo los cursos de geografía de sexto a noveno y en el bachillerato internacional</p>		<p>en humanismo político y cívico de este concepto; y ya la misma universidad.</p>	<p>dentro de la labor docente se nos han brindado cursos que han habilitado desde las alcaldías, en los que se han incluido todo lo que tiene que ver con los programas de ciudad de lucho Garzón y luego en la reconstrucción centro de Petro.</p>
			<p>Constanza Santos: Soy politóloga, historiadora y tengo una especialización en relaciones internacionales y negociación. Mi experiencia con la geografía está dada porque alguna vez había un vacante para dictar geografía en un colegio y la asumí, de ahí que entonces me tocaba preparar clases y acercarme a este tipo de</p>	<p>Camila Rodríguez: Soy licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, donde tuve la oportunidad de conocer de la mano del profesor Alexander Cely, de clases de geografía varios de los conceptos fundamentales, entre esos el de territorio.</p>	<p>Lorena Castilla: Soy licenciada en ciencias sociales de la Universidad Distrital. Y he tenido la oportunidad de estudiar este concepto durante algunas de las clases especialmente en la asignatura dinámicas</p>

			conocimiento.		regionales con la profesora Liliana Pizzinato.
			Xose Manuel Souto: licenciatura en geografía, mas tarde realice una licenciatura en historia , después hice un máster en formación del profesorado y otro más específico en la formación del profesorado en ciencias sociales y después el doctorado en geografía	Josep Ciscar, soy licenciado en geografía, con un máster en formación del profesorado y más adelante realice un doctorado en geografía	Jorge Saiz: Soy licenciado en historia, con un máster en historia contemporánea y tengo también un doctorado en geografía
			Andrés Serna: Me gradué como abogado e historiador. He complementado mi parte pedagógica con serie de cursos y diplomados de capacitación que ofrece el colegio, donde además he tomado uno en formación corporal y otro en formación de escritura, dictado por la Universidad Nacional. La experiencia que he tenido con geografía está basada en la	Gustavo Lezema: soy egresado de la universidad nacional de la carrera de derecho e hice la maestría en educación en la universidad pedagógica. Puntualmente no recibí una orientación específica en temas geográficos pero por las necesidades del colegio estoy actualmente desempeñándome como profesor de ciencias sociales	Wilmar León: Soy licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Si, recuerdo muy difusamente que el concepto alguna vez fue trabajado dentro de alguno de los seminarios en la

		oportunidad que me brindo el colegio para dictar esta cátedra en básica secundaria	Integradas, donde he tenido que recurrir a la geografía para ayudarme en las explicaciones de algunos temas.	universidad, eran unas copias de Gustavo Montañéz, pero si usted me pregunta que decían esas copias la verdad es que no me acuerdo de nada
¿Cómo está organizado el currículo en sociales?	El colegio agrupa tres áreas del conocimiento, las ciencias sociales integradas que se enseñan en español de primero a quinto, en bachillerato estamos separados historia y geografía, la historia la enseñan de sexto a noveno en inglés y la geografía en los mismos cursos pero en español. No menciono decimo y	El currículo está pensado así: en primaria es integrado geografía e historia, de sexto a noveno es disciplinar, geografía e historia por aparte, en decimo únicamente de las sociales se encuentra la economía y en undécimo se retoma la historia en conjunto con la economía.	Actualmente el currículo está integrado y tenemos una limitante ya que las sociales se han convertido en el resorte donde se van a descansar los defectos de un currículo de unos tiempos programadas, que para el caso del colegio se plantea un estudio paralelo del tiempo y el espacio y que considero yo es muy difícil de abordar. Fuera de esto somos responsables de otras asignaturas como ética, religión, economía lo cual hace que no podamos dedicarle	El currículo está integrado de primero a noveno de forma paralela el profesor asume al mismo tiempo la historia y la geografía. Ya en la media las sociales se enfocan a atender las clases de economía y ciencias políticas

	<p>once porque en el colegio hace tres años vincularon algo que se llama bachillerato internacional que es un programa único global de nivel universitario, lo que hacen los estudiantes es presentar una serie de exámenes y obtienen un título internacional para presentarse en universidades en el extranjero. Actualmente soy profesor de geografía en el bachillero internacional y antes fui el profesor de historia en el mismo colegio, por eso le decía que como licenciado uno tiene mucha mayor movilidad.</p>		<p>mucho tiempo a la geografía.</p> <p>Curricularmente hablando en el colegio de primero a noveno las sociales están inmersas tanto la geografía como la historia en un mismo espacio. En decimo y en once se toma otra línea enfocándose a la democracia, la economía y la política. Este currículo lo elaboramos los docentes previamente antes de comenzar el año escolar</p>	
--	--	--	--	--

	<p>¿Qué enseñar cómo el Territorio?</p>	<p>He tenido la oportunidad de trabajar en estos años de primero a once con programas nacionales e internacionales, así que no podría hablar desde un único paradigma a partir del cual yo pueda definir el territorio, más bien yo podría hablar es de territorios y de acuerdo con la escala en la que lo quiera mirar. Por ejemplo yo podría hablar de territorio desde lo que un niño de 5 años percibe hasta lo más grande que sería la delimitación territorial de un Estado. POR LO QUE LA CATEGORIA TERRIOTORIO es muy amplia. ¿Qué en cual creo yo? en la individualidad</p>	<p>German Polania: Yo simplemente lo toco como una base general a compartir De la cual explico los hechos.</p> <p>Constanza Santos: Depende de mi visión de lo que es el territorio y lo que yo entiendo por tierra, por qué tierra puede ser un espacio en el que se mueve un grupo social pero territorio tiene que ver más con la parte cultural, social como la comprensión de esa tierra en un grupo social. En este sentido con</p>	<p>Rafael soler: Trato de que los estudiantes sean conscientes del lugar que ocupan física y geográficamente, en su colegio, en sus hogares en su comunidad, en su país y en el mundo, entendiendo por territorio el espacio que administra el Estado, el que ocupa un estudiante como hijo mayor menor, entiéndase por territorio ese espacio que ocupa un estudiante en un salón de clases.</p> <p>Camila Rodríguez: Por lo tanto entiendo el territorio más que en términos geográficos absolutos es una construcción social, siendo entonces el sitio donde nosotros los seres humanos nos producimos a nivel social y donde realizamos nuestras actividades.</p>	<p>Tatiana Gálvez: Creería yo que es necesario que los estudiantes entiendan que todo lo que los rodea hace parte del territorio para que empiecen a ver que el espacio en donde ellos se desenvuelven es un lugar con carga política y económica que está intermediada por la acción humana</p> <p>Lorena Castilla: Es el espacio de diferente naturaleza y composición donde se encuentran las interacciones sociales, ya se entre los individuos mismo; o la relación/interacción con</p>
--	---	---	--	---	--

		<p>del territorio, es decir que cada sujeto histórico y social construye su territorio.</p>	<p>los estudiantes yo hacia la distinción de por ejemplo para un grupo indígena que es un territorio y de lo que para el Estado es un territorio, siendo visiones totalmente diferentes. Para el Estado es simplemente la parte que se legitima como tal dentro de los límites que comprende el país mientras que para los indígenas va mucho más allá tiene todo un sentimiento, toda una mirada mítica, tiene también toda una visión de valores, de amor.</p>		<p>un espacio físico determinado donde los vínculos sujetos crean vínculos y relaciones espaciales.</p>
		<p>Andrés Serna: Así entonces, entiendo el territorio como un espacio que delimita hasta dónde van los espacios que poseen una sociedad y su jurisdicción.</p>	<p>Andrés Serna: Así entonces, entiendo el territorio como un espacio que delimita hasta dónde van los espacios que poseen una sociedad y su jurisdicción.</p>	<p>Gustavo Lezema: lo comprendo como un espacio de dominio que ejerce el Estado o una comunidad sobre un espacio determinado. Marcando una diferencia sobre la propiedad de otros lugares a partir de las tradiciones, la cultura, la raza y el idioma.</p>	<p>Wilmar León: La verdad que por ser un concepto complejo y de múltiples definiciones, teniendo en cuenta que al público que va dirigido es a jóvenes con poco interés sobre estos temas, lo mejor</p>

					desde mi punto de vista es que los estudiantes aunque sea logren identificar los elementos del territorio colombiano, con eso que aprendan me sentiría conforme, ya que muchas veces uno explica un tema y a los ocho días no recuerdan nada.
¿Cómo explicaría usted el territorio?	Desde la cotidianidad de los estudiantes.	German Polania: Contextualizando a los estudiantes en los espacios que ocurren los hechos históricos.	Rafael Soler: Particularmente manejo el concepto de territorio, por ejemplo de la siguiente manera: si tenemos una tema de historia como la historia moderna donde tenemos unos procesos económicos, sociales, políticos y culturales en Europa, paralelamente a esto voy desarrollando voy desarrollando el tema de la geografía física y humana de este espacio, para que		Tatiana Gálvez: Inicialmente la enseñaría teniendo en cuenta la posición de su cuerpo frente al espacio, para luego pasar a su casa y al colegio e ir gradualmente subiendo de complejidad para que ellos entiendan que

				<p>los estudiantes se puedan ubicar el territorio va espacio temporalmente en uncreciendo según los contexto y no se quedenintereses del ser simplemente con el hecho histórico. humano, de igual forma a los más grandes se les tendría en cuenta como se construyen países según las dinámicas económicas como por ejemplo Inglaterra no solo está dentro del continente Europeo sino que se ha ido extendiendo a continentes como África y América.</p>	
			<p>Constanza Santos: Dentro de la institución, yo como tal dentro de mi currículum y mi plan de estudios no lo toco mucho y lo empleo para hablar que es un Estado y una Nación, por lo que lo toco muy brevemente, pero creo que es algo</p>	<p>Camila Rodríguez: Personalmente lo asumo y especialmente para el grado séptimo cuando he tenido que enseñar ciertos temas me ha tocado recurrir a emplazar a los chicos históricamente, entonces necesito recurrir a mapas a una información</p>	<p>Lorena Castilla: Es el espacio ya sea físico o intangible donde los individuos, comunidades y las sociedades desarrollan relaciones que son</p>

			<p>importante que se debe tomar en cuenta y que acá en el colegio está dejando de lado ya que la geografía que ofrece el colegio es totalmente inglesa, porque es un colegio basado en una propuesta curricular británica, donde se destaca por su puesto toda la geografía física y política que corresponde a Inglaterra, lo cual está en contravía de lo que deberíamos hacer con nuestros estudiantes mostrándoles cuál es su territorio en el que viven, en el que están y cuáles son las relaciones que se establecen para formar otros vínculos que podemos llamar nación.</p>	<p>de corte geográfico para que ellos entiendan el contexto en la que se vivió esa situación histórica</p>	<p>afectadas y determinadas por las características propias de estos espacios.</p>
--	--	--	---	--	--

			<p>Andrés Serna: El concepto de territorio dentro del programa Cambridge no lo maneja expresamente en ninguno de los grados, pero considero que es importante ya que para hablarles a los estudiantes de los procesos históricos primero es necesario ubicarlos en un contexto temporal.</p>	<p>Gustavo Lezema: Como ya lo mencionaba me apoyo en la geografía en general y en el concepto de territorio en particular para ubicar a los estudiantes espacialmente en el desarrollo de los sucesos históricos. Realmente no lo trato a profundidad, únicamente señalo y continuo la explicación.</p>	<p>Wilmar León: Bueno la verdad es que hace mucho no explico el tema, pero tengo una metodología para explicar, la primera parte se indaga al estudiante sobre sus preconceptos del tema, reúno las ideas dadas por los estudiantes, y busco rescatar aquellos elementos relacionados con el tema. Posteriormente estudiamos el concepto, sus características, sus autores, luego realizamos una ejercitación, un taller, unas preguntas, alguna actividad para que aprendan lo visto y finalmente una</p>
--	--	--	--	---	--

					evaluación sobre lo visto.
¿Para qué uno debe apropiarse del espacio en el cual esta, concepto de territorio en la escuela?	Entonces si usted me pregunta porque es importante enseñar y conocer el territorio porque funcionalmente uno debe apropiarse del espacio en el cual esta, concepto de territorio en la escuela? geográfico para penetrar en diversos ámbitos de la vida humana, por eso es una CATEGORIA dentro de los estudios sociales fundamentales.	German Polania: Desde mis conocimientos y experiencia es muy útil para orientar a los estudiantes en los marcos en que desarrollaron los hechos históricos	Rafael soler: Es importante abordar en la escuela el concepto de territorio pero no tanto enseñarlo sino de hacerlo vivencial en los muchachos, de hacerles conscientes esa gran responsabilidad de ocupar un espacio como un territorio que se manifiesta en distintas dimensiones. así que considero que no solo es importante resaltar que territorio es una demarcación de un estado o una nación sino que es necesario llevarlo a la responsabilidad que tenemos como individuos en el espacio que ocupamos, a raíz de	Tatiana Gálvez: Es necesario enseñarlo para que los estudiantes se han más conscientes frente al espacio en el que viven, que lo apropien y de igual forma entiendan como las dinámicas del ser humano condicionan y cambian el territorio.	

				esto y al poco manejo que se le ha dado al concepto de territorio han surgido problemas como los enfrentamientos de grupos armados, pandillas, barras bravas, y el mismo tema de violencia escolar vemos que se da por el mal direccionamiento del manejo de espacio de los individuos.	
		Constanza Santos: Era importante para que mis estudiantes vieran que el espacio es algo que vale mucho más allá de lo que yo veo sino que está ligado a muchas más cosas, como por ejemplo la parte cultural y las cosmovisiones de los grupos sociales donde va a tener un sentido u otro.	Camila Rodríguez: Creo que es importante enseñar el concepto de territorio en la escuela para que los muchachos tengan en cuenta que el territorio son ellos, ya que somos seres sociales que compartimos un espacio y tenemos que estar en constante comunicación y es importante para que ellos se puedan desenvolver más fácil con su entorno	Lorena Castilla: ya que este concepto permite estructurar el compromiso y la comprensión de la relación hombre espacio geográfico, atravesado por las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas	
		Andrés Serna: Para que los estudiantes puedan reconocer la espacialidad de los hechos y así	Gustavo Lezema: Para orientar a los estudiantes y situarlos en un contexto espacial y por su puesto	Wilmar León: Creo que ha perdido en los	

			generar una mejor comprensión dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje	temporal que les permita comprender las problemáticas de su entorno.	jóvenes de hoy es el sentido de pertenencia y orgullo por el país en el que vivimos, a pesar de los graves problemas sociales que poseemos, tenemos que hacer ver a nuestros jóvenes lo valioso del territorio en el que vivimos y eso se logra a través del reconocimiento de los elementos que tiene nuestro territorio.
Educación	Cuál es su percepción de la educación pública y privada	Desde el punto de vista de factores que se podrían considerar variables para explicar la educación entre una y otra educación está la dieta alimentaria, la disposición de psicólogos educativos porno estudiantes, cuanto	German Polania: Yo trabajé en colegios públicos y lo que pude apreciar desde el área de sociales era que existía una prioridad en la mayoría de docentes porque el estudiante conociera los mecanismos de participación, más como un marco general de las ciencias sociales, en	Rafael soler: La educación en Colombia está dividida en tres grandes sectores: uno que intenta ofrecer y subsanar una necesidad básica que es la cobertura, la cual corresponde a la educación pública, que se centra entonces en una oferta de una cobertura con la construcción de mega colegios donde tenemos	Tatiana Gálvez: claramente que existe un desfase entre los dos tipos de educación por el sentido que cada una de estas tiene. Mientras una está pensada para responder a la masificación del factor

<p>Docente</p>	<p>comités de evaluación y promoción hay, que es una reunión de profesores para tratar la situación de cada uno de los alumnos en cada curso. Eso es algo que pasa muy rara vez en los colegios públicos. Toca ver también como manejan el concepto de primera y segunda infancia, el manejo que se les da a los adolescentes, como resuelven los problemas internos del contexto. No es lo mismo un colegio público de Ciudad Bolívar en las montañas que en la parte baja y están en la misma localidad.</p> <p>Entonces que tan</p>	<p>experiencia desde lo público, además hay docentes que se apasionan con eso, orientando al estudiante a reconocer principalmente las instituciones. Pero también es necesario reconocer que las situaciones del estudiante marcan profundamente la diferencia entre una educación pública y una privada, en la cual se puede evidenciar unos intereses y unas intenciones muy diferentes entre uno y otro, lo cual lleva que si uno en lo público quiere generar una dinámica más académica tiene uno que ser más flexible, en cambio a nivel privado hay una mayor exigencia a nivel académico, el mismo estudiante pide y exige mucho en la parte evaluativa, además de que puede exigir muchas cosas sobre</p>	<p>curso de 40 y 45 estudiantes que en suma para toda la institución pueden dar tres mil o cuatro mil estudiantes en jornadas contrarias donde para una coordinación o para un docente es imposible manejar todas las dinámicas que se dan. Entonces yo clasifico la educación pública y privada en que cada uno se encuentra atendiendo a un fin y no tienen un pensamiento sistémico en lo que se debe ofrecer como los fines de la educación como tal. Obviamente no se pueden desconocer todos los avances de la educación pública ofreciéndole a los profesores una serie de capacitaciones para profesionalizarse aún más pero realmente el sector público se ha enfocado en la última década es a dar solución al problema de</p>	<p>educativo, la otra responde más y en menor cantidad de estudiantes a una mejor preparación académica de los estudiantes. Y uno de los factores claves para explicar esto está en la inversión que se realiza en los planteles educativos y la naturaleza de los estudiantes, que para el caso de los públicos no le ven un sentido claro a la educación mientras que en los privados el muchacho sabe el valor que tiene lo educativo para garantizar un mejor futuro.</p>
----------------	--	---	--	---

		<p>educación eso si se lo puedo decir, porque estos colegios le meten mucho a todo el proceso formativo; especialmente a las actividades extracurriculares, y los idiomas que ofrecen.</p>	<p>investigación que de alguna manera dentro de la dinámica de lo público no es tan fácil proceder, porque están sumergidos en otras dinámicas sociales, familiares, culturales lo que hace que se tengan otros ritmos académicos.</p>	<p>cuestión de la calidad.</p> <p>Por su parte, yo ve a los colegios privados centrados en atender esa parte de calidad para competirle al sector público pero no en precios en tanto la gratuidad que ofrece este sector sino en calidad con tener unas instalaciones físicas mejor dotadas, más opciones en recursos tecnológicos, en manejo del tiempo libre pero a su vez inmersos en una cultura donde se dice: nos están midiendo con pruebas de Estado entonces tenemos que dar excelentes resultados, exigiéndole al estudiante que cumpla y se especializa en ser un excelente instrumento para responder estos test, pero no se le da la concientización al estudiante que debe manejar un pensamiento socio critico entendiendo realmente las dinámicas de la educación y que le</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>pueda aportar a nivel futuro</p> <p>Y una tercera es esa dinámica que se viene dando en el sector más público pero no en el sector rural, donde se maneja un aprendizaje más significativo, donde de pronto el docente tiene la oportunidad de llevar experiencias al aula de clase y aplicarla a un marco específico concreto que es esa realidad que vive el estudiante.</p>	
			<p>Constanza Santos: No he tenido la oportunidad de trabajar en el sistema público, pero si he tenido el acercamiento al mismo a partir de unos conocidos, sin embargo, no tengo los conocimientos pertinentes para entrar a dialogar sobre este.</p> <p>No obstante, frente a la educación pública y privada y hablando con una compañera la diferencia entre</p>	<p>Camila Rodríguez: Ahora tenemos un imaginario que la educación pública es mala por el mismo hecho de ser gratuita, con el agravante de otros elementos como la desorganización, la poca profesionalización de los docentes, entonces todo mundo hace lo que quiere, fuera de que los chicos son súper conflictivos.</p> <p>Mientras que en el otro extremo</p>	<p>Lorena Castilla: Que existe un fuerte abismo entre una y otra, lo cual se ve reflejado en los resultados de los exámenes, por la misma disposición de recursos físicos y humanos para atender a la población estudiantil, donde claramente en lo privado existe una</p>

			<p>un profesor de cada uno de estos espacios, no tiene que ver tanto con la profesionalización sino con las oportunidades que se disponen. Ahora, y hablando especialmente del San Jorge el hecho de que den la oportunidad de poder estudiar cuando ellos nos apoyen con la parte económica es importante. Por ejemplo, cualquier curso, especialización, maestría, doctorado, el colegio nos apoya con el 50%. Entonces eso hace una diferencia radical entre lo que puede hacer un profesor de otros colegios privados y los públicos propiamente dichos.</p> <p>Además de esto el colegio maneja una serie de programas extra curriculares y de refuerzo para que ellos estudiantes que van mal académicamente, lo cual se constituye en otro plus para la</p>	<p>está la educación privada, con un alto rendimiento escolar, muy calificados, existe una apropiada estructura física para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero concretamente para el caso de los resultados yo creo que están principalmente mediados por la cualificación de los docentes ya que este profesor puede generar mejores estrategias para que los chicos apropien más ese conocimiento.</p>	<p>mayor disposición de ambos elementos mientras que en lo público carecemos de muchos elementos que enriquecerían nuestro trabajo, especialmente con fuentes de trabajo escolar conectados con otros contextos internacionales.</p>
--	--	--	--	---	--

			educación del colegio.		
			<p>Andrés Serna: Existe un tipo de cliché muy fuerte en nuestra cultura que marca la división entre la educación privada y pública, especialmente la última que se estigmatiza con bajos niveles de resultados, baja profesionalización de los docentes, por lo que considero que depende, no me caso con esta idea y creo que este tipo de comparación hay veces que es muy útil en la medida en que la estructura y los recursos que tiene la educación privada son muy limitados frente a los que tiene la educación privada.</p> <p>En cuanto a los profesores de los colegios públicos no es que estén mal o poco calificados desde mi postura, es un tema de oportunidades, por lo que la</p>	<p>Gustavo Lezema: He trabajado en ambos sectores en el ámbito educativo y sinceramente se puede percibir la diferencia entre uno y otro, que por su puesto se ve reflejada entre otras cosas en los resultados de las pruebas Saber 11. Ahora cada uno tiene sus pros y sus contras. Pero creo ostensiblemente que la educación privada está dirigida a mostrar una serie de resultados muy positivos frente a la carencia de recursos y profesionales que hay en la educación pública en general, que se caracteriza por unos salones atiborrados de estudiantes que definitivamente tienen otros intereses.</p>	<p>Wilmar León: Para el caso colombiano podemos encontrar dos sistemas de educación paralelos uno para las clases con mayores ingresos, la educación privada y el otro para el resto de la población que somos la gran mayoría, se nos asigna una educación pública donde la prioridad es graduar estudiantes, producción en masa de estudiantes, digo yo, sin detenerse a mirar cómo están saliendo y a que están saliendo</p>

			<p>escuela pública solo debe ser comparada con sus similares; solo cuando una escuela pública tenga los mismos recursos que una privada considero que se puede hacer una comparación pero mientras tanto considero que va a salir perdiendo la escuela pública siempre y lastimosamente la razón de ser en nuestro país es que cada vez se está des financiando la escuela pública y finalmente nuestro país ha girado hacia la privatización de todos los recursos públicos y la educación no se ha quedado atrás, lo cual se ve reflejado en los resultados del Icfes y está generando una elitización de la educación.</p>		
Que prelación	<p>Generalmente todos los colegios privados se preocupan por responder positivamente a esta</p>	<p>German Polania: Respecto a los resultados de los exámenes es evidente que en lo privado hay una prioridad por responderlos</p>	<p>Rafael soler: Respecto a los procesos evaluativos y sobre todo exógenos al colegio, veo un afán por parte las escuelas de lograr los</p>	<p>Tatiana Gálvez: Evidentemente los primeros puestos del ICFES siempre lo</p>	

<p>existe ante los exámenes externos para dictar los contenidos</p>	<p>prueba pero es algo que no pasa en los públicos, yo me acuerdo de mi práctica en el INEM, donde las ciencias sociales están integradas.</p> <p>A termino personal yo no creo que la prueba del ICFES pueda dar una radiografía exacta de cómo pueda estar la calidad de la educación pública o privada porque hay muchos otros factores como la cantidad de estudiantes que gradúan, el área de captación del colegio (si es urbano, si es rural), en qué región se ubica. De esta forma, el examen genera es una</p>	<p>mejor posibles porque implican todo un reconocimiento mientras que en lo público la prioridad es graduarse, sin desconocer que hay personas muy comprometida con los resultados pero ya es algo muy personal y no como colectivo.</p>	<p>procesos de certificaciones que los ocupan colegios llevan a privilegiar una búsqueda por dar unos muy buenos resultados en las pruebas de Estado, lo que nos lleva a pensar que realmente la pregunta es: ¿estas pruebas de Estado que están reflejando? ¿Están reflejando lo que nuestros estudiantes están aprendiendo de las ciencias sociales ? yo particularmente tengo una crítica frente a eso, y yo digo muy poco, estamos inmersos no solo en este colegio sino en muchas instituciones en una política de calidad que nos está midiendo en resultados desconociendo muchos de estos procesos, entonces al estudiante se le exige que haga unos pregrados que vaya a unos preicfes y unas capacitaciones para que asuma todas las pruebas oficiales pero realmente queda el interrogante ¿Qué tanto el estudiante está</p>	<p>ocupan colegios privados y creería yo que también está relacionado con el hecho de la cantidad que tienen estos colegios, ya que muchos de estos colegios por salón tienen máximo 25 estudiantes, mientras que acá los salones oscilan de 35 a 40 estudiantes y hay 5 cursos por nivel, además de eso le sumamos la oportunidad que tienen de salidas de campo o intercambios internacionales que pueden ayudar a los estudiantes dentro de los colegios privados.</p>
---	--	--	---	---

		<p>comparación cuantitativa pero no hace una evaluación cualitativa, que creo yo se puede hacer desde la cantidad de estudiantes que entran a la universidad y la carrera que escogen y ahorita con la nacional pasa algo que es el ejemplo más frío de competencia de lo que busca el ICFES. Así entonces la Nacional le dice a usted si quiere entrar primero presente el examen y nosotros le decimos para que clasifique. Y fuera de esto los clasifican por grupos y generalmente los primeros están compuestos por estudiantes de colegios</p>	<p>apropiando los conocimientos para su vida y eso para que le va a servir en un futuro?</p>	<p>En el ITC tenemos un gran ritmo académico que está marcado por las profundizaciones que tienen los estudiantes de tipo industrial, pues esto hace que los estudiantes dediquen mayor parte de su tiempo a materias como diseño industrial, matemáticas, informática y física.</p>	<p>Constanza Santos: Frente a la pregunta por los resultados, yo creo que esta mediado por el interés de los profesores por dar a conocer los estudiantes todo lo que necesitan saber, no solo para el ICFES, sino lo fundamental de cada una de las asignaturas. Dos: esta la importancia que el colegio le da a las pruebas externas, donde</p>
		<p>Camila Rodríguez: Tengo mis diferencias con las pruebas estatales ya que es una cuestión muy estandarizada que no permite considerar otros elementos al momento evaluativo y otras interpretaciones frente al mundo y buscamos que los estudiantes interioricen los conocimientos que</p>	<p>Camila Rodríguez: Tengo mis diferencias con las pruebas estatales ya que es una cuestión muy estandarizada que no permite considerar otros elementos al momento evaluativo y otras interpretaciones frente al mundo y buscamos que los estudiantes interioricen los conocimientos que</p>	<p>Camila Rodríguez: Tengo mis diferencias con las pruebas estatales ya que es una cuestión muy estandarizada que no permite considerar otros elementos al momento evaluativo y otras interpretaciones frente al mundo y buscamos que los estudiantes interioricen los conocimientos que</p>	<p>Lorena Castilla: En el colegio intentamos ser integrales con este tema es decir, si bien se le da una prelación a responder pruebas internas y externas, buscamos que los estudiantes interioricen los conocimientos que</p>

		privados, y bilingües.	<p>en grado onces, los estudiantes están todo el tiempo alrededor de la prueba, entonces en este caso tienen bastantes simulacros, fuera de que todos los profesores preparan sus pruebas siguiendo este modelo.</p> <p>Además de esto dentro del colegio para matemáticas tiene exámenes externos de la universidad de los Andes que les hace a los estudiantes exámenes tanto físicos como virtuales, en grado sexto, octavo y decimo</p>		ofrecen las ciencias sociales para que les puedan ser útiles en sus vidas
			<p>Andrés Serna: Ahora yo le he dicho al colegio que si nosotros sentimos felices porque somos el mejor Icfes de Colombia, pues estamos mal porque en mi opinión la competencia no es que sea mucha, sencillamente es que acá ha habido una buena organización una familia muy ejemplar que ha</p>	<p>Gustavo Lezema: Yo creo que para todos los colegios es una prioridad por el reconocimiento que les da, dirigir todos los contenidos a responder este tipo de pruebas, que personalmente las cuestiones mucho en tanto instrumentalizan a los estudiantes para adaptarlos a responder eficientemente un tipo de</p>	<p>Wilmar León: Bueno desde el posicionamiento de la educación privada se ha vuelto como una exigencia hacia los estudiantes la obtención de excelentes puntajes en esta prueba del</p>

			<p>puesto todos sus recursos en pos de los profesores en pos de los papas, es un colegio que enseña solidaridad, tiene su fundación, es un colegio muy completo con un sistema de alimentación brutal, con unos servicios increíbles y eso es para mí lo que hace que este colegio sea el superior, no los resultados del Icfes, porque pienso que los resultados del ICFES son parte de un proceso de 13 o 14 años en grupos más pequeños con mayores oportunidades con mayor tranquilidad. Por lo que pienso que la gran brecha está en la inversión que se hace en la estructura y en el apoyo que se hace a los profesores, si los profesores están mal pagos en la educación pública, les ponen una cantidad de niños en el salón y la cantidad de horas que tienen es un juego diferente, donde además yo tengo a mi disposición</p>	<p>pregunta pero realmente no está mostrando que tipo de conocimiento el que está apropiando el estudiante o si lo está apropiando.</p>	<p>estado, para ello se han implementado una serie de estrategias que buscan conseguir ese objetivo, como evaluaciones bimestrales con preguntas tipo Icfes, evaluaciones externas realizadas por empresas especializadas en evaluación, simulacros, cursos, hasta concesiones a estudiantes que logren un buen puntaje se gradúan sin ningún tipo de complicación. Y uno como docente pensaría que esto es a favor del estudiante, desde luego que sí, pero también se busca que la imagen del colegio gane prestigio</p>
--	--	--	--	---	--

			<p>un material educativo donde ya está revisando los modelos existentes, tengo más ventajas que otros que no lo tienen</p>		<p>al que dar en muy superior.</p> <p>Por el lado de lo público resulta ser algo muy importante a nivel personal para los estudiantes ya el Icfes prácticamente decide tu futuro académico pues dependiendo del puntaje tendrás la chance de entrar a una universidad pública como fue mi caso. 11</p>
--	--	--	--	--	--

5.2 Instrumentos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
Línea de Investigación construcción social del espacio

ENCUESTA

¿Cómo entendemos el concepto de territorio?

La presente encuesta se enmarca en el trabajo de tesis que se realiza dentro de la Línea de Investigación construcción social del espacio en la Maestría En Estudios Sociales dirigida a conocer las ideas que tienen los profesores encargados del área de geografía, o ciencias sociales según sea la disposición de la institución, en la educación básica superior y media alrededor del concepto de territorio; información a la cual únicamente tendrá acceso del investigador y frente a la cual se solicita atentamente responder lo más sinceramente posible, teniendo en cuenta que el objetivo central del trabajo más que medir o comparar busca comprender y hacer un importante aporte al proceso de investigación sobre el tratamiento dado en la escuela a este concepto como un insumo para diseñar un propuesta de enseñanza que complemente la labor del docente en el aula.

I. Información Personal y Profesional

Nombre: _____ Colegio: _____ Fecha: _____

Formación Profesional:

Pregrado ____ ¿Cuál? _____ Especialización ____ ¿Cuál? _____

Maestría _____ ¿Cuál? _____ Doctorado ____ ¿Cuál? _____

Que materias que tiene a cargo: _____, _____, _____, _____

Su formación se ha dado principalmente en la universidad pública _____ privada _____

II. Conocimiento Sobre el concepto de Territorio

1. De acuerdo con los siguientes planteamientos una aproximación al concepto de concepto podría ser:

Un sistema de representaciones simbólicas asociadas al concepto de y las propiedades y situaciones a las cuales se refiere

Es una agrupación de cosas que comparten una cualidad común

Es un significado estandarizado que sirve de instrumento para identificar, complementar y ubicar a un objeto en un sistema.

Es una imagen que se halla en la mente.

2. ¿De los siguientes enunciados con cual asocia el concepto de territorio?

un espacio apropiado mítico, social, política y materialmente por un grupo social, describe las condiciones fisiográficas de un Estado nacional

Es un soporte para las relaciones sociales

Otro, ¿Cuál?

3. ¿Qué elementos podrían caracterizar el territorio?

Es un marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado

Es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos y de grupos.

Es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de producción

Todas las anteriores

III. Enseñabilidad del concepto de territorio.

4. Por parte de la institución educativa se podría considerar que el concepto de territorio

Es una prioridad conocerlo y enseñarlo porque se incluye en el currículo y los planes de estudio

Se asume según las indicaciones del jefe de área

Lo adapta el profesor por su formación profesional

No se considera para su estudio en el marco de la enseñanza – aprendizaje escolar

5. En el colegio los estudiantes usan algún de tipo de texto escolar específico para las clases de Ciencias Sociales

Sí_____ No_____

6. Sí contesto positivamente, este (os) texto (s) incluyen el concepto de territorio

Sí_____ No_____

7. Sería importante enseñar e incluir el concepto de territorio en el currículo porque

Permite explicar formas de organización social y política de un Estado – Nación

Permite explicar el papel de los entornos en que están insertas las comunidades y del espacio como un factor de desarrollo.

Es un producto de la renovación disciplinar y la re – organización del espacio geográfico, dados a partir de los procesos de globalización y las políticas públicas estatales en educación por lo que es importante considerarlo en la enseñanza de la escuela

Permite contextualizar a los estudiantes el desarrollo de los hechos históricos.

8. Usted aborda el concepto de territorio en clase

Sí_____ No_____

9. Si lo haces, es de forma

Explicita para dar a conocer a los estudiantes todas sus propiedades

Implícita para dar a conocer una idea de ubicación

Elemental como un concepto fundamental dentro de la geografía

Complementaria a un tema que se encuentre relacionado.

IV. Sobre la educación

10. En el colegio se privilegian los contenidos de enseñanza – aprendizaje principalmente para:

Responder los exámenes internos y externos

Hacer una reflexión crítica de la sociedad

Lograr una apropiación de contenidos por parte de los estudiantes

Trasmitir una serie de temáticas a los educandos

11. Según su percepción la diferencia entre la educación pública y la educación privada, en términos del rendimiento académico de los estudiantes de acuerdo con los resultados de la prueba Saber 11° se explica principalmente por

El grado de profesionalización de los maestros

La disposición de recursos físicos en los planteles educativos

La disposición y horas de clase que tienen los estudiantes en las instituciones educativas

Por el currículo que se dispone en los colegios

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
Línea de Investigación construcción social del espacio

Entrevista Semi estructurada

La presente entrevista semi estructurada se enmarca como un complemento de la encuesta previamente realizada dentro del trabajo de tesis que se realiza para la Línea de Investigación construcción social del espacio en la Maestría en Estudios Sociales dirigida a conocer las ideas que tienen los profesores encargados del área de geografía, o ciencias sociales según sea la disposición de la institución, en la educación básica superior y media alrededor del concepto de territorio; información a la cual únicamente tendrá acceso del investigador y frente a la cual se solicita atentamente responder lo más sinceramente posible, teniendo en cuenta que el objetivo central del trabajo más que medir o comparar busca comprender y hacer un importante aporte al proceso de investigación sobre el tratamiento dado en la escuela a este concepto como un insumo para diseñar un propuesta de enseñanza que complemente la labor del docente en el aula.

¿En su formación profesional, tuvo alguna vez la oportunidad de estudiar el concepto de territorio?

¿Es importante conocer en la escuela el concepto de territorio?

¿Para qué enseñar el concepto de territorio en la escuela?

¿Qué enseñar cómo territorio?

¿Cómo explicaría usted el territorio?

SI enseña el concepto de territorio ¿Qué dificultades ha encontrado para abordarlo con los estudiantes?

En su experiencia en el colegio ¿ha encontrado dificultades administrativas, curriculares u otras para hacer más fluidos sus procesos de enseñanza – aprendizaje?

¿Cómo está organizado el currículo de ciencias social?

¿Cuál es su percepción sobre la educación pública y privada?

¿Cuál es la dinámica del posicionamiento académico en los resultados de las pruebas externas entre la educación pública y la educación privada?

¿Qué factores determinarían esto?

5.3 Revistas Primary Geography

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
 LÍNEA DE CONSTRUCCION SOCIAL DEL ESPACIO

PASANTIA UNIVERSIDAD DE VALENCIA ESPAÑA
 Profesor encargado
 Xosé Manuel Souto González

Matriz de Análisis de Revista				
Primary Geography				
Temática	Articulo	Autor	Edición	Resumen
Percepción	The Geography of Happiness	Tamsin Murchie	Spring 2011 Número74 pp.: 12 a 14	Se presenta el resultado de una experiencia en el aula donde se utilizan planisferios y hojas adhesivas de colores para que los estudiantes identifiquen en el globo, de acuerdo con una consulta previa y las explicaciones contextuales respectivas por parte del profesor, los países que tienen mejor calidad de vida, señalándose puntualmente, salarios, y cobertura de servicios públicos, salud

				y educación.
	Children, locality and the future	Susan Pike	Spring 2011 Número74 pp.: 17 a 19	Se explora a partir de imágenes y fotografías las ideas y los argumentos de los estudiantes como una posibilidad para participar en las decisiones locales utilizando la geografía
	Mapping the British Isles with heart and head	Octavia Chave	Summer 2011 Número 75 pp.: 14 a 15	Se presentan los resultados de un curso final de formación profesional en la universidad de Winchester donde se indago por la relación emocional de los espacios y su representación en estudiantes de primaria.
	The danger of the single image	Helen Griffiths	Summer 2011 Número 75 pp.: 16 a 17	A través de una salida de campo con los estudiante a un garden centre se enseñan las diferentes formas de ver, imaginar y representar el mundo

	The Hidden cost of a red nose	Richard Borowski	Summer 2011 Número 75 pp.: 18 a 20	Presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en la Leeds University Centre for African Studies en un proyecto que pretendía cambiar los estereotipos negativos de los jóvenes comprendiendo contemporáneamente África, desde el manejo de gráficos
	Is Kattie Morag History	Wendy North	Summer 2011 Número 75 pp.: 22 a 24	Se sugiere en el artículo como estrategia de enseñanza para estudiar paisajes concretos, el uso de fotografías e imágenes, de tal forma que los estudiantes puedan evocar significados y generar un canal de apropiación de los conocimientos de su entorno próximo
	One Flew over The Olympic park	Kathryn Lucas	Spring 2012 Número 77 pp.: 13 a	Aprovechando los conocimientos del espacio vivido de los estudiantes y la disposición de fotos aéreas, se trabajó con estos la percepción de la realidad desde una escala diferente.

			15	
Enfoque curricular transversal (Cross Curriculum) y aprendizaje global (Global learning)	The PGQM: looking ahead to 2012	Wendy North	Summer 2011 Número 75 pp.: 14 a 15	Utilizando un juguete y una serie de lecturas previas, el artículo recoge los resultados de una experiencia en el aula donde se indago con los estudiantes por los conceptos de distancia, y producción del origen del elemento infantil.
	Progression in questioning skills	Sally Wood	Spring 2013 Número 80 pp.: 22 a 23	El articulo recoge la experiencia en dos centros educativos de primaria – chaddesley y Heronwood - donde a través del aprendizaje global, considerando el estudio simultaneo de la influencia de la localización, la cultura y el ethos se generaron estrategias de enseñanza para mejorar el aprendizaje de la geografía
Multiescalaridad	Glocal mapping: Looking at where I live with fresh eyes	Simon Collis	Summer 2011	A través del simbolismo de las tribus aborígenes australianas los estudiantes representaron su vecindad por medio

			Número 75 pp.: 10 a 11	de gráficos y síntesis escritas
	Raising the bar for Primary Geography	Julia Tanner	Spring 2012 Número 77 pp.: 7 a 9	Para mejorar la enseñanza de la geografía en nivel primaria se propone utilizar a propósito del auge en ese contexto de los juegos olímpicos su Multiescalaridad, considerando las dimensiones locales, regionales y globales que impactan espacial, humano, ambiental y situacionalmente a la ciudad de Londres
	Welcoming the world	Chris Trevor y Gemma Kent	Spring 2012 Número 77 pp.: 22 a 23	El escrito presenta un balance los juegos olímpicos de 2012 como una oportunidad que sirvió para tomar conciencia con los estudiantes el uso del territorio desde una perspectiva local, regional, nacional y global considerando los impactos sociales y económicos que tuvo en la vida de los estudiantes este despliegue deportivo

	Early Global Principles	Leanne Byers	Spring 2013 Número 80 pp.: 18 a 19	El artículo parte de la pregunta, ¿cuán capaces son los estudiantes muy jóvenes para comprender las grandes ideas del mundo como comunidad? frente a lo que se propone abordar con estudiantes de primaria en el ámbito familiar, nacional y después con un estudio de caso en Gambia los hechos culturales, el arte, la cocina y religión que se pueden encontrar en ambos espacios.
Docencia	Trainees Today, Teachers Tomorrow	Emma Morley	Spring 2011 Número74 pp.: 15 a 16	La autora presenta una reflexión sobre la percepción de algunos estudiantes de último año de formación profesoral, mostrando la amplia disposición y expectativas para transformar las prácticas tradicionales de enseñanza con los aprendizajes que llevan.
	The same, but diferente	Ben Ballin and Michelle Sedgebeer	Spring 2011	Se narra la experiencia de un grupo de profesores del Reino Unido y Gambia que se reunión en un coloquio para discutir sobre el desarrollo sostenible

			Número74 pp.: 22 a 24	y el aprendizaje global
	Thinking it through	Diae Swift	Spring 2013 Número 80 pp.: 7 a 8	El artículo pone en debate como las experiencias y horizontes de conocimiento de cada profesor entran a determinar el currículo que se elige
	Taking minds to the other places	Vanessa de Oliveira Andreotti	Spring 2013 Número 80 pp.: 12 a 13	Utilizando la metáfora del viaje, la autora reflexiona sobre “el equipaje” que debemos llevar con nosotros como docentes para enseñar geografía
Cuidado del medio ambiente	Little changed lead to big things	Michelle Sedgebeer	Spring 2011 Número74 pp.: 25 a 27	Se recoge la experiencia de un taller en aula con la cual la profesora concienco a los estudiantes sobre los cambios climáticos y les propuso trabajar en sus casas con algunos hábitos que pueden contribuir a cuidar el planeta: increasing the amount of waste their families recycled, cutting

				down on their use of electricity, switching From bottled wáter to tap wáter, entre otros.
	Hoping for the best	Stephen Scoffham	Spring 2011 Número74 pp.: 28 a 29	Se hace un estudio comparativo entre Inglaterra y la India con jóvenes de 10 a 12 años para comparar las expectativas positivas y negativas frente al impacto que tiene la sociedad con el medio ambiente.
	Culture of catastrophe	Iain Stewart	Autumn 2011 Número 76 pp.: 8 a 9	Se hace un balance de la fuerza del medio ambiente mostrando la inexorable relación entre la geografía humana y los procesos físicos.
	2010: An extraordinary year for global weather	Rachel Fordham	Autumn 2011 Número 76 pp.: 14 a 15	Se estudia y se cuestiona de forma critica los dramáticos cambios en el clima mundial presentando un panorama de cuál es la situación actualmente.
	Artic Refrigerator Over	Cameron	Autumn	Se hace una reflexión sobre la

	Heating	Dunn y Terry Callaghan	2011 Número 76 pp.: 18 a 20	importancia del Ártico para el ecosistema mundial y la forma como se ha visto afectado por el cambio climático
	Lessons from sustainability	William Scott	Spring 2013 Número 80 pp.: 14 a 15	Teniendo en cuenta la importancia de los primeros años de formación escolar para desarrollar hábitos, el artículo propone considerar en el aula con los estudiantes 7 principios que les ayudaran a desarrollar buenas costumbres que contribuyan a la sostenibilidad del planeta
Enseñanza	Graphicacy For Life	Margaret Mackintosh	Summer 2011 Número 75 pp.: 22 a 24	Presenta la importancia de acercar a los estudiantes el manejo de gráficos en el aula para desarrollar el pensamiento visual espacial – visual spatial thinking
	Varmints storyboards and story maps	Ruth Potts	Summer 2011 Número 75	Se discute de cómo las imágenes de un libro de cuentos impulsaron la realización de películas de dibujos animados y la forma como los mapas

			pp.: 9	de los cuentos, permiten a los alumnos profundizar en su pensamiento geográfico
	Wish you were where? Exploring postcard maps	Simon Catling and Paul Baker	Summer 2011 Número 75 pp.: 12 a 13	Se presenta como una estrategia didáctica para la enseñanza de la geografía el uso con los estudiantes de mapas postales
	A platform for quality geography	Karen Hopkins	Summer 2011 Número 75 pp.: 21	Se presenta el uso de plataformas informáticas como herramienta para la enseñanza de la geografía
	Changing fast, changing slow	Jhon Halocha y Thomas Hawkins	Autumn 2011 Número 76 pp.: 6 a 7	Se resalta la importancia de abordar con los estudiantes las grandes ideas de la geografía por lo que se procede a explicar de una forma sencilla el fenómeno de vulcanismo y tectonismo.

	Teaching extremeties: the 2011 japanese earthquake and tsunami	Anne Dolan	Autumn 2011 Número 76 pp.: 10 a 11	En este artículo se muestra el impacto del reciente terremoto y Tsunami ocurrido en Japón además de la posibilidad de incorporarlo a la enseñanza de la geografía.
	Shaken, then stirred into action?	Anthony Barlow	Autumn 2011 Número 76 pp.: 12 a 13	Presenta una reflexión sobre la necesidad de introducir nuevas estrategias didácticas en un contexto en el que los estudiantes tienen cada vez más acceso a la información global
	Tornados in your classroom	Sylvia Knight	Autumn 2011 Número 76 pp.: 16 a 17	Se da una propuesta a las personas interesadas en enseñar el tema de los tornados señalando una serie de estrategias didácticas para lograrlo.

	Sit; Stand; Move On;	Sioned Hughes	Autumn 2011 Número 76 pp.: 24 a 26	Se propone el uso de Maximaps con los estudiantes de primaria como una estrategia para comprender las problemáticas mundiales.
	Jessica´s gift	Ann Owenes	Autumn 2011 Número 76 pp.: 27	Se propone como estrategia de aprendizaje para la geografía el uso de las historias familiares que posibiliten explorar nuevos campos de aprendizaje significativo para el estudiante
	Engaging pupils in dialogue	Kathy Short	Summer 2012 Número 78 pp.: 27	El artículo señala varias estrategias de enseñanza que el profesor puede utilizar para desarrollar el pensamiento geográfico con sus estudiantes.
	I have started ...So you	Sharon Witt y Steve	Summer 2012 Número 78	Se describe como los autores desarrollaron y usaron la actividad del Collaborative map-making para

	will finish´	Rawlinson	pp.: 8 a 9	promover las conversaciones y el pensamiento geográfico
	Small children Blog about big issues	Marc Faulder	Summer 2012 Número 78 pp.: 10	Se comenta los resultados de un ejercicio en clase donde se incentivó el uso del Blogging (escribir diariamente) sobre los problemas espaciales de la comunidad desarrollo en los estudiantes el interés por la geografía
	Tell it again: Breathing life into places	Ben Ballin	Summer 2012 Número 78 pp.: 11	Narra la experiencia de un grupo de profesores británicos y griegos que hicieron un estudio sobre la forma en que la story re- telling facilita los aprendizajes en geografía
	Made and played	Jacqueline Da Silva	Summer 2012 Número 78 pp.: 14	Se recurre a la documentación y a filmar videos como estrategias de enseñanza de la geografía

	Pupils perspectives on outdoor potential	Angela Sanford Y Emma Morley	Summer 2012 Número 78 pp.: 16 a 17	Se propone el uso de espacios más allá del aula de clase, involucrando toda la institución educativa para desarrollar el pensamiento espacial de los estudiantes
	Take a walk in the woods and Talk	Helen Martin y Kate Bryant	Summer 2012 Número 78 pp.: 18 a 19	Se comenta una salida de campo donde los estudiantes aplicaron conocimientos geográficos para recuperar un espacio verde que en la comunidad estaba descuidado.
	Dramatic Geography	Christopher Davis	Summer 2012 Número 78 pp.: 20	Se recurre a los obras literarias de Shakespeare para utilizarla como estrategia de enseñanza de la geografía
	How do you see it?	Julia Tanner	Summer 2012 Número 78 pp.: 8 a 9	El artículo muestra como la pintura y la fotografía se pueden utilizar para que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas, discutiendo sobre el significado para las personas de los lugares y el medio

				ambiente.
	Discussion heads: talk – understanding – thinking	Jeni Riley y Jhon Cook	Summer 2012 Número 78 pp.: 24 a 25	Los profesores a cargo utilizan lenguaje y literatura especializada para dirigir una salida de campo con los estudiantes a la zona costera de la ciudad y explicar los componentes físicos y humanos
	Geography by Design	Claire Stuart	Autumn 2012 Número 79 pp.: 6 a 7	A partir de las fotografías tomadas por el profesor que escribe el artículo en una visita a la India introduce a sus estudiantes en una discusión sobre las formas de apropiarse y reconocer el espacio por parte de estas comunidades

	Images of India	Maz Hamilton	Autumn 2012 Número 79 pp.: 8 a 9	Describe la experiencia del autor en una viaje que realizo a la India señalando el cambio de percepción y conocimientos que le supuso el viaje; aprovechando para reflexionar sobre las posibilidades de esta experiencia para trasmitirla en el aula desde el marco de la geografía
	Learning From Experience	Liz Newbon	Autumn 2012 Número 79 pp.: 22 a 23	Narra la experiencia del autor en su travesía de nueve meses por la India, describiendo su vida, sus aprendizajes y su trabajo en esta parte del mundo.
	Difference and Children´s self imagine	Gemma Kent y Lynn Hannay	Autumn 2012 Número 79 pp.: 12 a 13	Recopila una indagación en que los investigadores plantean la hipótesis que el color de la piel y la raza configuran la identidad de los estudiantes.

	Touching on Difference	Amy Lings y Emma Morley	Autumn 2012 Número 79 pp.: 14 a 15	En el marco de la sociedad multicultural que se encuentra el planeta, dice el autor, propone un estudio de cómo se perciben algunos estudiantes de Zambia y en contraste con otros grupos
	Making a Connection	Anne Dolan	Autumn 2012 Número 79 pp.: 16 a 17	A través de la literatura multicultural se demuestra que se pueden impactar los conocimientos geográficos en el aula, especialmente en contextos marginales como Haití
	What a Difference a year makes	Sebastian Oway	Autumn 2012 Número 79 pp.: 20 a 21	Se plantea la experiencia del autor en un primer curso de escuela primaria de cómo logro sus metas diseñando un currículo centrado en las expectativas de los estudiantes, y trabajando su entorno cercano.

	Tools of the trade	Anthony Barlow	Autumn 2012 Número 79 pp.: 22 a 23	Muestra un ejercicio del profesor con sus estudiantes, dirigido a hacerlos unos ciudadanos responsables, explorando con estos la historia detrás de la fabricación de las cosas que se consumen diariamente.
	Slow Tweeting	Andy Hoang	Autumn 2012 Número 79 pp.: 28 a 29	Se presenta una reflexión sobre la importancia de trabajar con los estudiantes las formas digitales desde la geografía para captar su atención
	The game and us: then, now and in the future	Gemma Kent	Spring 2012 Número 77 pp.: 10 a 11	Muestra los resultados de una investigación llevada a cabo en una aula con estudiantes de quinto grado, analizando el impacto de los juegos olímpicos en sus vidas y en su vecindario

	Blind Futsal: the beautiful, geographical game	David mycock, will Norman, Stephen Pickering	Spring 2012 Número 77 pp.: 20 a 21	Los juegos paralimpicos de 2012 le presentaron al autor del texto una oportunidad para desarrollar con sus alumnos habilidades geográficas a partir del Blind futsal, explorando a partir del juego el espacio, la escala y la dirección.
	Hosting the Olympics as a team	Helen Martin	Spring 2012 Número 77 pp.: 24 a 25	Se estudia en el aula el impacto de los juegos olímpicos en su comunidad local considerando la ruta que tienen, el origen de los competidores y los comentarios que se hacen.
	Keeping the focus	Joy Carroll e Ian Urry	Spring 2012 Número 77 pp.: 26 a 27	Se discute la experiencia de realizar un grupo focal para trabajar cartografía con algunos estudiantes de grado cuarto, quinto y sexto en la escuela primaria St Mary.

	Have your cake and study it	Margaret Mackintosh	Summer 2013 Número 81 pp.: 6 a 7	Se presenta una propuesta de enseñanza de la geografía en primaria estudiando la localización, la situación y el origen de la fabricación y el comercio de los pasteles.
	Challenging thinking about food miles	Rachel Lewis	Summer 2013 Número 81 pp.: 10 a 12	El artículo recoge una experiencia en el aula, que utiliza como metodología de síntesis la sistematización del trabajo realizado por los propios estudiantes, donde se impugna el desarrollo de la food miles en la sociedad inglesa, mostrando su cadena de producción y su impacto sobre el ambiente y el ser humano.
	Mapping food around the world	Rebecca Emberey	Summer 2013 Número 81 pp.: 13 a 14	La autora explica como ella y sus estudiantes rellenaron con comida real un mapa del mundo para mostrar el origen real de las diferentes clases de alimentos que se consumen a diario.
	The fundamental of faire trade food	Chris	Summer	El artículo ilustra la importancia de comprar productos de comercio justo

		Trevor	2013 Número 81 pp.: 14 a 15	como una opción de estilo de vida con la que se puede orientar a los alumnos a evaluar las circunstancias sociales en las que vive, al tiempo que ofrece una oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje de una geografía práctica.
	Flying the flag for world food	Susan Pike y Catriona Byrne	Summer 2013 Número 81 pp.: 16 a 17	El artículo esboza una serie de lecciones sobre alimentos que se enseñaron en un número de semanas a niños de 5 a 8 años en el marco del programa the school's fifth Green flag on global citizenship
	Growing understanding in the nursery	Thomas Golightly	Summer 2013 Número 81 pp.: 18 a 19	El documento narra la experiencia del autor en el aula donde presenta como trabajando en un vivero se puede focalizar la atención de los estudiantes, mostrándoles de donde proviene la comida, además de desarrollar con ellos la idea de espacialidad y territorio en sus primeros años al señalar la importancia de la preservaciones de

				los espacios que se ocupan para estimular el desarrollo de una mejor convivencia y calidad de vida.
	Looking at landscakes	Leigh Tyler	Summer 2013 Número 81 pp.: 23	El autor presenta una estrategia de enseñanza de la geografía utilizando pasteles para representar los diferentes elementos del paisaje por lo que sugiere la idea de “from landscape to landscape”
	Fossil Food	Niki Whitburn	Summer 2013 Número 81 pp.: 24 a 25	Es un artículo es una experiencia en el aula donde se propone el estudio de los fósiles en físico y representados en alimentos para el análisis de las propiedades de las diferentes rocas
	How to find good food	Daniel Raven Ellison	Summer 2013 Número 81	Es un artículo diseñado para que los profesores les expliquen a los estudiantes la importancia de consumir alimentos nutritivos y analizar el origen los mismos,

			pp.: 26 a 27	explorando el concepto de sostenibilidad y cartografía para representar esta situación
	Fun with Fiction	Sarah Whitehouse y Mark Jones	Summer 2013 Número 81 pp.: 9 a 11	Los autores muestran su experiencia de cómo usando con los estudiantes historias ficticias se puede crear una renovada y exitosa geografía en el aula
	Collision course: history and geography	Ben Ballin	Spring 2013 Número 80 pp.: 9 a 11	El autor discute como a través de la historia se puede enseñar la geografía, planteándose preguntas acerca de los valores contenidos en la educación geográfica en términos de los contenidos, la pedagogía y de la finalidad de la asignatura.

	The impossible Question	James Hawthorn	Spring 2013 Número 80 pp.: 20 a 21	El artículo se basa en una experiencia de una visita de estudio a Gambia donde el autor considera importante reflexionar sobre el sentido de las preguntas que se les hacen a los estudiantes, en tanto que existen ocasiones ni las personas que las hacen las pueden responder.
	The point of philosophy	Helen Griffin	Spring 2013 Número 80 pp.: 24 a 25	Se sugiere en el artículo utilizar las discusiones filosóficas como una estrategia de enseñanza para plantear problemas geográficos.
	On our own (with a bit of help)	Juliette Green, Anna Shaw y Muireann Walsh	Spring 2013 Número 80 pp.: 28 a 29	En este artículo las autoras presentan su experiencia de investigación geográfica con alumnos de sexto grado en la escuela nacional St James en Stradbally, Irlanda, donde se indago por ¿how can we make our lane safer? para lo cual se elaboraron entrevistas, se tomaron fotografías y se hicieron varios grupos de discusión

				internos para debatir la problemática.
--	--	--	--	--

5.4 Revistas Teaching Geography

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
 LÍNEA DE CONSTRUCCION SOCIAL DEL ESPACIO

PASANTIA UNIVERSIDAD DE VALENCIA ESPAÑA
 Profesor encargado
 Xosé Manuel Souto González

Matriz de Análisis de Revistas				
Teaching Geography				
Temática	Articulo	Autor	Edición	Resumen
Percepción	Imagining distant places: changing representations of Egypt	Claire Kennedy	Summer 2011 Volumen 36 Número 2 pp.: 52 a 54	Se discute una investigación realizada con alumnos de noveno año “explorando la imaginación de los estudiantes en lugares distantes” donde se estudió la percepción de los educandos frente a sitios alejados de su realidad próxima, utilizando representaciones de Egipto donde a través de lienzos orientales se analizó la forma en que los estudiantes representan el territorio y las temáticas que abordan encontrándose principalmente que los dibujos presentan matices en cuanto a la forma, distribución, orden, tamaño y sentido

				de las figuras donde predomina el contenido urbano / rural, la religión, el terrorismo, el clima, el turismo, personajes históricos y las formas de vida para nominar este espacio.
	Thirdspace: Exploring the “lived space” of culture “others ”	Richard Bustin	Summer 2011 Volumen 36 Número 2 pp.: 55 a 57	Se presenta un trabajo en clase en una investigación que rastrea la enseñanza de la geografía de los socialmente excluidos. Para esto se utiliza de la obra de Soja “El Tercer Espacio” con el fin de que los estudiantes puedan contrastar el “espacio vivido” de las personas sin hogar en la ciudad de las Vegas. Facilitándoseles de esta manera un marco conceptual que les permita comprender la situación de esas personas y tener una representación del medio urbano
Docencia	Knowledge and the school Geography curriculum: a rough guide for teacher	Jhon morgan	Autumn 2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 90 a 92	El autor realiza una amplia discusión sobre el conocimiento de la geografía en la escuela, considerando la importancia de comprender los actuales cambios en el currículo que los sintetiza en dos sentidos: uno que la geografía debe aportar a preparar a los jóvenes para enfrentar un futuro económico

				incierto mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, y competencias y dos debe estar dirigida a la promoción social, cohesionado la comunidad.
	The national curriculum review: what geography should we teach??	Alan Kinder y David Lambert	Autumn 2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 52 a 54	Los autores proponen una reflexión de que se debería enseñar en geografía a propósito de la segunda fase de la revisión del currículo nacional que incorporan la discusión entre la trasposición entre los saberes disciplinares y pedagógicos y la introducción al aula de conocimientos factuales, conceptuales, procedimentales y metacognitivos en los procesos de enseñanza – aprendizaje
	Sampling the world	John Hopkin	Autumn 2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 96 a 97	En este artículo se considera como los profesores deberían seleccionar los contenidos del currículo de geográfica y el lugar que los estudiantes tienen en las lecciones de geografía. En este sentido sugiere considerar el estudio de la localización de los lugares, la distinción entre la tierra y el mar, la interpretación de mapas

				cartográficos, la cartografía temática, y estimar distancias como principales centros de atención para la geografía
	Cities of the future: a cross curricular project	Graeme Eyre	Autumn 2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 101 a 102	Se describe un proyecto curricular transversal con estudiantes de octavo año mirando las ciudades en el globo, reflexionando sobre sus consecuencias desde la geografía, la economía y el arte.
	A different view of a “A Different View”	Kim Brereton, Emma Browing, Jeremy Ely Natasha Jarvis Emma Knight and Clare Marshall	Autumn 2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 111 a 113	Se plantea el debate de considerar en el marco de la enseñanza y desde la visión del profesorado el sentido plural que tiene la geografía, el cual se constituye en una oportunidad de trabajar en clase desde múltiples perspectivas y en contextos concretos como lo propone el documento ligando la geografía con la moda y las tablas de patinar.

	<p>Bringing sustainability into sharper focus</p>	<p>John Huckle</p>	<p>Autumn 2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 118 a 119</p>	<p>Se reflexiona sobre la importancia de trabajar con los estudiantes el desarrollo de hábitos de vida que lleven a la sostenibilidad del planeta en contraste con la circulación actual de discursos como el de education for sustainable development (ESD) que no llevan a la resolución concreta de problema y se quedan muchas veces en el diagnóstico y la descripción de los hechos en el plano teórico.</p>
	<p>Sustaining ESD in geography</p>	<p>Alun Morgan</p>	<p>Spring 2011 Volumen 36 Número 1 pp.: 6 a 8</p>	<p>Se analiza la necesidad de lograr un desarrollo sostenible como una de las mayores preocupaciones de la sociedad contemporánea y en la cual la escuela y especialmente la geografía escolar debe participar abriendo el debate, a propósito de la variedad de interpretaciones que tiene el concepto de desarrollo sostenible y el enfoque que debe ser manejado educación para la sostenibilidad, educación sostenible, o educación geográfica, optándose finalmente por esta última como respuesta al conocimiento que se puede tener del tema y al impacto que se puede generar con esta</p>

				desde la escuela.
	A sustainable future: four challenges for geographers	David Hicks	Spring 2011 Volumen 36 Número 1 pp.: 6 a 8	Se dice que la Geografía tiene una gran potencial para educar a la gente joven y ayudar a crear un mundo mejor en el futuro, por lo que se considera en este artículo que la educación geográfica debe abordar los cuatro retos que tiene la sociedad actual: el bienestar social, el impacto del cambio climático, el dilema de los picos de consumo del petróleo y las transiciones que ocurrirán como consecuencia de esto.
	The nature of ESD through geography: some though and questions	Roger Firth	Spring 2011 Volumen 36 Número 1 pp.: 14 a 16	Se cuestiona el poco o nulo interés por parte del programa de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD por sus siglas en ingles) en integrarse con asignaturas como la geografía, centrándose el artículo en mostrar como este rama del conocimiento comprende temáticas afines y como contribuirá a complementar los debates del programa dentro del aula.

	Creative thinking and geographical investigation	Simon Renshaw	Summer 2011 Volumen 36 Número 2 pp.: 64 a 66	Este artículo sugiere algunos métodos para promover el pensamiento creativo en geografía, considerando la re expresión de ideas en formas alternativas rompiendo las reglas tradicionales y considerando el estudio de hechos inusuales, motivándose a los estudiantes como sucedió en el caso de los alumnos de noveno año que han trabajado muy entusiasmados con estas propuestas.
	Promoting geography in your school	Andrew McGeown	Summer 2011 Volumen 36 Número 2 Pp.: 72 a 73	Se sugieren una serie de estrategias para motivar a los estudiantes a continuar estudiando geografía más allá de los tres ciclos en el caso de la Escuela Católica Santa María (Inglaterra) donde se plantea línea continuas de trabajo entre primaria y secundaria, trabajos de campo, desarrollo de actividades extracurriculares y el establecimiento de convenios con empresas que trabajen en el campo de la geografía para que presenten sus proyectos y les enseñen a los estudiantes los alcances de la geografía.
	What makes a geography	Ruth	Spring	El autor propone tres estrategias para mejorar las lecciones de geografía. la primera es

	lesson “good”?	Totterdell	2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 34 a 35	utilizar material gráfico de apoyo como mapas o imágenes que le permitan comprender al estudiante las ideas globales. En segundo lugar, conectarse con las mentes de los estudiantes a través de temas relacionados con su cotidianidad. Y tres, recurrir a los sentidos para acercar el conocimiento geográfico a los estudiantes.
	Conceptualizing risk	Victoria cook	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 54 a 55	Se presenta una breve introducción a la literatura del riesgo a propósito del debate que se ha dado frente a su conceptualización argumentándose que tanto la educación como los estudiantes deben estar al tanto de estas discusiones
	Teaching about conflicts	Sue Warn	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 57 a 59	El debate actual de los riegos en la contemporaneidad posibilita y estimula la enseñanza de la geografía en sus debates más recientes. Por eso se propone este articulo generar una serie de estrategias para enseñar acerca de los conflictos y el tratamiento que deben dársele

	Happiness: caught or taught ?	Peter Smith	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 63 a 65	El autor discute sobre la importancia de manejar en el campo de la enseñanza contribuir a desarrolla el bienestar y la felicidad de los estudiantes en el aula.
	Geography teachers' conceptions of Knowledge	Steve Puttick	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 73 a 75	Este articulo plantea el debate del conocimiento señalando un proyecto de investigación con profesores que debela cuáles son sus horizontes frente a las concepciones del conocimiento que tiene esta comunidad de profesionales
	Mapping change and changing mapping	Danny Darling	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 3 pp.: 94 a 97	Se reconoce la importancia de la elaboración de mapas para desarrollar la imaginación geográfica, por lo cual se enseña en el documento los cambios que ha sufrido la cartografía con el desarrollo tecnológico

	On the map	Therese Andrews	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 76 a 77	Se investiga el uso de GPSs en un curso de séptimo año, estudiado como influye el paisaje en la identidad personal del estudiante mostrándose que muchos de los educandos desconocían una gran parte del espacio que comprendía la ciudad donde vivían, además de la distribución espacial que se daba.
	Teachers' understandings of geographical concepts	Oliver Picton	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 3 pp.: 108 a 109	Se presenta una investigación con profesores donde se indago por la comprensión de sus conceptos geográficos, sugiriéndose trabajar en los departamentos de geografía de las universidades los mapas conceptuales para enriquecer la experiencia académica de los estudiantes
	promoting further study and careers in geography	Steve Brace	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 3 pp.: 116 a 118	Para promover que los estudiantes se acerquen a la geografía el autor explica las ramas de aplicación de la geografía y el amplio espectro laboral que la conforma.

	Geography: One of humanity's big idea	Alastair Bonnett	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 3 pp.: 120 a 121	El autor reivindica la geografía como un proyecto fundamentalmente humano que tiene muchas de las soluciones de los problemas contemporáneos, sugiriendo algunas ideas en que la geografía puede aportar a esto.
	Questioning Geography	Alan Kinder	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 6 a 7	Se discute la nueva revisión del currículo nacional de geografía y el sentido/s que debe tener esta asignatura en la escuela. En este sentido se alerta sobre la necesidad de adelantar un debate sobre las estrategias y las necesidades que existen para proponer los nuevos contenidos.
	Arguing for geography in schools	David Lambert	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 8 a 9	En este artículo se muestra como la Asociación geográfica inglesa ha dado respuesta al debate del lugar de la geografía en la educación mediante un cambio de sus políticas en discusión con el Estado y las reformas educativas que pretende implantar

	The geographies of Difference	Fran Martin	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 10 a 13	Este documento recoge las palabra del presidente de la asociación geográfica en su conferencia anual de 2012 quien expresa que la sociedad no se puede continuar leyendo en código binario ya que estamos insertos en un contexto mundial donde la diferencia y la diversidad de personas y pensamientos predominan, por lo que plantea la necesidad de reconocer con urgencia este nuevo medio en la escuela.
	school partnership: equal exchange or tokenism	Claire Kennedy	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 14 a 16	Se expone los resultados de los programas de intercambio entre una escuela secundaria en Cambridgeshire village y una escuela en el oeste de Ghana mostrándose los saldos positivos para las instituciones y los estudiantes que participaron en términos de intercambio de literatura y experiencias.
	A level geography 30 years on	James Percival	Spring 2013 Volumen 38	El autor cuenta como para el año 1981, cuando era estudiante de secundaria la geografía era un fracaso y como ahora para el año 2011, como profesor de esta asignatura ha recurrido a la cualificación profesional y

			Número 1 pp.: 30 a 31	al recurso de estrategias de enseñanza para fomentar el interés de los estudiantes por esta materia,
	keeping up with curriculum changes	Alan Kinder	Summer 2013 Volumen 38 Número 2 pp.: 53 a 55	El autor reflexiona sobre los cambios constantes que sufren los currículos y la necesidad de mantenerse actualizados para lograr que la enseñanza en geografía sea mucho más productiva y acorde con las nuevas necesidades que se demandan
	What controls the “real” curriculum?	David Mitt	Summer 2013 Volumen 38 Número 2 pp.: 53 a 55	El autor plantea el debate sobre que el currículo “real” no corresponde al currículo “nacional”, existiendo desde la perspectiva del escritor muy pocos controles, lo cual está afectando la educación geográfica
Enseñanza	Teaching the holocaust through geography	Charley Hatt	Autumn	El artículo describe algunas ideas prácticas para la enseñanza del holocausto a través de

			2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 108 a 110	la geografía, considerando que este fenómeno se ha abordado principalmente de forma histórica sin tenerse en cuenta la espacialidad, por lo que se sugiere su estudio a través de su localización, y situación en contraste con el concepto de turismo, el cual permite ahondar mucho más en las características del paisaje y el contexto social en que sucedió este hecho.
	New York City: Teaching a global city	Sophie King	Autumn 2011 Volumen 36 Número 3 pp.: 102 a 103	Se muestra un esquema de trabajo para enseñar a estudiantes de novena año acerca de la ciudad de Nueva York y su situación como una ciudad global
	Gapminder: bringing statistics to life	Bob Lang	Spring 2011 Volumen 36 Número 1 pp.: 17 a 19	Presenta un nuevo programa informático, Gapminder World con una gran funcionalidad como una herramienta de investigación estadística que presenta 475 variables que se pueden conjugar en todos los países del globo, convirtiéndose en un instrumento útil para trabajar en cualquier

				clase geografía.
	Is this big enough? Using big geographical questions to develop subject pedagogy	Rachel Lofthouse	Spring 2011 Volumen 36 Número 1 pp.: 20 a 21	Se pregunta por la posibilidad de usar los grandes temas de la geografía para hacer más coherente el currículo de geografía, para lo que propone el estudio de los fenómenos espaciales a cuatro escalas local, regional, nacional y global, como estrategias de enseñanza o desarrollo para profundizar la dimensión investigativa y el aprendizaje de la geografía
	Beyond 2012: using GIS to investigate the sustainability of the Olympic stadium	Fred Martin	Spring 2011 Volumen 36 Número 1 pp.: 22 a 23	El artículo describe una investigación que empleo el programa Digital Worlds GIS con un grupo de estudiantes para localizar y caracterizar a través software los sitios donde se llevaron a cabo los juegos olímpicos y paralímpicos en Londres 2012
	What is the Eco – Schools programme?	Graham Goldup	Spring 2011 Volumen 36 Número 1	Se describe la experiencia de la escuela católica Cardenal Newman (Inglaterra) y su programa de Eco – escuelas donde en conjunto con los estudiantes se adelantaron auditorías ambientales, además de plantearse

			pp.: 28 a 29	el conocimiento de los productos de comercio justo, la selección de basuras, la creación de un club de jardinería y la destinación de varios días a actividades en obras de caridad y empresas locales, como medios para valorar el territorio en el que se encuentran vinculados los estudiantes.
	Planning for progression: making sense of famine and feast	Suzie Farmer	Summer 2011 Volumen 36 Número 2 pp.: 61 a 63	El artículo examina en una clase de geografía de octavo año la secuencia de una lección titulada: “Famine and Feast” donde se exploró como la comida se distribuye a escala global, considerando las causas y las consecuencias del hambre, además de consultarse por acerca de los banquetes y las comidas rápidas. Finalmente los estudiantes culminaron el ejercicio con una reflexión grafica pensando en formas de combatir el hambre y el desarrollo económico de los países

	Sport and geography	David Storey	<p>Summer 2011</p> <p>Volumen 36 Número 2</p> <p>pp.: 67 a 69</p>	<p>Se reconoce el deporte como uno de los componentes que hacen parte de la vida diaria de las personas al encontrarse insertos en ámbitos, económicos, sociales y culturales, los cuales pueden aprovechar por parte de la geografía escolar para potenciar el desarrollo de patrones espaciales con los estudiantes</p>
	<p>The transition to and through university for non – traditional local students: some observations for teacher</p>	<p>Lauren Barnes, Amy Buckley, Peter Hopkins and Simon Tate</p>	<p>Summer 2011</p> <p>Volumen 36 Número 2</p> <p>pp.: 70 a 71</p>	<p>A partir de la experiencia de dos estudiantes de último semestre de la Universidad NewCastel se plantean algunas consideraciones para que los profesores apoyen y orienten mucho más a los estudiantes de primer semestres, entre otras recomendaciones proponen que están que les brinde más atención en los cursos de verano, vigilar el estado de su programación e involucrarlos en la participación de actividades del tal forma que disfruten su experiencia universitaria</p>

	London's 2012 olympic and paralympic games: making the most of a learning opportunity	Bob Digby	Spring 2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 6 a 7	Londres 2012 prometió crear unos juegos sostenibles ambientalmente, lo que se constituyó en una oportunidad para explotar por parte de los profesores de geografía esta situación estudiando la oferta de Londres y el impacto de la creación del parque más grande que se ha hecho en un siglo en esta ciudad
	Finding the big questions	Kate Amis	Spring 2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 10 a 11	El artículo se basa en los diseños de una sesión para promover el trabajo de los juegos olímpicos en el área de geografía donde se señalan grandes tópicos que podrían servir de guía para abordar con los estudiantes, entre otros midiendo los costos sociales, económicos, y ambientales que tiene realizar los juegos olímpicos en Londres
	2012 – it's here	Jhon Widdowson	Spring 2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 10 a 11	Se explora como el parque de los juegos olímpicos puede ser usado en el trabajo de campo para comprender este fenómeno.

	Olympic Weather	Martin Sutton	Spring 2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 18 a 19	Este artículo proporciona ideas y recursos para la enseñanza del clima usando los juegos olímpicos y paralímpicos como un vehículo. En este caso se le pide a los estudiantes preparar una presentación virtual y un reporte del clima en uno de los eventos que se presentan, considerando el marco teórico previamente explicados.
	Uneven development and the 2012 games	Paula Cooper	Spring 2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 20 a 21	Los juegos olímpicos y paralímpicos de 2012 proporcionaron la oportunidad a los estudiantes de explorar la geografía del desarrollo desigual usando los programas Gapminder y Worldmapper por medio de los cuales los estudiantes identificaron el origen de las personas que participaban en el juego analizando como estos contextos podían determinar el resultado de las pruebas.
	The art of urban regeneration	Andrew Smith	Spring 2012 Volumen 37	El artículo demuestra la influencia del arte y la cultura en la regeneración de las áreas urbanas y su alcance en las diferentes formas de enseñar geografía. Asimismo incluye una presentación del reciente estudio de caso:

			Número 1 pp.: 24 a 25	The Turner Contemporary in Margarete
	Dialogic diaries: having conversations to develop students geographical learning	Nicola Walshe	Spring 2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 26 a 29	Se explica los diarios dialógicos como una forma de aprendizaje diario en el cual los estudiantes reflejan sus aprendizajes al final de sus lecciones de geografía, convirtiéndose en una opción alternativa para apoyar los aprendizajes espaciales.
	Living with risk	Stuart Lane	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 50 a 53	Se reflexiona sobre la importancia que tiene la geografía para aportarle a los estudiantes para que en caso de algún desastre natural sepan afrontar la situación, más allá de comprender únicamente el fenómeno

	Risky Fieldwork	Daniel House, Nick Laphorn, Daniel Moncrieff, Glenys Owen y Andrew Turney	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 60 a 62	Se enuncia que el trabajo de campo es una oportunidad para expandir los horizontes geográficos de los estudiantes, en tanto que los conceptos vistos en clase y reforzados por los libros de texto se traen a la vida a través de la experiencia en el mundo real
	Disaster Day	Hazel Hill	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 68 a 69	Mediante un programa interactivo se simula una serie de desastres naturales frente a los cuales los estudiantes de responder en equipos para solucionar dichos problemas
	Playing with risk	Charlie Jenkinson and Phil Macleod	Summer 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 60 a 62	Se propone como estrategia de enseñanza para la geografía el uso de juegos como lo son snakes and ladders con los cuales se podría facilitar la comprensión por parte de los estudiantes del desarrollo de los procesos económicos

	Teaching Urban change using the local area	Charles Rawding	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 2 pp.: 99 a 101	Se muestra como al estudiar los cambios urbano con los estudiantes se pueden enlazar los conocimientos y las experiencias locales para aportarle al análisis de esta problemática
	Changing coastal fieldwork	Morris Charlton, Nick Laphorn, Daniel Moncrieff y Andrew turney	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 2 pp.: 102 a 103	En este articulo la autora sugiere innovar el trabajo de campo dirigiéndolo al estudio de las problemáticas de las zonas costeras analizando el impacto antrópico sobre los ecosistemas de las playas.
	Into Africa: adapting and innovating	Paul Hunt	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 2	Basada en la experiencia personal del autor en una escuela de Etiopia, presenta en el documento seis lecciones que combinan diferentes estrategias, entre ellas el uso de blogs, mapas interactivos y de you tube para enseñar a sus estudiantes en Inglaterra el

			pp.: 104 a 105	paisaje africano
	Changing romms: Geography through art	Mark Jones and Simon Houson	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 2 pp.: 110 a 112	Se describe un proyecto curricular transversal que involucra la geografía escolar y el arte en un curso de octavo año con el fin de ayudar a estimular la imaginación geográfica, produciendo como resultado mapas colectivos emocionales de su escuela utilizando la fotografía, representaciones del paisaje a través de plastilina y la manipulación de textiles para representar los aspectos de su vida más relevantes.
	Teaching the geography of development from the “big picture”	Hanna Sassoon	Autumn 2012 Volumen 37 Numero 2 pp.: 113 a 115	Se presentan los resultados de nueve lecciones de geografía en un curso de noveno año, donde se abordó el uso de conceptos por sesiones obteniéndose una mayor apropiación por parte de los estudiantes frente a las ideas más abstractas

	What is geography?	Rebecca Kitchen	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 17 a 19	Se presenta un estudio con estudiantes del séptimo año frente a su percepción de ¿cuál es el objeto de estudio de la geografía?, encontrándose poca claridad en el tema pero con tres ideas comunes los países, los lugares y el medio físico
	Why philosophy for children?	Lisa Conlan	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 20 a 21	Se presentan los resultados de una investigación con estudiantes de séptimo año con quienes se empleó la filosofía para niños en lecciones de geografía utilizando las imágenes de un libro de cuentos infantiles.
	Development: contested, complex and diverse	Megan Brook	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 22 a 23	El autor describe los resultados de la aplicación de esquemas de trabajo con un grupo de estudiantes de nivel A, a quienes se pretendía modificar su percepción frente al concepto de desarrollo.

	iPads in geographical fieldwork: a learning device or a hi – tech toy?	Graham Goldup	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 17 a 19	Se presenta la experiencia de una salida de campo en un curso de octavo año con la novedad que se integró el uso de iPads al registro de la actividad frente a lo que se observó el factor de motivación que significo pero se sugiere elaborar para próximos trabajos una guía más elaborada que permita
	The geography of film the director's cut	Samantha Coulson and Christopher Mattley	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 32 a 33	Se expone los resultados de una metodología para la enseñanza de la geografía en un curso de noveno año usando las películas para explorar el paisaje, la cultura, la industria, entre otros elementos, de espacios ajenos al estudiante para que estos se relacionen con diferentes dinámicas espaciales.
	The challenge of enquiry based learning	Margaret Roberts	Summer 2013 Volumen 38 Número 2	Presenta la investigación basada en el aprendizaje como un enfoque de aprendizaje disciplinario que le permite a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica del mundo, señalándose como una posibilidad que puede integrarse al trabajo de los

			pp.: 50 a 52	profesores y al diseño curricular.
	Using geographical games to investigate “our places”	Rob Clemens, Kate Parr and Mike Wilkinson	Summer 2013 Volumen 38 Número 2 pp.: 63 a 65	Mediante una simulación del juego ¿Quién quiere ser millonario? los autores presentan una posibilidad de enseñanza de la geografía indagando con los estudiantes por la ubicación de los lugares más importantes de la localidad para posteriormente graficarlos en un mapa y empezar a sacar conclusiones
	Home learning: how can we make this more meaningful?	Moira Duffy	Summer 2013 Volumen 38 Número 2 pp.: 66 a 68	La autora reflexiona sobre el desafío del aprendizaje de la geografía en un contexto diferente a la escuela como es la casa proponiendo proyectos de investigación local en el que los estudiantes se involucren con su medio al tiempo que emplean la geografía para solucionar problemas cotidianos.
Lugares	My place: Christchurch New Zealand	Suzanne Baldwin	Autumn 2011	El autor como profesor de geografía que vivió de cerca el terremoto en septiembre de 2010 en Christchurch, Nueva Zelanda

			Volumen 36 Número 3 pp.: 116 a 117	describe el evento y su magnitud desde su explicación física hasta las consecuencias que ha tenido este desastre natural en la vida de las personas
	My place: Beijing, China	Alex Murchie	Spring 2012 Volumen 37 Número 1 pp.: 30 a 31	El autor es profesor de geografía y escribe acerca de Beijing, ciudad donde él vivió y trabajó. En esta ocasión él describe el impacto de los juegos olímpicos y paralímpicos de 2008 en Beijing
	My place: Cockermouth, Cumbria	Rachel Atherton	Autumn 2012 Volumen 37 Número 2 pp.: 122 a 123	A propósito del tercer aniversario de las inundaciones en Cumbria el autor muestra como sus residentes padecieron el hecho que las secuelas que dejó en sus vidas este desastre natural.
	My place: Brisbane, Queensland, Australia	Will Tuft	Spring 2012 Volumen 37	Aprovechando que el autor vivió en esta región de Australia un año, él narra sus experiencias como profesor de geografía

			Número 1 pp.: 78 a 79	
	My place: Abu Dhabi, United Arab Emirates	Emma Rawlings Smith	Spring 2013 Volumen 38 Número 1 pp.: 17 a 19	La autora es la directora del departamento de geografía en la escuela británica de Al Khubairat en Abu Dhabi, quien escribe para este número sobre el cambio de temporada estacional en la ciudad donde ella
Sistemas de Evaluación	Why use AFL? Dusting off the black box	Rajiv Sidhu	Summer 2011 Volumen 36 Número 2 pp.: 58 a 60	El artículo explica las ventajas de probar teorías para mejorar la evaluación del aprendizaje con los estudiantes, a partir de la propuesta que realiza el proyecto de investigación PGCE quien diseño la examen effective Assessment for Learning (AFL) con la cual se ha posdido mejorar los aprendizajes y motivado a los estudiantes mediante la revisión constante de lecciones y la re invención del rol del profesor como un facilitador del aprendizaje.

	Controlled assessment. getting it right	Rachel Atherton	Spring 2011 Volumen 36 Número 1 pp.: 26 a 27	Describe la experiencia de un grupo de profesores de geografía que introdujeron la evaluación controlada en sus cursos de secundaria, a partir de lo cual presentan las limitaciones y posibilidades de este tipo de procesos para mejorar la enseñanza, concluyendo que este tipo de estrategias permiten satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes al identificar las variables que afectan su rendimiento frente a las temáticas que se piden en el examen.
Medio ambiente	Geography: a fragile environment???	Leszek Iwasknow	Summer 2013 Volumen 38 Número 2 pp.: 53 a 55	Se muestra la importancia de estudiar dentro del área de geografía, subtemas como el medio ambiente de forma que se contribuya a una presentación más completa de las temáticas vistas en clase mejorándose la calidad de la enseñanza en esta asignatura.