

Construcción de conocimiento social y formación de pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la geografía¹

Elsa Amanda Rodríguez de Moreno • | *Universidad Pedagógica Nacional*

Nubia Moreno Lache • | *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Alexander Cely Rodríguez • | *Universidad Pedagógica Nacional*

Grupo de Investigación GEOPAIDEIA • | *Universidad Pedagógica Nacional* • | *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*





1 El proyecto de investigación desarrollado y cuyos resultados parciales acompañan este artículo, contó con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, vigencia 2006 – 2007; así como con el apoyo de los estudiantes del programa de LEBECS de la Universidad Pedagógica Nacional: Carolina Moreno Cruz, Oscar Lombana Martínez, Catherine Tamayo, Madisson Carmona, Samuel Osorio y Felipe Castellanos, quienes participaron en la calidad de monitores de investigación.

Introducción

La preocupación por el conocimiento social a partir de la geografía, a primera vista parece absurda, ya que esta disciplina es una ciencia social, según la concepción contemporánea. Sin embargo, en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía ha persistido la concepción positivista del siglo XIX en la que la geografía se ocupaba netamente de la descripción física de la tierra. Es así como los programas, aunque cambian de contenidos, no han cambiado en lo esencial puesto que se sigue enseñando una geografía fragmentada (geografía física, geografía humana, geografía política, geografía económica,) que analiza objetos –incluso la población es un objeto más, que permanece neutral desde el punto de vista ideológico, aunque hay un gran desarrollo tecnológico y los sistemas de información geográfica se han popularizado y se tiene fácil acceso a los juegos interactivos que permiten construir ciudades y percibir relaciones espaciales complejas. No obstante, en los colegios se insiste en calcar y colorear mapas, actividad que no conlleva a construir aprendizajes significativos, ni menos aún

a identificar contextos y problemáticas sociales que potencien pensamiento crítico, predominando una enseñanza sesgada y reduccionista de la geografía; en tal sentido, los conocimientos sociales que se estudian en la geografía escolar, se enseñan bajo las premisas del pensamiento lógico formal que difiere notablemente del pensamiento intuitivo que es esencial en la aprehensión del conocimiento social.

El grupo Geopaideia plantea la necesidad de discernir, precisar y establecer la forma como se construye el conocimiento social desde la geografía en educación básica, máximo cuando a partir del conocimiento social es posible formar personas críticas; cualidad que se aprecia en todos los discursos y fundamentaciones de proyectos curriculares relacionados con las ciencias sociales, como se ha enunciado, pero que en la realidad no se percibe o por lo menos no se tienen los criterios claros para aplicarla, convertirla en escenario cotidiano de los contextos escolares y menos aún de evaluarla como proceso de conocimiento necesario en el panorama actual del espacio social colombiano.



1. Geografía escolar: entre conocimiento social y pensamiento crítico

La investigación identifica como conceptos fundamentales: Geografía, Conocimiento Social y Pensamiento Crítico. A partir de la revisión de documentos, se considera oportuno tener en cuenta autores como: Milton Santos, Joan Pages, José Castorina, Alicia Lenzi, Elliot Turiel, Jairo Gómez y Piedad Ramírez.

Al respecto, se afirma que la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales debe estar orientada hacia la formación de actitudes y procedimientos en los estudiantes de tal forma que cada uno de ellos asuma de manera autónoma y responsable la comprensión del mundo que les rodea, es decir que para construir conocimiento social y desarrollar el pensamiento crítico desde la geografía, es necesario iniciar por despertar el interés y la motivación de los estudiantes hacia la búsqueda y análisis de información, acerca de hechos o fenómenos que ocurren en un tiempo y en un espacio determinados.

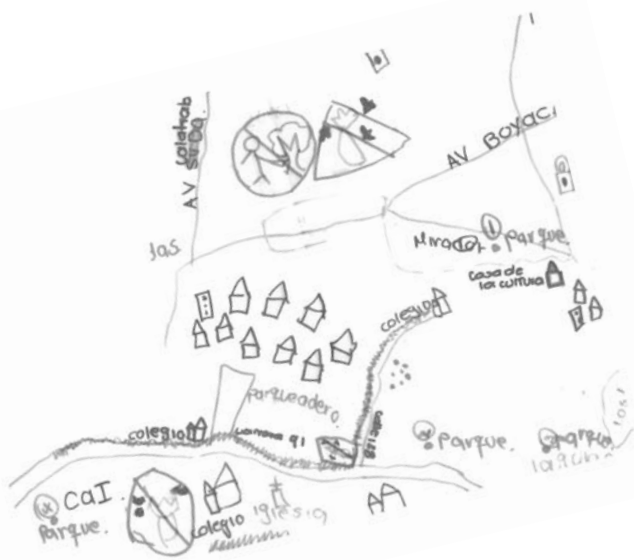
Según Pages, la formación del pensamiento social se logra en la edad que se considera la adolescencia, entre los 12 y los 16 años, porque los jóvenes en esa



edad están en la capacidad de comprender la realidad humana y social en el mundo en que viven². Para comprender el mundo es necesario desarrollar capacidades para analizar, percibir, enjuiciar, valorar, manejar información, asumir posición, hacer preguntas sobre el progreso, obtener y relacionar información de diferentes fuentes.

En este orden de ideas, el término comprender tiene dos acepciones en la enseñanza del conocimiento social. La primera desde el ámbito epistemológico, es decir, lograr la empatía, la intersubjetividad, darle sentido y significado al mundo que está dentro y fuera del sujeto. La segunda desde el ámbito pedagógico, en

² BENEJAM, P. y Pages, J. (1997). "Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria". Ed. ICE HORSORI, Barcelona.



donde la comprensión hace relación a la capacidad del estudiante para aplicar y llevar en contexto el uso de un concepto de manera pertinente. En relación con el pensamiento crítico, éste se asume como una combinación de actitudes, competencias, aptitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio riguroso y una reflexión continua.

Existen además dos dimensiones importantes: la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en la disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la segunda dimensión aptitudes diferencia-

das u operaciones mentales específicas, facilitan el método para la evaluación y análisis y va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización³.

El marco teórico pedagógico acogido para examinar los aportes en cuanto al conocimiento es el de la pedagogía sociocrítica que plantea un modelo pedagógico social desde un interés intrateórico emancipatorio, en cuanto pretende liberar a los educandos de alienaciones económicas, culturales y sociales, integrando la teoría y la práctica y estableciendo las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico; considerando la educación como una práctica social en una sociedad democrática.

Por otra parte el discurso dialógico de autores como Freire, hace relación a dos de las principales características del pensamiento y la acción crítica para el cambio social. De una parte se defiende de manera clara y radical el objetivo de igualdad y por otra se apoya decididamente los movimientos y manifestaciones sociales que promuevan la igualdad. Estos dos aspectos permiten desarrollar al-

3 Cf. TULCHIN, J. B. (1987) "Más allá de los hechos históricos sobre la enseñanza del pensamiento crítico". En Revista de Educación. MEC N° 282, pp. 235 – 253.



ternativas transformadoras a la educación en la sociedad de la información la cual contempla:

- Comprender los límites estructurales como una opción para determinar nuestra acción individual y colectiva;

- Apuntar a la construcción de una visión de cambio social que incluye tanto los fenómenos de reproducción como de resistencia y transformación superando las limitantes del estructuralismo; por ello la teoría de la acción comunicativa se convierte en una concepción crítica de la sociedad y su transformación;

- Potenciar la construcción del concepto de autorreflexión de manera que exista un modelo dialógico de análisis de la educación y esta autorreflexión tenga incidencia para los efectos sociales de los análisis críticos de manera que se logre una implicación radical en la liberación de la desigualdad y así el individuo se va a concebir como agente, con un centro interior de regulación de su propia conducta desarrollando el concepto de la actividad transformadora de los diversos movimientos sociales.

De esta forma, no sólo se proporcionan visiones de posibles futuros en los contextos sociales,

sino que también son vehículos o medios para su realización. La escuela entonces tiene como misión superar la ruptura establecida por la modernidad entre razón y sujeto, ampliando lo racional de manera que se incluyan la complejidad y la multiplicidad, la ambigüedad, la incertidumbre del pensamiento y la cultura humana por encima de la concepción individual de manera que el sujeto sea capaz de convertirse en agente consciente capaz de interpretar, crear y transformar⁴.

En ese mismo orden, la práctica de la pedagogía crítica asume que no es posible ejercer la tarea educativa sin indagarnos, como educadores, cuál es nuestra concepción de hombre y mujer, de individuo y sociedad en cuanto somos seres históricos, espaciales e inconclusos. La inconclusión implica que nuestra experiencia de vida corresponde a aquello que llamamos existencia humana. Los seres humanos ganamos en este sentido porque sabemos que somos inacabados y ahí reside la posibilidad de la educación, es decir la educabilidad del ser. En tanto espaciales actuamos en un

4 FLECHA, R. (1990) "Educación de las personas adultas. Propuestas para los años 90". Barcelona, Editorial El Roure.





mundo natural y en ese sentido es la conciencia del mundo la que crea mi conciencia. Establezco diferencias y determino relaciones que empezaron a establecerse entre nosotros como individuos y la realidad objetiva llena de interrogantes que nos invita a comprender el mundo y comprender nuestra posición en él; por ello hablamos de lectura del mundo en tanto a través del tiempo hombres y mujeres han estado entendiendo el mundo, captándolo, comprendiéndolo y leyéndolo⁵.

Desde la teoría de la geografía crítica se resalta que es un enfoque que surge en la década del setenta en el cual los valores, el mundo de la vida y el espacio vivido se convierten en un tema de reflexión geográfica. Asimismo se traslada el énfasis del espacio que es un concepto abstracto al de lugar, el ámbito de la existencia real y de la experiencia vivida, es un mundo lleno de intenciones, de valores y de significados. El amor y la vinculación afectiva al lugar, los espacios del miedo y del odio son temas que atraen la atención de los geógrafos. El lugar es concreto, único, y tiene un paisaje que esencialmente es un paisaje cultural, es un mundo que ha de ser experimentado y aprehendido en su totalidad de forma holística. El objetivo del geógrafo es comprender a través del contacto con los

hechos el espacio y desde esta perspectiva debe meterse y comprometerse con lo que estudia. El método es decididamente inductivo partiendo desde la observación y procurando no llevar prejuicios, para que los hechos hablen por sí mismos y realice después una inferencia inductiva⁶.

Entonces, se entiende el conocimiento social como la parte de una tipología en la que se establecen dos formas de abstraer la realidad: el conocimiento científico y el conocimiento social propiamente dicho, que hace referencia a las creencias, saberes y representaciones sociales de una comunidad, éstas se definen como: “sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con

5 FREIRE, P. (1997) “Cartas a quien pretende enseñar”. México D.F. Editorial Siglo XXI.

6 CAPEL, H. (1981). “Filosofía y ciencia de la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía”. Barcelona, Temas Universitarios.



fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”⁷.

Es necesario entonces precisar que el conocimiento social es el conjunto de dichas construcciones de saberes, sin embargo se debe aclarar o resolver la diferencia (si esta efectivamente existe) entre conocimiento social y representación social y cuya tarea aún tiene un amplio espectro de indagación, al menos en el campo de la enseñanza geográfica.

El profesor Jairo Gómez afirma que el conocimiento social no se construye de forma unidireccional, ni puede ser analizado a la luz de los postulados de la psicología genética (como los procesos evolutivos que propone Piaget); este se gesta entonces de la siguiente forma: “La construcción del conocimiento social y el aprendizaje de ciertas ciencias no son procesos lineales, acumulativos y progresivos sino por el contrario su crecimiento es más expansivo lo cual le posibilita ampliar las miradas o perspectivas sobre un hecho o evento social determinado por lo que las predicciones al respecto se limitan en el tiempo y en el espacio. De ahí que sus mecanismos cognitivos tengan que ver más con procedimientos de razonamiento abductivos e intuitivos que deductivos o inductivos”⁸



Los conceptos entonces no son estáticos sino susceptibles de ser transformados o cambiados, en tanto que las representaciones sociales de los seres humanos sobre su entorno cambian de acuerdo a los distintos contextos espacio-temporales y culturales.

El reto que surge para la enseñanza de la geografía, es acercar al estudiante a su realidad espacial real y concreta, mediante propuestas metodológicas que no sólo le permitan categorizar desde el saber científico las características que encuentra en su espacio geográfico específico, es necesario que en la enseñanza de la

7 Tomado de: www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf.

8 GÓMEZ, J. (2002). “La construcción de conocimiento social en la Escuela.”. Centro de Investigaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, p. 24.





geografía se recurra también a los saberes que se encuentran fuera de la escuela, como un complemento o como un factor esencial en los currículos y en las propuestas didácticas para el aprendizaje de la geografía y de su esencia de estudio: el espacio social. El conocimiento social se refiere al conocimiento que el individuo tiene de los fenómenos sociales, a las habilidades perceptivas, representaciones sociales y de inferencia que le permiten funcionar de manera competente en la interacción social.

Las Ciencias Sociales obviamente centran su reflexión en el conocimiento social, la geografía en particular debería estudiar el espacio geográfico desde esta reflexión, sin embargo a lo largo de la historia de la enseñanza de la geografía ha predominado la

mirada positivista que enfatiza en el aspecto físico y margina la reflexión sobre el aspecto social.

Profundizar y analizar esas perspectivas no es el objetivo central de la investigación, más fundamental es buscar la teoría que ilumine en relación con el proceso mediante el cual se construye el conocimiento social en niños y adolescentes. Comprendida esa teoría, la meta es validar sus principios y postulados en los estudiantes de educación básica y discutir con los maestros de geografía sus valoraciones en relación con la construcción en el aula de este tipo de conocimientos.

Se está de acuerdo con quienes afirman que todo conocimiento es social, sin embargo, se asume el concepto de Damon (1981), citado por Enesco y otros que entienden por conocimiento social como “el conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran nuestro conocimiento del mundo social desde el conocimiento de sí mismo y de los otros, la comprensión de las relaciones interpersonales y de los grupos, y del funcionamiento de la sociedad en general”. Y un segundo significado del mismo autor, condensa nuestro interés: “estudio de los métodos que son típicamente sociales, mediante los cuales las personas obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social”.



Los educadores conocen las obras de Jean Piaget y su aplicación en la didáctica de la geografía ha producido un sesgo hacia el logro del desarrollo del pensamiento lógico formal que concibe una disyunción entre lo cognitivo y lo social, dicotomía que tiende a superarse teóricamente pero que en la práctica aún persiste. Evidentemente hay diferencias entre el conocimiento de un objeto (en física, por ejemplo) al conocimiento de lo social que son otros sujetos, tales diferencias se pueden resumir en:

- Lo social no es posible someterlo a experimentación.
- El sujeto cognoscente es similar al objeto conocido que es otro sujeto o grupos de sujetos.
- El sujeto cognoscente puede comprender lo que siente el otro sujeto, por lo que se presenta empatía entre los dos, lo que no ocurre con un objeto físico.
- La empatía puede hacer que se produzcan sesgos que distorsionan la comprensión del objeto.
- El sujeto observado puede modificar su comportamiento para satisfacer al observador o

simplemente para tener una imagen positiva.

Jerome Bruner, quien trabaja desde la perspectiva de la psicología cultural, plantea que el conocimiento en general incluye diferentes modalidades de pensamiento. Pensamiento lógico formal y pensamiento intuitivo. El conocimiento biofísico se aprehende mediante el pensamiento lógico formal, mientras que el social se facilita mediante el pensamiento intuitivo. El conocimiento social es expansivo no acumulativo; posee dominios o campos; es desarmónico, heterogéneo y fragmentario depende de factores culturales y contextuales e informacionales.

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





Bruner⁹ en sus diversas obras hace énfasis en la influencia de la cultura en el desarrollo cognitivo desde una mirada interpretativa en la que señala la importancia en la construcción del significado, su conformación cultural y el papel esencial que desempeña en la acción humana. Es de anotar que para la construcción o desarrollo del pensamiento crítico es también muy importante el significado para elaborar juicios. Dado que la cultura es un concepto esencial, Bruner la concibe como constitutiva del ser humano, ya que este es la expresión de la cultura, el hombre se conecta a la cultura a través de procesos de construcción y utilización del significado. El significado es público y compartido. Bruner deduce que nuestra forma de vida adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende

también de formas de discursos compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.

Es posible entonces comprender como el conocimiento social implica:

- Conocimiento psicológico de los otros o de nosotros mismos, lo que se denomina conocimiento psicosocial.
- Conocimiento moral-social, normas sociales que definen las relaciones con los demás en ámbitos generales de justicia y respeto de los derechos humanos. Un modelo que trata de resolver el problema del pensamiento del niño en relación con lo social es Kohlberg quien adelantó investigaciones respecto de la moral y los estadios que considera representativos de niveles secuencias de desarrollo –que son seis-:

Etapas 1 moral heterónoma en la que el niño considera que es correcto evitar romper las normas, para evitar el castigo.

⁹ BRUNER, J. (1991). "Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Tr Juan Carlos Restrepo, José Luis Linaza. Alianza editorial. Madrid.



Etapa 2 (intercambio instrumental) el niño obedece las normas porque considera que permite resolver conflictos de intereses –por lo tanto estos existen.

Etapa 3 (expectativas interpersonales mutuas) es correcto actuar de forma amistosa y cooperativa y ser consciente de los sentimientos y obligaciones compartidas.

Etapa 4 (sistema social y consciencia) lo correcto es cumplir las obligaciones acordadas y obedecer la ley para obtener el bienestar de la sociedad, que es diferente de lo individual.

Etapa 5 (contrato social o utilidad) lo correcto es sostener acuerdos y leyes para garantizar el bienestar social y entiende que el individuo tiene derechos y deberes previos a esos acuerdos, y que los conflictos pueden resolverse con imparcialidad y el debido proceso.

Etapa 6 (principios éticos universales).

• Conocimiento de relaciones sociales y de las instituciones.

Gran parte de la comprensión de las instituciones sociales que tienen los niños, implica la comprensión de las normas que rigen a esas instituciones. Desde ese punto de vista, la comprensión del

mundo social es similar a la comprensión del mundo físico. Pero surge la pregunta ¿los mecanismos por los cuales se aprenden las normas sociales son los mismos o difieren de aquellos por los cuales se aprenden las normas físicas?

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

También se halla diferencia en la estructura lógica del pensamiento, los marxistas han declarado que al establecer un paralelo entre la cognición física y la social se concibe las personas como cosas, por lo que se plantea el pensamiento dialéctico el cual es supraordenado, que no elimina la lógica y la matemática formal sino que proporciona una forma de ver integral, como un todo, y aplicarlos más eficientemente al mundo real. Una segunda concepción, la





de Sartre respecto a la dialéctica en la vida social, consiste en dar mayor énfasis a la libertad humana. Una tercera concepción es plantear que la subjetividad humana hace necesario el uso del pensamiento dialéctico para actuar tanto en el mundo físico como en el mundo social, porque todo conocimiento es esencialmente subjetivo.

Desde la enseñanza y el aprendizaje de la geografía interesa profundizar en el tercero de los ámbitos expuestos, es decir, en el conocimiento de las relaciones sociales y de las instituciones. Al respecto, Souto plantea que “construir el conocimiento social implica saber explicar los problemas cotidianos desde unos hechos y datos del pasado histórico y desde espacios geográficos próximos y lejanos al cotidiano. La enseñanza de la geografía está determinada por la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos”¹⁰.

Los estudios de conocimiento social enfatizan en la importancia de la representación social, como su base o fundamento. De tal manera, que es importante tener en cuenta los campos de representación social, que Hernández¹¹ resume así:

- Funcional económico de la sociedad, comprensión de las diferencias sociales.

- Comprensión del orden político, nociones de autoridad y poder.

- Comprensión de lo institucional, ideas y actitudes hacia la nación y otras formaciones culturales.

- Comprensión y adopción de los papeles de género.

- Comprensión y adopción de los papeles sociales, profesiones, división del trabajo.

- Comprensión del nacimiento, muerte y ciclo vital.

- Comprensión de la función de la escuela y su papel.

- Comprensión de guerra, conflicto y paz.

- La religión como fenómeno social e individual.

10 SOUTO, X. M. (1998). “Didáctica de la geografía”. Barcelona, Ediciones del Serbal, p. 12.

11 HERNANDEZ, F Xavier. 2002 Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Ed Grao



• Cambio social y evolución de las sociedades.

Así mismo, se considera de manera fundamental la construcción de pensamiento crítico en tanto éste, según Lipman, se asume como “un compromiso intelectual y ético que insiste en los estándares y criterios mediante los cuales se diferencia de un pensamiento acrítico”¹². Es un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es auto correctivo y es sensible al contexto. Entonces, un juicio es una determinación de pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Criterio puede definirse como una regla o principio utilizado e la realización de juicios. El pensamiento crítico, por tanto es un pensamiento que emplea tanto criterios como evaluaciones y estos a su vez son un tipo de razón.

La característica del pensamiento crítico como autocorrectivo es difícil de lograr porque se puede aplicar la metacognición, que es pensar sobre el pensamiento, pero no necesariamente se es autocrítico, no obstante es un objetivo a lograr y por el que la escuela, investigaciones y proyectos pe-

dagógicos deben hacer apuestas cada vez más frecuentes.

De otra parte el pensamiento crítico es sensible al contexto cuando: consideramos las circunstancias excepcionales o irregulares; se aceptan las limitaciones especiales, contingencias, o restricciones; se tiene en cuenta la configuración global. Entonces, la formación del pensamiento crítico en la educación básica podría mejorar su calidad siempre y cuando se incrementa la calidad y la cantidad de significado que los estudiantes obtengan a partir de lo que leen, escriben, hablan, perciben e interactúan con sus docentes y con el medio cultural en el que se hallan inmersos. La calidad de los significados, por ejemplo, se puede lograr aplicando los estudios de Bruner en Actos de Significado y en sus orientaciones sobre la narración.

El pensamiento crítico no se puede formar de manera exclusiva si no se tiene en cuenta el pensamiento creativo y los dos a su vez hacen parte del denominado pensamiento superior o complejo. El pensamiento superior es aquel rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, es fusión del pensamiento crítico y del creativo, los que se apoyan y refuerzan; se genera bajo las ideas de verdad y significado.

12 LIPMAN, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre. Madrid.





2. Una lectura al conocimiento social y al pensamiento crítico desde la geografía escolar

Pensar en una directriz que denote el trabajo a desarrollar en el campo de las Ciencias Sociales no es tarea fácil debido a la multiplicidad, variedad y heterogeneidad del conjunto de disciplinas que las constituyen. En Colombia en diversos momentos a lo largo de la década de los años noventa y posteriormente cristalizando este trabajo en el año 2002, se lleva a cabo un escenario de interacción y reflexión entre académicos, docentes, comunidades e interesados en el tema con la finalidad de analizar de un lado el surgimiento de las Ciencias Sociales, su concepción y trayectoria y de otra, comprender la situación de esta disciplina en el contexto escolar, de modo que fuera posible re-pensarla para la enseñanza en los escenarios de educación básica y media.

Con la intención de alcanzar una propuesta que fuera el resultado de diversas voces, actores y escenarios el proyecto contó con jornadas de socialización en el te-

rritorio nacional de modo que se pudiera referir la participación de comunidades étnicas, población de zonas rurales y urbanas, líderes de asociaciones y agrupaciones, instancias educativas, docentes en ejercicio y demás personas interesadas en la propuesta y en la reflexión alrededor de las Ciencias Sociales.

Algunas de las aproximaciones a la comprensión de este panorama arrojaron de un lado las incertidumbres en las cuales se han movido estas disciplinas y su marginación en la escuela desde una perspectiva netamente memorística, de otro lado y probablemente es una de las ganancias del desarrollo de este proyecto el poder reafirmar que “se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro”¹³

En ese sentido y producto real de este ejercicio emerge el énfasis en los procesos de construcción de saber a partir del conocimiento de estas disciplinas, en cuanto a la cimentación de:

13 Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá D.C. p. 22.



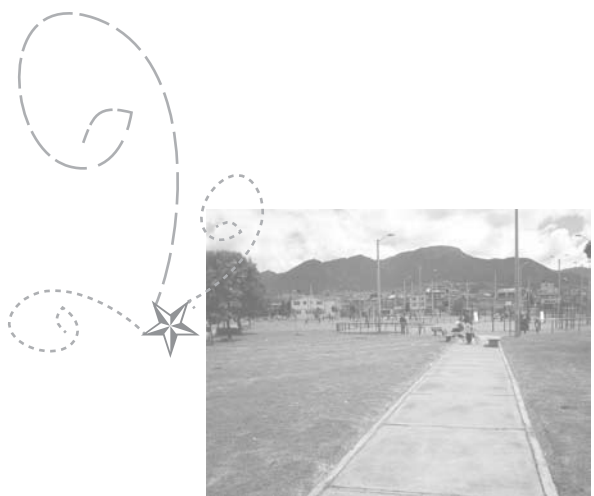
- Alcanzar miradas holísticas de manera que la fragmentación del conocimiento sea alejado, alcanzando así una verdadera comprensión de la realidad en su conjunto.

- Ampliar el campo de acción de las Ciencias Sociales, fundamentalmente en los escenarios de formación ciudadana y política de manera que exista una mayor conectividad entre los estados, la producción del conocimiento en Ciencias Sociales y las posibilidades y realidades específicas de un contexto determinado.

- Incorporar todos los agentes y actores culturales de modo que se puedan concentrar otras visiones, concepciones y posturas no necesariamente occidentales, frente al mundo y a sus dinámicas, para lograr de esta forma la complejidad y variedad del saber en este campo disciplinar.

- Instaurar el futuro como una alternativa de estudio y comprensión en el terreno de las Ciencias Sociales en tanto son alternativas para proyectar y soñar con mundos alcanzables y realidades posibles.

El énfasis en los ejes anteriores de manera directa tiene incidencia en la concepción y practica de las



Ciencias Sociales en la escuela para lograr no solo una movilidad en su concepción epistemológica, sino específicamente en los contextos escolares demandando que las instituciones, pero sobretodo las prácticas pedagógicas logren:

- Alcanzar un debate epistemológico alrededor de la división entre las disciplinas para promover una integración disciplinar sin desconocer los saberes propios de cada campo.

- Motivar la mixtura posible entre los saberes universales y los saberes locales y populares. Retornar al saber de las comunidades indígenas por ejemplo se constituye en un interesante derrotero de trabajo.

- Ampliar el horizonte de comprensión global de modo que en la escuela no se limiten escenarios de conocimiento sino con-





trario a ello las escalas globales tomen fuerza en el estudio de la glocalidad.

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

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

- Gestar los mecanismos necesarios para ayudar a comprender la realidad nacional sin desconectar el dialogo pasado-presente, de modo que sea posible transformar la sociedad.

- Formar hombres y mujeres activos y participativos con su sociedad, “con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo”¹⁴.

14 Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales.. Bogotá D.C. p. 30.

- Impulsar el conocimiento y práctica tanto de deberes como de los derechos que poseen los seres humanos

- Lograr la construcción racional, emocional y compleja de los sujetos en tanto seres sociales con un proyecto de vida e inmersos en una sociedad

- Alcanzar en los nuevos ciudadanos la consolidación de posturas propositivas de cara a los retos y exigencias de la ciencia, el conocimiento, la tecnología y el mundo en general

Las reflexiones y perspectivas anteriores, junto con debates y diálogos entre las comunidades, abrieron la posibilidad para el emerger de una nueva propuesta de organización curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de los cuáles ingresan en los discursos, lenguajes y prácticas pedagógicas la enseñanza a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y estructuras flexibles, abiertas, integradas y en espiral. La tarea y reto a la vez es poder comprender estas propuestas a la luz de nuevas escuelas y ante todo nuevas concepciones de los docentes de modo que los escenarios propuestos puedan contar



con una instauración e incidencia real en el contexto escolar y por tanto en la educación y formación de niños, niñas, las y los jóvenes de nuestro país. En ese sentido sería posible pensar en articular la Construcción de Conocimiento Social frente a los retos de la enseñanza desde una visión renovada de las Ciencias Sociales y de la geografía de manera particular, para lograr probablemente la construcción de un camino que la “libere” de la tradición memorística y reduccionista de su objeto de estudio. La presente investigación hace la apuesta desde la lectura anterior, planteando que es posible a través de su conocimiento, apropiación e incorporación crítica en la escuela avanzar en la construcción de Conocimiento Social y Pensamiento Crítico en la escuela.

Buscando que los aprendizajes sean significativos, es importante implementar una enseñanza que plantee en forma problemas y preguntas esenciales para las realidades actuales y sea posible contrastar categorías espacio-temporales a la luz de la complejidad de los escenarios sociales.

De esta manera, se reconoce como en los lineamientos curriculares en su estructura logran presentar un deber ser muy acertado para maestros y estudiantes, evidenciando la necesi-

dad de un pensamiento crítico y reflexivo unido a un conocimiento real de la sociedad que se abra a variadas dimensiones de análisis, pero olvida que en la práctica las condiciones para llevar esto a cabo son ínfimas, y aunque evidencian su preocupación por las difíciles situaciones de la educación colombiana, no la ponen en consideración a la hora de exigir más esfuerzo de los maestros para con sus estudiantes, así como de mejores condiciones, a todo nivel, que potencien un verdadero conocimiento social.

En este panorama, es importante incluir el análisis sobre el estado de la geografía escolar en Colombia; el cual se hace por un lado desde la legislación educativa, y de otro a partir de una mirada a la enseñanza de la geografía en la escuela. Lo anterior con la pretensión de articular los caminos viables en los referentes epistemológicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la luz de nuevos cambios, tendencias y panoramas de reflexión.

En la práctica pedagógica, existen inconsistencias y contradicciones entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica espacial de los docentes, lo que se refleja en el panorama escolar, que en materia de educación geográfica no ha cambiado sus-





tancialmente, a pesar de las reformas educativas de los últimos cincuenta años.

- Los programas de Ciencias Sociales de acuerdo con los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978 para secundaria, abarcaban las asignaturas de historia, geografía y cívica, independientes entre sí, en las cuales (según las críticas académicas), no se reflejaba una clara relación con los diversos conocimientos del área social y con la vida cotidiana del estudiante.

- En el 1710 se incluye estudios sociales en el que se especifica geografía, historia y educación cívica. Cada programa especifica el contenido, el procedimiento y las actividades, para cada grado.

- El decreto 1002 de 1984 integró las Ciencias Sociales, reconociendo la realidad social

como totalidad. Esta renovación curricular se asume desde un supuesto interdisciplinario, entendido como la “articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia, permitiendo obtener una visión de conjunto que enriquece el conocimiento de la realidad en que vive la sociedad”.

- La Ley General de Educación 115 de 1994 plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se especifican entre otros aspectos, “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la región y del país”.

- Esta ley establece nueve áreas de conocimiento fundamentales, una de ellas es la de ciencias sociales, geografía, historia, constitución política y democracia (Art. 23)

- Los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales – mirados con mayor aten-



ción en la primera parte de este capítulo - considerados como “abiertos, flexibles, que integran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante”.

- La investigación considera que desde los ejes generadores, pertinentes a la enseñanza de la geografía, se encuentran:

- El N° 3 Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra.

- El N° 4 La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.

- El N° 5 Nuestro planeta como un espacio de interrelaciones cambiantes que nos posibilita y limita.

- El N° 6 Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.

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

De otro lado y a pesar de la implementación de la Ley 115 de 1994, si bien, asiste a una transformación en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en la cual son los ámbitos conceptuales, los tópicos generadores y las preguntas problematizadoras, las que buscan desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes; las realidades que se encuentran en la escuela y validadas de manera significativa con la investigación¹⁵ muestran que prevalece la estructura tradicional mencionada, con algunos cambios tímidos en el abordaje de la dimensión geográfica en el aula de clase.

15 Investigación “Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica” desarrollada por el Grupo Geopaideia con el respaldo del CIUP – Vigencia 2004 – 2005.





Entonces, la construcción de Conocimiento Social en la escuela indudablemente demanda del trabajo reflexivo y riguroso de los profesores de Ciencias Sociales, de modo que no sean las normativas las que regulen las innovaciones sino prioritariamente las prácticas pedagógicas las que den cuenta de los cambios y percepciones en la escuela. De otro lado, las inclinaciones personales de cada maestro influyen profundamente en la orientación que se le da a una clase de Ciencias Sociales.

Estas inclinaciones están inferidas por los procesos formativos por los que han pasado los profesionales, es decir en estas visiones teórico-prácticas de la enseñanza de la geografía, los procesos de acercamiento a la teoría geográfica desde diferentes niveles epistemológicos de la epistemología de esta disciplina propios de la academia y la universidad, reflejan las estrategias, caminos y enfoques utilizados para la enseñanza de la geografía.

Al ahondar en la indagación con docentes – a través de la técnica de Focus Group - sobre el conocimiento y las Ciencias Sociales desde una apuesta por la construcción de Conocimiento Social y Pensamiento Crítico, se hace evidente que existe una amplia inclinación por vincular en sus

prácticas, categorías y conceptos de la geografía humana desde sus diferentes enfoques y escuelas. La geografía económica, la geografía política y la geografía urbana son los enfoques más demandados por los profesores en el momento del proceso de enseñanza y del diseño de un programa, probablemente por las mismas estructuras normativas o por demandas mismas de los contextos escolares. En este panorama hay una fuerte tendencia a la articulación de los tres enfoques en tanto posibilidad para la construcción de conocimiento social dado que hay una fuerte articulación entre el hombre y el espacio. Sin embargo, en la práctica pedagógica, la geografía continua alejada de la comprensión social del espacio y por el contrario predomina una geografía descriptiva.

En ese sentido, es necesario ahondar en las reflexiones sobre lo que se entiende por Conocimiento Social y la forma como se aborda o se puede abordar en las instituciones escolares de modo tal que no se reduzca a un cúmulo de información sobre realidades sociales.

De igual forma, la investigación, tras varios debates y posturas, asume abordar de manera general la lectura de algunos textos escolares con la intención de observar la forma como se muestra o no el



Conocimiento Social a través de ellos, así como las insinuaciones al desarrollo de Pensamiento Crítico. El ejercicio desarrollado permite evidenciar que:

- No en todos los contextos escolares, el texto es un derrotero de trabajo en el aula. Hecho que no es grave, al contrario fortalece la capacidad de indagar y acudir a diversas fuentes de conocimiento. Lo necesario en este sentido es poder garantizar el acceso a información para todos los estudiantes, factor que no es común ni generalidad en todos los contextos escolares.

- En algunas instituciones escolares, la consulta y el trabajo en biblioteca son los caminos más empleados y que a su vez sustituyen el texto oficial. En ese sentido hay dos perspectivas de análisis. De un lado, la interacción del estudiante con la biblioteca le permite ahondar en panoramas más amplios del conocimiento social y del saber en general, sin embargo, y esta se constituye en la otra perspectiva, esto demanda de una biblioteca dotada de manera suficiente, apropiada frente a las transformaciones de la ciencia y el saber y de hecho actualizada de modo tal que sea una garantía en el proceso de indagación de los estudiantes. Al respecto hay

falencias de dotación, cobertura y actualización que limitan este horizonte de trabajo.

- En cuanto a las editoriales, existe en algunas de ellas una necesidad por incorporar, a veces de manera precipitada, el lenguaje que proponen tanto los lineamientos como los estándares sin que necesariamente se halla dado el proceso de transición y apropiación de éstos a partir de unos principios fundamentales derivados de la necesidad de aportar a la construcción de conocimientos en los niños, niñas, los y las jóvenes

- No existe una forma única, ni legal ni de la vivencia cotidiana de las instituciones educativas que regule el manejo de los textos escolares.

- Es necesario avanzar, no en la reglamentación sobre el uso de un solo texto o de textos comunes, sino en que a pesar de la diversidad de textos escolares, es posible construir unos básicos comunes de modo tal que la cantidad y variedad permitan nutrir el saber y no limitarlo generando en ocasiones contradicciones al interior de una misma temática desde diversas lecturas.

- Se requiere divulgar las nutridas e interesantes formas como los docentes abordan los





trabajos de texto, bien sea desde las emisiones editoriales, consultas en bibliotecas, consultas en la Web o mucho más interesante, en la producción autónoma de los docentes a partir de su experiencia, de modo tal que estos elementos sean aprovechados para potenciar diversas lecturas sobre el conocimiento social en la escuela.

A manera de conclusión

Los trabajos desarrollados por el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia en su trayectoria reflexiva e investigativa sobre la didáctica de la geografía incluyendo deliberaciones alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permiten afirmar que en la enseñanza de esta disciplina aún no se han logrado apropiarse en los discursos y prácticas pedagógicas los conceptos fundamentales de la disciplina geográfica y menos aún construir una mirada a la misma desde la perspectiva del conocimiento social de cara a la formación de pensamiento crítico.

La razón que explica y a la vez sustenta esta situación es el predominio de una geografía y una pedagogía tradicional que limita el objeto mismo de la geografía escolar, reduciendo la posibilidad de alternativas innovadoras en la escuela. No obstante, es importan-

te anotar que existen esfuerzos y mejor aún intenciones en algunos docentes e instituciones por renovar prácticas de enseñanza de la geografía, buscando aproximarla a la connotación de una ciencia social, preocupada por reconocer, comprender e interpretar aspectos del conocimiento social.

En ese orden de ideas, la presente investigación es causa y a la vez consecuencia de indagaciones, inquietudes y esperanzas por renovar la concepción de la geografía en la escuela, que contempla en este proyecto su acercamiento al conocimiento social y su construcción a través de la enseñanza de pensamiento crítico.

Por lo anterior, es importante anotar que los resultados – aún parciales por la densidad e innovación misma del objeto del presente proyecto de investigación en el campo de la geografía – permiten indicar posibles caminos o rutas para el reconocimiento de la geografía escolar desde la dimensión social y espacial, no temática, capaz de interrelacionar aspectos fundamentales de los contextos espaciales a partir de una perspectiva comprensiva de las diversas realidades sociales.

Al respecto, como conclusiones generales del proyecto de investigación y respondiendo a los objetivos planteados para el mismo, se anota:



Para construir un concepto de conocimiento social referido a los intereses, concepciones y necesidades de la geografía escolar es fundamental desarrollar una ruta de reflexión alrededor de la pertinencia del saber geográfico acorde con los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes así como de la revisión de los contextos socio-culturales en donde ellos se hallan inmersos de modo que sea viable pensar en unas nuevas concepciones de la geografía en la escuela. Es importante anotar que el desarrollo de la investigación deja en evidencia las limitantes, que son justificadas, en torno a la construcción de un conocimiento social en tanto el campo de trabajo que ella implica denota escenarios amplios y contrastantes que no se sostienen en una sola forma de concebir dicho conocimiento.

Los aportes de pedagogos sobre construcción del conocimiento social son más numerosos que los de los geógrafos quienes aportan múltiples miradas sobre conceptos y contenidos de conocimiento social pero muy poco sobre la forma como los estudiantes construyen este tipo de conocimiento.

Al aplicar las pruebas y realizar conversatorios sobre el pensamiento crítico se observa



que los estudiantes de la licenciatura e incluso, muchos profesores del área de ciencias sociales confunden el pensamiento crítico con la postura epistemológica sociocrítica. Estos dos conceptos son completamente diferentes y su confusión permite deducir que no se ha precisado sus significados que permita discernir correctamente los conceptos aludidos.

La mayoría de los contenidos de conocimiento social que se incluyen en los programas de geografía se enseñan y se aprenden de igual manera que los conceptos biofísicos, es decir, mediante la aplicación del pensamiento lógico formal, la metodología hipotético-deductiva y se expresa mediante descripciones que exigen la modalidad de pensamiento argumentativo. De tal manera que





el pensamiento intuitivo, la metodología interpretativa y la expresión narrativa no son objeto de reflexión por parte de los profesores de geografía, razón por la cual es necesario asumir una indagación al respecto.

- La geografía posibilita una gama de aprendizajes tales como: social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales, espaciales, históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal y que demandan de su pronta instauración en la escuela, de modo que puedan ser potencializados a la luz del conocimiento social.

- Se observa que en varios colegios hay una tendencia a desarrollar de manera pobre los temas de Ciencias Sociales o por lo menos no incluyen la geografía dentro del plan de estudios, aunque éstos son explícitos en los lineamientos curriculares y en los estándares en Ciencias emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y se deberían incorporar en dichos planes, lo que a su vez muestra un distanciamiento fuerte entre la verdadera incorporación

de los marcos legales existentes, con todos sus debates, modificaciones y ajustes y la cotidianidad de los escenarios escolares.

- Es necesario continuar reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, de modo que pueda a su vez ser posible re-pensar ejes conceptuales para la construcción de este saber en la escuela permitiendo así lograr, de manera paulatina y sistemática permear las prácticas pedagógicas.

- El intentar relacionar el saber geográfico con el conocimiento social y la construcción de pensamiento crítico responde en gran medida a la posibilidad que las Ciencias Sociales nos ofrecen de permitir que los estudiantes comprendan los problemas humanos desde la interdisciplinariedad, reflexionando sobre ellos y buscando alternativas de solución en el marco de sus vivencias cotidianas. Los caminos apenas se están demarcando pero el reto no es plasmarlos sino evidenciarlos de modo que sean los docentes, investigadores, estudiantes e interesados en el tema que ahonden y nutran sus diversas alternativas.

