



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Los problemas sociales relevantes y el desarrollo de competencias geográficas en el
estudio del territorio**

Luisa Fernanda Ocampo Ospina

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2021



**Los problemas sociales relevantes y el desarrollo de competencias geográficas en el
estudio del territorio**

Luisa Fernanda Ocampo Ospina

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al
título de:

Magíster en educación

Asesores (a):

Wilson Antonio Bolívar Buriticá, PHD en educación

Línea de Investigación:
Didáctica de la geografía

Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Medellín, Colombia

2021

Agradecimientos

A mi familia por su acompañamiento amoroso y atento a este proceso

A mis amigos por las tertulias, el compartir y la crítica a este proyecto

A mis asesores Wilson y Raquel por su exigencia y comprensión durante el camino

A la comunidad educativa del colegio Carlos Castro Saavedra por ser siempre puerta
abierta, escuela para maestros

A cada una de las personas que desde su saber y su estar hicieron posible este trabajo.

Tabla de contenido

Resumen	1
Introducción	2
1. Planteamiento del problema	5
1.1 Antecedentes	6
1.1.1 Tabla síntesis de antecedentes.....	20
1.2 Pregunta	28
1.3 Objetivos.....	28
1.3.1 Objetivo general	28
1.3.2 Objetivos específicos	29
2. Marco de referencia teórico conceptual	30
2.1 La enseñanza de la geografía y la educación geográfica	30
2.2 El territorio y sus posibilidades pedagógicas.....	34
2.3 El concepto competencias y las competencias geográficas.....	47
2.4 El enfoque de Problemas Sociales Relevantes y las competencias geográficas	55
3. Ruta metodológica construida	62
3.1 Caracterización sociogeográfica del colegio CECAS.....	64
3.1.1. Caracterización territorial del municipio de La Estrella.....	68
3.2 Técnicas y/o estrategias de investigación	70
3.3 Consideraciones éticas.....	73
4. Análisis de resultados	75
4.1 Caracterización de los procesos de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en clave del enfoque de problemas sociales relevantes.....	75
4.2 Relaciones pedagógicas y didácticas entre las competencias geográficas y el enfoque de problemas sociales relevantes	97
4.3 Competencias geográficas propuestas	100
4.3.1 Competencia geográfica 1: Analiza de forma crítica los elementos presentes en un territorio y las posibilidades de intervención del mismo	102
4.3.2 Competencia geográfica 2: Plantea problemas relacionados con el impacto del elemento antrópico en la configuración de un territorio.....	103
4.3.3 Competencia geográfica 3: Construye argumentos combinando dimensiones temporales y espaciales para explicar los fenómenos que configuran un territorio...	105

4.3.4 Competencia geográfica 4: Establece relaciones causales entre los problemas presentes en un territorio utilizando información geográfica para su interpretación..	107
4.3.5 Competencias geográficas 5 y 6: Valora y respeta opiniones, posturas y argumentos de otros frente a diversos fenómenos sociales y territoriales, y reconoce en el debate y en el disenso oportunidades de aprendizaje.....	110
4.4 Principios que orientan una propuesta didáctica con el enfoque de problemas sociales relevantes.....	114
4.5 Un acercamiento al territorio siderense desde problemas sociales relevantes.....	119
4.5.1 Estructura de la propuesta.....	120
4.5.2 Esquema síntesis de la propuesta.....	122
5. Resultados y discusión	123
6. Reflexiones a modo de conclusiones.....	136
7. Referencias bibliográficas.....	141
8. Anexos	153

Tabla de contenido: tablas

Tabla N°1. Tabla síntesis de antecedentes	25
Tabla N°2. relaciones identificadas bajo en el enfoque PSR	86

Tabla de contenido: gráficos

Gráfico N°1. Relaciones entre categorías de investigación	61
Gráfico N°2. Competencias geográficas abordadas en la investigación	101
Gráfico N°3. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 1	102
Gráfico N°4. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 2	104
Gráfico N°5. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 3	106
Gráfico N°6. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 4	108
Gráfico N°7. Red de elementos encontrados relacionados con las competencias geográficas 5 y 6	111

Tabla de contenido: imágenes

Imagen N°1. Caracterización institucional	65
Imagen N°2. Imagen satelital colegio Carlos Castro Saavedra	66
Imagen N°3. En salida de campo. Los caminos	80
Imagen N°4. En salida de campo. Recorrido	94
Imagen N°5. En salida de campo. Reflejos del territorio	94
Imagen N°6. En salida de campo. Presencias en el territorio	95
Imagen N°7. En salida de campo. Infancia	96
Imagen N°8. En salida de campo. Estructura	96
Imagen N°9. Partes de la colcha de retazos	124
Imagen N°10. Colcha de retazos sobre territorio	125

“Abordar los problemas geográficos que viven las comunidades como objetos de estudio de la geografía escolar. Se trata de asumir el entorno inmediato para educar vivencialmente al abordar los temas y las problemáticas porque afectan la geografía comunitaria. Es analizar las circunstancias del lugar desde el sentido común, la intuición y la investigación en la calle.”
Santiago, J. (2017)

Resumen

Una aproximación a la geografía escolar permite considerar que su presencia se puede entender como una posibilidad de interpretación y análisis crítico de la realidad, anclada hacia la formación de ciudadanos responsables frente los problemas y desequilibrios presentes en el espacio geográfico. Así, pensar la geografía escolar con la finalidad educativa de otorgar sentido a los contenidos, bajo la pregunta por cómo guiar esta relación, es el punto de partida de este ejercicio de investigación.

En esta relación, se afirma que la geografía escolar conlleva más que el aprendizaje de hechos y conceptos que, si bien son precisos como el andamiaje y marco de referencia para la lectura e interpretación del espacio geográfico y sus aconteceres, precisan extenderse hacia la atención de aquellos procesos que permiten concebir al planeta en una dinámica de constante cambio, con múltiples problemáticas, tensiones y dilemas.

Es por ello que, en el encuentro entre la pregunta por los contenidos, la preocupación por el papel de la geografía en el análisis de los contextos y la reivindicación de la geografía escolar como una ciencia relevante en la escuela, se halla el sentido de la propuesta que aquí se desarrolla, desde una relación metodológica guiada por un cómo, que se aproxime a posibilitar el diálogo entre estos asuntos en pro de la comprensión de las dinámicas sociales bajo la perspectiva de la geografía.

Introducción

El presente ejercicio investigativo es una voz que se suma a la idea de contribuir a que el espacio que nos cobija, nos conforma y nos acoge como maestros y maestras, la escuela, pueda presentarse como un espacio de formación crítica y reflexiva en el que se abandere desde el discurso y esencialmente desde la práctica, una reivindicación de los saberes escolares en vía de construir ciudadanía activa y participativa, que bajo el saber y el hacer situado esté en capacidad de enfrentarse críticamente al acontecer social.

Sin duda hay diferentes cómo, esto es, formas, para articular los procesos de reflexión en la vida escolar, cada uno con sus significados y potencialidades, sin embargo, como maestra de ciencias sociales e investigadora del tema, dicha reflexión aquí se propone desde la pretensión de desdibujar la línea que se ha trazado para diferenciar los saberes y la escuela de lo que acontece en el mundo real, procurando llevar al aula de clase esa realidad en la que como sujetos nos vemos envueltos e insistir en que el papel de los que a la escuela pertenecemos, estudiantes y maestros no es pasivo, sino que a través de los diversos encuentros, discursos y prácticas pedagógicas podemos fortalecer y construir herramientas que permitan analizar, interpretar, comprender y transformar las realidades que conforman la escena socioterritorial contemporánea, mediante su estudio y su indagación.

Es así como desde el presente trabajo, se convoca a una mirada alternativa de los saberes escolares y su enseñanza, enfatizando que la realidad debe estar presente en la escuela como contenido que se debe problematizar y develar, contribuyendo con ello a la renovación del espacio escolar y de sus saberes, en aras de cohesionar una apuesta ciudadana crítica, comprometida y participativa con el territorio y sus realidades.

De esta forma, el ejercicio investigativo aquí presentado parte de la reflexión sobre la situación descrita con anterioridad, vinculada hacia el fortalecimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje con sentido social, críticas y contextualizadas, en este caso desde la geografía escolar. Para ello se encuentra inicialmente la presentación del problema, objeto que permitió la reflexión que guio todo el ejercicio de investigación.

A continuación, se exponen los antecedentes y los referentes teórico-conceptuales que dieron estructura y fundamentación al ejercicio, especialmente desde las categorías que sustentan el trabajo: enseñanza de la geografía escolar, estudios del territorio, enfoque de problemas sociales relevantes y desarrollo de competencias geográficas, cada uno de ellos enlazado a la macro propuesta de enseñanza y reflexión que pretendió recoger esta investigación.

La presentación de la pregunta, objetivos y metodología de investigación que sirvieron de luz para la indagación, se presentan a modo de ruta, un paso a paso de cómo se tejieron las reflexiones que contiene el trabajo, quienes fueron sus participantes y de qué forma, bajo qué argumentos aportaron a la construcción de lo que se presenta.

De forma posterior, existe un desarrollo teórico de los resultados del ejercicio investigativo, teniendo como base los 3 objetivos específicos que sustentaron esta elaboración para dar respuesta al objetivo general de la investigación. Se presentan también algunas fotografías y narraciones de los estudiantes participantes y como elemento cohesionador de los hallazgos, se crean y exponen unas redes de significado, clasificadas y analizadas desde las competencias geográficas que fueron propuestas para el ejercicio pedagógico.

Finalmente, y a modo de conclusiones se especifican las consideraciones de la autora respecto al ejercicio realizado, en términos de potencialidades y oportunidades de mejora y ampliación del objeto de investigación, ello como insumo para futuras indagaciones.

1. Planteamiento del problema

Como docente de ciencias sociales e investigadora en el tema, una de las motivaciones para realizar el presente ejercicio investigativo parte de la necesidad de vincular la escuela con la realidad, pues en el ejercicio docente se pueden encontrar algunas manifestaciones de desconexión entre lo que se enseña y lo que necesitan los estudiantes para actuar en el mundo real, comprender lo que sucede a su alrededor. Es así que el ejercicio de investigación se propuso evidenciar y fortalecer las conexiones que existen entre el espacio escolar y la vida misma, interrogando y problematizando la realidad cercana desde una mirada interpretativa al territorio y los problemas sociales que allí se presentan, considerando que bajo estas propuestas se pueden desarrollar competencias geográficas que permiten saber actuar en el contexto real de los estudiantes y con ello disminuir la brecha, contribuir a superar la división entre escuela y vida.

Para ello se acudió al rastreo de aquellos ejercicios de investigación previos en el marco de la línea Didáctica de la Geografía alusivos al tema estudio del territorio en la enseñanza de la geografía y la consideración de la lectura de los problemas sociales relevantes, así como el rastreo bibliográfico en bases de datos, de publicaciones a nivel local, nacional e internacional.

1.1 Antecedentes

Una de las cuestiones fundamentales de la enseñanza se dirige a la pregunta por la relevancia y selección de los contenidos, esto relacionado directamente con la reflexión por la finalidad de los mismos, en este caso, el interrogante se asume por los contenidos escolares en la enseñanza de la geografía. De esta manera, la geografía como disciplina escolar en el contexto colombiano ha sustentado su presencia en la escuela en varios propósitos, así lo sostienen autores como Taborda (2015), Cely y Moreno (2007), Pulgarín (2002) quienes rastrean la presencia escolar de esta ciencia desde el intento, entre otros, por reconocer el territorio nacional y sus recursos, así como hacer descripciones y enumeraciones de los elementos existentes en un espacio geográfico determinado. Ampliando el espectro, Zenobi (2009) expone que el acontecer de la geografía tanto escolar como académica, ha respondido a las ideologías hegemónicas en los momentos en que se ha constituido, de manera que a lo largo de su construcción ha hecho frente a una posible pregunta de lo que en su tiempo demandaba. Este rasgo conforma la evolución del pensamiento geográfico. Bajo esta mirada y siguiendo la línea de la autora, la geografía escolar en el contexto latinoamericano ha estado marcada principalmente por tres finalidades:

- *Las finalidades patrimoniales, cívicas y culturales:* entendidas estas como favorecedoras de un patriotismo y civismo que respalda la identidad con el territorio y sus costumbres.
- *Las finalidades científicas, intelectuales y críticas:* se enseñan contenidos reconocidos como válidos por la Geografía académica y se los adecua para colocarlos al alcance de los estudiantes.

- *Las finalidades prácticas y profesionales:* resaltan el papel de la geografía en la formación de ciudadanos conocedores de su país valorando el papel de la cartografía.

Es desde tal contexto que la geografía, esencialmente en su ámbito escolar, asume un compromiso de transformación en aras de responder satisfactoriamente a las necesidades del mundo contemporáneo, y es así que avanza en sus finalidades a partir de aportes curriculares más complejos, mismos que son objeto de revisión de la presente propuesta.

Ahora bien, la realidad social como expresión de los grupos humanos y de sus múltiples interrelaciones, se convierte en centro de reflexión de varias disciplinas sociales, entre ellas de la geografía, lo que le permite salir de su anclaje de neta localización y descripción y se propone como una disciplina que posibilita la explicación de fenómenos sociales. De esta manera, autores como De la Calle (2013) han indicado que, en dicha concepción, la geografía debería contribuir a la formación de una ciudadanía crítica de la realidad circundante, enfatizando que hoy la geografía escolar implica una mirada al qué enseñar como respuesta tanto de los avances de la ciencia misma como de las necesidades sociales del contexto (p. 34).

De lo anterior se desprende que, entender la geografía escolar implica considerar que su presencia está justificada en tanto ofrece una posibilidad de análisis e interpretación crítica del mundo, con el fin de poder formar ciudadanos responsables ante los problemas del entorno. De esta manera, anclar el qué enseñar desde lo geográfico y la preocupación latente y necesaria por encontrar una finalidad a estos contenidos, tiene asidero en la pregunta por el cómo guiar esta relación, de ahí parte la propuesta de investigación que se presenta.

En concordancia, la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica (2016) la cual recoge sucinta y esencialmente la primera declaración realizada en el año 1992, en uno de sus múltiples aportes ha considerado que entre los desafíos más relevantes para la enseñanza en el contexto actual se encuentra la preocupación por la “solución de los grandes problemas y controversias de nuestra era” (p. 4), así como el reconocimiento de que la geografía contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico referente al habitar de formar sostenible, local y globalmente, por lo que reconoce que esta ciencia va más allá de aprender hechos y conceptos, ampliando su atención hacia los procesos que permiten entender un planeta en constante cambio.

De esta forma argumenta que en el quehacer geográfico existen varios elementos que, en conjunción, permiten un acercamiento a este propósito, tanto desde los interrogantes que existen para analizar las relaciones entre sociedad y naturaleza, como desde el uso de los conceptos fundamentales de los estudios geográficos, contenidos en la declaración inicial, a saber: localización y distribución, lugar, relaciones sociedad-territorio, interacción espacial y región (p. 96). Este conjunto, agrupado en el complejo de contenidos y conceptos de la educación geográfica permite un acercamiento a la realidad desde la lente de estudios temáticos, bien sea desde aproximaciones sistemáticas ordenadas en centros de interés, o de acercamientos sistemáticos propiamente.

La aproximación basada en centros de interés se sustenta según la declaración, en el estudio de temas y problemas desde una perspectiva geográfica (p. 101), cuestiones que pueden partir de las distintas escalas de análisis, local, nacional o global y que son directamente extraídas del entramado social de los contextos.

Es así como la confluencia entre la pregunta por los contenidos, la preocupación por la corresponsabilidad de la geografía para con el análisis de los contextos y la postulación de la geografía escolar como ciencia realmente relevante en la escuela, encuentra sentido en la propuesta de una relación metodológica, una manera o un cómo, que se acerque a permitir el diálogo entre estas cuestiones para la comprensión de las dinámicas sociales en perspectiva geográfica.

Ahora bien, la investigación en educación geográfica (UGI 2016) según se expone en las distintas declaraciones para la misma y que autores como De la Calle (2013) han rastreado, ha partido de dos puntos; en primer lugar, las investigaciones teóricas que sustentan una mirada al “conocimiento y desarrollo de la concepción espacial en las personas, la percepción de la realidad circundante, así como actitudes hacia las personas, lugares y problemas.” (p. 105) y la investigación aplicada, cuyo propósito según se señala, es el fortalecimiento de conductas apropiadas en educación geográfica, tales como la formulación y evaluación de métodos de enseñanza.

Con relación a lo anterior, pensar en el cómo de la enseñanza en perspectiva geográfica con el fin de estudiar un aspecto de la realidad social, se inscribe en ambos tipos de orientaciones investigativas, pues de un lado, el enfoque que será descrito a continuación como Problemas Sociales Relevantes reivindica el papel del sujeto- estudiante como actor, constructor, perceptor y reconstructor de la realidad desde sus propias vivencias y sensibilidad social, y de otro, la pregunta que guía este ejercicio investigativo involucra una mirada hacia las

competencias geográficas que es necesario fortalecer desde dicho método de enseñanza para el estudio comprensivo de una realidad geográfica, a saber, el territorio.

En diálogo con lo propuesto, Martínez (2014) ha postulado que la educación geográfica está en total correspondencia con el objetivo de igualdad y libertad que debe abanderar la educación en general, en tanto el propósito de la primera se encamina a “concienciar sobre los problemas más acuciantes del mundo actual, propiciando la adquisición de una serie de contenidos formativos para reflexionar y pensar críticamente en el marco de los procesos de cambio social” (p. 229). Esta afirmación tiene pleno sentido ya que la entrada del enfoque de Problemas Sociales Relevantes a la enseñanza permite exactamente esto, llevar a la escuela y al aula en particular, aquellas cuestiones que siendo parte de la realidad cotidiana de los estudiantes, movilizan sentimientos y generan impacto en su ser; no son situaciones hipotéticas que inducen a conceptos o formulaciones teóricas; son problemas reales que se llevan al aula como contenidos a ser aprehendidos bajo los marcos de comprensión de las disciplinas sociales, en este caso de la ciencia geográfica, con el fin de potenciar y fortalecer la conciencia sobre el escenario del que hacen parte y de las relaciones que en este se tejen, no como algo externo a ellos sino como aquello que es propio y colectivizado, configurador de la realidad social y materializado en el espacio geográfico, en específico, en el territorio.

A dichos planteamientos se aúna Bernal (2014) cuando manifiesta que, dentro de la dinámica propia de estudio del territorio se involucra directamente la formación ciudadana, pues al entenderse como el producto de un proceso sociohistórico de amplio alcance y complejidad,

aprender a interpretarlo y a leerlo desde esa trayectoria, puede permitir la visibilización de conflictos y problemas que en él se manifiestan, formando a los estudiantes como “ciudadanos con conciencia espacial” (p.71) capaces de enfrentarse eficazmente a la resolución de las tensiones allí presentes. Así, el estudio del territorio como un anclaje de prácticas educativas reflexivas y con sentido crítico, posibilita crear y crear una “educación para la práctica política” (Garrido, 2020) que sea participativa, propositiva y recupere el espacio escolar como escenario privilegiado para repensar el mundo y las alternativas de habitar en él responsablemente.

Con relación a lo anterior, pensar el espacio como un asunto relacionado con la existencia, se remite a Fien (1992) desde su concepción del espacio como cuestión existencial, pues entender la espacialidad como existencia y viceversa (p. 78) requiere que se tenga en cuenta que resolver los problemas cotidianos exige, en palabras del autor, “percepciones realistas y registros cognitivos” de las múltiples relaciones espaciales del ser humano con el medio geográfico, de manera que dicho acercamiento permita la construcción de herramientas para el diario vivir; así, se puede pensar que la geografía es en su dimensión escolar, un “medio socialmente crítico” (p. 75) que posibilita el desarrollo de conocimientos, valores y habilidades para habitar.

Entender que la geografía escolar puede enseñarse a través de problemas sociales implica una relación estrecha con lo anterior, en tanto la educación hoy reclama unos aprendizajes intencionados, contextualizados y útiles para conocer la realidad. Como señala Copetti (2020) pensar en la escuela como territorio de resistencia orienta la idea de que es el conocimiento el que permite a los sujetos tener herramientas para conocer e interpretar el

mundo “instrumentalizar os sujeitos com as ferramentas intelectuais para conhecer, analisar e interpretar o mundo, tendo identidade e sendo sujeito de sua própria história” (p. 35) y de allí la importancia de revisar y repensar qué es lo que se enseña en este espacio.

Cavalcanti (2010) señala en este sentido, que debe existir una reflexión sobre la contribución de la geografía en la vida cotidiana y en el análisis crítico de la realidad social, pues es esta última la que en diálogo con el enfoque en mención entendido como contenido didáctico, permite la problematización de la realidad por ella misma, los desequilibrios y contrastes en ella materializados, y una mirada crítica, reflexiva y analítica de los mismos en aras de fortalecer sujetos capaces de pensar, reconstruir y explicar el acontecer social en propiedad, así, el aprendizaje del espacio (y de sus realidades) promueve lo que autores como Garrido (2005) han postulado en la “potencia de lo cotidiano como configuradora de un proyecto de sujeto” (p. 143), que permita a una escala mayor, la construcción de una sociedad capaz de auto cuestionarse (Moreno y Cely 2020) y perfilar territorios que incluyan a los ciudadanos como sujetos responsables de habitar y gestionar el espacio que ocupan.

En este sentido, es necesario señalar que, si bien no es un asunto exclusivo de la escena contemporánea, en la actualidad existen múltiples esfuerzos y propuestas desde lo académico que se orientan a partir del enfoque de Problemas Sociales Relevantes, por una educación comprometida con la ciudadanía, desde la enseñanza de las ciencias sociales y específicamente de la geografía. Estas pueden rastrearse desde procesos de aula específicos, como el caso de Prieto y Lorda (2011) en donde exponen el enfoque como estrategia didáctica

para pensar la realidad en el aula, aplicando los conocimientos geográficos a la vida cotidiana, hasta la existencia de redes de trabajo colaborativo que según (Claudino, Souto & Araya 2018) buscan dentro de los diálogos académicos “alternativas educativas que fomenten la autonomía crítica ciudadana desde el saber geográfico” (p.63).

Estas redes, en perspectiva de los autores en mención, se han caracterizado por tejer lazos académicos a través de programas y proyectos educativos en varios países latinoamericanos y europeos que a través del trabajo con “problemas socioambientales” (p.64) procuran fortalecer análisis críticos del espacio local. Dentro de estas redes colaborativas hay 3 que, tienen como base este enfoque problémico y lideran diferentes apuestas para la promoción y desarrollo de ciudadanías críticas y participativas. Tal es el caso del proyecto “Nos propómos!” iniciado desde el año 2011 en Portugal y que hoy cuenta con colaboradores en Brasil y España, cuyo programa, en palabras de Rodríguez (2018) está enfocado en generar “una participación ciudadana activa, fomentando la responsabilidad ciudadana a partir de la sensibilización y búsqueda de soluciones desde los más jóvenes” ello mediante la proposición de un estudio de caso relacionado con un problema significativo a escala local/regional, su proceso propio de indagación y el planteamiento de propuestas de resolución.

En esta misma línea y como proyecto de integración y colaboración académica entre varios países existe la Red Ladgeo cuyo nacimiento según Claudino, Souto y Araya (2018) se constituye en un trabajo entre redes universitarias que convoca diversas voces para reflexionar y proponer diferentes disertaciones en torno a la didáctica de la geografía, no sólo mediante trabajos académicos, sino también desde la realización de coloquios internacionales relacionados con este campo de conocimiento. Dentro de dicha red se encuentran diversas

investigaciones relacionadas con la enseñanza de la geografía, la formación de maestros y experiencias educativas e investigativas relacionadas con el estudio del espacio geográfico desde sus diferentes acepciones y categorías analíticas, como los estudios sobre ciudad del grupo Geopaideia, los estudios del territorio desde la línea de investigación de posgrado en didáctica de la geografía de la Universidad de Antioquia, entre otros.

Como espacio de participación académica, desde el año 2018 se crea el Geoforo Iberoamericano como un espacio de comunicación en red que invita a participar en el análisis de problemas tanto locales como globales a partir de foros de discusión, teniendo en cuenta diferentes tópicos como las TIC, las salidas de campo, la enseñanza desde los problemas sociales relevantes. En palabras de Claudino, Souto y Araya (2018) es un espacio de debate para generar cultura geográfica, que permite el análisis crítico de los espacios locales desde la formulación y análisis conjunto de diversas problemáticas.

Aunado a los esfuerzos anteriores en torno a la enseñanza desde el enfoque de Problemas sociales relevantes, pueden también rastrearse trabajos como el de García (2011) cuya base se encuentra en postular precisamente el enfoque en mención para la enseñanza específica de la geografía y la construcción de conocimiento escolar.

Este parte desde la idea de que cuando se enseña esta disciplina no se hace para preparar a los alumnos para comprender y afrontar los problemas que hay en el mundo y por ello concibe que trabajar en la escuela con estos problemas “es una alternativa que puede contribuir a la

transformación de la educación escolar” (p.6) vinculando la investigación escolar para formar a los ciudadanos del mundo.

Este autor destaca como se dijo anteriormente, que el trabajo en torno a problemas no es un asunto contemporáneo y que inclusive puede rastrearse desde Dewey con los estudios sociales, Freinet con el modelo de escuela nueva y Freire, con temas generadores (p. 11), sin embargo, pese a gozar de una trayectoria de aplicación y consideración educativa aún se puede insistir en la potencialidad del trabajo en torno a problemas relevantes que parten de la cotidianidad, pues tal como lo expone García (2011) existe un desajuste entre lo que se enseña en el espacio escolar y la cultura cotidiana de los estudiantes, por tanto de lo que se trata al integrar este enfoque es potenciar el hecho de que “la Geografía, y, en general, las Ciencias Sociales aportan un análisis de esos problemas de una gran complejidad y potencialidad transformadora, lo que permite, sin duda, análisis de la realidad mucho más profundos de los que se suelen hacer en el ámbito cotidiano” (p. 12) y contribuir a que el espacio escolar se conecte con la realidad social como objeto de conocimiento, aprovechando el acontecer social para la formación de ciudadanos capacitados para analizar, “pensar el espacio” (p. 13) y proponer transformaciones acordes al mundo actual.

Frente a esto último se suman los planteamientos de Santiago (2017) al indicar que en cuanto el propósito sea precisamente que el conocimiento que se construye en el aula tenga sentido ciudadano, es importante considerar que “la acción didáctica debe estar comprometida con el cambio social” (p. 14) lo cual significa una exaltación de la educación contextualizada, que involucre la realidad vivida del sujeto que está aprendiendo para comprender “el ámbito geográfico de su cotidianidad” (p. 15) y desde allí la acción pedagógica se dirija a identificar

temas y problemas de interés general y a liderar procesos formativos que involucren la investigación en el aula y el salto de la formación de sujetos espectadores de su entorno, a sujetos analíticos de las circunstancias de su entorno inmediato. Al respecto, cabe destacar que la enseñanza de problemas sociales relevantes se extiende también a la interacción de lo social con lo ambiental, pues como proponen Fernández y Gurevich (2015) los requerimientos sociales y culturales que hoy tiene la geografía, expresadas por ejemplo en el interés de los estudiantes para indagar por ciertas problemáticas o temáticas, requieren un trabajo pedagógico plural, que enfoque la acción educativa en distintas “instancias democráticas” (p. 29), relacionadas con cuestionar los argumentos y las lógicas con que se presenta la realidad, construir disensos y consensos desde la racionalidad, evaluar opciones, e imaginar y proponer alternativas y escenarios de transformación para el acontecer social.

Ahora bien, en aras del presente ejercicio investigativo se destaca también un esfuerzo académico sobresaliente en torno a las posibilidades pedagógicas/educativas del territorio, compiladas por Garrido (2020) y propuestas por un equipo académico de considerable peso en las redes geográficas latinoamericanas, allí aparecen diferentes reflexiones llevadas a cabo por pedagogos, académicos y geógrafos acerca de la presencia en la educación del territorio como categoría de análisis y sus alcances en el encuentro enseñanza-aprendizaje, así como un recuento de la forma en que se ha entendido esta categoría a lo largo de su construcción conceptual y algunas formas en que puede ser llevado a las aulas de clase en aras de cohesionar una enseñanza de la geografía situada, que en palabras de Garrido (2020) potencien el desarrollo de “aprendizajes espaciales que permitan la actuación transformadora del cotidiano.” (p. 18).

En esta misma dirección, trabajos como el de Diago (2016) proponen al territorio como un eje articulador en la enseñanza de las ciencias sociales, dentro de ellas de la geografía, a través del enfoque sociocrítico en la educación, allí se destaca que es en la dialéctica misma de la escuela como territorio de “inconsistencias y discontinuidades” (p.142) que se debe potenciar una perspectiva crítica de los objetos de enseñanza, consolidando al territorio como el eje de articulación curricular que permite los análisis de lo social de forma multi e inter escaler, como una apuesta crítica e integradora de la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Otros autores como Córdoba (2018) han retomado las propuestas y postulados de sobresalientes grupos de investigación, principalmente de Geopaideia en Bogotá, para indicar que el distanciamiento entre la geografía académica y la geografía escolar ha dado lugar a la proposición de diferentes experiencias y alternativas pedagógicas para la enseñanza de la geografía y dentro de ella, para la comprensión del espacio geográfico y las relaciones que en este se tejen, así propone que los retos a los que debe enfrentarse la geografía pueden desenvolverse a partir del estudio del territorio, posibilitando que “el estudiante construya individual y colectivamente su territorialidad” (p. 39) y esté en capacidad de proponer alternativas de transformación de las condiciones territoriales existentes en favor de su comunidad local y escolar.

Asimismo, trabajos como el de Pérez (2014) destacan que precisamente estudiar el territorio tiene una implicación favorable para la lectura situada de lo real, pues al potenciar el

desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento como la observación, la identificación de hechos y la comparación, se permite pensar el territorio desde las percepciones de quienes lo habitan, y desde allí considerar cuál territorio puede ser posible construir de acuerdo con las proyecciones que de él se realicen, pues como lo menciona la autora retomando los planteamientos de Pulgarín (2008) incluir el estudio del territorio en la enseñanza “facilita el fortalecimiento de los conocimientos que brinda la instrucción, desarrolla habilidades y competencias desde el reconocimiento directo del territorio y estimula actitudes desde la motivación en la solución de problemáticas socioterritoriales dadas en el contexto” (p. 29).

Frente a lo anterior, se rescatan las formulaciones realizadas por González (2014) relacionadas con la proposición del enfoque de competencias, específicamente de competencias geográficas dirigidas hacia la responsabilidad, la participación y la acción social y ciudadana, cuya base según se explicita ha de ser interdisciplinar y coherente con las formulaciones de la Comisión de Educación Geográfica (2007) relacionadas con la educación geográfica para el desarrollo sostenible. Asimismo, menciona el autor, la competencia digital debe perfilarse como un asunto clave, en especial el uso en el aula de “la geoinformación” (p.55) para la formación de una ciudadanía espacial que esté en capacidad de resolver problemas de dicha naturaleza, dicho de otro modo, la formación de competencias para la “comprensión espacial”.

Asimismo, Hurtado, Romero y Torres (2018) plantean como propuesta para un currículo de geografía en Colombia, la consideración de las competencias como la “la interiorización, el

manejo y la resolución de situaciones problémicas de la cotidianidad” (p. 22) y contempla especialmente la proposición de 3 competencias universitarias relacionadas con la didáctica de la geografía, enmarcadas desde lo cognitivo, lo afectivo y lo pedagógico, y transversalizadas desde la investigación en el aula, con el fin de generar procesos educativos que potencien la gestación de habilidades espaciales que le permitan a los estudiantes “construir socialmente el espacio” (p. 23). Esta propuesta destaca esencialmente que, dada la integración curricular que tiene la enseñanza de la geografía dentro del contexto de las ciencias sociales escolares, es necesario que se vinculen de manera coherente conceptos y procedimientos geográficos para la resolución de problemas (p. 25) posibilitando una mejor lectura y análisis de la escena cotidiana de los estudiantes, vinculando el mundo de la vida como contenido y estrategia para la enseñanza.

Es así como, mediante las reflexiones existentes desde la educación geográfica y la didáctica de la geografía, se explicita la importancia de darle lugar a los marcos de comprensión geográficos para el estudio de la realidad, en aras de construir conocimiento desde la interpretación de la problemática social, lo cual vincula la relación individuo-espacio geográfico, dando lugar a la cuestión específica sobre las formas en que la geografía escolar contribuye a este acercamiento. Por ello, la orientación se da en la pregunta por aquellas competencias que desde la geografía son necesarias para un acercamiento consecuente al espacio geográfico entendido como resultado de procesos históricos equivalentes a los cambios en la realidad (Cely y Moreno 2007). Una mirada específica hacia el territorio como posibilidad de análisis del espacio, que, entendido como una construcción social dada por grupos humanos complejos, abarca la cotidianidad de quienes hacen parte de la escuela, las

relaciones de poder que configuran sus múltiples realidades y las actuaciones que, desde cada uno, dinamizan y transforman ese territorio.

1.1.1 Tabla síntesis de antecedentes

Título	Autor(a)	Eje temático abordado	Ámbito
La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX.	Taborda, A. (2015)	Enseñanza de la geografía	Nacional
Geografía y ciudadanía: dos conceptos para tejer y reconstruir	Cely, A. y Moreno, N. (2007)		Nacional
La didáctica de la geografía una preocupación reciente en el contexto de la enseñanza de la geografía colombiana	Pulgarín, R. (2002) y (2010)		Nacional
La educación geográfica para un mundo en constante cambio	Buitrago, O. (2004).		Internacional
A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas	Cavalcanti, L. (2010).		Internacional
Hacer geografía en la escuela	Cordero, S. y Svarzman, J. (2015).		Internacional
La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos	De la Calle, M. (2013)		Internacional

ambientales, sociales y territoriales. Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales			
El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica	Garrido, M. (2005)		Internacional
Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	Marrón, M. (2011).		Internacional
La geografía y su enseñanza en el ámbito escolar	Naranjo, L, Aguirre, M, y Muñoz, J. (2017).		Nacional
Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio	Souto, X. (1998).		Internacional
Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar	Zenobi, V (2009).		Internacional
Lineamientos para la construcción de la Enseñanza del Concepto De	Bernal, L. (2014)		Nacional

Territorio en la Escuela Hoy		Estudios del territorio	
Las Ciencias Sociales y el estudio del territorio	Capel, H. (2016)		Internacional
Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés “Nuestro Territorio” en los Cerros Orientales de Usaquén	Córdoba, D. (2018).		Nacional
El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva socio-crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza	Diago, J. (2016).		Nacional
El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos.	Garrido, M. (2020).		Internacional
Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica	Pulgarín, R. (2011) (2009)		Nacional
Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio			
Territorios urbanos, ciudad y educación geográfica	Moreno, N. y Cely, A. (2020)		Nacional

Território: um conceito e um conteúdo da geografia escolar	Copetti, H. (2020)		Internacional
Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía	Claudino, S., Souto, X y Araya, F. (2018).	Problemas Sociales Relevantes	Internacional
Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales.	García, F. (2013).		Internacional
Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar	García, F. (2011).		Internacional
La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela	Ocampo, L. y Valencia, S. (2016).		Nacional
Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula	Prieto, María Natalia, & Lorda, María Amalia (2011).		Nacional
La geografía escolar y el estudio de problemas sociales relevantes. Una	Pulgarín, R., y Scoones, A. (2017).		Internacional

apuesta a la educación ambiental			
Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: La opción disciplinas-problemas relevantes	Rozada, J. (1994).		Internacional
La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación	Santisteban, A. (2019).		Internacional
La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas	González, G. (2011).		Nacional
Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la “cartografía de la controversia” como método	Diaz, N. y Felices, M. (2017).		Internacional
El trabajo de campo y las competencias Geográficas en el estímulo para el estudio de La geografía: aplicación en un aula de 2º de Bachillerato	Comino, J. y Delgado, J. (2012).	Competencias geográficas	Internacional

Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia	Hurtado, M., Romero, O. y Torres, L. (2018).		Nacional
Las competencias del geógrafo, problemáticas y necesidades sociales en el plan de estudios de la carrera de geografía de la universidad veracruzana, México	Luna, M. y Gutiérrez, R. (2011)		Internacional
Declaración Internacional sobre Educación Geográfica.	Unión Geográfica Internacional, Comisión de Educación Geográfica. (2016) (1992)		Internacional
Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación de competencias	Pulgarín, R. (2008).		Nacional

Tabla N°1. Síntesis de antecedentes. Elaboración propia

Como puede observarse, dada la revisión de antecedentes realizada es posible afirmar que existe en el contexto colombiano grandes esfuerzos académicos desde lo pedagógico y desde lo didáctico por considerar al territorio como una fuente importante de conocimiento escolar, pues los trabajos revisados del grupo Geopaideia, los artículos publicados en las revistas académicas como Anekumene y otros trabajos desarrollados desde la línea de la didáctica de la geografía de la Universidad de Antioquia dan cuenta de que existe una preocupación latente en la enseñanza de la geografía por retomar el territorio como un escenario

privilegiado para la formación ciudadana y para los procesos de educación situada y contextualizada. Esto permite reconocer que los estudios del territorio cuentan con una amplia trayectoria investigativa que es necesario potenciar, inclusive desde otras formas de acercamiento, como en el caso en mención, desde el enfoque de problemas sociales relevantes. También es importante destacar que, si bien se encontraron grandes avances académicos en torno a esta categoría, en el contexto internacional también se encuentran diferentes acercamientos, como en el caso de Chile, Argentina y Brasil, cuyas redes de cooperación académica han visibilizado las bondades de estudiar el territorio como una apuesta renovada de la enseñanza de la geografía escolar.

Respecto al enfoque de Problemas sociales relevantes que se enuncia como categoría de la investigación, es importante resaltar que el enfoque problémico también cuenta con una amplia trayectoria a nivel internacional, incluso rastreable desde los estudios sociales de Dewey, sin embargo también es preciso mencionar que el enfoque se ha bifurcado en diferentes conceptualizaciones según el contexto de existencia de donde se parta, denominaciones diversas y énfasis diferentes según las tradiciones epistemológicas de las que devenga, como el caso de las cuestiones socialmente vivas, los temas candentes, los problemas socioambientales y socioterritoriales, entre otros nombres, que llevan a considerar que hay esfuerzos permanentes por parte de la comunidad académica de las ciencias naturales, las ciencias sociales y la geografía por incluir propuestas formativas que vinculen la realidad sociocultural como contenido de enseñanza y aprendizaje, desdibujando la idea de que la cultura escolar es lejana al escenario real de la vida, y que, al contrario, son la vivencia y la experiencia cotidiana las que deben tener un lugar protagónico en las apuestas formativas del escenario escolar.

Finalmente, frente al desarrollo de competencias geográficas puede identificarse que dentro del contexto colombiano no hay una teorización consensuada de lo que significa esta categoría, sin embargo, existen diferentes planteamientos sobre las habilidades que se pueden desarrollar desde la enseñanza de la geografía, nuevamente aparecen las propuestas de la línea de didáctica de la geografía en cabeza de la maestra Pulgarín y las elaboraciones del grupo de investigación Geopaideia. En el ámbito internacional las redes de cooperación académica son muy enriquecedoras respecto a la indagación por esta categoría, especialmente Redladgeo, en donde aparecen conceptualizaciones de diversos contextos como España, Portugal y Chile sobre las competencias geográficas, en especial del lado de esas capacidades que debe tener un profesional de la geografía o un estudiante de pregrado de este programa. Los hallazgos de la categoría en mención permiten entonces un diálogo entre lo que se ha propuesto desde lo nacional y las teorizaciones que existen a nivel internacional para dar concreción a la proposición de una idea propia de competencia geográfica, referida al estudio del territorio y considerar la apuesta por el desarrollo de algunas de ellas.

Lo anterior, considerando que en la preocupación por entender las formas de enseñanza de la geografía, anclado a los elementos citados anteriormente, permite afirmar que en el contexto tanto nacional como internacional existe ciertamente toda una trayectoria académica, epistemológica y pedagógica dedicada al desarrollo de la didáctica de la geografía, propuesta desde la pregunta por los contenidos, las finalidades de enseñanza, la formación docente y las estrategias y discursos que permiten que este campo de saber tenga una presencia fuerte en el ámbito académico y en el campo de la reflexión docente.

De esta manera y teniendo en cuenta los hallazgos descritos, se estructura la pregunta de investigación que guía el ejercicio presente.

1.2 Pregunta

Con el fin de acercar una relación entre los elementos anteriores, la pregunta que sitúa la investigación abarca la enseñanza desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes, por su indisociable relación con la realidad social y como enfoque que privilegia el interés real del estudiante desde problemáticas cercanas y sensibles, visualizadas, pensadas y vividas en el territorio, el desarrollo de competencias geográficas como el conjunto imbricado de conocimientos y habilidades que parten del saber geográfico para explicar, analizar, interpretar y comprender tales los problemas sociales, y el territorio como categoría que permite analizar en el espacio geográfico, entre otras cuestiones, las relaciones de poder, las configuraciones, significados y dinámicas en los vínculos del ser humano y su espacialidad:

¿De qué manera la geografía escolar desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes permite el desarrollo de competencias geográficas para el estudio del territorio?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general:

Analizar la enseñanza de la geografía escolar mediante la inclusión de Problemas Sociales Relevantes en el estudio del territorio para el desarrollo de competencias geográficas.

1.3.2 Objetivos específicos:

Caracterizar los procesos de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en clave del enfoque de Problemas Sociales Relevantes.

Establecer la relación entre competencias geográficas y el enfoque de PSR desde sus elementos pedagógicos y didácticos

Diseñar una propuesta didáctica que evidencie el potencial pedagógico del enfoque de Problemas Sociales Relevantes para el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio

2. Marco de referencia teórico conceptual

La presencia de la geografía en la escuela ha estado relacionada con múltiples propósitos y desde diferentes perspectivas; para el ejercicio investigativo en desarrollo serán el territorio y las competencias geográficas el centro de indagación, para posteriormente ubicar aquellos elementos que permiten dar coherencia a la idea de desarrollar competencias geográficas a partir de la enseñanza desde problemas sociales relevantes para el estudio del territorio.

2.1 La enseñanza de la geografía y la educación geográfica

Para realizar un acercamiento a estas cuestiones, se parte de la idea de Capel (1976) cuando afirma que es necesario “utilizar la ciencia geográfica como arma crítica frente a la realidad social que nos rodea” (p. 4), entendiendo por ello en concordancia con Araya (2005) que la didáctica de la geografía tiene como finalidad el desarrollo del pensamiento espacial y las habilidades precisas para actuar en el territorio. De esta forma, en relación con lo que se propone en el ejercicio investigativo, el abordaje del entorno inmediato como objeto de conocimiento lleva a considerar como temáticas, contenidos de enseñanza y aprendizaje, aquellos problemas que de forma cotidiana vive la sociedad Santiago (2006), permitiendo en diálogo con el enfoque de competencias Zavala (2007), convertir dichos contenidos como vehículos para la adquisición de las mismas.

Ahora bien, en la pregunta por la didáctica de la geografía caben distintos aspectos, entre ellos, cómo se integró la ciencia geográfica al currículo colombiano, cuáles han sido sus avances y desafíos, cómo se ha entendido en el contexto latinoamericano y cómo se vincula

a otros ámbitos como la educación geográfica. En virtud de ello, se retoman las propuestas de Buitrago (2004), Urquijo y Bocco (2016), Naranjo, Aguirre y Muñoz (2017) y Pulgarín (2010), en tanto permiten un acercamiento relacionado a estos aspectos.

Pulgarín (2010) comienza destacando que la dinámica histórica de la enseñanza de la geografía ha estado configurada por diferentes etapas, desde su entrada a los currículos universitarios en los años 50 del siglo pasado, hasta la consolidación del pensamiento geográfico en comunidades académicas tanto a nivel nacional como internacional. Así, expone la autora, si bien la presencia de la geografía ha sido débil en términos curriculares, es posible y es necesario mutar a una concepción de la geografía desde el fortalecimiento conceptual, las relaciones interdisciplinarias y desde estrategias didácticas que permitan explorar su potencial como marco para hacer una lectura crítica del acontecer social.

Es por lo anterior que la autora destaca que la apuesta formativa de la didáctica de la geografía ha de estar referida a reconocer esta ciencia como una disciplina “que permea el diálogo de saberes sociales con intencionalidad formativa” (p.92) esto es, poder entender que la disciplina geográfica permite desde su esencia científica, pasar a una enseñanza formativa y no meramente informativa como ha destacado su presencia en el contexto curricular colombiano.

En tal sentido, pensar la potencialidad formativa que contiene la geografía involucra otro tipo de cuestiones que van más allá de su consolidación en el programa curricular nacional. De ahí que deban vincularse tanto la geografía como la educación geográfica para entender contextualizadamente este aporte.

La educación geográfica según refieren Naranjo, Aguirre y Muñoz (2017) tiene como propósito la formación de un individuo que esté en la capacidad de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las interconexiones que se presentan bajo distintas escalas, de manera que mediante sus capacidades y saberes pueda establecer relaciones, reflexiones y análisis de la realidad. Lo anterior encuentra toda relación con el concepto de competencias planteado por Rieckmann (2016) en tanto vincula la capacidad de actuar, de hacer, desde los conocimientos, habilidades y actitudes devenidas de la formación geográfica.

En una lógica relacionable, Buitrago (2004) propone que la educación geográfica debe vincularse en su papel crítico sobre las inequidades visibles en el espacio, mediante el entendimiento y la conciencia del lugar que se habita. Así, refiere que esta debe permitir la identificación, cualificación y cuantificación de los espacios geográficos, lo cual desde una perspectiva ciudadana, ha de posibilitar una actuación e intervención frente a los contextos. Este autor también se vincula coherentemente al desarrollo de la idea de competencias, en tanto señala que la geografía en su postura crítica debe dar elementos para leer la sociedad y que su enseñanza debe estar basada en el tratamiento de problemas y mediante el desarrollo de competencias, desde la dimensión personal, la dimensión social, la dimensión espacial y el saber decidir en el espacio.

Sobre el tratamiento de problemas dentro de la didáctica de la geografía, se encuentran, entre otros, Urquijo y Bocco (2016) quienes partiendo de un análisis de lo que constituye el pensamiento geográfico latinoamericano, llegan a afirmar que en tanto toda concepción de la geografía está marcada por el contexto histórico-social donde se produce, el hecho de

involucrar en la investigación latinoamericana el tratamiento de problemas sociales requiere un análisis inter y transdisciplinar, de manera que en su convergencia de saberes y perspectivas se fortalezca una geografía para y desde América Latina, en provecho del potencial del campo geográfico en países como Brasil y México y sus apuestas por los diálogos interdisciplinarios.

Esta línea guarda toda relación con lo propuesto por Aguirre, Muñoz y Naranjo (2017) cuando reconocen que la enseñanza de la geografía escolar debe partir de la reflexión y análisis de temas y problemas geográficos de la actualidad, de manera que el conocimiento de la geografía “sea un conjunto de conceptos útiles para el análisis de las relaciones socioespaciales” (p.146), lo cual permitiría avanzar y superar lo que tantos autores señalan sobre la percepción de la geografía a nivel escolar, esto es, su carácter descriptivo y memorístico y el debilitamiento del andamiaje conceptual de la disciplina.

Aunado a lo anterior, es preciso y el presente ejercicio investigativo pretende encaminarse a ello, reconocer la importancia de la enseñanza de la geografía en la formación de personas con competencias y habilidades de comprensión de las dinámicas socioterritoriales, de manera que su desenvolvimiento espacial esté arraigado a un análisis, evaluación y reflexión de las condiciones y relaciones socioespaciales presentes en sus entornos, camino que encuentra lugar en la enseñanza basada en problemas sociales relevantes, en la lectura de problemas específicos reflejados en los paisajes y territorios, como ejes estructurales de una alternativa crítica y coherente para educar geográficamente.

2.2 El territorio y sus posibilidades pedagógicas

Con relación al territorio, Ramírez y López (2005) señalan que este como categoría analítica, no posee una tradición histórica de trabajo en el campo de la filosofía, sino que más bien se ha construido a partir de los diccionarios o trabajos de geografía política, en los cuales se identifica como “una porción de tierra perteneciente a una nación, que comprende una jurisdicción” (p. 128). Asimismo, dichas autoras reconocen que es a partir del siglo XX que la geografía se reconoce como una categoría clave en la filosofía, cuando, dado el inicio del modelo de globalización, comienzan los procesos de desterritorialización, dando al territorio un corte político (p. 129).

Tal territorio relacionado con la idea de territorialidad, según la tradición epistemológica de las latitudes del norte, anglosajona y francesa, ha sido objeto de análisis desde diferentes perspectivas, naturalistas, económicas, políticas y culturales. Así, siguiendo las autoras, el territorio se entiende como “una parte de la superficie terrestre sujeta a procesos de posesión, soberanía, gestión, dominio, administración, control, resistencia, utilización, explotación, aprovechamiento, apropiación, apego y arraigo.” (p. 134).

Desde una visión naturalista, el territorio se ha entendido como un espacio necesario para la supervivencia de un grupo, en el que la territorialidad se expresa como la defensa de ese espacio, sus relaciones de vecindad y la densidad de la población (p. 132).

A partir de la economía se reconoce la acepción marxista cuyo referente entiende el territorio a partir de los procesos de control y usufructo de recursos, esto es, el acceso, control y uso

de los mismos. Y desde la perspectiva política se declara, siguiendo a Ramírez y López (2005) que es a partir de la Paz de Westfalia que el territorio viene a concretarse como una unidad del espacio que se usa, se organiza y se maneja por un grupo social, que vinculado a la soberanía del Estado conlleva a relaciones de exclusividad y reconocimiento de la población ante su lugar de residencia (p. 136). Finalmente, mencionan las autoras, desde la mirada de la cultura, el territorio se entiende como signo, ya que estos se marcan, son mecanismos simbólicos (p.137).

Ahora bien, en la tradición latinoamericana, retomando los planteamientos de Santos y Haesbaert, Ramírez y López (2005) puede afirmarse que en este contexto, incluso más que en el anglosajón y el francófono, el territorio alude a un sentido más identitario, de manera que desde la geografía en América Latina, se entiende y se usa el territorio para dimensionar de un lado, los cambios y transformaciones que se desarrollan en un espacio específico, y de otro, como un elemento de crítica epistemológica al uso indiscriminado del concepto de espacio (p. 144). Así, concluyen que el uso, apropiación y transformación del espacio es lo que se manifiesta en el territorio (p. 144), por lo que este es concebido como “el espacio geográfico delimitado, controlado y valorado por actores sociales diversos” (p. 143), asociado a modos de territorialización múltiples y diferenciados.

En relación con lo expuesto, Pulgarín (2011) destaca que estudiarlo, esto es, acercarse pedagógicamente al territorio, posibilita una flexibilización del currículo en tanto permite un acercamiento del saber escolar con la cotidianidad del espacio geográfico (p.1), encuentros conceptuales y de contenidos que sirven como marco de comprensión y de estudio del mundo real.

Asimismo, Pulgarín (2009) señala que el estudio del territorio es una propuesta que trasciende la reflexión académica, para proponerse como una manera práctica de “comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente” (p.140), donde los estudiantes puedan interpretar y comprender las diferentes escenas físicas y sociales que les rodean y logren asumir una actitud activa y crítica frente a ellas.

Las posibilidades educativas del territorio también encuentran ocasión en los planteamientos de Garrido (2020) y Pimienta (2020) referidas al privilegio de dicha categoría para analizar e interpretar la realidad socioespacial. En estos términos, conceptualiza Garrido (2020) que el territorio como el resultado de las relaciones que producen el espacio está asociado con las manifestaciones de poder, las formas de control, las prácticas de apropiación, de dominio y de ocupación (p. 158) entre otras, donde interactúan tanto procesos subjetivos como objetivos y que sus posibilidades pedagógicas están relacionadas con la formación ciudadana y la educación para la práctica política (p.159) para favorecer lo que él denomina como “aprendizajes geográficos”. Así, expone, las alternativas pedagógicas de esta categoría se dividen en al menos 3:

La educación del territorio que se transfiere y se replica al cotidiano inmediato, es una práctica educativa que promueve los derechos a vivir y a morar.

Relacionada con la idea de que la escuela está y debe entenderse como una extensión del contexto local en el que los sujetos están envueltos en prácticas de poder y que por tanto llegan a ella bajo esta misma lógica. De allí la necesidad de reconocer esta situación y posibilitar intencionadamente que el escenario escolar se convierta en el “definidor y

legitimador” (p.160) de nuevas disposiciones y que los estudiantes extiendan esta reconfiguración a sus escenarios de experiencia más allá de lo escolar.

La educación del territorio que se transfiere y se replica al espacio inmediato, es una práctica educativa que promueve el reconocimiento.

Se entiende la escuela bajo la idea de un espacio que debe fortalecer que las prácticas e intervenciones pedagógicas que en ella se suscita, realmente guíen a los estudiantes a procesos de socialización futuros desde la convivencia pacífica (p.160) y les permita incurrir en acciones sociales, teniendo en cuenta el conflicto como generador de posibilidades de pensamiento y actuación y no como una cuestión a contener.

Finalmente, el autor presenta *La educación del territorio que se transfiere y se replica al entorno inmediato, es una práctica educativa que promueve la justicia social.*

En esta alternativa se propone que la escuela y sus prácticas pedagógicas deben tener como centro la búsqueda de inclusión, esto es del reconocimiento y la búsqueda de la igualdad (p. 161) traducida esta última en la igualdad desde la participación de los aprendizajes para explicar, interpretar y comprender el territorio donde los sujetos desarrollan sus prácticas y acciones políticas.

Las tres alternativas propuestas se complementan en el momento de propiciar aprendizajes desde y con el territorio, pues es permanente la idea de formar en términos ciudadanos a los estudiantes para que su actuar social sea crítico y reflexivo, en la inmediatez de su contexto formativo y en la escena territorial de la que hacen parte. En tal sentido, Pimienta (2020) expone que para que efectivamente desde el territorio puedan producirse “experiencias de justicia espacial” (p. 181) se deben articular intencionadamente conocimientos situados,

inteligencias territoriales y reconocimiento de la diferencia -pluralidad- que existe en el mismo, potenciando territorialidades que activamente procuren por el cambio y transformación de las situaciones actuales, desde el reconocimiento de las lógicas imperantes y la proposición de otras formas de apropiación.

Esto es, una educación que desde el territorio promueva la formación de personas “que se reconozcan en su experiencia territorial” (p. 180) que al entender y comprender las formas en que se produce el territorio también puedan cambiarlo.

Bajo estos planteamientos, es preciso tener en cuenta que actualmente la geografía se encuentra llamada como se ha enunciado, a responder a un contexto complejo y de profundas connotaciones sociales, por lo cual se hace necesario concebir una educación geográfica donde haya lugar para contenidos “de índole cultural, socio-políticos y económicos” (p.4) con el fin de fomentar lo que Pulgarín (2009) ha denominado como el desarrollo de habilidades espaciales y destrezas geográficas, que le sirvan a los sujetos en su cotidianidad. Algunas de esas destrezas son: la observación consciente de la realidad, la descripción y explicación de los fenómenos que en ella se configuran y la lectura e interpretación de las representaciones cartográficas (p.5), esto con el fin de fomentar la interpretación, el análisis y la formulación de propuestas transformadoras frente los problemas sociales, económicos y políticos presentes en la escena real.

Esta mirada hacia los contenidos y destrezas en la geografía encuentra asidero en la idea de que es necesario superar la transmisión de contenidos y habilidades, por un acto educativo que en su esencia esté comprometido con el contexto social y cultural del que hace parte, así,

hacer lectura de la “realidad territorial” (p.9) implica un abordaje de los problemas complejos y diversos que se dan en ella, y que son plausibles de convertirse en contenidos de aula.

El estudio del territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes; al leer el territorio para comprenderlo, esta condición cambia puesto que en él se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse y desde la escuela convocan a la interdisciplinaria puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinarios, en suma globales. (p. 9)

En la conceptualización desarrollada por Pulgarín (2011) y en conexión con lo expuesto anteriormente sobre el territorio, se retoma un puntual recuento de lo que se concibe como territorio en la reflexión de la autora, y lo polisémico y abarcante que llega a ser el término, como ya se ha tratado de expresar.

Según Gurevich (2005) el territorio es el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político, acercándose a la tradición inicial del concepto, reconocida también por Ramírez y López (2005) que la ligan específicamente a la geografía política, defendida por autores como Ratzel, Mackinder y Lacoste. El territorio entonces como campo de aplicación de la política, donde el Estado ejerce control del espacio geográfico mediante su diferenciación y delimitación se concibe según Pulgarín (2011), como el elemento esencial de la organización social y económica de la población que en él se ubica. (p.8).

En tanto su presencia en la escuela, el concepto de territorio permite, según se expone, realizar lecturas situadas del acontecer social, comprender la realidad a partir de cuestiones sobre y desde el territorio, lo que implica problematizar lo que se observa, lo que pasa en el entorno cotidiano y las vivencias y experiencias que en este se llevan a cabo, de manera que su afinidad con la realidad circundante de los estudiantes permite la movilización y motivación hacia el saber.

Bajo esta mirada, los aportes de Capel (2016) encuentran lugar cuando reconoce que, en su devenir dentro de la geografía, el concepto de territorio ha gozado cada vez más de contenido social, concibiéndose como espacio social y vivido. Así define que en términos geográficos el territorio está referido al espacio social limitado, producto de la territorialidad, cuyo estudio requiere aproximaciones interdisciplinarias, incluso, “metadisciplinarias” (p.5). Esta consideración se extiende a la definición de territorio propuesta por Saquet (2015) en la que este se conceptualiza como una “construcción social, histórica, relacional y que está siempre vinculada a procesos de apropiación y dominación del espacio” (p.34), guardando relación en tanto ambos reconocen que el territorio es resultado de las relaciones sociales y de la apropiación histórica, esto es en palabras del último autor, el territorio como producción espacio-temporal del ejercicio del poder y de las territorialidades (p.40).

En conexión con lo anterior, puede afirmarse que Zambrano (2001) y Capel (2016) convergen en la idea de que el territorio tiene una dimensión política, pues este último, refiere que en geografía esta dimensión ha estado muy presente, de allí que defina al territorio como “un espacio apropiado por los grupos sociales, para fijarse en él, asegurar su supervivencia,

construir viviendas y rutas, explotar productos, delimitar dominios... Así como la producción de procesos de expansión sobre otros territorios” (p.7). Por su parte, Zambrano (2001) hace énfasis en que la apropiación y construcción cultural del territorio es una acción política, “en tanto estrategia del espacio que delimita, interna y externamente, las relaciones sociales entre colectividades” (p.48). En sentido semejante y siguiendo a Delgado y Murcia (1999), se trata del territorio como “escenario de la acción de la producción, de las relaciones sociales y de la acción política” (p.29).

De esta manera y de acuerdo con los planteamientos de Bozzano (2004) la posibilidad de estudiar el territorio puede estar mediada por 3 instancias: los territorios reales, que implican una postura descriptiva, los territorios pensados que permiten un acercamiento explicativo y argumentativo de los elementos constituyentes y sus relaciones; y los territorios posibles, cuya comprensión se encamina desde la formulación de propuestas de intervención (p.11). Así, se puede asumir un análisis crítico del territorio, que en el marco de una enseñanza geográfica intencionada pedagógicamente, se encamine hacia el fortalecimiento de conocimientos, habilidades, competencias y actitudes a partir de las cuestiones/problemáticas socioterritoriales que se presentan en el contexto.

Desde 1960, como presenta Capel (2016), la geografía con la incursión del concepto de territorio ha mostrado una preocupación como ciencia por abordar los problemas existentes, esto es, “una geografía activa” (p.10), es por ello que viene a definir lo territorial como aquel constructo social en el que tiene lugar la acción del ser humano afectada por los sistemas políticos, económicos y culturales dominantes (p.11), lo cual hace que para su estudio se requiera una visión más amplia que la disciplinar, tal y como lo reconoce Montañez (2001)

al hablar de la trayectoria multidisciplinar del tema territorial y su necesaria comprensión interdisciplinaria.

Al respecto, Capel (2016) afirma

El territorio es un concepto disciplinario o interdisciplinario que permite el estudio de las nuevas realidades del mundo social en el contexto actual de la globalización, y que logra imprimir una relevancia central a la dimensión espacial de los procesos sociales que estudia (p.15).

La geografía según lo expuesto anteriormente y de acuerdo con Rodríguez (2010) tiene la capacidad de permitir una visión amplia y dialéctica de las relaciones espaciales, mediante el estudio del espacio humanizado cuya base es la apropiación y organización del territorio (p.2), esto conlleva a su vez, a trascender la compartimentación de los fenómenos en sociales, económicos y políticos, encausándolos en relaciones diversas y complejas. En tal sentido, el territorio según el autor se entiende como “el espacio geográfico revestido de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de su sumatoria. (p.6), lo que en términos de Montañez (2001) se concibe 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 de espacio geográfico y un determinado sujeto individual o colectivo” (p.20)

Para acercar esta definición, Rodríguez (2010) retoma la concepción marxista del espacio en interpretación de varios autores y argumenta que tiene total implicación en la mirada del territorio como espacio vivido; así propone que este es una fracción del espacio donde convergen tres estructuras: la infraestructura, como el espacio físico que contiene el componente antrópico y las actividades económicas; la superestructura que abarca el campo

político, el ideológico y el simbólico; y la metaestructura como el conjunto de relaciones entre los sujetos y el espacio. (p.6)

Rodríguez (2010) asume algunas consideraciones de lo que implica analizar el territorio, mismas que si bien abarcan la multiplicidad de elementos que se han relacionado con el concepto, intentan dar una línea conductora con la idea del territorio como espacio vivido Santos (1995), idea que vincula los planteamientos de Pulgarín (2011) y que guía este ejercicio investigativo.

En primer lugar, el autor explicita que el territorio es el escenario de las relaciones sociales, pues toda relación de este tipo tiene ocurrencia en él y se expresa como territorialidad, por lo tanto, el territorio no es solamente un marco espacial que delimita la soberanía de un Estado. En segundo lugar, reconoce el poder como parte esencial del territorio, así define que el territorio es un espacio de gestión, de poder y de dominio del Estado, de individuos, de colectividades y de organizaciones. Una tercera cuestión aproxima el concepto a la idea de que el territorio es una construcción social y que su estudio implica el conocimiento de su proceso de producción. En cuarto lugar se puede destacar la diversidad encontrada en el territorio, aquí se expone que en el espacio existen y se sobreponen distintas territorialidades, a distintas escalas, con intereses, valoraciones, percepciones y actitudes diferentes que generan relaciones de cooperación, complementariedad y conflicto; y finalmente aparece la idea de que el territorio es mutable, desequilibrado y móvil y que en él, el sentido de pertenencia e identidad tiene existencia real en la expresión de la territorialidad. (p.7).

De acuerdo con lo expuesto, entender el territorio implica poder describirlo, explicarlo, identificar sus componentes y sus causas. Acercarse a él requiere “inteligencia territorial” (p.

8) es decir, una mirada rigurosa a la realidad desde el conocimiento proveniente de la ciencia geográfica en perspectiva abierta hacia el diálogo con las demás disciplinas sociales. Lo anterior se relaciona propiamente con el fortalecimiento de competencias geográficas, habilidades que permiten un acercamiento al territorio de una forma consecuente con su esencia compleja, multicausal, de permanencias, cambios y que aboca a la multiperspectividad.

Bajo esta mirada, el concepto de competencia que vincula este ejercicio investigativo parte del reconocimiento de la pertinencia de algunos señalamientos como los de Delgado y Murcia (1999) cuando refieren que la geografía escolar debe ser aquella que

Desarrolle en los estudiantes la capacidad de comprender la dinámica espacial del mundo a escala global, regional y local; de formular problemas geográficos, adquirir, organizar y analizar información geográfica, y resolver los problemas geográficos planteados. Una geografía que permita el análisis y la comprensión holística del territorio como base para el ejercicio de la ciudadanía (p.30)

Y vinculada con posturas como la de Marrón (2011) cuando argumenta que la importancia de la geografía radica en su potencia de formar en los sujetos capacidades espaciales y estructuras de comprensión de lo que acontece en el territorio, incluyendo diversas escalas (p. 314), así como el desarrollo de actitudes y valores que posibiliten una valoración y entendimiento de las múltiples interacciones que se producen entre el medio físico y los grupos o colectividades humanas que los habitan, apropian y vivencian.

Esta postura, encuentra sustento en las tensiones que ha suscitado la presencia de la geografía en el contexto escolar colombiano, pues como lo refieren Delgado y Murcia (1999)

el carácter memorístico y descriptivo que ha guiado la enseñanza de esta disciplina va en detrimento del desarrollo de habilidades de pensamiento y de la construcción misma de conocimiento por parte de los estudiantes. Esto toda vez que el interés de esta ciencia a nivel escolar es “contribuir a una mejor comprensión del mundo y de su naturaleza cambiante” (p.26) pues las dinámicas actuales, abogan por “una geografía de perspectivas múltiples, multívoca y contextual” (p. 27).

Hoy, siguiendo los autores, la geografía redirige su mirada sobre temas y problemas de gran de interés, por lo que pensar en las habilidades geográficas requeridas para estudiar el territorio implica una mirada a los objetivos y finalidades para la enseñanza de esta disciplina en el contexto actual, mismos que siguiendo los postulados de la autora se pueden reconocer desde cuatro perspectivas: en primer lugar, una educación geográfica que permita comprender que el espacio geográfico es fundamentalmente un espacio social, que tiene su soporte en el medio físico, entendiendo que los territorios responden a la visión del mundo que tiene cada sociedad que lo ocupa y los rasgos de los que lo dota, lo cual deja como resultado un espacio apropiado.

La Geografía como ciencia educativa ha de saber afrontar estos retos que el siglo XXI plantea, adecuando sus contenidos y metodología a las necesidades del momento, aportando los conocimientos y herramientas necesarias que permitan a los ciudadanos de los inicios del tercer milenio comprender el ámbito socioespacial del que forman parte y captar las múltiples variables que lo configuran, al tiempo que ha de capacitarlos para entender la amplia diversidad de actuaciones que sobre el territorio llevan a cabo distintos

pueblos o sociedades con patrones culturales diferentes. El estudio de este socioespacio supone la necesidad de analizar las diversas categorías que estructuran y orientan la ocupación del territorio por los grupos humanos en la actualidad, así como las múltiples interacciones que se operan entre los distintos colectivos humanos y que tienen su reflejo en el territorio. (p. 317).

El segundo objetivo propuesto y que se relaciona directamente con el sentido de las competencias, es el desarrollo de las capacidades personales de percepción, orientación, sistematización y comprensión del espacio, desde los que se señala que la importancia de estas competencias espaciales en conjunción con los contenidos geográficos, se dirige a la actuación y desenvolvimiento de los sujetos en el espacio, enseñando a “interpretar la realidad desde diferentes perspectivas, comprender los fenómenos a distintas escalas, interpretar las representaciones cartográficas del espacio y a sistematizar las aptitudes individuales y colectivas de percepción espacial” (p.318).

De esta manera, según la autora, la educación geográfica tiene un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia espacial y el fortalecimiento de las capacidades que les permiten interactuar con el medio de forma responsable y comprometida.

El tercer objetivo vinculado con la educación geográfica parte del desarrollo de valores éticos, de compromiso social y medioambientales, entendiendo que la geografía no debe reducirse a analizar y explicar los rasgos externos del territorio, sino que debe ocuparse del estudio de los diversos procesos que derivan de la acción humana sobre este y las relaciones de los grupos y colectividades humanas entre sí.

Finalmente, se propone que la educación geográfica debe dirigir la mirada hacia la utilización de las nuevas tecnologías, en tanto estas modifican las relaciones espaciales y cuestionan las definiciones tradicionales de espacio y lugar, construyendo nuevos vínculos espaciotemporales, nuevas formas de control y organización de las sociedades y sus relaciones con el territorio. (p.319)

De esta manera, direccionar la educación geográfica desde el estudio del territorio y bajo el alcance de dichos objetivos, potencia la geografía como una ciencia comprometida socialmente, lo cual en términos de Marrón (2011) viene dado por:

La necesidad que existe de buscar explicación a los nuevos problemas que la drástica modificación producida en las relaciones entre el hombre y el territorio plantea en la actualidad, con el fin de ofrecer soluciones. Problemas de distinta naturaleza: económicos, sociales, políticos y medioambientales, derivados de la mundialización de la actividad humana, surgidos a distintas escalas espaciales pero interconectados a nivel global. (p.320).

2.3 El concepto competencias y las competencias geográficas

Si bien se ha presentado una breve relación de esta categoría con la anterior, enfatizar en el concepto de competencia permite entender que en el contexto educativo este ha requerido una mirada amplia, pues su carácter polisémico, como lo precisan Comino y Delgado (2012) y la complejidad que implica relacionarlo en lo educativo, precisan otras cuestiones. Así lo considera García (2011) al referir que la evolución de este concepto y su entrada al ámbito educativo, debe permitir un distanciamiento del concepto de competitividad propio del fenómeno de globalización, entendida como “la rivalidad entre los sujetos para alcanzar

algún fin o la cualificación del sujeto para el desempeño específico de una función dentro del aparato productivo” (p. 6) para dar paso al concepto de competencias entendido como “la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, la cual es desplegada para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos.” (p.4)

Es en estos términos que se encuentran varias experiencias que han retomado el desarrollo de competencias, especialmente en el contexto colombiano en el que las directrices del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, vinculan este aspecto como finalidad del acto educativo, especificando que el trabajo que se realiza en cada área contribuye al fortalecimiento y apropiación de las mismas.

De esta manera el documento oficial de estándares básicos de competencia reconoce que:

Es necesario desarrollar las competencias de las y los estudiantes a partir de la conjugación de: conceptos científicos, metodologías y maneras de proceder científicamente y compromiso social y personal... Así, se trata, entonces, de brindar bases que les permitan a los y las estudiantes acercarse paulatinamente y de manera rigurosa al conocimiento y la actividad científica a partir de la indagación, alcanzando comprensiones cada vez más complejas, todo ello a través de lo que se denomina un *hacer* (p. 109).

En esta línea, Rieckmann (2016) expone que la inserción del concepto de competencia en educación, parte de la pregunta por la orientación de los contenidos hacia los resultados de aprendizaje, siendo esto último lo que abarca la cuestión directa de las competencias que se

deben desarrollar. Asimismo, especifica que la educación basada en competencias permite centrar al estudiante en el acto pedagógico, mediante un procesamiento más amplio de los contenidos de aprendizaje (p. 3).

De esta forma se conceptualiza competencia como la articulación o relacionamiento sistémico de “conocimiento, habilidades / capacidades, motivaciones y disposiciones emocionales” (p. 4) que se constituyen en la base para la acción.

Las competencias deben permitir a los estudiantes ser capaces de aplicar los conceptos científicos a los contextos complejos, analizar y reflexionar científicamente, desarrollar conceptos y soluciones innovadoras, comunicar conocimientos, conceptos y métodos científicos y regular y reflexionar la propia acción dirigida a la resolución de problemas (p.4).

Retomando al mismo autor, Quiroz y Díaz (2020) señalan que teóricamente las competencias pueden asumirse como “las disposiciones individuales que abarcan elementos cognitivos, volitivos y motivacionales y forman una combinación de conocimientos, procedimientos y disposiciones que facilitan la acción auto organizada en situaciones complejas y contextos específicos” (p. 39), extendiendo el término hacia una reflexión sobre el hacer (p.44).

García (2011) se encuentra en esta misma línea argumentativa, contribuyendo desde su postura al reconocimiento de que, dada la naturaleza de las competencias, estas no se desarrollan ni se adquieren en abstracto, por el contrario, precisan de situaciones, espacios,

personas y actividades concretas, que para el contexto escolar formarían parte del quehacer de los estudiantes (p.5). De ahí que afirme que

La adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto que demandan de éste desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos.” (p.5)

Asimismo, autores como Bolívar, Chaverra y Monsalve (2020) reconocen que este término tiene diferentes acepciones según el campo donde se interprete, evolucionando desde una consideración instrumental, a su reconocimiento como “un proceso complejo en el que intervienen aspectos de orden cognitivo intelectual, actitudinal, éticas y reflexivas.” (p.96), comprometido con la posibilidad de aplicar y utilizar los aprendizajes adquiridos para la solución de problemas y el actuar en sociedad. De tal forma, estos autores se unen a la idea de competencia que aquí se ha expuesto, reconociéndola como “un actuar en un mundo complejo, en donde los estudiantes toman decisiones frente a situaciones ciudadanas en las que debían gestionar su conocimiento, realizar valoraciones éticas, analizar problemas y al mismo tiempo gestionar su solución.” (p.97)

Ahora bien, en la geografía como parte del conjunto de ciencias sociales escolares y siguiendo su tradición como disciplina científica, existen habilidades, destrezas y capacidades que se desarrollan de acuerdo con el enfoque que privilegien los estudios e investigaciones llevados cabo. Así, autores como Pulgarín (2011) especifican que la geografía escolar permite el desarrollo destrezas geográficas (p. 4) como la observación

consciente de la realidad, la descripción y explicación de fenómenos presentes en ella y la lectura e interpretación de las representaciones cartográficas.

La importancia de hacer del estudio del territorio una propuesta pedagógica según Pulgarín (2009), radica en considerarlo como un medio didáctico, además de un concepto, que posibilita construir actitudes científicas que articulen la escuela con la realidad y permitan el desarrollo de diferentes habilidades y competencias. Este acercamiento desde la categoría de territorio, esto es una proximidad de los estudiantes a su propio entorno “integra lo teórico, lo práctico y lo vivencial, y permite que el estudiante se convierta en un explorador de su contexto y se reconozca como parte de él.” (p.141)

Sobre ello, autores como Marrón (2011) especifican que la geografía escolar potencia capacidades inherentes a sus conceptos y objetos de estudio, por lo cual propone la percepción, la orientación, la sistematización y la comprensión del espacio como el conjunto de dichas capacidades.

Con el fin de dar coherencia a lo propuesto, se retoman los planteamientos de Comino y Delgado (2012) frente al concepto de competencias geográficas, cuya relación radica en la conceptualización de competencia como un saber hacer complejo resultado de la integración de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados en situaciones de carácter común (p. 39) y que extendido a la especificidad de la geografía se entiende como “destrezas propias de la geografía” (Bailey 1981 citado en Comino y Delgado 2012) que son, aparte de las que comparte con algunas disciplinas como el uso del lenguaje, la expresión oral y el pensamiento lógico; la graficación, es decir, la capacidad de comunicar información espacial en la que los

mapas y su interpretación son el centro de la competencia, así como la capacidad de interpretar imágenes, el manejo de métodos estadísticos, la observación, la interpretación de fenómenos y los procesos asociados a ellos (p.40).

Las competencias específicas de la disciplina geográfica están expuestas en El Libro Blanco del Título de Grado de Geografía y Ordenación del Territorio (2004), caracterizadas como un conjunto de habilidades que posibilitan relacionar de forma transversal información territorial, para generar explicaciones de los fenómenos que allí se presentan. Estas habilidades están contenidas en 4 líneas, retomadas por Comino y Delgado (2012):

1. Combinación de dimensiones temporales y espaciales en la explicación de procesos territoriales.
2. Registro de información geográfica, tanto a nivel cartográfico como estadístico, y su uso como instrumento para interpretar el territorio.
3. Trabajo de campo y conocimiento directo del territorio.
4. Propuestas de gestión y organización territorial. (p.40)

Por su parte, Luna y Gutiérrez (2011) señalan respecto a las competencias geográficas que han de entenderse como “la articulación compleja de saberes, destrezas, habilidades y valores que los sujetos ponen en juego ante una situación o problema concreto” (p.11), mediante la cual se puedan tomar decisiones en cualquier ámbito, sea este ciudadano, laboral o profesional, referidos desde la educación geográfica hacia el desarrollo de la disciplina desde un compromiso social.

Otros autores como Llancavil (2018) al analizar la enseñanza de la geografía en el contexto chileno, destaca que esta enseñanza debe estar dirigida al desarrollo de competencias geográficas, cuyo fin radica en que los estudiantes tengan herramientas para la interacción consciente y responsable con el espacio geográfico, en otras palabras, potencien el desarrollo de un pensamiento geográfico (p.144) que vincule la comprensión, interpretación y estudio de la realidad desde lo contextual, favoreciendo un aprendizaje dialógico y situado (p.145).

En la misma línea, Araya y Herrera (2013) han propuesto que la educación geográfica debe permitir el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan el conocimiento y análisis de la realidad geográfica actual, para permitir la toma responsable de decisiones y el actuar consciente y adecuado en el espacio geográfico.

Además de identificar las dimensiones ambientales, sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas que inciden en la vida cotidiana de los alumnos y alumnas, es necesario que las comprendan de manera integrada. Para ello el alumnado no debe ser visto como un ser pasivo sino como un ser cognoscente, cuyo aprendizaje debe estar basado en la construcción permanente del conocimiento. De allí la importancia que presentan las habilidades cognitivas sobre las cuales se construye el conocimiento y su relación con la realidad geográfica actual. (p.29)

Dichas habilidades y competencias geográficas están relacionadas directamente para estos autores con la observación, el análisis y la comprensión del entorno, para, de manera posterior, actuar en él, apreciar la relación entre el espacio y la actividad antrópica y establecer compromisos autónomos para el cuidado de este, (p.31) desarrollando a través de

estrategias de indagación y de resolución de problemas, prácticas de aula privilegiadas para el fortalecimiento de tales competencias geográficas.

Bajo esta mirada, el presente ejercicio investigativo retoma diferentes elementos de algunos trabajos que conceptualizan la idea de competencias geográficas, especialmente de Llancavil (2018), Unigarro (2017), Araya y Herrera (2013) y Comino y Delgado (2012) para proponer una concepción de competencia geográfica que abanderara el ejercicio como tal, entendiendo por esta como *la capacidad de utilizar habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permitan generar explicaciones a fenómenos socioterritoriales y plantear propuestas de intervención*, destacando que el fin del desarrollo de estas competencias es el conocimiento, la interpretación y la comprensión del territorio y sus relaciones.

En este sentido, se proponen 6 competencias geográficas que permiten la articulación de los elementos que componen la investigación, referidos específicamente a los estudiantes:

- Analiza de forma crítica los elementos presentes en un territorio y las posibilidades de intervención del mismo.
- Plantea problemas relacionados con el impacto del elemento antrópico en la configuración de un territorio.
- Construye argumentos combinando dimensiones temporales y espaciales para explicar los fenómenos que configuran un territorio.
- Establece relaciones causales entre los problemas presentes en un territorio utilizando información geográfica para su interpretación.
- Valora y respeta opiniones, posturas y argumentos de otros frente a diversos fenómenos sociales y territoriales

-Reconoce en el debate y el disenso argumentado oportunidades de aprendizaje.

Todas ellas vinculadas con el análisis y la comprensión de realidades socioterritoriales actuales, que permitan la puesta en escena de diversos aprendizajes para el entendimiento de la realidad social.

2.4 El enfoque de Problemas Sociales Relevantes y las competencias geográficas

El análisis de lo que se ha entendido como competencias geográficas encuentra relación con el enfoque en mención en tanto se puede entender que las competencias enunciadas deben recurrir además a la indagación y a la resolución de problemas en el proceso de enseñanza de la geografía, para, en palabras de Comino y Delgado (2012) permitir el desarrollo de capacidades como la comprensión y explicación del espacio geográfico como un espacio dinámico, caracterizado por los contrastes y la complejidad del territorio, así como la identificación y comprensión de los elementos básicos de la organización territorial utilizando conceptos geográficos para analizar de manera integrada fenómenos y situaciones territoriales, y la conciencia de los problemas que generan las actuaciones humanas en el territorio (p.41).

De esta manera, según exponen los autores, se aplican conceptos, técnicas y destrezas de la geografía en la localización, análisis, interpretación, interrelación y explicación de las realidades territoriales.

Tales competencias específicas enmarcadas en la enseñanza desde el enfoque de problemas sociales relevantes conllevan entender a este último como una fuente para la selección de contenidos, como lo afirman Henríquez y Pagés (2011), propiciando la explicación y comprensión de los problemas de la realidad social desde los grandes marcos disciplinares, en este caso los geográficos, para llevar a cabo un abordaje coherente de los mismos. Es en este sentido que se reconoce el enfoque de problemas sociales relevantes como una posibilidad de enseñanza que afirma el valor educativo de los contenidos de las ciencias sociales escolares, una enseñanza crítica de estas y de la geografía que lleva al alumno a un mejor conocimiento del mundo en que vive, de allí que sus aportes se consoliden en diseños curriculares que integran la tríada didáctica: contenidos, docentes y alumnos, y los llamados componentes didácticos curriculares: objetivos, contenidos, estrategias y evaluación (Sarnachiaro, 2007).

Los Problemas Sociales Relevantes se reconocen como un enfoque curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues en términos de Bolaños y Molina (2007) estos se constituyen en un énfasis teórico adoptado para caracterizar y organizar internamente los elementos que constituyen el currículo, esto según Ocampo y Valencia (2016) como alusión al conjunto de problemas propios de las decisiones y organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

La propuesta curricular sustentada en este enfoque, plantea que “el conocimiento y el aprendizaje de las Ciencias Sociales es susceptible de ser estructurado y organizado en torno al estudio de Problemas Sociales Relevantes de nuestro mundo” Castán, Cuesta y Fernández (1992). En este, los contenidos son dispuestos como problemas sociales que para ser

abordados requieren un estudio interdisciplinar, esto quiere decir, que no se aboga por una estructura curricular disciplinar, sino por un currículo integrado centrado en problemas sociales, esto como una cuestión que permite la comprensión compleja e integrada de la realidad.

En este sentido, Rozada (1994), defiende que un currículo basado en Problemas Sociales Relevantes, desde el que se pretende la construcción de un conocimiento social que aporte elementos para la comprensión de la realidad, no se encuentra ni del lado de las disciplinas ni del lado de los problemas sociales mismos, en tanto lo que debe buscar es plantear un puente entre ambos.

Una mirada a la tradición del enfoque de Problemas Sociales Relevantes puede hacerse de la mano de Pagés (2007), quien define que son un enfoque curricular que se desarrolla inicialmente en Estados Unidos y se extiende a otros países. Este, según el autor, nace como una propuesta alternativa al currículo disciplinar de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de los Estudios Sociales o *Social Studies*, cuyo propósito fue, según se expone, la preparación de los estudiantes en el marco de las competencias ciudadanas, entendidas para entonces según Gómez (2013) como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas a los estudiantes para ser capaces de asumir “el oficio de ciudadanos” (p.79).

En esta línea, Jhon Dewey (1909) encuentra lugar desde su propuesta de enseñanza en torno al estudio de Realidades Sociales Relevantes *-relevant social realities* – o Problemas Sociales

Relevantes como se conoce en el contexto hispanohablante, así como desde su influencia en el campo pedagógico, vigente hasta la actualidad.

En esta misma línea, Santisteban (2019) reconoce que, dentro de la tradición de la enseñanza bajo el enfoque de problemas, el enfoque que aquí se expone hace parte de la teoría crítica de la enseñanza y se centra en el conocimiento al proponer a dichos problemas como centro de enseñanza, vinculados a la actualidad y el contexto histórico, bajo una perspectiva crítico-reflexiva, lo cual permite articular la escuela con la vida (p.63). Asimismo, el autor destaca que el trabajo en el aula con problemas sociales relevantes hace parte una idea de educación que se proponga la justicia social, que cuestione desde el estudio de problemas sociales reales, las relaciones de poder, la desigualdad y las injusticias (p. 63).

El enfoque de Problemas Sociales Relevantes –PSR- ha encontrado distintas formas de expresión, así refiere García (2013) en relación a los temas controvertidos *-controversial issues-* en el contexto anglosajón, las cuestiones socialmente vivas (questions socialment vives –QSV-) en el mundo francófono, y otros proyectos clásicos relacionados con los temas controvertidos como *El Humanities Curriculum Project*, de L. Stenhouse, el *Man: A course of study*, de J. Bruner, o el *Ford Teaching Project*, de J. Elliot. Sin embargo, pueden destacarse las QSV y los PSR como los dos proyectos de mayor influencia para el estudio de las Ciencias Sociales bajo una perspectiva integradora e interdisciplinar.

Ahora bien, desde la geografía, señalan Henríquez y Pagés (2011) existen algunas propuestas que pueden acercarse a la línea de los PSR. Un ejemplo de esto lo constituye Fien (1992) quien propone que la finalidad de la geografía debe permitir a los sujetos “*vivir de manera*

feliz y plena”, considerando que la enseñanza de esta disciplina debe propiciar la comprensión y solución de cuestiones y problemas geográficos, esto es, una disciplina que posibilite la construcción de una geografía personal que permita a los estudiantes dar solución a las problemáticas de su contexto. Por otra parte, Laurin (2001) propone la formación de una *conciencia geográfica*, desde el estudio de problemas sociales que implique el uso de habilidades argumentativas, y finalmente, Souto (1998) construye una propuesta centrada en los problemas sociales y la didáctica de la geografía. Además de las anteriores, Santisteban (2012) señala las propuestas de Sturani (2004) y De Vecchis y Staluppi (2004) quienes parten de la formación espacial bajo el abordaje de problemas sociales en los programas escolares.

La perspectiva de Problemas Sociales Relevantes -PSR- cuenta como una amplia difusión y tradición, de las que pueden destacarse en el contexto anglosajón, los planteamientos de Saxe (1996), Newman (1996) Evans (1996; 2011), y de Pagés y Santisteban. (2011) y Benejam (1997) en el contexto español. Estos trabajos, no solo han propuesto el enfoque de Problemas Sociales Relevantes como una estrategia para la integración interdisciplinaria de las Ciencias Sociales, sino también como una vía de formación del pensamiento social desde el estudio de problemas sociales y el desarrollo articulado de habilidades comunicativas. De esta manera, propenden por la comprensión de la realidad social en su naturaleza compleja e integrada como eje fundamental de la competencia social y ciudadana.

En España, lugar de exploración de este enfoque, son varios los grupos de investigación que han desarrollado trabajos vinculados a la presencia de los Problemas Sociales Relevantes en

la enseñanza de las ciencias sociales, mismos que conviene destacar, en tanto para el contexto de esta investigación, Colombia, la enseñanza de la geografía se engloba en las ciencias sociales escolares. Así, en el ámbito español, grupos como Cronos, Aula Sete, Ínsula Barataria, Asklepios, IRES y el grupo GREDICS han abanderado el enfoque, defendiendo que hace parte de una didáctica crítica de las ciencias sociales, en tanto reconocen que este, se encamina a una enseñanza crítica de las ciencias sociales, que permite a los estudiantes un mejor conocimiento del mundo en que viven desde una mirada interdisciplinaria.

América Latina no ha sido ajena al desenvolvimiento de esta propuesta, así, se encuentran, entre otros, los postulados de Pulgarín y Scoones (2017) sobre la relación del enfoque de Problemas Sociales Relevantes y la geografía escolar en la educación ambiental. Funes (2011) quien señala la relevancia de este enfoque para el estudio de la historia y los problemas sociopolíticos. Freire (2005) y Rozada (1994) quienes apuntan a la enseñanza de “temas generadores” que surgen de problemas de la realidad y sus percepciones. Y en Colombia, algunos trabajos como el de González (2011) acerca de la enseñanza de la democracia en el país como una cuestión social relevante y el trabajo de Ocampo Y Valencia (2016) y (2019) quienes retoman el enfoque de Problemas Sociales Relevantes como una alternativa de enseñanza integrada de las ciencias sociales para comprender la realidad social en el contexto escolar. Lo anterior, enfatiza una parte de algunas investigaciones que han abordado el potencial de este enfoque en la enseñanza, sin embargo, no son los únicos, solamente se enuncian con la pretensión de dar solidez a la idea de tradición y divulgación de este enfoque.

Como síntesis de las relaciones alcanzadas entre las categorías de la investigación, se propone el siguiente esquema

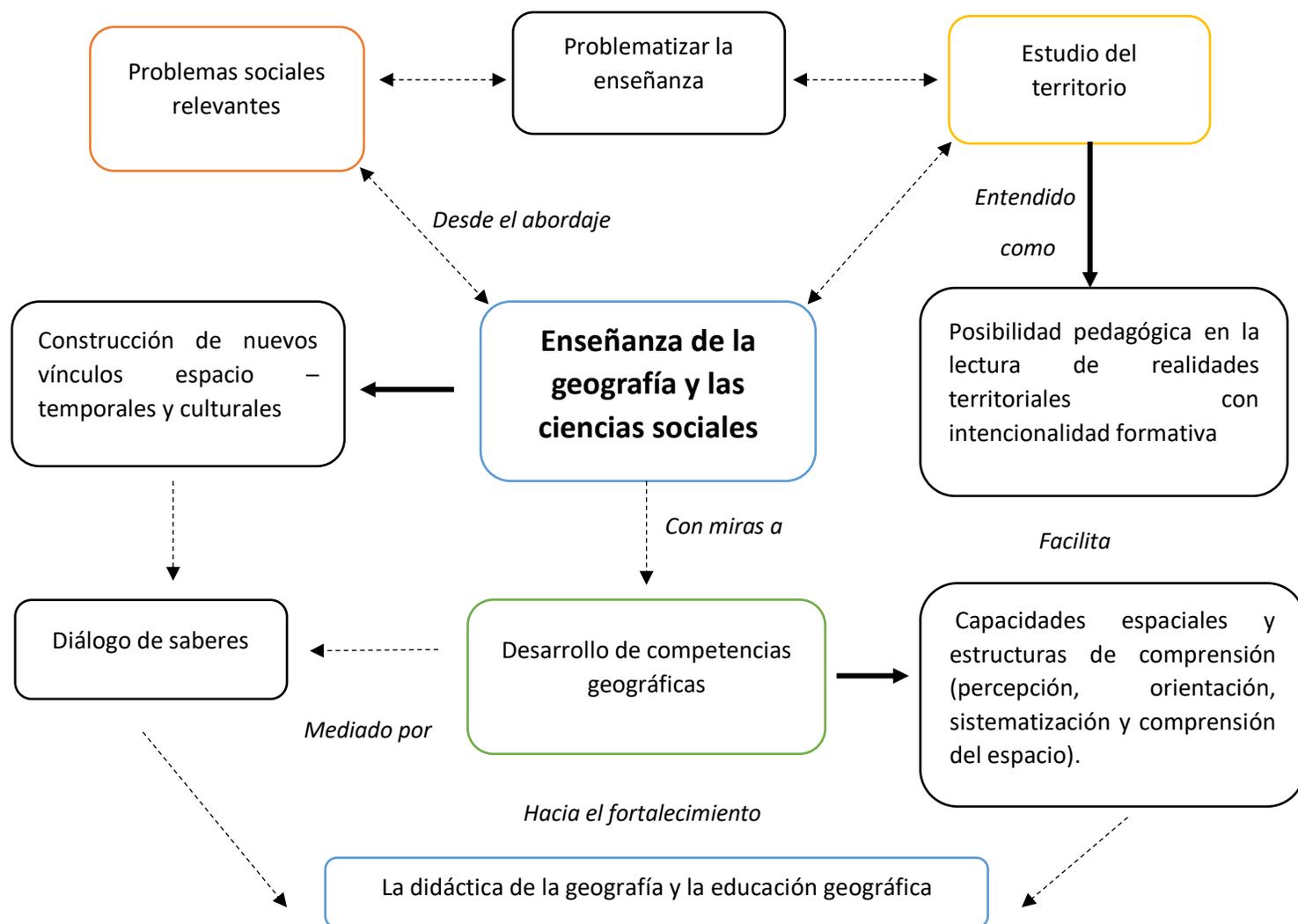


Gráfico N°1. Relaciones entre las categorías de investigación. Elaboración propia

3. Ruta metodológica construida

Esta propuesta investigativa se enmarca en el paradigma cualitativo, pues a partir de la interpretación de los fenómenos desde las percepciones y significaciones producidas en las experiencias de los investigadores, admite explorar la realidad social y construirla conceptualmente, ya que como lo postula Galeano (2004) “el conocimiento que se construye es visto como un producto social y su proceso de producción está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron” (P. 22).

Los estudios cualitativos tienen una preocupación por el contexto de los sucesos, enfocando su indagación en espacios en que los seres humanos se implican, se afectan y experimentan directamente; por tanto, lo que lleva a optar por este tipo de investigación es la pretensión de reconocer el valor de las relaciones que emergen entre los problemas sociales relevantes y las competencias geográficas para el estudio del territorio. Así pues, no se trata de cuantificar atributos de los PSR o de las competencias geográficas, sino de acoger la contribución que puede tener esta conjunción para el estudio del territorio. En concordancia con lo anterior, se vincula el enfoque investigativo histórico-hermenéutico, reconociendo que su finalidad es la comprensión de la realidad y el conocimiento del contexto como una condición para realizar la indagación; así como la mirada estudiosa de fenómenos, prácticas y particularidades que están presentes en la vida cotidiana, como expone Cifuentes (2012).

En esta línea de ideas, se acoge la estrategia metodológica del estudio de caso, pues este permite en diálogo con el enfoque investigativo, reconstruir una parte de la realidad, una forma de mirar un fenómeno en búsqueda de su comprensión y sentido particular. El estudio

de caso es entendido bajo los planteamientos de Simons (2011) como un sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su propio contexto, y fenómenos sociales y educativos en general, destacando además que este posee una intención investigativa propia y un propósito metodológico y político de mayor amplitud que dirige los métodos utilizados para la recolección de datos. Es así que desde la autora se señala que el estudio de caso es una metodología totalmente apropiada para analizar problemas de la práctica educativa. Lo anterior tiene relación con los postulados de Yin, retomados por Martínez (2006) al exponer al exponer que el estudio de caso es un “enfoque de indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia”; entendiendo que caso puede ser “una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana” (p. 23).

En tal sentido, Stake (2010) define que, en la recolección de datos desde el estudio de caso, debe tenerse en cuenta esencialmente la consideración de una estructura teórica que guíe la recogida (p. 54), dando especial atención a los distintos puntos de vista que existen en las conceptualizaciones. Es importante también, destaca el autor, el registro de las disposiciones y actividades de la investigación.

De acuerdo con lo expuesto, el estudio de caso partió del reconocimiento de la relación entre la enseñanza desde el enfoque de problemas sociales relevantes y las competencias geográficas para el estudio del territorio, bajo una propuesta de intervención pedagógica. Este estudio de caso se configura así, por 8 estudiantes del grado 11° del colegio Carlos Castro

Saavedra del municipio de La Estrella, con edades entre los 16 y los 18 años, habitantes de los municipios de Sabaneta y La Estrella. Con esta población se conformó un grupo de estudio del territorio, cuya dinámica de trabajo fue guiada por la intervención pedagógica que se detalla más adelante, misma que tiene como fin, evidenciar a través del enfoque de PSR el desarrollo de competencias geográficas para estudiar el territorio. Dichos estudiantes mediante convocatoria abierta dentro de la Institución Educativa manifestaron interés en participar del grupo de estudio en mención, pues pese a ser un espacio cotidiano, el territorio del municipio de La Estrella era un objeto de desconocimiento para ellos, por lo cual motivarles a pensar las dinámicas, historia y relaciones que están presentes en él los animó a participar.

Cada ejercicio y actividad propuesta en la construcción del caso buscaba desarrollar argumentaciones en los estudiantes, que permitieran identificar expresiones, afirmaciones, conceptos que pudiesen relacionarse con los objetos de la investigación, de allí que se retomen las diversas manifestaciones de los estudiantes para dar a conocer el proceso investigativo.

3.1 Caracterización socio geográfica del colegio CECAS

El colegio Carlos Castro Saavedra se ubica en el municipio de La Estrella, departamento de Antioquia. Según su proyecto educativo institucional fue fundado en 1990 con servicio en la básica secundaria en el municipio de Sabaneta, sin embargo, desde el año 2014 su sede hace parte de La Estrella. Es una institución de carácter privado cuyos principios son humanistas con sentido cristiano, en donde se privilegia el ser, el saber y el hacer como proyecto de vida

de los estudiantes. Como parte de su filosofía se privilegia la formación humanista con apoyo en la formación académica, en búsqueda de educar hombres y mujeres que le den significado y sentido auténtico a la vida.

Ofrece en la actualidad servicios educativos de 1° a 11°, con un grupo por cada grado, en la educación básica secundaria de 6° a 8° el área de ciencias sociales cuenta con 4 horas semanales, en noveno 3 horas semanales articuladas con 1 hora de filosofía, y en la media son 2 horas correspondientes a ciencia política. De este panorama puede señalarse que la presencia a nivel curricular de la geografía es escasa en la educación media específicamente, pues lo que se prioriza no es el conjunto de las ciencias sociales y dentro de ellas el saber geográfico, sino que hay un enfoque de enseñanza solamente desde la ciencia política tanto para 10° como para 11°.



Esta fotografía corresponde a las aulas de clase para los grados 10° y 11° con capacidad aproximada para 30 estudiantes.



Aula de clase. Tomado de la página web institucional



Construcción principal del colegio. Sede administrativa

Imagen N°1. Caracterización institucional

El colegio se caracteriza además por ser campestre, ubicado cerca de una de las veredas del municipio y guardando al tiempo cercanía con el casco urbano, sin embargo, no se han realizado salidas de campo cercanas desde el año de su traslado, en el 2014, exceptuando las convivencias grupales que se realizan en la sede de Comfama La Estrella. Su ruta de acceso es mediante una carretera empedrada de conservación patrimonial que es pocas veces intervenida para su mejoramiento. Su población corresponde según los documentos institucionales, a los estratos 4 y 5 de los municipios de Sabaneta y La Estrella principalmente.

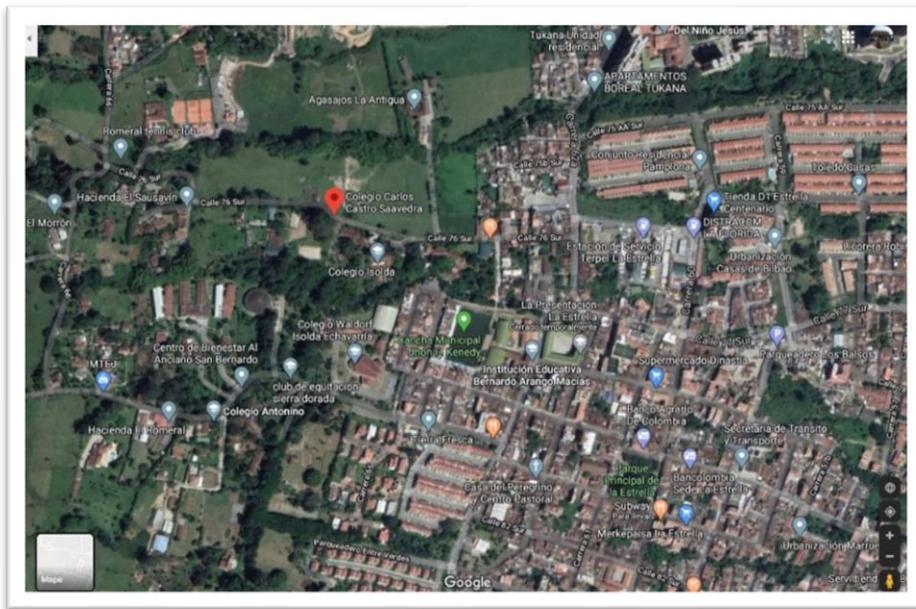


Imagen N°2. Imagen satelital colegio Carlos Castro Saavedra

Además de la ubicación de la Institución, considerada como una gran posibilidad para el estudio y reconocimiento de ambos escenarios – lo rural y lo urbano- y su acceso para los estudiantes, cabe resaltar que, desde lo administrativo, hubo una amplia disposición y acogida

desde los directivos docentes para facilitar los espacios y los tiempos de los encuentros y actividades, lo cual supuso un apoyo de gran importancia para la investigación. Igualmente, las posibilidades de acceso de los estudiantes y su motivación, permitió a la Institución abrir sus puertas a la investigación e incluir en su Proyecto Educativo las actividades realizadas como espacios institucionales para la formación y la investigación.

Continuando con la ruta metodológica y respecto a la estrategia metodológica de los estudios de caso propuesta por Simons (2011), se retomó el estudio de caso basado en la teoría, que lejos de comprobar unos postulados teóricos desde una vivencia o experiencia, permite el estudio cercano y riguroso de un objeto de conocimiento a la luz de unos marcos teóricos específicos. Este tipo de estudio de caso se considera entonces como una investigación exhaustiva y a partir de varias perspectivas de la complejidad de un determinado caso en un contexto real, basada en la integración de distintas técnicas y guiada por las pruebas, cuya finalidad es “generar una comprensión de un tema determinado para generar conocimientos y/o informar” (p.7).

De esta manera, Yin (como se citó en Martínez 2006) argumenta su perspectiva determina una teoría específica que sirva de guía en la recogida de datos del caso, permitiendo al mismo tiempo, hacer inferencias que sean aplicables a otros contextos, desde proposiciones y generalizaciones que nacen de una base de datos cualitativa y apelan a una comprensión situada por su vinculación con otros casos y escenarios.

Es decir que, en el ejercicio investigativo presente, la teoría de los problemas sociales relevantes reflejados en el territorio, en conjunción con la propuesta de desarrollar

competencias geográficas se convierten en las guías para la recolección de datos y desde allí permiten la comprensión e interpretación situada de lo propuesto.

3.1.1 Contexto territorial del municipio de La Estrella

El municipio de La Estrella se localiza en el sur del Valle de Aburrá del departamento de Antioquia, en Colombia. Según el Plan de desarrollo 2020-2023 el municipio tiene una superficie de 35 km² de los cuales 68.68 % corresponden a la zona urbana y el 31.32 % a la ruralidad. Actualmente en el municipio existe una dinámica de sobre construcción habitacional que llega a ocupar tanto el casco urbano como la zona rural, así se expone desde el mismo documento, al puntualizar que dentro de este peso de la urbanización se está teniendo en cuenta “El Modelo Estratégico de Ocupación Territorial Metropolitano” (p.128) es decir, que el crecimiento habitacional tiene como base una idea de desarrollo sostenible y armónica con el ambiente en todo el entorno del Valle de Aburrá.

La situación en mención está acompañada por un discurso político sobre las bondades naturales que tiene el territorio municipal, especialmente lo que tiene que ver con la existencia de zonas de reserva y conservación natural, sin embargo, ante el incremento poblacional actual, el municipio sufre una ampliación de oferta y demanda de servicios, especialmente por la llegada de complejos urbanísticos y habitacionales.

Desde el Plan de desarrollo municipal en mención también se destaca que existe una pretensión administrativa por la conservación del patrimonio cultural desde “la aplicación de procesos urbanos de regularización urbanística que contengan la proyección de un espacio público más incluyente, accesible y acorde” (p. 129) pero, como se mencionó anteriormente, el acceso a la Institución Educativa por la carretera considerada patrimonial está en condiciones de poco cuidado y sostenimiento de parte de la administración, pues algunas reparaciones que se visibilizan en ella son obra de los habitantes del sector, sin embargo, al ser zona patrimonial estas reparaciones son de carácter restringido, lo cual deja en lo ambiguo la política de conservación patrimonial enunciada y la efectividad de la misma en el territorio.

En continuación con el área rural, se reconoce que en el municipio existe una vocación agrícola del suelo combinada con vocación domiciliaria/habitacional, esto sin embargo es un tema que recién comienza a trabajarse desde la Administración Municipal, tal como lo expone el documento en mención “para contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de familias víctimas y vulnerables a inseguridad alimentaria... hay un esfuerzo en el suministro, insumos para proyectos productivos, la extensión agropecuaria y asistencia técnica” (p.110), adicional se reconoce dentro de la gestión del riesgo, que es la ocupación de viviendas veredales las que tienen mayores factores de riesgo en el municipio, especialmente por el sobre uso de los suelos, las construcciones irregulares que le caracterizan y en especial por las insuficientes vías de acceso y los estados en que se encuentran, por ello enuncia el Plan de desarrollo que se propone aumentar el porcentaje de metros lineales de andenes intervenidos y trabajar en el mejoramiento, recuperación y construcción de vías (p.128).

Finalmente, es importante destacar que dentro del municipio y dado el crecimiento de los complejos habitacionales, existen algunas zonas con irregularidades en los servicios de acueducto y alcantarillado, e inclusive el funcionamiento de sistemas sépticos en algunas veredas del municipio. Por lo anterior, describe el documento, la administración actual tiene como reto el mejoramiento significativo del sistema habitacional “consolidar un sistema habitacional seguro y equitativo con acceso a bienes y servicios en condiciones igualitarias de oportunidad, calidad y pertinencia, fundamentado en la correcta aplicación de las normas urbanísticas y en el fomento de entornos adecuados y sostenibles” (p. 133) que le permitan a la población siderense, gentilicio de los habitantes de La Estrella, sentir mejoras en su calidad de vida desde los proyectos de infraestructura social.

3.2 Técnicas y/o estrategias de investigación

Teniendo en cuenta la aproximación metodológica expuesta, la técnica de investigación que se propone es la investigación documental, entendida en las dos perspectivas de Galeano (2004) como una técnica de recolección y validación de información y como una estrategia de la investigación cualitativa que mediante el estudio metódico, sistemático y ordenado de datos, documentos, contenidos y referencias bibliográficas que hacen parte de las fuentes teóricas, los diarios pedagógicos y demás, se convierte en la base para la comprensión de problemas y la construcción del conocimiento, ello a partir de la recopilación contextualización, categorización y análisis de dichos documentos.

En su proceso metodológico, esta estrategia de investigación plantea dos técnicas, la técnica de búsqueda o revisión documental para el rastreo, compilación, selección y consulta de

fuentes y documentos a utilizar en el ejercicio investigativo; y la técnica de análisis de contenido, que “consiste en identificar dentro de un todo los datos y clasificarlos con base en las diferentes categorías de análisis, escribir los contenidos a los que se refieren esos datos e interpretar esos contenidos de acuerdo con los objetivos que se pretendan” (Valbuena, 2013, p. 214).

La recolección y análisis de datos se presenta desde la estructura propuesta por Stake (2010), a partir del registro y ordenación de datos “en sucio” (p. 54), es decir, realizando unas primeras interpretaciones inmediatas al registro de la información de manera que, en la revisión posterior, puedan analizarse distintas relaciones posibles entre las actividades, sus resultados y las disposiciones teóricas. De esta manera, se extraen conclusiones provisionales a medida que se desarrolla el ejercicio investigativo, reorganizando los datos de acuerdo con los temas en vía a la estructura el informe.

Metodológicamente se consideró como ruta en el desarrollo del proceso investigativo y para el análisis de los resultados, los objetivos específicos trazados. En el objetivo específico 1: *Caracterizar los procesos de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en clave del abordaje de Problemas Sociales Relevantes*, se emplearon como estrategias metodológicas, según Galeano (2004) la investigación y la revisión documental. En aras del ejercicio y siguiendo los planteamientos de la autora, se entiende la investigación documental como el estudio sistemático, metódico y ordenado de datos, documentos y fuentes que posibilita un acercamiento a los documentos fuentes que caracterizan los procesos de

enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía en relación con el enfoque de problemas sociales relevantes; asimismo, se retoma la revisión documental mediante el análisis de contenido para la identificación y clasificación de la información con base en esta categoría de análisis. Uno de los instrumentos que permite este ejercicio de caracterización son las fichas temáticas, cuyos criterios de análisis posibilitan acercarse analíticamente a las diversas fuentes de información, estas serán libros y artículos de revistas académicas que permitan un acercamiento a las categorías que estructuran la investigación, así como los formatos que evidencian la reflexión de la práctica educativa y las evidencias de aprendizaje de los estudiantes (Ver anexo 1), con la pretensión de hallar en la argumentación allí contenida expresiones, conceptos, ideas clave y relaciones que permitan evidenciar argumentos y análisis anclados al desarrollo de las diferentes competencias geográficas involucradas

Objetivo específico 2: Establecer la relación entre competencias geográficas y el enfoque de PSR desde sus elementos pedagógicos y didácticos

Posterior a la investigación y la revisión documental en pro de realizar la caracterización de las categorías en mención, se profundiza desde la técnica de análisis de contenido para establecer los puntos de relación pedagógicos y didácticos entre competencias geográficas y problemas sociales relevantes. La categorización y codificación provenientes permitirá el relacionamiento de estos objetos. Un instrumento valioso para la lectura relacionada en mención, serán las redes semánticas o redes de significado, productos derivados del software Atlas Ti a partir de la categorización y codificación que parte de la caracterización inicial de los documentos teóricos, así como de diarios de campo, grupos focales y de discusión y el registro de todas las actividades.

Objetivo específico 3: *Diseñar una propuesta didáctica que evidencie el potencial pedagógico del enfoque de Problemas Sociales Relevantes para el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio*

Con el establecimiento de las relaciones entre los elementos que son parte de este ejercicio se estructurará una propuesta didáctica a partir de fichas de consignación de las actividades estructuran la enseñanza. Estas actividades involucran directamente el enfoque de PSR como contenido de enseñanza, pues como columna vertebral del ejercicio investigativo vinculan la realidad como fuente de conocimiento y su tratamiento permite considerar para el estudio del territorio, competencias que son propias del saber geográfico. En este sentido, el sistema de almacenamiento de datos estará reflejado en la disposición de la información en diarios pedagógicos como parte de evidencia del ejercicio de enseñanza, así como las fuentes teóricas, libros y revistas académicas sobre las categorías que sustentan la investigación.

3.3 Consideraciones éticas

De acuerdo con el código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia, la presente investigación acogió los preceptos de respeto y valor a los seres humanos, la consideración de los marcos ético-jurídicos para tomar decisiones durante la pesquisa, el respeto por la propiedad intelectual de todos los elementos que componen el proyecto, así como el debido reconocimiento de los participantes, sus contribuciones y registros de aceptación desde la seguridad, transparencia y veracidad, esto se hizo a través de un consentimiento informado de participación y de autorización de divulgación y uso de los conocimientos construidos durante el ejercicio investigativo. (Ver anexo 2)

De igual manera el proyecto en desarrollo vincula la referenciación correcta de otros trabajos de investigación que contribuyan al desenvolvimiento de este, a través de la correcta citación y créditos a autores y bibliografía de referencia que contribuya a la estructura epistemológica, conceptual y metodológica del proyecto, y se compromete con la difusión de los resultados y hallazgos de manera completa y oportuna a la comunidad académica y a la comunidad participante.

Cabe puntualizar que los participantes del proyecto, estudiantes del grado once de la I.E Carlos Castro Saavedra tuvieron la posibilidad de acceder al proyecto de manera voluntaria, permitiendo que sus aportes en el marco de la investigación se constituyeran en elementos estructuradores de la propuesta.

4. Análisis de resultados

Para el desarrollo de esta investigación se revisaron distintas experiencias, investigaciones y propuestas de intervención pedagógicas basadas en el enfoque de Problemas Sociales Relevantes, contenidas en revistas académicas y libros especializados en pedagogía, didáctica y educación. El propósito de esta revisión estuvo puesto en develar desde el análisis de las investigaciones rastreadas, cuáles eran los elementos o principios tanto pedagógicos como propiamente teóricos que daban estructura a la enseñanza mediante el enfoque señalado, para realizar un acercamiento que permitiera evidenciar encuentros y distancias desde variedad de autores, con referencia a lo propuesto en el ejercicio investigativo bajo los PSR, específicamente en la propuesta de intervención didáctica llevada a cabo.

4.1 Caracterización de los procesos de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en clave del enfoque de problemas sociales relevantes.

Desde la indagación realizada acerca de la integración del enfoque de Problemas Sociales Relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales, y en ellas de la geografía, es posible definir en primer lugar, que el trabajo en el aula con PSR se considera una alternativa para problematizar la realidad, bien social o bien propiamente geográfica Ortega y Pagés (2017). Así, en las diferentes investigaciones que abordan este enfoque en la escuela, entre las que se destacan los trabajos de Díaz (2017), Pagés (2011), Fien (1992), Laurin (2001), Souto (1998) y Santisteban (2016) y (2012), entre otros, se evidencia que su justificación parte de la conexión que debe tener la realidad con el mundo escolar, y cuya movilización se debe dar, según se indica, a partir de la problematización de lo que sucede por fuera de la escuela en forma de contenidos-problema de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, es posible rastrear que dentro de dicha problematización, una de las finalidades de la inmersión de este enfoque, estriba en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes para el desarrollo de un actuar consciente a nivel social, pues como lo expone Santisteban (2019) dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas, el enfoque PSR se considera parte del desarrollo de la teoría crítica en este ámbito, en tanto considera que estos deben ser los contenidos de enseñanza, en pro de que los estudiantes se enfrenten de manera crítica a la realidad y descubran cómo participar de su transformación.

En esta misma línea y propiamente desde la enseñanza de la geografía, otros autores como Fien (1992) defienden la idea de que,

el papel de la ciencia geográfica en la educación se relaciona con que los estudiantes puedan actuar en la sociedad desde distintos roles, a partir de sus conocimientos sobre la sociedad y el medio ambiente, y que esto se logra desde el análisis de cuestiones y problemas “de tipo medioambiental y social” (p. 77).

De manera que, desde estos procesos analíticos, la asignatura permita la toma de decisiones frente a la sociedad para su mejoramiento. Esta problematización de los contenidos, es por tanto, la raíz de la perspectiva de los Problemas Sociales Relevantes, claramente como lo expone Santisteban (2019), a partir de la visión de estos bajo la teoría crítica centrada en los contenidos como problemas sociales (p. 57).

Aunado a lo anterior, Hahn (1996) citado en el mismo autor, considera que la enseñanza con este tipo de enfoques tiende a promover un mayor interés del alumnado por las ciencias sociales, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes políticas de participación, así como la formación de una conciencia crítica sobre cuestiones sociales

importantes y urgentes (p. 62), argumento que se retoma ampliamente en todas las propuestas revisadas que incluyen este enfoque, pues señalan abiertamente, que el hecho de llevar la realidad social al aula de clase mediante problemas, simboliza el estrechamiento de la brecha entre escuela y sociedad, promoviendo en cierta medida, que los estudiantes desarrollen juicios y opiniones más críticas y reales, que les den pie para participar de la vida política y comunitaria con más herramientas de análisis e interpretación, en virtud de formar una ciudadanía más consciente y crítica del acontecer social.

Ahora bien, desde la propuesta de intervención didáctica llevada a cabo, el eje central estuvo puesto en construir desde el grupo de estudio del territorio, un proceso de indagación sobre los problemas sociales que los estudiantes pudiesen identificar en el territorio del municipio de La Estrella, especialmente en términos de apropiación, aprovechamiento y uso del mismo. Estos problemas, partían del interés de ellos mismos, pues en clave del enfoque, el descubrimiento de estas situaciones y el proceso de indagación deben partir de problemáticas que sean sensibles e interesantes para los estudiantes, desde sus vivencias cotidianas o su motivación por descubrirlas. Así como lo expone Santisteban (2019)

Si los problemas son cercanos y son interesantes e importantes para las vidas de los niños y niñas o para la juventud, podemos conseguir que se sientan protagonistas de la sociedad, de la geografía y de los problemas espaciales o ambientales, de la historia y de la relación entre su pasado y su presente. (p. 63)

Por otro lado, dentro del trabajo realizado por el Grupo de estudio del territorio se contempló que la estructura de las actividades realizadas permitiera ir avanzando en el ejercicio tanto de

análisis como de argumentación, estos elementos fueron condensados en fichas de indagación que cada grupo según su problema social debía ir desarrollando en los encuentros, y que a su vez posibilitó variar las formas de expresión y comunicación de los hallazgos, así como las fuentes de información. Un ejemplo de ello es que en los encuentros iniciales se planteó una ficha cuyo objetivo fue identificar qué consideraban como un problema social y relevante en el municipio, y que paulatinamente se fue ampliando a por qué era un problema de esta índole, a quiénes afectaba y cómo se manifestaba, para lo cual se requirió que el proceso de indagación avanzara para abarcar dichas cuestiones.

Lo anterior encuentra asidero en la propuesta de Ortega y Pagés (2017) cuando refieren que la formación del pensamiento geográfico radica en la capacidad de considerar cuestiones sociales desde la perspectiva geográfica (p.411), ello se visibilizó propiamente indagando por la configuración y dinámica de los espacios, en este caso del territorio de La Estrella, y las formas de apropiación y uso del territorio por parte de sus habitantes como ejes centrales del trabajo de investigación.

Mediante la técnica interactiva “colcha de retazos”, mencionada anteriormente en la construcción metodológica, se realizó la socialización de aquellos elementos que desde los saberes de los estudiantes permiten afirmar que el territorio tiene una relación estrecha con la idea de poder, en este sentido, Susana expresó que el territorio es “la forma en que se organiza el espacio” ampliando su argumento a la idea de que existen unos sujetos que participan efectivamente de dicha organización y otros que “deben asumir esas formas de ordenamiento”, esto último cobra especial sentido en uno de los problemas sociales de indagación propuesto por Carlos y María, asociado a las formas en que el territorio puede o

no excluir a algunas personas, de allí que la afirmación de Susana fuese apoyada por Carlos desde la idea de que estas formas de ordenamiento implican a veces “discriminación y exclusión” de otros, aludiendo a la idea de que las condiciones de acceso al territorio no son iguales para todos, desarrolladas en su indagación desde una mirada a las vías.

Durante el conversatorio aparecen conceptos como el de territorio como un espacio controlado, en el que se tejen complejas relaciones entre los individuos y en el cual se puede evidenciarse un tensionamiento permanente, frente a ello apareció la idea de María de que el territorio tenía que estar “controlado” y “dominado”, expresiones que permitieron ver algunos matices relacionados con la idea de poder en esta categoría, pues en el sentido en que fueron argumentados por ellos, las formas que toma el territorio dan cuenta de ciertas relaciones jerárquicas y de control de dicho espacio.

Dentro del ejercicio de argumentación de los estudiantes y continuando con la idea de las condiciones de acceso, aparece un elemento interesante asociado con lo que Pérez (2017) expone, dirigido hacia la concepción del territorio como el resultado de diversas formas de apropiación de los sujetos de un espacio definido por límites (p.250), pues desde la indagación del problema de la equidad desde el acceso vial los participantes María y Carlos propusieron que “el estado de las vías, las condiciones de la pavimentación y la estructura de las calles presentan problemas para el acceso y movilidad a personas con condiciones físicas diferentes” afirmando que dichas estructuras permiten “excluir a esta población”, esto como una mirada a la infraestructura misma del sector y en consideración, por citar un ejemplo, de personas con movilidad reducida o en situaciones de discapacidad diversas, lo cual puede considerarse como una forma de apropiación del territorio condicionada a una forma de

ordenamiento externa, como lo exponía Susana al iniciar la socialización de la colcha de retazos.

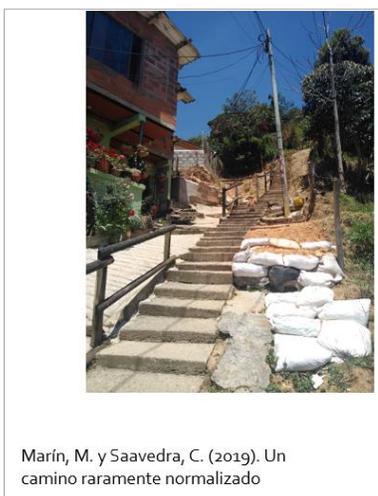


Imagen N°3. En salida de campo. Los caminos

Asimismo, estudiantes como David y Camila, plantearon que en el territorio se reflejan unas relaciones de poder que les parecen “desiguales e inequitativas”, por ejemplo, al retroalimentar la salida de campo afirmaron que “Durante todo el camino, el problema más persistente es la no inclusión y la gran inseguridad que al pasar por algunos lugares representa para todos; ya que en este territorio las condiciones de las vías sugieren peligro para las transeúntes por su mal estado y propia estructura. Sin embargo, en las viviendas se observaba publicidad política, quizá estas condiciones de acceso son válidas si todavía les permiten tener el poder” esto puede relacionarse con la idea de Pérez (2017) acerca de concebir el territorio como un proceso que además de espacial es político (p.268) y que en consideración con lo expuesto por los estudiantes, ampliar la mirada más allá de lo físicamente evidente, puede permitir evidenciar esas problemáticas y esas lógicas asociadas a la desigualdad y a la

exclusión que se manifiestan en el territorio. Esta misma relación entre poder y territorio también fue posible rastrearla en otros argumentos, por citar un ejemplo, referidos a la marginalización de la población rural frente a las condiciones de accesibilidad del casco urbano. Aparecen expresiones como la de Carlos cuando dijo que “Vías así, de difícil acceso, también son dignas de atención; porque finalmente, las personas que transitan estas vías también importan, pues estas personas no tienen la facilidad de vivir en la urbe, como nosotros. Y si viven en lugares como éstos es por dificultades económicas, pero esto no los lleva a ser menos dignos de un buen y seguro acceso vial” aludiendo a las formas de los caminos y vías que observaron comparativamente entre la zona rural y la zona urbana y que extendiendo el análisis hacia la interrogación de lo que era evidente ante la vista, movilizaron en los estudiantes argumentos asociados a la desigualdad visible y a la consideración de la dignidad en el habitar, tal como se expone.

En la línea de reconocer el territorio como una categoría problematizada desde la realidad del municipio de La Estrella, se propuso que los estudiantes plantearan desde su experiencia cuáles problemas se podían evidenciar en el territorio, para ello se establecieron algunos criterios que respondieron directamente a la teoría que sustenta el enfoque de PSR: constituirse en una situación problemática, que involucrara completamente su interés, que ellos quisieran considerar y proponer alternativas para su solución, que fuese de impacto para la comunidad siderense y para ellos como ciudadanos, entre otros, criterios guiados especialmente por la literatura revisada previamente.

En estos términos, se ancló además el planteamiento de Fien (1992) al posicionar la enseñanza de la geografía desde una “alternativa socialmente relevante” (p. 82) que permita a los estudiantes realizar lecturas en el sentido geográfico, esto es, por ejemplo, el análisis e

interpretación de las formas en las que se ejerce el poder en el espacio, que lleven a las personas, en este caso a los estudiantes, a reivindicar su posición de ciudadanos.

Los estudiantes en parejas eligieron desde su experiencia, aquellas cuestiones que les resultaban problemáticas y que podían generar un proceso de indagación dentro del espacio del Grupo de estudio. Por fuera del aula, en el mismo campus institucional se encuentra un mirador, el Grupo de estudio consideró que observar, escuchar y tratar de sentir el territorio desde allí era la mejor manera de identificar qué les resultaba problemático. Se habló de la contaminación, del estado de las calles e infraestructura, de la estratificación social, del acelerado crecimiento urbanístico del municipio, del exceso de vehículos, entre otros. Posteriormente, mediante la socialización de las consideraciones de cada pareja en pleno, cada una adoptó un problema de los mencionados.

De esta manera, se concretaron 4 problemas sociales a indagar en el territorio, relacionados con el uso y apropiación de este, como ya se indicó. Estos problemas se convirtieron en el centro del ejercicio tanto de la investigación como del espacio de indagación propiamente dicho, llevando a construcciones escritas y gráficas que partían desde la descripción de la situación, orientada por preguntas como ¿cuál es el problema?, ¿Por qué es un problema? hasta el contraste en campo con interrogantes como ¿Cómo se manifiesta el problema?, ¿dónde es visible? y la proposición de alternativas de solución a dichas problemáticas. Estos ejercicios, partían de la controversia, no solamente desde las opiniones del mismo grupo de estudiantes, sino también desde la lectura de los documentos de ley, como se indicó anteriormente, en contraste con lo rastreado en campo, por ejemplo, elemento que es vital en el trabajo con este enfoque.

Dentro de la propuesta Santisteban (2019), se especifica que la selección y estructura de los problemas geográficos debe responder a ciertos criterios, de manera que como ya lo han advertido otros autores, sea rigurosa la selección de los mismos, y no todo se considere un problema socialmente relevante.

Así se propuso que los estudiantes desarrollaran la primera matriz de análisis identificando aquellos elementos que permitían considerar esta situación elegida como un problema socialmente relevante, de allí se extrajo que la razón más frecuente para la selección, se relacionaba con que dichas situaciones tenían gran impacto en la comunidad siderense, al involucrar la vida diaria de las personas, resultaban plenamente llamativos o atractivos para ellos al ser parte de su vivencia diaria, y destacaban que hacían parte esencial de aprender a preguntarse por la realidad que los rodea, cuestionarla, analizarla e intentar participar de su transformación con herramientas que iban más allá de su opinión.

En dicha matriz fue posible rastrear expresiones diversas, relacionadas con diferentes situaciones problemáticas, lo cual representó desde el inicio una importante característica como grupo de estudios, pues denotó que la experiencia con el espacio es distinta para cada sujeto y, por tanto, su percepción y proyección del territorio también lo es. Es de esta forma que en la matriz se encontraron diferentes reflexiones acerca de la realidad territorial como la de Susana, cuando manifestaba con relación al estado de la infraestructura rural que “Esta situación desfavorece a aquellos individuos que habitan estos lugares que no son cuidados, creando otros conflictos”, evocando una situación que para ella es relevante como el estado de las estructuras en las zonas rurales, y el señalamiento de Gabriela, su compañera de indagación afirmando que “La ausencia de la administración puede generar violencia en las zonas”, extendiendo su mirada hacia cómo la infraestructura que llamó su atención en el

territorio siderense podría ser un elemento relacionado con el ausentismo gubernamental del municipio en dicha zona, lo cual puede relacionarse con Capel (2014) sobre el papel del poder municipal en la ordenación del territorio.

Asimismo, surgieron argumentos como el de David y Camila señalando que “La contaminación afecta directamente nuestra salud y bienestar como ciudadanos” ya no denunciando una situación problemática con la infraestructura sino apuntando al no cuidado de los recursos del territorio, en este caso de las fuentes hídricas.

Otros estudiantes como María y Carlos, inclinados a la indagación de las vías y su relación con la población, mencionaron que “Se genera un deterioro en las vías que representa incomodidad en la comunidad”, asociando que las calles pueden leerse más allá de un objeto para la movilidad y constituir un asunto de relacionamiento con el territorio por parte de sus habitantes. Finalmente, y frente a la reflexión sobre la ocupación de las zonas verdes por la expansión de proyectos de construcción habitacional, María José y Tomás apuntaron que “Se genera pérdida de especies vegetales y animales, así como daños a la gente por taponamiento de alcantarillas e inundaciones”, esto último como producto de los trabajos de excavación y erosión de los suelos para la construcción.

Estas afirmaciones fueron las que posibilitaron la construcción inicial de los problemas socioterritoriales, pues las formas en que fueron argumentadas por ellos dan cuenta de que son relevantes para su contexto de existencia, favorecen la criticidad, la polémica y la proposición de alternativas de transformación, elementos que fueron pilares para la continuación del proceso de indagación y la construcción de los aportes de la investigación relacionados con esta propuesta pedagógica.

Durante la revisión de literatura sobre el enfoque PSR y su integración en la enseñanza de las ciencias sociales y en la geografía, fue posible encontrar también que es usual en las propuestas caracterizar los Problemas Sociales Relevantes como Problemas Geográficos o Socioterritoriales, pues trabajos como el de Pagés y Ortega (2017) por ejemplo, aluden que la problematización de contenidos desde la teoría crítica debe hacerse a partir de la enseñanza desde problemas geográficos que estimulen el pensamiento crítico, y permitan comprender la realidad actual a través de problemas ambientales (PA) y problemas espaciales (PE) que sean socialmente relevantes (PSR). (p. 415).

Lo anterior vincula directamente el ejercicio realizado, en tanto los problemas seleccionados por el grupo de estudio se enfocaron en diversos aspectos, desde el fenómeno de contaminación ambiental antrópica presente en el municipio, pues para los estudiantes es motivo de preocupación la forma en que evidencian un territorio descuidado, contaminado y sucio en diferentes lugares, hasta el contraste territorial visible en la desigualdad social, muy marcada durante su recorrido diario hasta el colegio, dando cabida a ambos tipos de problematización en aras de la comprensión de la realidad presente.

En este sentido, los problemas socioterritoriales adoptados por el grupo de estudio permitieron ampliar el marco del enfoque de enseñanza en dos vertientes, si se quiere subcategorías. De un lado aparece la idea de poder asociada a los problemas sociales, cuya evidencia en el trabajo realizado se da desde la idea de organización del territorio y desde la puesta en cuestión de la relación de los ciudadanos con el espacio. De otro lado, aparece la idea de lo ambiental relacionada con el mismo enfoque, cuya expresión se da en la cuestión de la contaminación antrópica y desde el cuestionamiento al uso y apropiación de suelos por parte de las personas.

Dichos problemas sociales y territoriales en las formas en que se abordaron permitieron diferentes acercamientos, cuya expresión se dio en afirmaciones e inquietudes durante la indagación, concretados en la argumentación de los estudiantes, como se observa en la tabla N.º 2: *relaciones identificadas bajo en el enfoque PSR*

Relaciones	Problema social de indagación	Elementos relacionados
Relaciones de poder en el enfoque PSR: - Organización del territorio - Relación de los ciudadanos con el espacio	“Desigualdad social visible en el territorio: oportunidades y desequilibrios”	- Infraestructura y acceso a servicios básicos - Imágenes del territorio: lo rural y lo urbano
	“La equidad desde el acceso vial”	- Estado de las vías de acceso - Realidades en el acceso municipal
Relaciones con el ambiente en el enfoque PSR: - Contaminación - Uso y apropiación de suelos	“Uso y apropiación de los suelos: entre la subsistencia y la ecología”	- Usos del suelo en contraste urbano y rural - Actividades económicas del municipio
	“Contaminación de fuentes hídricas: el riesgo actual”	- Contaminación antrópica - Cuidado del ambiente

Relaciones identificadas bajo el enfoque PSR. Elaboración propia

La cercanía a estos problemas en términos de territorialidad aunada a la idea de poder, permitió asociar como primera idea, la relación que tiene un ciudadano con el espacio que habita, dando pie a que en el Grupo de estudio se considerara el trabajo con los problemas sociales relevantes bajo dos miradas asociadas al territorio, en primer lugar desde la participación democrática y la forma de organización del territorio, asociada a los trabajos de Desigualdad social visible en el territorio: oportunidades y desequilibrios de los estudiantes participantes de la investigación Susana Garcés y Gabriela Greiffenstein, y La equidad desde el acceso vial de Carlos José Saavedra y María José Marín, indagaciones que constituyen la primera subcategoría direccionada a la idea de poder en los PSR; y en segundo

lugar desde una perspectiva ambiental a partir de los trabajos de Uso y apropiación de los suelos: entre la subsistencia y la ecología realizado por María José Roldán y Tomás Jaramillo, y Contaminación de fuentes hídricas: el riesgo actual de María Camila Londoño y David Lozano, cuyo desarrollo permite la existencia de una segunda subcategoría en el enfoque y es la idea de lo ambiental.

Dichos problemas sociales y territoriales en las formas en que se abordaron permitieron hacer lectura de elementos de la problematización de la realidad, pues en sus narraciones se hicieron evidentes, por ejemplo, la interacción de elementos económicos y políticos en el territorio, lo cual permite la vinculación del estudio del territorio a la indagación de fenómenos socioespaciales presentes allí. Por ejemplo, los estudiantes Tomás y María José realizaron afirmaciones como: “la presencia de estructuras que invaden los espacios verdes justificadas con el discurso del desarrollo” problematizando específicamente la presencia de proyectos económicos habitacionales en zona de reserva natural en el municipio y aludiendo a intervenciones antrópicas en esta zona visualizadas durante la salida de campo. También aparecen otros fenómenos socioespaciales problematizados en este caso por Gabriela y Susana sobre “la marginalización de las clases sociales bajas desde el no cuidado de la infraestructura” sugiriendo una crítica al deterioro de las casas y el simbolismo que puede representar la forma estética que toma el territorio a raíz de situaciones económicas de sus habitantes.

Como parte del grupo de estudio del territorio, se tomó además la idea de los problemas y condiciones de acceso vial de la población, expuestos desde la idea de exclusión en la configuración territorial, así, Carlos y María señalaron que según las condiciones viales

existe en el municipio “discriminación a personas de la tercera edad a partir del estado de las vías de acceso y sus posibilidades de movilidad” evaluando las formas en que el territorio se organiza desde su red vial y lo que puede implicar esta forma de organización para personas con condiciones físicas diferentes, como en el caso de algunos adultos mayores. Y finalmente, la cuestión de la contaminación del ambiente fue elegida problema de indagación por Camila y David, argumentando “la acción del ser humano como causante de una contradicción entre la realidad y el sello verde de los discursos políticos”, reconociendo que hay dentro del discurso municipal oficial unas apuestas por considerar al municipio desde un sello ecológico, pero que al contrastar con la realidad, en este caso dentro de su experiencia territorial, encuentran elementos de tensión y desconexión.

Estas expresiones anteriormente anunciadas, permiten develar lo que Díaz (2017) ha nombrado como “el trabajo con controversias sociales” (p. 24) cuyo sentido está puesto en organizar el currículo desde los PSR para permitir a través del cuestionamiento, el debate y el diálogo, que los estudiantes construyan marcos de interpretación y comprensión más amplios para entender y transformar su realidad, lo cual se evidenció a través de las matrices de construcción que eran debatidas en las reuniones grupales y en los talleres propuestos con sentido crítico y participativo.

Esta idea, encuentra relación con los aportes de González y Santisteban (2016) cuando proponen que

El planteamiento de problemas sociales relevantes en el aula, con la intención de analizarlos y proponer soluciones a los mismos, lleva implícito el cuestionamiento del orden social establecido y de las relaciones de poder y dominación que presiden nuestro mundo, por lo que pensar y reflexionar sobre

estos aspectos, y sobre las alternativas a ese sistema, podrán conducir al cambio social (p.554)

Es así como desde el ejercicio de enseñanza planteado hay un acercamiento desde diversas aristas a la propuesta propia del enfoque PSR, integrando particularmente aquello que en el territorio resulta problémico desde la perspectiva de los estudiantes, especialmente desde el poder y desde lo ambiental, y que permite avanzar en conocimientos significativos y contextualizados para que actúen de forma responsable y comprometida socialmente ante lo que les rodea.

De otro lado, expone Díaz (2017) que existe “cierta unanimidad en cuanto a que incluir estas problemáticas en las aulas permite desarrollar el pensamiento crítico y social del alumnado, su capacidad de toma decisiones responsables en su futuro, y sus habilidades de diálogo y consenso” (p. 27) lo cual se reflejó dentro de este ejercicio investigativo ya que desde la problematización de las cuestiones territoriales fue posible ampliar los espacios de participación, de indagación y de cuestionamiento que ofrece o permite el currículo tradicional, por ejemplo, en los espacios de encuentro, se propuso el debate por las causas y consecuencias de los problemas, encontrando en el caso de la contaminación de fuentes hídricas la idea de David y Camila de que “el desarrollo del sistema económico se constituye en una causa de la contaminación y del deterioro de los ecosistemas”, lo cual fue apoyado en el trabajo de la desigualdad social, cuando las estudiantes Susana y Gabriela afirmaban que “Aquellos lugares que no producen no generan interés en los gobernantes para invertir dinero en sus mejoras”, dando sentido a una idea de causalidad de las situaciones percibidas y analizadas en la indagación, elemento que según la propuesta de Problemas sociales relevantes es esencial para el estudio coherente de la realidad.

Dentro del grupo de estudio, también se polemizó sobre cómo los problemas sociales elegidos generaban afectaciones a la población y en qué niveles se daban, encontrando que estudiantes como Tomás y Carlos manifestaban recurrentemente que son las personas que “habitan en la cotidianidad” aquellas que asumen dichos problemas “y no las personas que están en el poder”, argumento apoyado por el gran grupo, esto puede asociarse precisamente a la idea de apropiación y proyección del espacio de Pérez (2017) pues denota las condiciones particulares con que los grupos sociales se relacionan con el territorio y las prácticas que ejecutan en él, en este caso para los estudiantes, con un factor diferenciador desde la esfera de lo político. De otro lado, se habló de la responsabilidad y corresponsabilidad de la ciudadanía frente a lo que acontece, dando espacio a la idea de que los habitantes son protagonistas del territorio y su construcción en diferentes escenarios y que como estudiantes es importante repensar estas cuestiones y evaluar las condiciones de transformación de las mismas. Así se encontraron expresiones como la de María José al señalar que “no todo el mundo tiene el privilegio de estudiar y analizar la realidad” encarando la idea de que la cotidianidad no siempre permite hacer estas reflexiones y por tanto no siempre hay una consciencia plena sobre lo que sucede, esto fue acompañado por Susana al mencionar que “nosotros tenemos el deber de no tragar entero porque ya estamos analizando lo que pasa”, también vinculado con la línea de la responsabilidad ciudadana con la realidad, Camila señaló al respecto que “algunos tenemos la oportunidad de poner en práctica nuestras habilidades para descubrir problemas que no creímos que existían aquí, pero para casi todo el mundo lo que pasa es normal” lo cual permite entender que efectivamente estudiar los problemas sociales presentes en el territorio permite el fortalecimiento entre otras, de la formación ciudadana (Santisteban 2019) y la reflexión crítica sobre el acontecer social, pues los

argumentos expuestos por los estudiantes dan cuenta de que ellos mismos se vinculan como protagonistas del proceso de indagación y como constructores de la realidad que les circunda. Finalmente, María expuso que “es importante reconocer lo que pasa para poder buscar una solución” y especialmente frente a esto, al finalizar la intervención se dio pie para la proposición de alternativas de solución y mitigación de dichas situaciones, tal como el enfoque en mención lo propone como parte de la competencia ciudadana que se debe fortalecer en los estudiantes a propósito del escenario actual.

De este modo, fue posible rastrear e identificar como Grupo de estudio, las rutas que como ciudadanos se deben seguir para conseguir solucionar estas cuestiones. De manera que lo anterior, aunado al interés de los estudiantes por dichas situaciones y los saberes escolares como guías para su interpretación y comprensión, en este caso desde la geografía, permitan a los estudiantes valorar críticamente el entorno y proyectarse como partícipes hacia los cambios en este.

La idea de formación del pensamiento crítico como elemento fundamental de las sociedades democráticas en este ejercicio, se centró en el aprendizaje de las capacidades para analizar racional y críticamente la información, específicamente desde la lectura comprensiva y atenta de los documentos de ley como el Plan de desarrollo, de manera que teniendo ya elementos de análisis desde el territorio desde su propia vivencia, los estudiantes pudieran realizar valoraciones coherentes de la información presentada, pues como parte de la criticidad, el análisis y reflexión sobre la información facilita que los estudiantes puedan interpretar la confluencia de datos que se les presenta a diario, puedan ejercer su ciudadanía con coherencia

y puedan manifestar sus opiniones y puntos de vista de una manera argumentada, retomando o apartándose de las posturas que encuentren.

El acercamiento a los problemas sociales del territorio a través de diversas fuentes de información, como los documentos oficiales citados con anterioridad, así como las salidas de campo y el contraste de la información con algunos conversatorios con los habitantes del municipio, permitieron una mirada más global a las propuestas de los estudiantes, pues como se pudo rastrear de manera inicial, la argumentación era básica, sin mayores elaboraciones. Por ejemplo, en el caso del problema de la desigualdad social, Susana y Gabriela comenzaban su proceso de indagación señalando que “la desigualdad social está muy marcada porque se ve en la apariencia de las casas” y al finalizar la indagación sus explicaciones incluyeron otros conceptos, otras elaboraciones y fortalezas, pues el problema indagado pasó a argumentarse desde las mismas estudiantes desde expresiones como “la distribución de los recursos para el mantenimiento de calles y aceras es distinto en la zona rural y en la zona urbana” aludiendo a la misma idea de desigualdad social que guio su interés en el grupo de estudio. Estos avances, a la vez posibilitaron el uso de diversas fuentes de información para construir y ampliar la indagación, primero desde la opinión, después desde la teoría, posteriormente desde la experiencia en campo, y finalmente desde el contraste de todo el camino recorrido en el ejercicio, asunto que es esencial desde el enfoque PSR, pues como lo indica Díaz (2017), “la contextualización de los saberes en la vida cotidiana” y sobre todo, el uso de los recursos del medio cercano y la diversidad de fuentes de información (p. 27) hacen parte de los principios de la integración del enfoque dentro de los procesos educativos.

Dichos acercamientos estuvieron mediados por fichas de indagación (anexos 3,4, 5 y 6), mediante las que se pretendía orientar la lectura de algunos documentos, por ejemplo ¿cuál es la idea de desarrollo que viabiliza el POT? ¿Qué incongruencias puede encontrar en el documento oficial en contraste con lo hallado en la salida de campo? ¿Se acerca la realidad a la descripción del municipio realizada en el plan de desarrollo?, preguntas que fueron conversadas en el pleno del Grupo de Estudio con el fin de acercar reflexiones contrastadas en los estudiantes y potenciando la indagación desde diversas fuentes informativas. Este ejercicio arrojó afirmaciones como la de David al puntualizar que “hay contradicciones fuertes entre la idea de cuidar la reserva natural y los planes de urbanización del municipio, se debe elegir una de las dos” problematizando y contrastando la descripción del municipio desde la oficialidad y la experiencia territorial que se tuvo en el grupo de estudio. También emergió la afirmación de Carlos sobre la idea de desarrollo contenida en los documentos oficiales “es una idea de desarrollo capitalista que promueve la urbanización del territorio sobre lo ecológico” dando pie a cuestionar las condiciones materiales del territorio y el discurso político existente, esto fue ampliado por Susana al indicar que “En algunas partes el documento dice la verdad, pero se quedan cortos al expresar la desigualdad que hay aquí” aludiendo también al contraste de información y a las tensiones que existen en el territorio como proyecto político y las condiciones materiales de su existencia.

De otro lado, durante la salida de campo los estudiantes contaron con otra ficha para condensar sus hallazgos, así como la instrucción previa de tomar fotografías y grabaciones para producir un Fotoensayo, de este ejercicio se evidencian algunos elementos como los siguientes:

Estas fotografías que parten de la observación y contacto directo de los estudiantes con el territorio estudiado se constituyen en una forma de analizar el mismo a través del problema social de indagación elegido, pues durante la salida de campo y la realización del Fotoensayo, producto del que fueron extraídos los fragmentos presentados a continuación, fue posible evidenciar que el filtro para tomar y elegir los espacios retratados era la relación directa con su problema, e incluso el de sus compañeros.



“La problemática que se pudo observar en camino a la vereda Tierra amarilla, fue las estrechas calles, la mala estructuración de las vías, la no inclusión con los ancianos y niños principalmente.”

Imagen N°4. En salida de campo. Recorrido



Imagen N°5. En salida de campo. Reflejos del territorio

Pese a que los estudiantes no conocían propiamente el municipio y menos la zona rural, fue significativo tanto para ellos como para la investigación el contrastar y afirmar en la totalidad de los casos lo que consideraban problemático desde su propia experiencia, fue una ampliación del panorama y del problema indagado, lo cual les permitió darles fuerza a sus argumentos y crear aprendizaje.

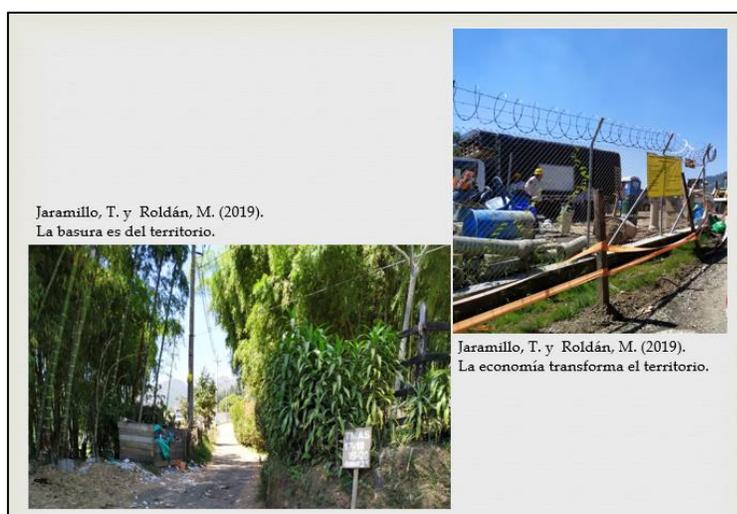


Imagen N°6. En salida de campo. Presencias en el territorio

“Durante la salida de campo se encontraron problemas importantes como lo son la mala distribución del uso de los suelos en el municipio, ya que el uso diverso de este hace que se desarrollen muchas actividades de forma simultánea.

También se constató la presencia de basuras en la reserva el Romeral, así como la falta de señalización en la misma. Y finalmente, la diferencia de viviendas entre lo rural y lo urbano, pues estas presentan características de construcción irregular en el sector rural.”

Es evidente que bajo la idea de territorio confluyeron varios elementos de interpretación, pasando por la idea del poder, pero también de lo ambiental como ya se expuso, y complementario a ello, un cuestionamiento de cómo la configuración territorial del municipio significa desventajas para poblaciones aisladas y excluidas como lo manifestaron algunos trabajos, asimismo es importante destacar que para los estudiantes participantes existió el elemento estético como una forma de reivindicación del poder, como lo señalaban en sus argumentos Susana y Gabriela: “las casas casi cayendo, las ruinas, las condiciones de las personas que viven aquí expresan que el poder necesita tenerlos así”



Imagen N°7. En salida de campo. Infancia



Imagen N°8. En salida de campo. Estructura

“En el municipio de La Estrella, en la zona rural veredal y la zona urbana, hay una diferencia cruelmente marcada a través de la que unos cuantos han sido olvidados y sus entornos descuidados. Representando una desventaja para quienes habitan el territorio rural. Esto puede reflejar que el territorio se construye y se apropia de forma desigual, dándole más privilegios a quienes tienen mayores posibilidades económicas, sin pensar en aquellos que también deberían contar con buenas condiciones.”

Estos elementos hacen parte del constructo de aprendizajes que se construyeron en la lectura en contraste de fuentes de información, apoyando o dejando en contradicción algunos de los aspectos que los estudiantes habían formulado durante el proceso, lo cual permite afirmar precisamente la riqueza en el uso de los recursos disponibles, en vía a la apertura constante hacia la información que el territorio muestra al cuestionarlo, al interrogarlo.

Sobre el enfoque de Problemas Sociales Relevantes, señalan Pagés y Santisteban (2014) que es importante para la educación en un tiempo globalizado como es el actual, preguntarse por cuáles son los aportes que ciencias como la geografía, la historia y el conjunto de las ciencias sociales, hacen sobre los problemas sociales que ocurren, invitando a que cada ciencia desde su enseñanza se replantee en términos tanto de contenidos como de estrategias. Esta pregunta

enlaza propiamente lo que esta y otras propuestas de enseñanza con el enfoque de Problemas Sociales Relevantes orientan, una educación que permita desde el pensamiento crítico, la participación, el diálogo y el discernimiento, construir análisis, interpretar situaciones problemáticas de la cotidianidad y proyectar formas de intervención y solución ante las mismas, en aras de fortalecer desde el acto pedagógico, lo que Santisteban (2019), Fien (1992) y otros pensadores de lo educativo han denominado *educación para la justicia social*.

En conclusión, es posible señalar en este punto que, mediante el trabajo con problemas sociales, los cuestionamientos a las relaciones de poder, una mirada crítica hacia las situaciones de desigualdad, y la posibilidad de registrar fotográficamente el territorio y sus tensiones para volver pedagógicamente sobre él, se permite dar mayor significado, contexto y valor al espacio escolar, pues dichos elementos, que han sido recogidos para este caso desde la problematización del territorio siderense bajo la mirada activa e interesada de los estudiantes del Grupo de estudio, permite continuar apostando a una educación y formación crítica, reflexiva y propositiva, vital para enfrentar la realidad en su complejidad.

4.2. Relaciones pedagógicas y didácticas entre las competencias geográficas y el enfoque de problemas sociales relevantes

En la enseñanza de las ciencias sociales bajo el enfoque de problemas, existen según Santisteban (2019) dos líneas, una cuyo enfoque es el proceso o la metodología de enseñanza-aprendizaje, y otra propiamente relacionada con el conocimiento, desde la cual y teniendo como sustento la teoría crítica, se propone que los contenidos de enseñanza, esto es, los conocimientos que han de ser parte de la praxis educativa, son los problemas sociales

relevantes y las diferentes nominaciones que han adquirido a lo largo de la construcción de dicha línea.

El enfoque de problemas sociales relevantes puede rastrearse hasta las propuestas de Dewey, pues en estas, siguiendo la línea de Santisteban (2019), existe una defensa de la “enseñanza basada en problemas reales de las personas en sociedad, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el aprendizaje de la participación democrática” (p.58), lo cual permite considerar que no es un enfoque nuevo para la enseñanza, al contrario, goza de gran trayectoria no sólo para las ciencias sociales, sino para otros campos como la semántica y los procesos de indagación (p.59).

Ahora bien, entender el currículo de las ciencias sociales, y dentro de ellas de la geografía bajo la óptica de los problemas sociales relevantes, implica según dicho enfoque considerar unas reivindicaciones a la organización de los contenidos y medios de la enseñanza, en virtud de favorecer procesos más conscientes, reflexivos y articulados propiamente con la realidad y contexto histórico-espacial en el que se desenvuelven los estudiantes.

En este sentido, comprender la realidad y pensar sobre la cotidianidad en el aula se vuelve el eje organizador de la tarea educativa, sin embargo, dichas acciones no emergen de manera fortuita, sino que implican que los estudiantes tengan una formación en la que sean capaces de utilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes en pro de la comprensión de tal realidad, que para el enfoque en cuestión se traduce en el trabajo sobre cuestiones sociales problemáticas que resultan de interés para los estudiantes. Dicho esto, puede entenderse que bajo la perspectiva de la disciplina geográfica y del conjunto de las ciencias sociales se establecen unos fines, que relacionados con el saber actuar en sociedad, concretan el para qué de este enfoque de enseñanza.

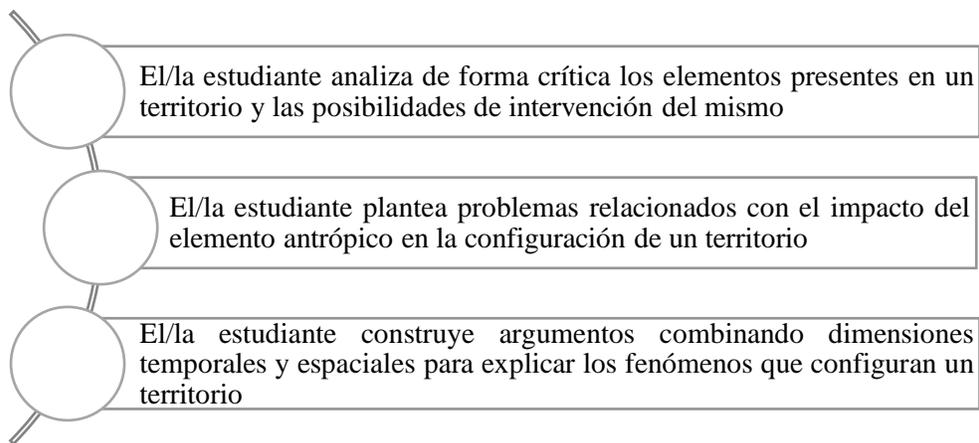
De esta manera, autores como Pietro y Lorda (2011) explicitan que uno de los fines de la enseñanza de la geografía debe ser la “formación de ciudadanos activos” (p.2) que mediante sus conocimientos de carácter geográfico puedan comprender cambios y problemas socioespaciales que se presentan en la cotidianidad, lo cual además de superar el carácter transmisionista que ha primado en la enseñanza de esta ciencia, permite anclar la comprensión de realidad social y su engranaje como finalidad del espacio escolar. Cabe destacar que tanto el enfoque PSR como las reivindicaciones de la enseñanza de la geografía, claman y reclaman la formación de un pensamiento crítico y reflexivo que permita dar uso a los conocimientos escolares en la escena real de la vida, potenciando que los estudiantes se formen como ciudadanos capaces de interpretar sus vivencias y proponer alternativas para su transformación.

Ahora bien, hablar de competencias geográficas implica directamente considerar el término competencia más allá del discurso neoliberal que ha cobijado a los sistemas educativos actuales. Competencia se entiende pues de la mano de Bolívar, Chaverra y Monsalve (2020) como “el actuar en un mundo complejo, en donde los estudiantes toman decisiones frente a situaciones ciudadanas en las que deben gestionar su conocimiento, realizar valoraciones éticas, analizar problemas y al mismo tiempo gestionar su solución.” (p.96). Esta definición permite señalar que, en la promoción de una ciudadanía crítica, activa, reflexiva y participativa se requiere del desarrollo de unas competencias que, desde la posibilidad de utilizar el conocimiento que se adquiere en la escuela (conceptos, procedimientos, valores, actitudes) brinde herramientas para el desenvolvimiento social, esto es, la capacidad de explicar y comprender la realidad circundante, no sólo para reconocerla en su entramado de relaciones, sino también para participar de su construcción y de su transformación.

En conjunción con esta definición, e involucrando la geografía propiamente con autores como Unigarro (2017), se estableció que las competencias geográficas se relacionan con la capacidad de utilizar habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permitan generar explicaciones de fenómenos socioterritoriales y propuestas de intervención, de manera que permitan conocer, comprender e interpretar el territorio. Es así como, en aras de este ejercicio investigativo, se establecieron 6 competencias geográficas, cuyo sentido radica en ofrecerse como posibilidades comprensivas para enfrentar la realidad, en sintonía con los propósitos de integrar en la enseñanza el enfoque de problemas sociales relevantes ya mencionado.

4.3 Competencias geográficas propuestas

En el siguiente gráfico se ofrecen las competencias abordadas en la investigación.



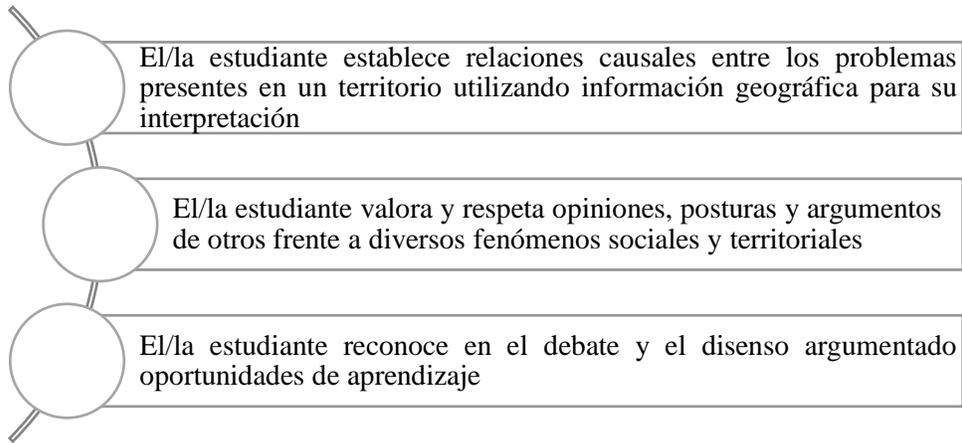


Gráfico N°2. Competencias geográficas abordadas en la investigación

El desarrollo de estas competencias como se ha expuesto fue intencionado a partir del trabajo con problemas sociales relevantes propuestos por los estudiantes a partir de sus vivencias e intereses en el territorio del municipio de La Estrella, de allí que, en esta relación pedagógica y didáctica, cada problema social abordado y las actividades propuestas en la indagación, se direccionaban al fortalecimiento de las distintas competencias que aquí se plasman. Cabe destacar que, como parte de la lectura crítica de la realidad, el trabajo con los 4 problemas sociales relevantes que fueron indagados partieron directamente de la sensibilidad e interés de los estudiantes frente a su entorno, a sí mismos y a los demás, de manera que el estudio del territorio desde una perspectiva pedagógica pudo fomentar el aprender con sentido, teniendo en cuenta tanto el sujeto que aprende como el contexto sociogeográfico en que se desenvuelve, de allí, se pueden extraer diversos elementos, los cuales como resultado de cada una de las estrategias metodológicas utilizadas, se presentan a modo de redes de significado, construidas coherentemente con la ruta metodológica de la investigación, desde el análisis del contenido argumentativo de las actividades realizadas en el marco del grupo de estudio,

contenidas en los diarios pedagógicos, las entrevistas, las exposiciones y las fichas de indagación:

4.3.1 Competencia geográfica 1: Analiza de forma crítica los elementos presentes en un territorio y las posibilidades de intervención del mismo

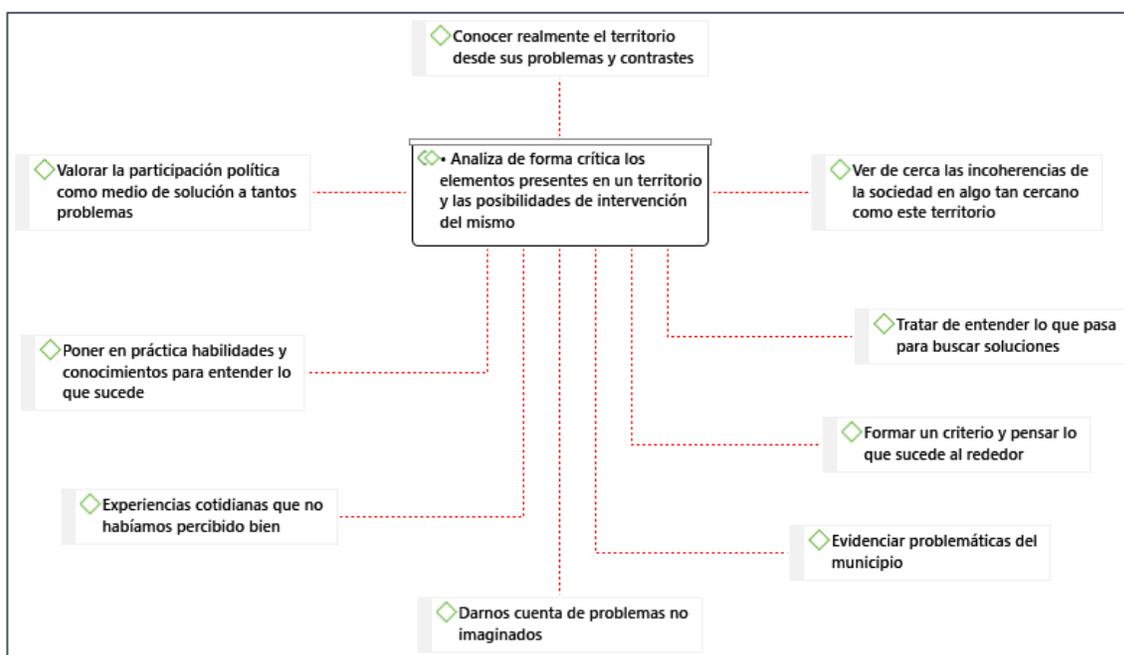


Gráfico N°3. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 1

Dentro de la red de significado expuesta, es posible evidenciar que, con relación a la primera competencia geográfica propuesta, el discurso argumentativo de los estudiantes gira en torno a qué les aporta estudiar el territorio como contenido escolar. De ahí se derivan una serie de expresiones que se aproximan al establecimiento de uno de los elementos vinculantes entre el enfoque de problemas sociales relevantes y las competencias geográficas y es la educación contextualizada.

En tal sentido, la educación geográfica bajo una perspectiva contextualizada y significativa, se engloba desde la intencionalidad formativa de los estudios del territorio propuestos por Pulgarín (2009), Callai y Cavalcanti (2009), entre otros, pues se reconoce que educar

geográficamente debe conllevar a un aprendizaje con sentido, en el que la comprensión de los problemas sociales y territoriales que existen, ha de llevar a un aprendizaje del espacio geográfico en donde primen la comprensión y la búsqueda de su transformación. De allí, que analizar las expresiones utilizadas por los estudiantes participantes del grupo de estudio se acerquen a esta idea, en tanto manifiestan que estudiar y analizar los problemas que en el territorio acontecen, les permite enfrentarse de manera comprensiva a la escena real y volver sobre su propia experiencia y vivencia social para interpretar y conocer lo que sucede.

En conclusión, posibilitar espacios intencionados pedagógicamente en los que los estudiantes tengan opción de indagar y leer reflexivamente las dinámicas que conforman la realidad cercana permite no solamente que dentro de sus discursos hayan apropiaciones correspondientes a los análisis y deliberaciones de lo que acontece, esto como punto de partida formativo, sino también que avancen hacia la proposición de alternativas de solución, a la búsqueda de rutas de actuación y de intervención como ciudadanos, elemento que se convierte en un aporte de gran peso en los procesos de formación ciudadana que priman o deberían primar en el espacio escolar.

4.3.2 Competencia geográfica 2: plantea problemas relacionados con el impacto del elemento antrópico en la configuración de un territorio

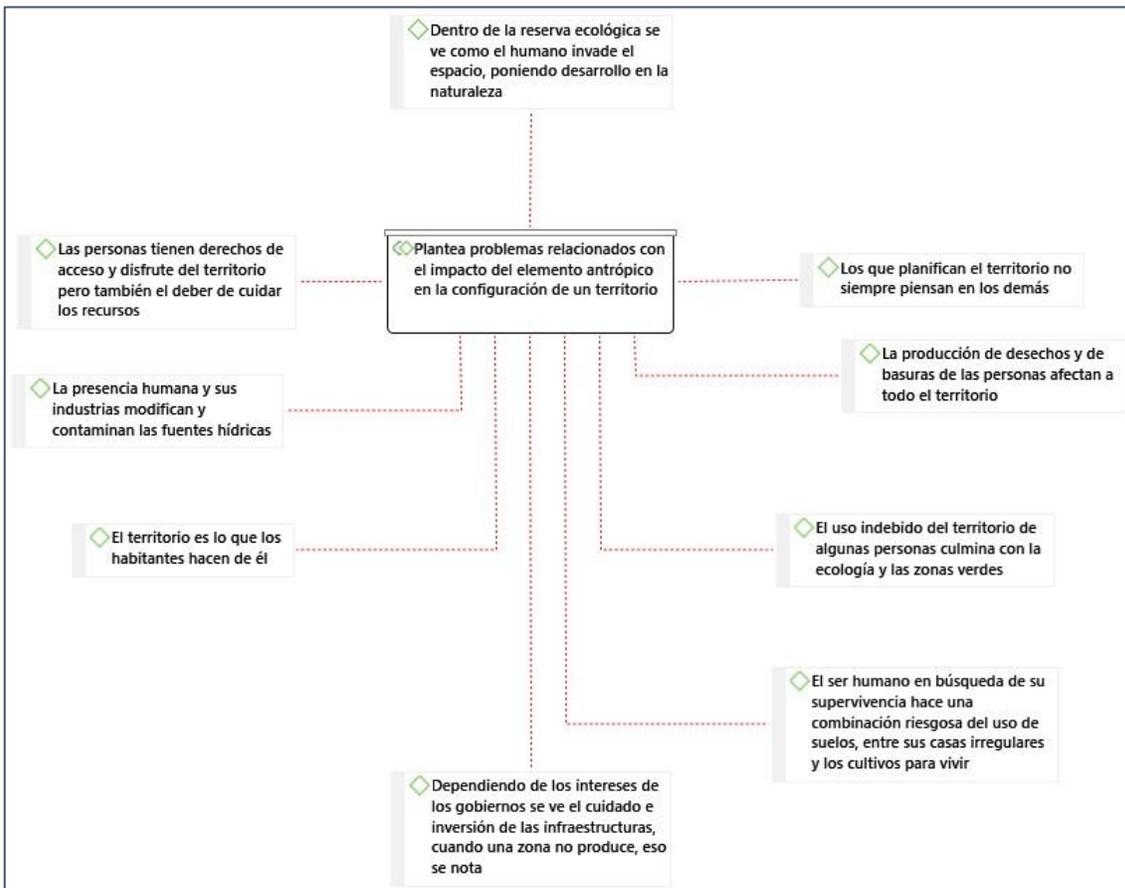


Gráfico N°4. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 2

A propósito de esta competencia, es importante resaltar que los participantes del grupo de estudio construyeron una idea de territorio bastante anclada a las formas que este adquiere a través del uso, la planificación, el aprovechamiento y la transformación del mismo, lo cual permite considerar que estudiar el territorio desde los problemas sociales que allí se materializan permite avanzar de la esfera cotidiana, hacia un análisis multidimensional del acontecer diario, constituyéndose ello en otro aspecto pedagógico de confluencia entre los elementos que conforman este ejercicio investigativo. De esta manera, permitir que los estudiantes puedan desarrollar análisis contextualizados, en donde visibilicen y se interesen

por las diferentes relaciones que pueden hallarse en su territorio próximo, posibilita que sus interpretaciones de la realidad social sean más amplias y profundas, reconociendo diversas relaciones entre el ser humano y el espacio, pero también los diferentes intereses y tensiones que influyen estas relaciones, y por ende la construcción y gestión del territorio.

En dichos términos, dentro del grupo de estudio precisamente se establecieron 4 problemas sociales y territoriales de indagación, que dan cuenta de una mirada amplia a las interconexiones que configuran la escena territorial desde diferentes perspectivas, dos de ellas acerca de la planificación y cómo esta puede significar inclusión o exclusión, e incluso validar las formas de poder presentes allí, otra direccionada al cuidado y protección de los recursos, específicamente de las fuentes hídricas, y una última vía interesada por el uso y transformación del territorio desde las actividades habitacionales y de sostenimiento de la población siderense.

4.3.3. Competencia geográfica 3: construye argumentos combinando dimensiones temporales y espaciales para explicar los fenómenos que configuran un territorio

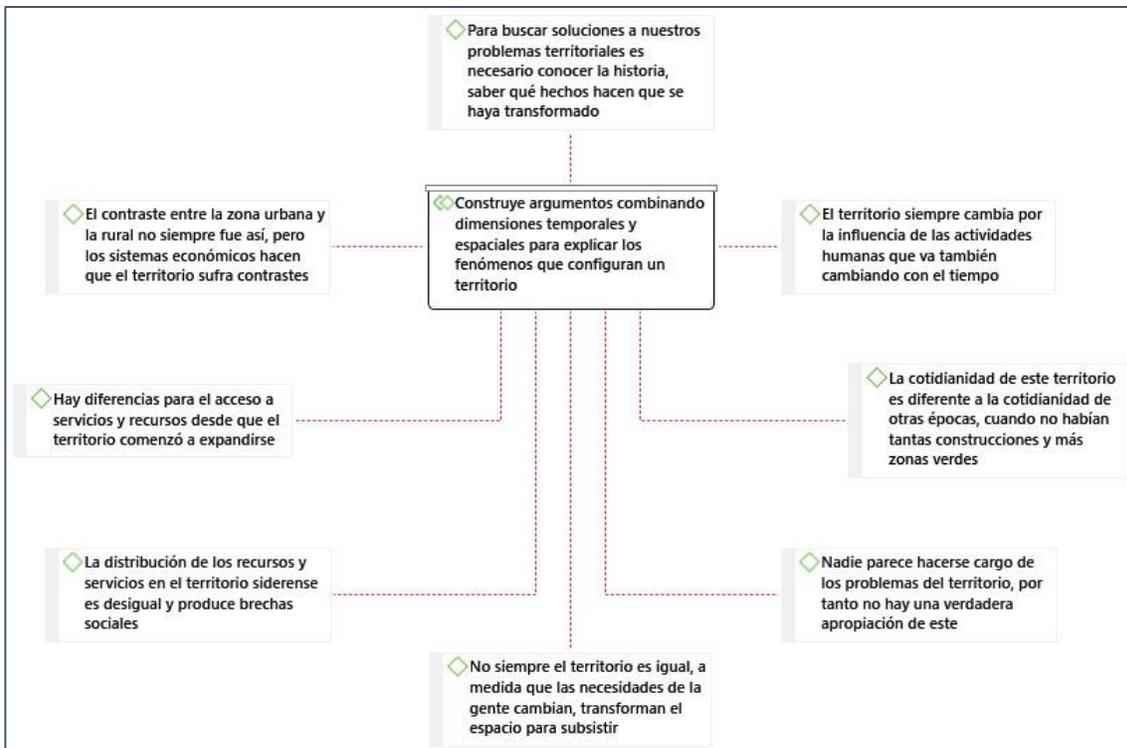


Gráfico N°5. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 3

En línea con las anteriores competencias, los estudiantes participantes del grupo de estudio evidenciaron en sus argumentaciones algunos elementos correspondientes a la relación tiempo-espacio para explicar sus problemas sociales y territoriales relevantes, lo cual es objeto de la competencia 3. De esta forma, no solamente ampliaron la visión de su objeto de indagación, sino también rastrearon algunas cuestiones del territorio del municipio de La Estrella en su configuración histórica, lo cual les permitió fortalecer la visión de sus problemas sociales como un fenómeno cambiante y dinámico, encontrando en estas transformaciones la acción antrópica, los cambios en las necesidades humanas producto de la economía, de la política y de la cultura como causantes de la configuración y gestión del territorio.

Los señalamientos a la temporalidad para el análisis del territorio desde sus problemáticas sociales se constituyen en un elemento importante dentro de la interpretación de la realidad social, pues permiten identificar que el espacio en sus diversas acepciones no es estático, sino que es una construcción colectiva, multicausal y compleja, que en teoría del enfoque de problemas sociales relevantes, permite un acercamiento a la escena social más profundo en clave de entender lo que se propone desde Cronos (1995) acerca de las “interdependencias entre los grupos humanos y el territorio” (p.15).

Es importante destacar que los argumentos de los participantes vinculan también las desigualdades socioeconómicas como aspecto integrado al territorio, lo cual se expresa mediante una mirada a las necesidades de cada época y los sistemas de producción y organización del territorio que responden a ello, de modo que las transformaciones territoriales puedan verse desde una perspectiva multicausal compleja, que se expresa a través de diferentes formas, contradicciones, conflictos y tensiones.

4.3.4 Competencia geográfica 4: Establece relaciones causales entre los problemas presentes en un territorio utilizando información geográfica para su interpretación

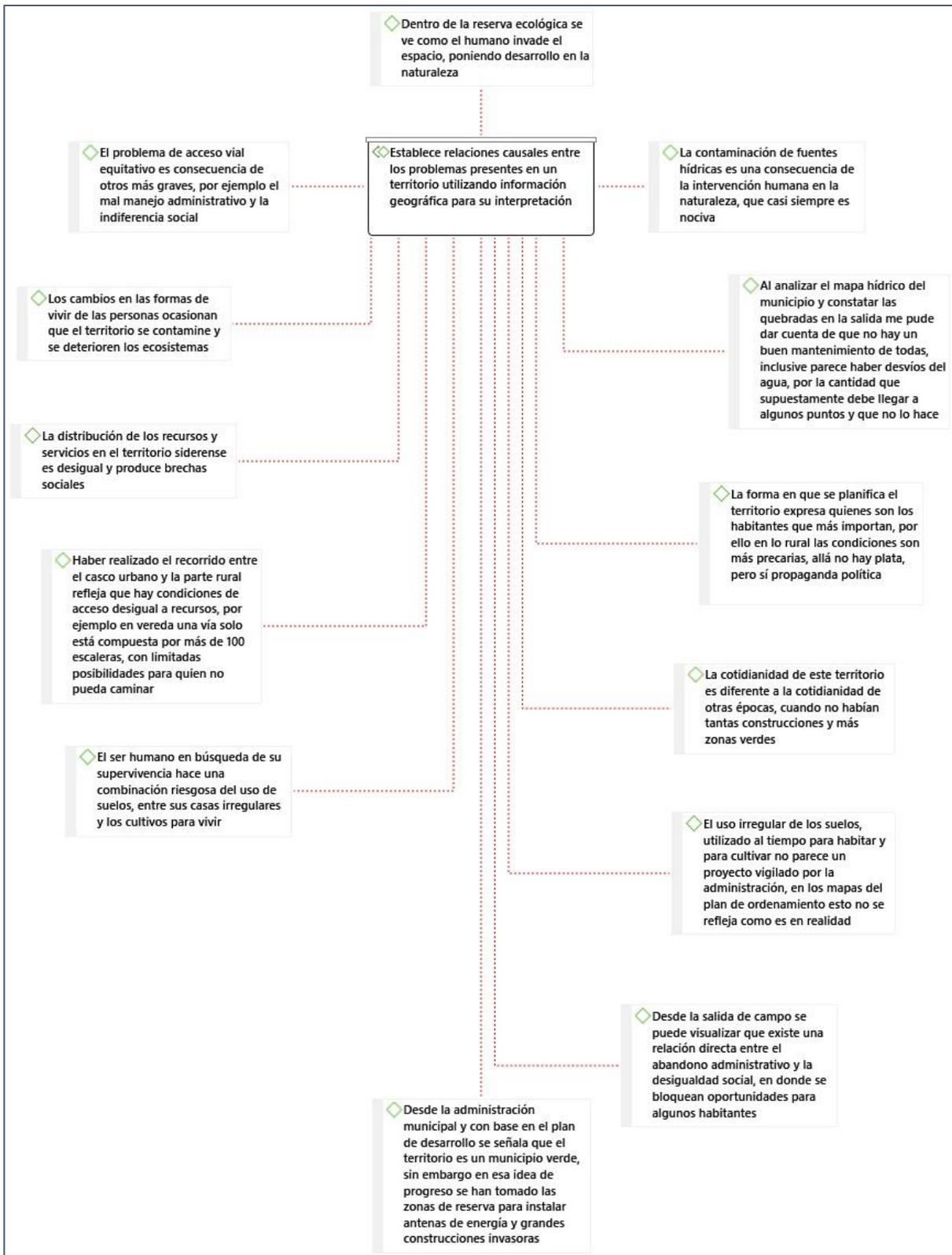


Gráfico N°6. Red de elementos encontrados relacionados con la competencia geográfica 4

En línea con la competencia geográfica anterior, además de vincular la temporalidad como un aspecto a estudiar en los problemas sociales de indagación, los estudiantes en sus argumentaciones finales realizan un acercamiento a las problemáticas elegidas mediante el establecimiento de relaciones multicausales entre los fenómenos que están estudiando. Así, es posible afirmar que los estudiantes participantes lograron analizar en términos de causas y consecuencias, la situación de los problemas producto de su indagación, al situarlos por ejemplo como causa de otros problemas, así como consecuencias de otros mayores, en especial referidos a la administración municipal y su gestión en el territorio. En el fortalecimiento de esta competencia fue primordial el desarrollo de la salida de campo, pues aunque en la preparación a ella y durante la indagación los estudiantes tuvieron la posibilidad de documentar en fuentes oficiales como el Plan de desarrollo municipal, la página web del municipio, entre otros, reconocer de primera mano la realidad territorial del municipio de La Estrella, aproximó esos hallazgos de las problemáticas sociales indagadas, permitiendo que se ampliara el panorama de interpretación de la situación como una vivencia, una experiencia pedagógica para los participantes, favoreciendo lo que Llancavil (2018) propone como “la comprensión del mundo real mediante el contacto directo con este.” (p.150)

Asimismo, en el establecimiento de las relaciones causales en clave de los problemas sociales de indagación, es posible considerar que los estudiantes reconocen una multiplicidad de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales dentro del territorio que llevan a su gestión y transformación, estas situaciones se ven vinculadas a las argumentaciones de los estudiantes para explicar lo que sucede en el entorno, aplicando los conocimientos que poseen en contraste con la realidad, lo cual les permite adquirir nuevos aprendizajes y

establecer relaciones más extensivas y profundas entre los fenómenos que se presentan en el territorio.

4.3.5. Competencias geográficas 5 y 6: Valora y respeta opiniones, posturas y argumentos de otros frente a diversos fenómenos sociales y territoriales, y reconoce en el debate y el disenso argumentado oportunidades de aprendizaje

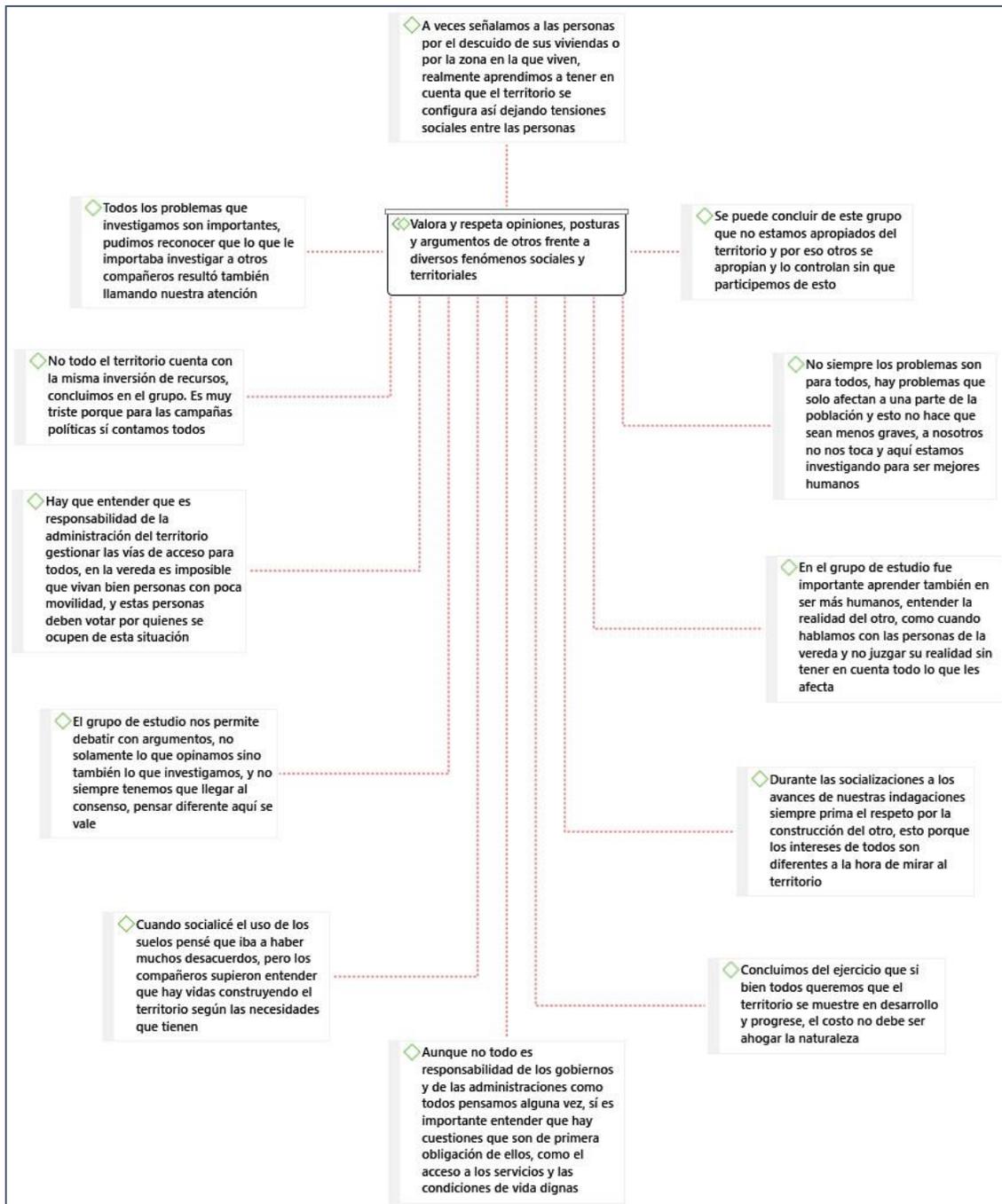


Gráfico N°7. Red de elementos encontrados relacionados con las competencias geográficas 5 y 6

Durante la realización de las actividades con el grupo de estudio se dieron diferentes espacios para la construcción colectiva de los saberes, mediante el debate, el diálogo y la socialización

de los hallazgos a medida que avanzaba el proceso de indagación. Las conclusiones a las que los participantes llegaban en los encuentros, además de reflejar apropiaciones conceptuales acerca del territorio y sus problemáticas, también visibilizaron el desarrollo de actitudes de respeto por la opinión y posturas de los demás, así como el debate argumentado sobre las problemáticas estudiadas al interior del grupo.

En esta misma línea, los estudiantes señalaron que el trabajo pedagógico de estas cuestiones sociales les permite conocer o aproximarse a realidades que impactan la vida de otros sujetos en el territorio, reconociendo que juegan un sinnúmero de factores en la constitución de la realidad territorial, construida y transformada de manera diferente por los actores sociales que allí convergen. También es preciso señalar que socializar hallazgos, contradicciones y tensiones encontradas en el transcurso de la investigación permite que los estudiantes puedan retroalimentar sus procesos bajo la mirada y diálogo con sus pares, no solamente desde la opinión como ellos mismos lo señalan, sino desde la argumentación, la comparación y las posibilidades de aunar diferentes perspectivas para analizar y explicar sus procesos.

Igualmente, el poder establecer contacto con personas del mismo territorio mediante el trabajo en campo, o la charla con el personal de la administración municipal favorece que el territorio se muestre aún más humanizado, al involucrar la vivencia de las personas en él, la forma en que lo sienten, lo construyen y se identifican o no en sus dinámicas. Este ejercicio también fortalece el andamiaje argumentativo de quienes indagan por la realidad territorial, ampliando su espectro de análisis hacia la sensibilidad y empatía con los demás y con el espacio, en este caso el territorio que habitan.

El desarrollo de todas las competencias geográficas aquí enunciadas se dio a la par, de manera que se pudieran potenciar tanto los procesos que cognitiva y conceptualmente tenían más

presencia, hasta el fortalecimiento de elementos de orden actitudinal y de valores, en torno a la lectura de las realidades y experiencias de los otros sujetos en y desde el territorio.

El trabajo con dichas competencias como se enunció, parte de reconocer que los estudiantes alcanzan su desarrollo en la medida que son capaces de utilizar los saberes, procedimientos y actitudes adquiridos en su vida escolar, para analizar y comprender situaciones que ocurren en la escena real y poder proponer alternativas para su solución o tratamiento. En esta medida, el trabajo de las competencias geográficas aquí enunciado permitió anclar el enfoque de problemas sociales relevantes para la enseñanza, abriendo el espacio escolar hacia el encuentro con la realidad desde el estudio del territorio, indagando y problematizando algunas cuestiones visibles en él en aras de formar un sentido crítico, analítico y propositivo en los estudiantes, que los lleve a constituirse como ciudadanos responsables y comprometidos ante la realidad en la que se encuentran inmersos, lo cual a su vez, posibilita que el saber escolar cobre sentido, sea útil y pertinente para enfrentarse comprensivamente a la escena contemporánea real.

En síntesis, los argumentos usados por los estudiantes recogidos en las redes de significado presentadas, permiten visualizar los diferentes elementos que confluyen en la relación entre el enfoque de problemas sociales relevantes y el desarrollo de competencias geográficas, encausando la idea de que proponer alternativas de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan la educación geográfica en la escuela, deben permitir la exploración e indagación de la realidad y utilizar los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridas en la vida escolar para la comprensión del acontecer social en su riqueza y complejidad.

4.4 Principios que orientan una propuesta didáctica con el enfoque de Problemas Sociales Relevantes

La didáctica según Klafki, analizado por Paredes (2017), presupone una serie de decisiones cuyo norte se relaciona con una idea de formación, en este sentido, entender que las decisiones didácticas son producto de los objetivos de formación, implica una lectura a la selección de contenidos que orientan esta finalidad.

Los contenidos que guían el ejercicio o praxis didáctica se inscriben en la propuesta de este autor en el centro del pensamiento pedagógico, cuyo estado les permite encontrarse como medio y como fin, en tanto suponen un compromiso social no solo por el acto de formación en sí mismo, sino también por la responsabilidad que conllevan en su carácter histórico, esto es, en respuesta a la época en la que se enseñan.

Es en virtud de lo anterior que Paredes (2017) presenta, guiada por una revisión exhaustiva de la propuesta didáctica de Klafki y de los contextos en los que se desarrolló, una serie de premisas que guiaron su postura, así, refiere que para el autor la selección de contenidos debe estar en relación con las decisiones didácticas, a su vez, fruto de los objetivos de la educación, exaltando que, para este, el objetivo de pensar la enseñanza debe ser la emancipación. Igualmente, según la misma autora, para Klafki la educación responde a las necesidades del presente y que la investigación y la teoría didáctica deben ser ayudas ilustradoras para la toma de decisiones que dan forma a las estructuras curriculares. Es por ello que se retoma este pensamiento, en tanto se recoge la idea de una didáctica como una apuesta disciplinar y política del quehacer del maestro, en donde bajo la conjunción de saberes, habilidades, procesos y actitudes se promueve una “teoría crítica de la sociedad y sus formas de humanización” (p.35)

Los contenidos entonces como centro del pensamiento pedagógico klafkiano se entienden en su concreción, dado que estos le permiten al estudiante interactuar con el mundo, esto es cuando “la realidad se abre al estudiante y el estudiante se abre a la realidad” (p. 35) y de esta forma tales contenidos se irán convirtiendo en los principios de conocimiento y de comprensión del mundo de los estudiantes. Al respecto el autor profundiza en tres tipos de contenido, el fundamental como las categorías y principios más generales, el elemental relacionado con los contextos, conocimientos y procedimientos que parten de su visibilización y reconocimiento desde los ejemplos, y el ejemplar que es aquel contenido que sirve de base para la adquisición de otros más complejos. Ahora, si bien se reconoce que hay una parte de la tradición didáctica ligada mayoritariamente a los contenidos, existen también unas apuestas hacia la praxis didáctica que involucran otros elementos.

Bolívar y Bolívar (2011) señalan que, en la búsqueda del mejoramiento de los procesos de aprendizaje, es necesario partir del núcleo didáctico, este se entiende como el proceso de comunicación constante entre los conocimientos, las habilidades y las competencias de los profesores; el valor, nivel y complejidad de los contenidos, y el rol de los estudiantes. Este núcleo fue enunciado según exponen los autores, como la concepción tripartita de la didáctica propuesta por Comenio y Herbart, y reconceptualizado en perspectiva actual como los ejes de la acción pedagógica: el epistemológico, referido a los objetos de saber, el psicológico relacionado con los procesos de aprendizaje, y el profesorado.

En este triángulo pedagógico cobra especial relevancia el asunto del profesor, entendido como agente curricular activo cuya función consiste en mediar el contenido con los procesos de aprendizaje para estructurar la enseñanza. De esta manera, se acoge un rescate de la

didáctica como campo de conocimiento, en contraposición al discurso instrumentalizado que la ha caracterizado y en virtud de lo anterior se estructura la propuesta didáctica presente.

Es así que reconociendo en la didáctica un campo disciplinar que abarca múltiples cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje, se retoma la idea de Adúriz (2000) cuando indica que esta se relaciona con la reflexión de la práctica docente, el conocimiento exhaustivo del objeto de estudio, la dimensión cognitiva del sujeto que aprende y las implicaciones didácticas que tienen los nuevos estudios sobre educación y la forma en que reevalúan el papel de los sujetos y de los espacios en el acto de enseñanza y aprendizaje.

De tal forma, esta propuesta didáctica y el ejercicio investigativo del que hace parte, se enmarcan en lo que autores como Bolívar y Bolívar (2011) han llamado estudios sobre el aula, estudios en los que a partir de un contenido, para el caso, los problemas sociales relevantes, se retoman los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un acercamiento teórico de los mismos, partiendo de la idea de que el vínculo entre currículo y didáctica se da desde la reflexión de las experiencias de aula.

En correspondencia con lo anterior, la metodología de estudio de caso retomada en la investigación va en esta dirección, en tanto busca un mejoramiento del acto didáctico y pedagógico a partir de la integración de un enfoque de enseñanza –Los problemas sociales relevantes- un proceso basado en el desarrollo de competencias geográficas y un para qué direccionado a los estudios del territorio.

En esta línea, Llancavil y González (2014) proponen que un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico, cualquiera sea su acepción y categoría de análisis, debe tener dos bases: una geográfica y una didáctica; frente a esta última, los autores plantean el

desarrollo de unas competencias encaminadas a la disciplina específica, desde una relación entre conceptos, habilidades y actitudes en geografía. Esta postura recoge en algunos puntos lo que Pulgarín (2011) y De La Calle (2013) han planteado como habilidades en geografía, de ahí que se haga preciso en el marco de la investigación, poner en diálogo estas posturas y puntualizar lo que se teorizará como competencias geográficas a la luz de los propósitos del proyecto investigativo.

Para el propósito de este texto, como una aproximación a la propuesta didáctica, se guiarán las secuencias didácticas a partir del reconocimiento de que, antes del establecimiento de unas competencias geográficas, se deben entender en un espectro más amplio los propósitos de la enseñanza de la geografía, pues son quienes nordean toda la acción pedagógica y didáctica en sí. De esta manera, Marrón (2011) propone que estos propósitos pueden reconocerse desde cuatro perspectivas: en primer lugar, una educación geográfica que permita comprender que el espacio geográfico es fundamentalmente un espacio social, que tiene su soporte en el medio físico, entendiendo que los territorios responden a la visión del mundo que tiene cada sociedad que lo ocupa y los rasgos de los que lo dota, lo cual deja como resultado un espacio apropiado.

El segundo propósito propuesto por la autora, vincula el asunto de las competencias, pues en este se especifica que la enseñanza de la geografía debe permitir el desarrollo de las capacidades personales de percepción, orientación, sistematización y comprensión del espacio; señalando la importancia de estas competencias espaciales en conjunción con los contenidos geográficos para la actuación y desenvolvimiento de los sujetos en el espacio, enseñando a “interpretar la realidad desde diferentes perspectivas, comprender los

fenómenos a distintas escalas, interpretar las representaciones cartográficas del espacio y a sistematizar las aptitudes individuales y colectivas de percepción espacial” (p.318).

Asimismo, la autora señala el desarrollo de valores éticos, de compromiso social y medioambiental, entendiendo que la geografía no debe reducirse a analizar y explicar los rasgos externos del territorio, sino que debe ocuparse del estudio de los diversos procesos que derivan de la acción humana sobre este y las relaciones de los grupos y colectividades humanas entre sí. Y finalmente se propone que la educación geográfica debe dirigir la mirada hacia la utilización de las nuevas tecnologías en tanto estas modifican las relaciones espaciales y cuestionan las definiciones tradicionales de espacio y lugar, construyendo nuevos vínculos espaciotemporales, nuevas formas de control y organización de las sociedades y sus relaciones con el territorio (p.319).

Es de esta manera que, como parte de la didáctica de la geografía, la educación geográfica debe conllevar a que se involucren estrategias que permitan a los estudiantes la comprensión de la realidad; pues como exponen Llancavil y González (2014) es la geografía como ciencia social la que favorece dicha comprensión desde la dimensión espacial de la realidad, esto, a partir del desarrollo del pensamiento geográfico y desde la participación de los sujetos en el espacio con las competencias propias de esta ciencia.

Arenas (2013) se vincula en este sentido en tanto relaciona distintos elementos que abarcan las formas de enseñanza de la geografía, mismas que se involucran en la presente propuesta didáctica. Así, el autor reconoce que existe un acuerdo en implicar enfoques constructivistas de aprendizaje, según los cuales se potencia el aprendizaje conectado y desde la realidad misma. De esta manera, el enfoque que sustenta la enseñanza en este ejercicio se estructura en tales términos, pues lo que proponen los problemas sociales relevantes es precisamente

retomar la realidad como fuente de saber, como contenido propiamente, de forma que los aprendizajes sean situados, comprometidos socialmente y movilizadores de los estudiantes.

Se entiende en aras de lo expuesto, que la propuesta didáctica, ampliando lo que Guevara (2010) proponía con respecto a las unidades didácticas, debe leerse como un conjunto en el que los contenidos y su selección deben estar en correspondencia con un tipo de capacidades a desarrollar a las que se apunta como objetivo, así como con las estrategias metodológicas que guíen las experiencias de enseñanza y con las formas de evaluación de los aprendizajes.

Bajo esta mirada, se entiende que las estrategias de enseñanza como aquellas situaciones que se construyen para posibilitar un aprendizaje deben ser acordes con tal enfoque; así la propuesta a continuación se estructura en un nivel ascendente de complejidad y capacidad cognitiva que pretende fortalecer las competencias geográficas enunciadas a partir de la participación en grupos de discusión, cuyo proceso se condensará en fichas de saberes (Ver anexos 3, 4, 5 y 6)

4.5 Un acercamiento al territorio siderense desde problemas sociales relevantes

En el desarrollo de esta investigación se optó por el estudio del territorio, entendido desde diversos autores como el espacio socialmente producido e históricamente transformado, en donde tiene gran fuerza la cultura y los sujetos que lo habitan. Esto articulado con la idea de Llanos (2010) sobre la referencia a este como la “interpretación y comprensión de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial...las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación

con la naturaleza” (p.208), idea que posibilita ir más allá del fundamento del Estado-Nación, hacia el entendimiento de las múltiples relaciones que en él se materializan, tal y como se especificó en los apartados anteriores.

La base fundamental de esta propuesta es, desde el sentido expuesto, permitir que a través del estudio de los problemas sociales relevantes exista un acercamiento a dicho territorio, desde el cual, a partir del desarrollo de competencias geográficas, se pueda indagar y problematizar, generando sensibilidad frente cuestiones territoriales problemáticas para la comprensión de la realidad socio geográfica actual.

4.5.1 Estructura de la propuesta

La propuesta construida tiene como nombre: *Los problemas cotidianos del territorio como problemas sociales relevantes*. En esta existe una conjugación de un elemento intencionado pedagógicamente que se convierte en el eje temático de propuesta: los problemas socioterritoriales relevantes, desde los cuales se propone una problematización del territorio a partir de las situaciones problemáticas que los estudiantes encuentran en él. Asimismo, se estructuran unos objetivos, unas competencias geográficas a desarrollar y los tiempos, espacios y estrategias que permiten la configuración de la propuesta didáctica en su conjunto.

Es así como guiada por la estructura de Feo (2010), la propuesta didáctica comienza por exponer una caracterización general, entendiendo en ella el tema, los propósitos, las competencias y los contenidos que orientarán la actuación didáctico-pedagógica, en el marco de los objetivos del proyecto en el cual se inscribe este ejercicio; así como el tiempo de

desarrollo y el sustento teórico que viabilizará el cumplimiento de los objetivos de formación que sustentan la praxis.

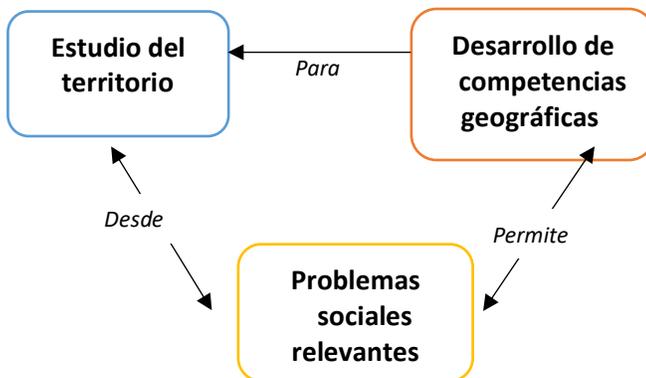
Para dar concreción a los elementos precedentes, las secuencias didácticas se organizan de acuerdo con los propósitos de la educación geográfica enunciados desde los aportes de Marrón (2011), pues como se indicó, estos son imprescindibles para el establecimiento de las competencias geográficas que se promuevan en el ejercicio didáctico. De esta manera, la secuencia didáctica que se expone a continuación responde a un primer momento de movilización de saberes y de intereses, así como al reconocimiento del espacio geográfico como un espacio social, que mediante la ocupación y sentido que le dan los grupos humanos permite leerse como un espacio apropiado, pasando por el consecuente proceso de indagación hasta finalizar con la concreción de los problemas sociales que los estudiantes encuentren en el territorio, tanto desde su experiencia como en la confrontación en campo. Esta propuesta se encuentra en el anexo N.º 8 y se sintetiza desde sus elementos teóricos en el siguiente apartado, dejando en evidencia la interrelación entre los núcleos conceptuales que conforman el ejercicio investigativo: problemas sociales relevantes, competencias geográficas y estudio del territorio.

4.5.2 Esquema síntesis de la propuesta

Territorio como “construcción social, histórica, relacional y que está siempre vinculada a procesos de apropiación y dominación del espacio.” Saquet (2015)

El territorio permite “el estudio de las nuevas realidades del mundo social en el contexto actual de la globalización, y que logra imprimir una relevancia central a la dimensión espacial de los procesos sociales que estudia.” Capel (2016)

El estudio del territorio “es una propuesta que trasciende la reflexión académica, para proponerse como una manera práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente.” (Pulgarín. 2011)



El enfoque PSR

“Hace parte de la teoría crítica de la enseñanza y se centra en el conocimiento al proponer a dichos problemas como centro de enseñanza, vinculados a la actualidad y el contexto histórico, bajo una perspectiva crítico-reflexiva, lo cual permite articular la escuela con la vida” Santisteban (2019)

Este enfoque “se encamina a una enseñanza crítica de las ciencias sociales, que permite a los estudiantes un mejor conocimiento del mundo en que viven desde una mirada interdisciplinaria.” Pagés y Santisteban. (2011)

Propenden por “la comprensión de la realidad social en su naturaleza compleja e integrada como eje fundamental de la competencia social y ciudadana.” Santisteban (2012)

Competencia se entiende “como la articulación o relacionamiento sistémico de “conocimiento, habilidades / capacidades, motivaciones y disposiciones emocionales que se constituyen en la base para la acción.” Rieckmann (2016)

Se constituyen como “un proceso complejo en el que intervienen aspectos de orden cognitivo intelectual, actitudinal, éticas y reflexivas.” Bolívar, Chaverra y Monsalve (2020)

Competencias geográficas

“El desarrollo de habilidades cognitivas que permitan el conocimiento y análisis de la realidad geográfica actual, para permitir la toma responsable de decisiones y el actuar consciente y adecuado en el espacio geográfico” Araya y Herrera (2013)

Gráfico N°8. Síntesis de la propuesta didáctica

5. Resultados y discusión

Con relación a la puesta en escena de la propuesta didáctica, es preciso señalar que durante la primera fase de intervención didáctica, los estudiantes se manifestaron expectantes frente a lo que significaba acercarse al territorio como un asunto de estudio, esta situación permitió confirmar que dentro del espacio escolar existe una desconexión persistente con el entorno social de los alumnos, incluso el más cercano, pues al indagar previamente sobre el territorio del municipio de La Estrella, manifestaron que solamente sabían que el colegio quedaba allí, sin embargo nunca habían recorrido atentamente sus caminos ni se habían cuestionado sus dinámicas.

Por ello, en el momento inicial se realizó la clarificación a los estudiantes de cómo las ciencias sociales escolares y en ellas la geografía, permiten un acercamiento multidimensional a la realidad y que, desde sus marcos interpretativos, es posible hacer de una situación cotidiana, muchas veces desapercibida, un asunto de indagación y de problematización. Se partió de una pregunta base: ¿Qué cuestiones les interesa conocer del territorio de este municipio? ¿Qué saben, qué han visto que pasa aquí? Y de esta manera se inició un diálogo en el que los estudiantes expusieron que desde su poco conocimiento de las dinámicas territoriales, consideraban que La Estrella “ya no era el pulmón verde” porque habían muchas propuestas de edificación y construcción, igualmente señalaron “la sectorización de la pobreza y de la riqueza” aludiendo a los contrastes socioeconómicos concentrados en algunas zonas del municipio, “la presencia de basuras y la contaminación”, el comercio de “sustancias ilegales” de manera visible, entre otros. Así, señalaron que les interesaba poder indagar más sobre estos problemas, relacionados con el ambiente, con la desigualdad social y la incidencia “del desarrollo y el progreso” en la configuración del municipio, pues reconocían que, a pesar de ser muy

visibles en su cotidianidad, no habían tenido oportunidad en el aula de cuestionar estos asuntos a profundidad.

Dicho conversatorio permitió entonces que se diera lugar a integrar la geografía como un marco científico para estudiar estos fenómenos, enfatizando en la idea de que estudiar el espacio implica entender el tejido de relaciones que en este se dan, y que acercarse de manera indagatoria al municipio y sus dinámicas territoriales, corresponde directamente con este propósito.

A partir de ello, los estudiantes se dispusieron, tal como estaba propuesto, a representar en un trozo de tela el significado de la palabra territorio, con el fin de conformar una colcha de retazos.

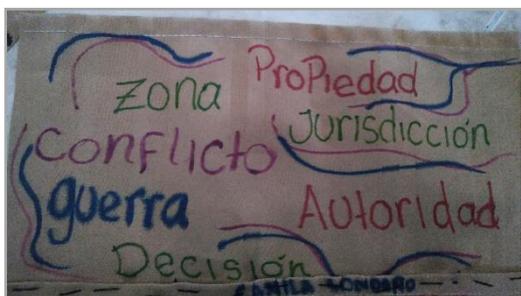


Imagen N°9. Partes de la colcha de retazos

Esta técnica interactiva para grupos permitió en este espacio reconstruir y dialogar los saberes previos de los estudiantes respecto al concepto, a la par que se visibilizaron

diferentes relaciones que hacen parte de dicha categoría. Recurrentemente aparecieron en los trozos de tela, el poder, la autoridad, los límites, el cuidado, la desigualdad, como



conceptos asociados, lo que puede considerarse como un entramado de conceptos que permiten explorar de manera más profunda esta categoría del espacio, en tanto ya existe una primera idea en los estudiantes que debe potenciarse.

Imagen N°10. Colcha de retazos sobre territorio

Durante la socialización de la *colcha de retazos*, la estudiante Gabriela realizó la primera relatoría del encuentro y expresó lo siguiente: “La actividad de colcha de retazos es didáctica, divertida y permite la integración grupal, se pueden admirar diversas cualidades y talentos que tienen las personas que participan, es una buena forma de integrar la creatividad para estudiar.” Sumado a ello, dentro del diario de campo realizado se constata

que los estudiantes eligen diversas maneras de representación del territorio, utilizan esquemas organizadores, dibujos, frases y palabras clave, lo cual resulta valioso tanto en términos de aprendizaje como del ejercicio investigativo, pues el acercamiento al territorio desde la geografía debe partir de la idea de superar la geografía escolar tradicional, como lo señala Pulgarín (2011) “transformar la geografía de la enunciación, por una geografía que permita la interpretación, el análisis comprensivo y una mayor relación con lo que sucede en el espacio geográfico” (p.4). Asimismo, se encuentra que existe una conjugación de sentidos a la hora de estudiar el territorio en clave de evidenciar los problemas sociales presentes en este territorio siderense, a través de la estética, del uso del color, de los tamaños y los énfasis de los objetos presentes en los retazos y la fuerza de los conceptos utilizados en la argumentación.

Es en tal sentido que cobra relevancia que dentro de la argumentación inicial de los estudiantes no solamente se destaque un listado de características geofísicas, por ejemplo, que si bien son muy importantes para el estudio del espacio geográfico, no son los únicos atributos del mismo, sino que dentro del relato de los participantes existió una presencia permanente de elementos como que el territorio alude a conflictos, guerra, jurisdicción, límites, pertenencia, fronteras, propiedad, historia, autoridad, dinero, armonía, exclusión, y líderes asesinados, pues da cuenta de una apertura del concepto hacia diálogos relacionados con la consciencia, descripción y explicación de la realidad.

Es importante destacar que, dentro del currículo de las ciencias sociales, el trabajo con el territorio está transversalizado en diferentes contenidos, por ello, durante la socialización de cada retazo, a la vez que cada estudiante cosía su trozo para adherirse a la colcha, se conversó acerca de cuándo dentro de las clases se habla del territorio.

Todos los estudiantes participantes coincidieron en que se ha hablado de esto cuando se estudian las temáticas de las Guerras Mundiales, donde siempre se alude al territorio como un motivo de disputa por sus recursos, de ahí que tenga sentido la existencia recurrente en la argumentación de los estudiantes, el conflicto como constituyente del territorio, característica que da pie para realizar análisis más amplios sobre el mismo. Además, señalan estudiantes como Carlos que al estudiar el Imperio Romano también está presente esta acepción cuando en algunas épocas se excluía a otros pobladores, llamándolos “bárbaros” para diferenciarlos. Estas y otras explicaciones que tienen los estudiantes desde su formación resultan muy valiosas para el estudio del territorio, pues el hecho de que desde su perspectiva de esta categoría siempre tenga que ver con el conflicto por el poder y la dominación, por las fronteras y la definición de pertenencia y autoridad, abre múltiples posibilidades de acercarse a este, desde el cuestionamiento y desde el análisis, que como señala Gadamer (1993) son procesos que confluyen en el ejercicio de la interpretación, el cual es crucial para los propósitos de este ejercicio.

Para complementar estas ideas, que como pudo evidenciarse cuentan con un aprendizaje fortalecido del concepto y poder realizar una contrastación de estos saberes previos, se realizó una presentación con algunas imágenes alusivas al territorio y unas definiciones de este, ello con el fin de dar una mayor concreción a la idea de territorio que guía el ejercicio. Frente a esto, la relatoría realizada por la estudiante María plasma una conclusión pertinente relacionada con “entender el territorio a partir de su apropiación, su uso y su transformación”, pues al finalizar este primer momento como consenso del grupo de estudios, se plantea que se construirán e indagarán situaciones problemáticas en el territorio siderense relacionadas con estas tres esferas, es decir, el interés se enfocaría en indagar por situaciones que en el territorio tengan que ver con la forma en que los

habitantes se apropian de los espacios, cómo usan el territorio y la transformación que realizan del mismo para sus actividades económicas y habitacionales.

En dichos términos y al establecer los problemas sociales, en este caso socio territoriales como contenidos de indagación, es importante precisar que la relevancia social que lleva a plantear estos problemas en el marco del grupo de estudio, parte directamente del interés de los estudiantes en coherencia con su experiencia cotidiana en el territorio. Pues como expone Pulgarín (2011) “en el estudio del territorio se busca resignificar el conocimiento, crear conocimiento...construir respuestas sobre preguntas formuladas desde los intereses y necesidades de aprendizaje manifiestas por los sujetos que aprenden” (p.7). Es así, que después de presentar a manera de lluvia de problemas aquellas cuestiones que les resultaban problemáticas propias del territorio siderense, se construyen 4 problemas socio territoriales relevantes, los mismos que se convirtieron en los orientadores del proceso de indagación e investigación.

Como parte de la relación de dichos problemas con la enseñanza de la geografía se puede destacar la propuesta de los autores Cordero y Svarzman (2007) desde cuya mirada se establece que los contenidos de la geografía deben favorecer el trabajo con cuestiones relevantes o problemas del mundo actual, facilitando en los estudiantes “la construcción de una argumentación sólida para entender los problemas de la vida presente” (p.17) de allí que durante todo el desarrollo de la propuesta didáctica, estuvo siempre presente la competencia argumentativa como concluyente de cada etapa del ejercicio de indagación. Cada actividad, como se expuso anteriormente estuvo condensada en unas fichas de recolección de saberes, las cuales, a partir de preguntas orientadoras, guiaban la actividad de indagación. Así, partiendo de una primera descripción en términos generales del problema y los presaberes frente a este, se avanzó al análisis e interpretación en campo de dichos problemas socioterritoriales a medida que avanzaba el proceso, permitiendo

observar la integración de mayores elementos y conceptos en el acercamiento interpretativo y argumentativo de las cuestiones territoriales, tal y como se dio cuenta en las páginas anteriores. Asimismo, el hecho de que se propicie el trabajo con estas cuestiones o problemas se constituye, como lo establece el enfoque que guía esta investigación, en una posibilidad de que se supere el estudio temático o el currículo centrado en temas, y se pase a uno que propugne por el estudio de problemas escolares que partan del análisis y resolución de problemas sociales relevantes.

Con relación a los problemas elegidos en el grupo de estudio, puede afirmarse que si bien el marco de su construcción siguió principalmente la motivación de los estudiantes, también estuvo presente la figura del maestro, orientando los problemas en el marco de la problematización del territorio, de manera que la labor docente se propuso como meta fundamental el encaminar ese interés de los estudiantes traducido en problemas de indagación, hacia el fortalecimiento de saber geográfico escolar como marco de análisis y comprensión de dichas problemáticas. Esto implicó que la indagación tuviera siempre presente los conceptos propios de la geografía escolar, los métodos y las problematizaciones de esta disciplina como promotores e impulsores de la indagación, posibilitando el desarrollo de las diferentes competencias específicas enunciadas con anterioridad. En este punto, es importante señalar que la elección de los problemas sociales y los estudios del territorio no son propuestas que anulen la presencia del maestro o la reemplacen por una investigación autónoma de cada estudiante, al contrario, los ejercicios investigativos bajo estos enfoques señalan que la formación del maestro y su ejercicio didáctico son esenciales para encaminar el interés de los estudiantes hacia un proceso propio de indagación, fortaleciendo en cada etapa del trayecto, las herramientas y elementos geográficos para potenciar los análisis de las situaciones problemáticas que son objeto de reflexión, tal como se llevó a cabo en este ejercicio.

De esta manera, las elaboraciones y construcciones de los estudiantes enfocados en la problematización territorial según los planteamientos de Cordero y Svarzman (2007) pueden enlazarse en las cuestiones que se desarrollan actualmente en la geografía: el ambiente, la sociedad y la organización del territorio (p.36). Sin embargo, dichos desarrollos no son excluyentes, pues existen diferentes teorizaciones de la enseñanza bajo este mismo enfoque, en las que se reconocen una serie de conjuntos de problemas sociales relevantes, cuya problematización se enfoca en situaciones que van desde la disparidad entre la producción y la distribución de la riqueza, hasta los cambios sociales con relación al ejercicio de la democracia. Por ejemplo, propuestas como la del grupo Cronos (1995) se encaminan a enfatizar que la vida social tal como se experimenta desde los sujetos, en este caso los estudiantes, permite la organización de unos contenidos de enseñanza alternativos, coherentes con el desarrollo de capacidades analíticas, interpretativas y valorativas con relación a la realidad social.

Dichos planteamientos se encuadran también en el ejercicio propuesto en tanto el desarrollo de las competencias geográficas enunciadas, vinculan cuestiones propias del territorio, contextuales y cercanas, con la metodología indagatoria presentada por autores como Llancavil (2018) cuyo interés se centra en “lograr aprendizajes significativos e incentivar el estudio científico a partir de situaciones y problemáticas reales, promoviendo la participación activa del estudiante al que se motiva para buscar información, experimentar y analizar resultados” (p.151). Es por ello que es imprescindible en este tipo de ejercicios didácticos mantener el interés de los estudiantes como fuente de conocimiento y vincular la complejidad del mundo real, cercano, como contenido de enseñanza.

Ahora bien, este ejercicio didáctico tal y como se explicitó anteriormente, permite concebir esta propuesta desde una lógica que relaciona las actividades y los propósitos de aprendizaje, de manera que puedan quedar plenamente evidenciadas tanto las intenciones pedagógicas, como los materiales de análisis y de elaboración de las actividades, consecuentes con las competencias geográficas que orientan esta intervención. Es necesario puntualizar que en el ejercicio docente dicha organización didáctica goza de autonomía y permite diferentes posibilidades en la secuenciación, sin embargo, en aras de cohesionar los saberes de los estudiantes y su puesta en escena en campo, se estructuran las actividades en una continuidad competencia-problema.

Tal y como puede rastrearse, los avances en el proceso de indagación permitieron la vinculación de diferentes formas de expresión, argumentación y representación de los problemas socio territoriales, variando a su vez la forma en que los estudiantes construían sus argumentos frente a los problemas socio territoriales elegidos. Dicha cuestión cobra relevancia en tanto la creatividad, la motivación permanente y la orientación hacia el análisis y las propuestas de resolución de dichos problemas son elementos que potencian el trabajo con este enfoque, y en este sentido, la estructura de la intervención didáctica debe permitir desde estas construcciones, pasar del planteamiento del problema, hacia la obtención de la información, su análisis e interrogación, y llegar a la retroalimentación o recapitulación sobre el proceso, permitiendo en cada fase, la evaluación de actitudes, conceptos integrados y procedimientos propios del ejercicio.

Esto se puede llevar a cabo mediante diversas estrategias de sistematización o condensación de los encuentros, sin embargo para la investigación se privilegiaron las fichas de recolección de saberes y los diarios pedagógicos como fuentes de revisión de dichos aprendizajes, en tanto además de participar de la indagación, los estudiantes se convirtieron en relatores de la investigación, por ejemplo en crear las síntesis de los

encuentros a partir de relatorías e informes, permitiendo poner en evidencia cuál es la perspectiva que tienen sobre las formas en que se lleva a cabo la investigación, qué es lo que resaltan, qué es lo que más les llama la atención, en qué se basan sus observaciones y cuáles son los elementos que deben potenciarse y/o mejorarse para darle mayor sentido al ejercicio desarrollado.

Durante la fase de búsqueda, análisis e interpretación de las distintas informaciones, es importante destacar que la mirada crítica, alerta y curiosa de los estudiantes es la que permite avanzar en la indagación, por ello la lectura del maestro siempre debe estar atenta a crear actividades retadoras y preguntas provocadoras, pues es necesario que teniendo como base la consideración del problema socio territorial relevante, los estudiantes construyan sus propias preguntas, comparen y contrasten informaciones y se enfrenten ambigüedades propias de la realidad social para alimentar tal indagación. Es por ello que, para este ejercicio se privilegió el contraste con documentos de organización territorial oficiales, con la intención de develar por medio del contraste y la comparación la experiencia del sujeto estudiante en el territorio, su percepción y visión de lo que allí se manifiesta, con las consideraciones oficiales de tal realidad.

Para esta parte del ejercicio se utilizaron el plan de desarrollo municipal y el plan de ordenamiento territorial, cuya lectura como se indicó, estuvo ligada con hallar en dicho textos alusiones a los problemas socio territoriales de indagación, de manera que se privilegiara la ampliación de la información. También la posibilidad de encontrar diferentes visiones de una situación o fenómeno desde diferentes perspectivas, develando en los discursos afirmaciones o contradicciones en la práctica o experiencia cotidiana del territorio propiamente. Esto, bajo el sentido de entender el estudio del territorio como una

oportunidad de hacer lecturas situadas y contextualizadas de la realidad, entendiendo como apunta Pulgarín (2011):

Comprender la realidad a partir de preguntas de investigación desde el aula, preguntas desde y sobre el territorio, preguntas que problematizan lo que se ve, lo que pasa, lo que vive, puede incidir en las ganas de aprender, en la curiosidad y disposición de los estudiantes hacia el conocimiento (p.9).

De allí que sea esencial potenciar la búsqueda de información, proponer diferentes fuentes de indagación en la construcción y análisis de los problemas socioterritoriales de indagación, pues con ello se impulsan mayores elementos de argumentación e interpretación de estos hechos, que para el ejercicio investigativo se expresaron en las fichas de recolección de saberes, en las conversaciones en los encuentros y en el Fotoensayo final. En este sentido, además leer los textos anteriores, se propuso entrevistar sujetos que hacen parte de la realidad territorial desde los ámbitos oficiales, acercamiento que les permitió a los estudiantes relacionar cuestiones, interrogantes y desequilibrios hallados en los textos oficiales, con la visión de otras personas, si bien pertenecientes a la misma realidad territorial, desde una perspectiva distinta.

Como parte de este ejercicio y como bien lo han argumentado diferentes autores, integrar las salidas de campo se constituye en un instrumento privilegiado para la resignificación del saber geográfico, pero también para el enriquecimiento general de los aprendizajes en la escuela. Por ello, la propuesta de trabajo mediante el enfoque de Problemas Sociales Relevantes no es excluyente de ese tipo de estrategias, sin embargo, invita al acercamiento intencionado a los espacios, en este caso al territorio siderense. Por ello el trabajo previo a dicha salida de campo, tuvo un ejercicio de construcción en el marco de la indagación, de manera que en campo pudiese ser posible la contrastación, confrontación, afirmación

y ampliación de las construcciones realizadas por los estudiantes frente a sus problemas de indagación.

Esta preparación para campo se realizó mediante diferentes estrategias, como la búsqueda de diversas fuentes de información, contrastar información proveniente de dichas fuentes, hacer preguntas a la información encontrada, seleccionar una especie de objetos o categorías a analizar en campo de acuerdo con el problema social elegido, hacer un recorrido por el plantel educativo intentando realizar una cartografía de lo recorrido señalando elementos relevantes, como una actividad previa a realizarlo en campo propiamente, de manera que los estudiantes puedan adquirir herramientas suficientes para interrogar la realidad, sacarle provecho a los escenarios que se visiten y lograr desarrollos analíticos e argumentativos más amplios, que den cuenta de relaciones complejas entre procesos, integración de conceptos nuevos propios de la geografía y de las ciencias sociales, y ampliar la perspectiva con la que analizan la realidad que les rodea.

En las salidas de campo, como señala Llancavil (2018) se potencia el desarrollo de diferentes competencias, por ello es importante vincular este ejercicio para fortalecer diferentes procesos en los estudiantes, entre ellos el utilizar los conocimientos adquiridos en el proceso de indagación contrastándolos con la realidad y adquiriendo aprendizajes en el campo, poner en práctica los saberes previos y valorar su utilidad en la vida cotidiana, potenciar habilidades como la observación, el análisis, la recolección de información y en especial, como lo señala el autor, el aprendizaje significativo desde el territorio en que se vive y la comprensión del mundo y de la realidad desde el contacto directo con esta.

Finalmente la representación de los procesos de indagación a través de estrategias como el foto ensayo, permiten afirmar que la mirada activa y alerta de los estudiantes durante el proceso, se manifiesta en las fotografías que estos eligieron para dar a conocer su

problema, así como permite ver que en dichos procesos de indagación, confluyen diversos elementos para el análisis de una problemática, idea que no solamente es propia de la realidad social y su estudio teórico, sino que se refleja en las diferentes tomas y expresiones utilizadas por los estudiantes para representar su proceso, el uso de metáforas, de comparaciones, la reflexión y la mirada crítica que develan dichas fotografías y sus argumentos.

Privilegiar en este caso la mezcla entre fotografía y argumentación permitió en tal sentido, explorar una forma de contacto con el territorio, a través de la mirada consciente de los estudiantes a lo que allí acontecía, pues como exponen Lúquez, Blanchard y Sánchez (2006)

La fotografía facilita el contacto con el mundo que nos rodea... muestra de forma estática paisajes que resultan de las interrelaciones entre factores físicos y humanos, y permiten describir, analizar, comentar y comparar formas de ocupación y aprovechamiento del territorio con el complemento de mapas, gráficos y estadísticas. (p.192)

De esta manera, permitir que los estudiantes usen otras formas de representar sus aprendizajes, que puedan argumentar desde imágenes de la realidad capturadas por ellos mismos, presentar en formatos diversos sus procesos de indagación y construcción de saberes, sean escritos, mapas, opiniones, fotografías, reflexiones, deja de manifiesto las amplias posibilidades que desde la enseñanza problematizada se puede abordar el territorio, en donde a través de la indagación se propicia por el desarrollo de unas competencias geográficas, que en una mirada sobre el saber hacer, conllevan a una comprensión de la realidad desde una mirada crítica y comprometida en términos de ciudadanía.

6. Reflexiones a modo de conclusiones

Dentro de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales y en ellas la geografía se pueden rastrear diferentes propuestas pedagógicas y didácticas guiadas por el enfoque de problemas sociales relevantes y sus distintas acepciones, el desarrollo del primer objetivo de la investigación en este sentido, resulta muy interesante para dar cohesión al ejercicio, pues permitió rastrear las formas en que se está proponiendo la enseñanza de estas ciencias en diferentes contextos y considerar que la enseñanza contextualizada, el pensamiento crítico y la formación ciudadana son lugares comunes en todas las propuestas cuya base es dicho enfoque.

Correspondiente con lo anterior, el hecho de que la investigación involucrara la posibilidad de propiciar y construir espacios intencionados pedagógicamente, permite afirmar que dichos encuentros formativos en los que los estudiantes tengan opción de indagar y leer reflexivamente las dinámicas que conforman la realidad cercana deberían tener lugar en las prácticas y discursos que hoy conforman la escena escolar, pues estos permiten no solamente que dentro de los discursos de los estudiantes hayan apropiaciones correspondientes a los análisis y deliberaciones de lo que acontece -traducidos en el uso adecuado de conceptos, el relacionamiento de hechos y el planteamiento de asociaciones multicausales-, hecho que es vital en la propuesta formativa, sino también que sean capaces de proponer alternativas de solución, de búsqueda de rutas de actuación y de intervención como ciudadanos, elemento que se convierte en un aporte de gran peso en los procesos de formación ciudadana que priman o deberían primar en el espacio que hoy conformamos.

En tal sentido, el segundo objetivo que sostiene esta investigación permite afirmar que hay una correspondencia y un diálogo horizontal entre las competencias geográficas y el enfoque de PSR para estudiar el territorio, pues como fue señalado, las reivindicaciones

de la enseñanza de la geografía involucran la formación de un pensamiento crítico y reflexivo, que dé cuenta del uso racional de los conocimientos escolares en la escena contemporánea, en la vida real, fomentando que los estudiantes tengan las herramientas para constituirse como ciudadanos capaces de interpretar sus vivencias socioterritoriales y proponer alternativas para su transformación, lo cual directamente involucra el sentido de competencia que ha abanderado este ejercicio.

Cabe destacar que las 6 competencias geográficas que aquí se establecieron tuvieron la pretensión de acercar el estudio del territorio como contenido educativo en la educación media, por tanto los maestros y maestras están en total libertad de aunar, sintetizar, ampliar o fortalecer dichas competencias en aras de las posibilidades pedagógicas y didácticas del contexto donde desenvuelven su praxis educativa, sin embargo, las competencias aquí esbozadas permitieron dentro de los tiempos de actuación, reconocer que efectivamente el tratamiento del territorio y sus problemas presentes como contenido de aprendizaje en el aula permite construcciones argumentativas de gran peso ciudadano en los estudiantes, fortaleciendo no solamente la observación y la explicación como habilidades fundamentales del conocimiento geográfico, sino también el contraste entre informaciones, los análisis multicausales, el reconocimiento de las lógicas de poder locales y las potencialidades de las salidas de campo para la formación contextualizada y significativa.

Sobre ello, como maestra de ciencias sociales e investigadora de la didáctica de la geografía me aúno al argumento de que proponer alternativas de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan la educación geográfica en la escuela, deben permitir la

exploración e indagación de la realidad y utilizar los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridas en la vida escolar para la comprensión del acontecer social en su riqueza y complejidad, esto contribuirá no solamente a desvanecer la brecha entre escuela y vida, sino que dará mayor sentido y significado al espacio de la primera y los saberes que allí construimos.

Permitir que los estudiantes reconozcan la multiplicidad de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales dentro del territorio que llevan a su gestión y transformación, y potenciar que puedan a partir de ellas explicar lo que sucede en el entorno, aplicando los conocimientos que poseen en contraste con la realidad, les permite adquirir nuevos aprendizajes y establecer relaciones más extensivas y profundas entre los fenómenos que se presentan en el territorio, conduciendo a una visión más dinámica y más completa del espacio geográfico.

Igualmente, partir del interés del estudiante por conocer su realidad inmediata, su búsqueda como sujeto ciudadano, posibilita y amplía las posibilidades de la escuela como espacio que forma para la vida, reconociendo que en contacto permanente con la escena sociogeográfica se construye conocimiento. Es allí donde esta investigación buscó darse un lugar, permitir que los estudiantes en su rol ciudadano construyeran aprendizaje y validar el proceso desde sus dimensiones escolares, acompañarlo desde la luz de la geografía y potenciar otras miradas a la realidad territorial, una búsqueda de sentido de la enseñanza de las ciencias sociales y de la ciencia geográfica como pilares para la formación crítica, reflexiva y participativa.

En este punto es pertinente reconocer que las reflexiones y apuntes que se compartieron en las socializaciones en eventos como el XXIII Congreso Colombiano de Geografía celebrado en la ciudad de Bogotá en octubre de 2019, permitieron dar mayor significado a la idea de pensar una educación geográfica con sentido social, comprometida en términos ciudadanos con la búsqueda constante de mejorar las propuestas pedagógicas y didácticas en las escuelas y su contribución a la formación de pensamiento crítico y reflexivo, pues los aportes realizados por la comunidad académica avivaron el sentido formativo que a título propio, ha tenido la enseñanza de la geografía para pensar e imaginar otras realidades posibles.

Además, como apreciación personal y profesional sobre el alcance de este tipo de ejercicios pedagógicos e igualmente como una ruta de ampliación para futuras investigaciones, considero se debe apuntar a hacer de estas experiencias una práctica cotidiana, ampliada a los grupos completos de estudiantes en el aula y a involucrar al espacio escolar y sus actores hacia procesos de indagación y de investigación direccionados desde lo sociogeográfico y conducentes a la reflexión y criticidad del acontecer social.

Pensar y reflexionar en otros caminos posibles, vincular las nuevas tecnologías en los escenarios de indagación escolares, usar sistemas de información geográfica para mejorar y ampliar las argumentaciones e interpretaciones de las vivencias territoriales, así como continuar contribuyendo a la reducción de la educación transmisionista de temas y pasar a la construcción de una escuela para la vida desde la relación con los saberes científicos,

pueden ser experiencias significativas que ayuden a la construcción de un espacio escolar coherente, crítico, libre pensador que contextos como el nuestro nos reclaman.

Finalmente es importante destacar que como aportes la Institución Educativa se puede recalcar que se amplió el marco de estudio del área de ciencias sociales, permitiendo abrirle un espacio a la geografía que se espera sea permanente en el currículo institucional, considerando que otros maestros puedan vincularse a este tipo de estrategias pedagógicas con grupos de investigación y se motiven a estudiar el territorio desde la multidisciplinariedad y que la cotidianidad de los estudiantes se haga objeto vivo de aprendizaje. Y esto nos lleva a considerar que la línea de investigación en didáctica de la geografía aún puede potenciar las competencias geográficas como propuestas de fortalecimiento de la presencia de la geografía en la escuela, pues reivindican un lugar específico de esta disciplina y aunadas a otras competencias como la argumentativa, pueden potenciar la formación de ciudadanos y ciudadanos conscientes y responsables de su papel en el territorio y sus posibilidades de actuación en él.

7. Referencias bibliográficas

- Adúriz, A. (2000). La didáctica de las ciencias como disciplina. *Enseñanza*, (17), 61-74.
- Aguirre, Muñoz y Naranjo (2017). La Geografía y su enseñanza en el ámbito escolar. *Revista Entorno Geográfico* 13, 144-155.
- Araya, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de geografía Norte Grande*, (34), 83-98.
- Araya, F. & Herrera, Y. (2013). Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial. República Dominicana y Chile. *Revista geográfica valpso*. N° 47, 30-33.
- Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de geografía Norte Grande*, (56), 143-162.
- Bernal, L. (2014). Lineamientos para la construcción de la Enseñanza del Concepto De Territorio en la Escuela Hoy. Facultad de humanidades. Universidad Pedagógica Nacional
- Bolívar A. y Bolívar R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva educacional*, (50), 3-26.
- Bolívar, W., Chaverra, D. y Monsalve, E. (2020). Evaluación de la competencia argumentativa asociada a la formación ciudadana en la WEB 2.0. En Aguirre, P. (Ed), *educación superior basada en competencias* (pp.95-107). Göttingen, Germany: Cuvillier Gotinga.

- Bozzano, H. (2004). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Bolaños, G y Molina, Z. (2007). Introducción al currículo. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Buitrago, O. (2004). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. En Geocrítica, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (X), 561, Barcelona.
- Capel, H. (2016). Las Ciencias Sociales y el estudio del territorio. Geocrítica, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, (XXI) 1.149, Barcelona.
- Capel, H. (2014). El poder. Una perspectiva geográfica. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, (XIX) 1.100, Barcelona.
- Capel, H. (1976). La geografía española tras la guerra civil. Geocrítica, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, (I), 1, Barcelona.
- Castán, G.; Cuesta, R. y Fernández, M. (1992). Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el esto de problemas sociales. Aula de Innovación Educativa. 8, 10-16.
- Cavalcanti, L. (2010). A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Perspectivas atuais, 1-16. Traducción propia.
- Cely, A. y Moreno, N. (2007). Geografía y ciudadanía: dos conceptos para tejer y reconstruir. Didáctica Geográfica, 9, 121-138.
- Cifuentes, R. (2012). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros.

Claudino, S., Souto, X y Araya, F. (2018). Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 55-73.

Comino, J. y Delgado, J. (2012). El trabajo de campo y las competencias Geográficas en el estímulo para el estudio de La geografía: aplicación en un aula de 2º de Bachillerato. *Didáctica Geográfica* 13, 35-56.

Copetti, H. (2020). Território: um conceito e um conteúdo da geografia Escolar. En Marcelo Garrido (compilador). *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos.* (pp. 25-51. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Cordero, S. y Svarzman, J. (2015). *Hacer geografía en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Córdoba, D. (2018). Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés “Nuestro Territorio” en los Cerros Orientales de Usaquén. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

De la Calle, M. (2013) *La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales.* España

Delgado, O. y Murcia, D. (1999) *Geografía Escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*, U.N. Programa RED, Santafé de Bogotá, Quebecor-impresores.

Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education.* Boston, New York: Houghton Mifflin Company. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>

Diago, J. (2016). El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva socio-crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña

Mendoza. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia.

Díaz, N. y Felices, M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria:

la “cartografía de la controversia” como método. REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (1), 24-38

Feo, R (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tendencias Pedagógicas 16, 220- 236.

Fernandez, M. y Gurevich, R. (2015). Nuevas puertas de indagación sobre las prácticas de enseñanza de la geografía escolar. Anekumene (10), 25-31.

Fien, J. (1992) Geografía, sociedad y vida cotidiana. Documents d'analisi geogràfica (21). 73-90

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

García, F. (2013). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagés, J. y Santisteban, A. (Ed), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. (1), 119-126

García, F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. Revista virtual. Geografía, cultura y educación (2), 6-21

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*. (11), 3, 1-24.

Garrido, M. (2005) El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes, Campinas*, 25 (66), 137-163.

Garrido, M. (2020). El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano PIIT-Universidad Academia de Humanismo Cristiano; GEPED-Universidad de São Paulo; GEOPAIDEA

González, G. (2011). La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas. En Pagés. J y Santisteban. A. (Ed). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciencies socials*. Universidad Autónoma de Barcelona. 103-110.

González, J y Llancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Diálogos Educativos*, (28), 64-91.

González, R. (2014). La innovación didáctica en la Enseñanza-aprendizaje de la Geografía en educación Secundaria. Facultad de educación y trabajo social, Universidad de Valladolid.

González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación & Educadores* Vol. 19, 89-102

Guevara, L. (2010). La unidad didáctica, un elemento de trabajo en el aula. *Temas para la educación*, (7), 1-8.

Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

Henríquez, R. y Pagès, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En Pagès, J y Santisteban, A (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (pp. 125-144) Madrid, España: Editorial Síntesis

Hurtado, M., Romero, O. y Torres, L. (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia. *Anekumene* (15), 19-29

LAURIN, S. 2001. Éduquer à la pensée en géographie scolaire : cerner ce quelque chose de fundamental. GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.) : *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec. Les Éditions Logiques, 195-229

Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo: producción y significancia de conocimiento geográfico. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, (57), 143-162.

Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, (7), 207-220.

Luna, M. y Gutiérrez, R. (2011). Las competencias del geógrafo, problemáticas y necesidades sociales en el plan de estudios de la carrera de geografía de la universidad veracruzana, México. *Revista Geográfica de América Central*, (2),1-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4517/451744820047>

Marrón, M. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (57), 313-342.

Martínez, L. (2014) Educación para la paz y la igualdad: Una propuesta de contenidos desde la geografía. Universidad de Valladolid. España

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión* (20), 165-193.

MINEDUCACIÓN-OEI (2002). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá. Magisterio.

Montañez, G. (2001). Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios. Bogotá, Colombia: Unibiblos.

Moreno, M. y Cely, A. (2020). Territorios urbanos, ciudad y educación geográfica. En Marcelo Garrido (compilador). *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. (pp. 187-207). Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Naranjo, L, Aguirre, M, y Muñoz, J. (2017). La geografía y su enseñanza en el ámbito escolar. *Entorno geográfico* (13), 144-155.

Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS* (4), 60-75.

Ocampo, L. y Valencia, S. (2016). La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de educación.

Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En Joao, M. y Dias, A. (Eds.), *Enseñar y aprender*

didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica (pp. 261-270). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.

Pagés, J. & Santisteban, A. (2013) Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En Pagés, J. y Santisteban, A. (Ed), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. (1). Universidad Autónoma de Barcelona. 17-39

Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, 205-214.

Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.

Pérez, E. (2017). La producción del territorio como proceso político. Anotaciones con respecto a la dimensión espacial del poder en el estado. *Sociológica* (73), 247-271.

Pérez, P. (2014). Percepciones sobre el territorio real, pensado y posible, una posibilidad de enseñanza de la geografía en la escuela. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Pimienta, A. (2020). El territorio como discurso, enfoque y proyecto. En Marcelo Garrido (compilador). *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. (pp. 165-184). Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Prieto, María Natalia, & Lorda, María Amalia (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula.. *Revista Geográfica de América Central*, 2,1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4517/451744820101>

Pulgarín, R., y Scoones, A. (2017). La geografía escolar y el estudio de problemas sociales relevantes. Una apuesta a la educación ambiental. En Rosser Bianchi Parraguez. (Ed.), Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinado a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos (pp. 39-54). Santiago de Chile, Chile: IPGH

Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica de América Central*, 2 (julio-diciembre), 1-14.

Pulgarín, R. (2010). La didáctica de la geografía una preocupación reciente en el contexto de la enseñanza de la geografía colombiana. *Boletim paulista de geografia*, (90), 77-96.

Pulgarín, R. (2009). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En Moreno Lache & hertado Beltran (Coord.), *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad* (pp. 133-154.). Bogotá: Geopaideia.

Pulgarín, R. (2008). Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación de competencias. En: colección memoria. *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. Gobernación de Antioquia, 33-54.

Quiroz, R. y Díaz, A. (2020). Una exploración del desarrollo de competencias desde la formación ciudadana. En Aguirre, P. (Ed), *educación superior basada en competencias* (pp.39-54). Göttingen, Germany: Cuvillier Gottinga.

Ramírez, B. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Xochimilco, México: UNAM, Instituto de geografía.

Rieckmann, M. (2016). *Enseñanza basada en competencias: Perspectivas y desafíos para la didáctica de las ciencias sociales*. Vechta, Alemania: Universität Vechta

- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Unipluriversidad*, 10 (3), 1-11
- Rozada, J. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: La opción disciplinas-problemas relevantes. En Grupo Ínsula Barataria. (Ed.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Mare Nostrum, 31-54.
- Santiago, J. (2017). La construcción del conocimiento en el aula: la tarea esencial de la enseñanza geográfica. *Anekumene* (13), 9-17.
- Santiago, J. (2006). Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela. *Geoenseñanza*, (11), 2, 145- 162.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.
- Santos, M. (1995). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España: Oikos-tau
- Saquet, M. (2015) *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. Ensenada, Buenos Aires.
- Sarnachiaro, N. (2007). *Conocimientos y Concepciones que fundamentan las Prácticas Docentes*. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de: http://www.med.unne.edu.ar/internado/con_conc.htm
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Souto, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.

Stake, R. (2010). Investigación con estudios de caso. Madrid, España: Ediciones Morata.

Taborda, A. (2015). La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Unigarro, M. (2017). Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Bogotá: Ediciones UCC.

Unión Geográfica Internacional, Comisión de Educación Geográfica. (2016) Declaración Internacional sobre Educación Geográfica. Disponible en: http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf

Unión Geográfica Internacional, Comisión de Educación Geográfica. (1992) Declaración Internacional sobre Educación Geográfica. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/viewFile/46086/56892>

Urquijo, P. y Bocco, G. (2016). Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales. Investigaciones geográficas, (90), 155-175.

Valbuena, E. (2013). El análisis del contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En Páramo, P. (Ed). La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación (p.213-223). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia

Zambrano, C. (2001). Territorios plurales, cambio socio-político y gobernabilidad cultural. En Territorio y cultura. Memorias Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura

Zabala, A. y Arnau, I. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona, Editorial Graó

Zenobi, V (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En: Inzaurrealdí, M. Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc, Buenos Aires.

8. Anexos

Anexo N°1. Ficha bibliográfica temática

Título:					
Autor: (s)					
Autor institucional:				SIGLA:	
Tipo de publicación:	Libro		Capítulo de libro		Artículo
Editorial:	Nombre:		Ciudad:		Fecha:
Revista:	Nombre:		Volumen:	Numero:	Año:
Universidad:					
Título:					
Fecha:					
Tipo de publicación:					
RESUMEN			PALABRAS CLAVES		
OBSERVACIONES (comentarios orientadores del uso o de ubicación de la información en el trabajo de investigación)					

Anexo N°2 Asentimiento de participación



Asentimiento informado de participantes en el proyecto de investigación:
Los problemas sociales relevantes y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio.

ASENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES

El presente asentimiento está dirigido a los estudiantes del grado 11° del colegio CECAS, participantes del proyecto "Los problemas sociales relevantes y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio", cuyo objetivo es analizar de qué manera la enseñanza desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes permite el desarrollo de competencias geográficas para el estudio del territorio. La participación en este proyecto se realizará desde la conformación de un grupo estudio del territorio, el cual no implica para usted algún riesgo físico o psicológico. Por el contrario, se pretende fomentar el desarrollo del proyecto como una oportunidad formativa en el saber geográfico y una profundización en el conocimiento que le es propio a las ciencias sociales a partir del estudio del territorio.

Los materiales de trabajo al interior del grupo de estudio, no le ocasionarán ninguna consecuencia negativa a su situación académica, desempeño o reputación, teniendo la libertad y autonomía de renunciar al proyecto investigativo en el momento que así lo considere, previo anuncio de la decisión a la docente responsable.

Este ejercicio investigativo no tiene una contraprestación económica a los participantes, su base es la creencia en procesos formativos extensivos al proceso de educación formal. Los datos y las declaraciones que emerjan en el grupo de estudio serán administrados exclusivamente con fines académicos. Para los fines divulgativos, tanto en publicaciones o discusiones en conferencias de investigación se utilizará su nombre; evitando incluir información que no sea necesaria.

Los encuentros del grupo de estudio del territorio se realizarán de 12:30-2:30 los días que sean convenidos con los participantes, dentro de la Institución Educativa.

Acepta participar:

Nombre del estudiante: _____

Correo electrónico y número de contacto: _____

Fecha: _____

Responsable del proyecto: Docente Luisa Fernanda Ocampo Ospina.
Estudiante de la maestría en Educación, línea Didáctica de la Geografía. Universidad de Antioquia

Anexo N°3. Ficha de recolección de saberes

	Grupo de estudio del Territorio	
Ficha de actividad #1		
Estudiantes: _____ _____		
<i>Elección de una situación/problema del territorio</i>		
¿Cuál es el problema?		
_____ _____ _____ _____		
¿Cuál es el problema?		
_____ _____ _____ _____		
Breve descripción de los problemas (Uso/Apropiación/transformación)		
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		

Formato de síntesis de actividades. Proyecto de maestría: *Los P. S. R y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio*. Responsable: Luisa Ocampo O. 2019

Anexo N°4 Ficha de recolección de saberes

	Grupo de estudio del Territorio	
	Ficha de actividad #2 Explicar el problema	
	Estudiantes: _____	

Identificación inicial del problema:		
¿Cuál es el problema?		

¿Por qué se considera un problema?		

¿Para quién es un problema?		

¿Puede ser una causa o una consecuencia de otros problemas? ¿De cuáles? ¿Por qué?		

Formato de síntesis de actividades. Proyecto de maestría: *Los P. S. R y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio*. Responsable: Luisa Ocampo O. 2019

Anexo N°5 Ficha de recolección de saberes

Grupo de estudio del Territorio



Ficha de actividad #3

Estudiantes: Carlos José Jarameda O
Marcia Julié María R

Elección de una situación/problema del territorio

¿Cuál es el problema?

Acceso a la movilidad, nuevas construcciones
"Calles más estrechas las vías, más problemas de por medio"

¿Dónde se encuentran nuestros problemas?

Barrios de La Estrella



Veredas de La Estrella

Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/La_Estrella_\(Antioquia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/La_Estrella_(Antioquia))

Formato de síntesis de actividades. Proyecto de maestría: *Los P. S. R y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio*. Responsable: *Luisa Ocampo O. 2019*

Anexo N°6. Ficha de recolección de saberes

	Grupo de estudio del Territorio	
Ficha de actividad #4: Salida de campo 1.		
Circuito: Cascada la encantada y vereda Tierra Amarilla. Municipio de La Estrella		
Estudiantes: _____ _____		
Nuestro problema social: _____ _____		
1. Elemento relevantes de nuestro recorrido, relacionados con el territorio		
2. Ideas construidas con relación a nuestro problema de indagación durante la salida de campo ¿cómo se evidencia nuestro problema?		
<u>Hacia y en la cascada</u>	<u>Hacia y en la vereda</u>	
<small>Formato de síntesis de actividades. Proyecto de maestría: <i>Los P. S. R y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio.</i> Responsable: Luisa Ocampo O. 2019</small>		



Grupo de estudio del Territorio



3. Así fue nuestro recorrido- Localización de elementos relevantes

4. Valoración de la experiencia (principalmente en términos de la indagación)

Formato de síntesis de actividades. Proyecto de maestría: *Los P. S. R y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio*. Responsable: *Luisa Ocampo O*. 2019

Anexo N°7. Unidad didáctica

<p>Nombre de la propuesta: Los problemas cotidianos del territorio como problemas sociales relevantes</p>	<p>Contexto: CECAS – La Estrella Grado 11°</p>	<p>Duración: Segundo semestre 2019</p>
<p>TEMA: Los problemas en el territorio como problemas sociales relevantes</p> <p>PREGUNTA: ¿Qué problemas en el territorio pueden ser problemas sociales relevantes?</p>	<p>PROPÓSITOS: General: Reconocer los problemas sociales que los estudiantes identifican en el territorio</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar los problemas sociales identificados en el territorio, sus recurrencias y significados - Reflexionar sobre los problemas sociales identificados en el territorio - Establecer relaciones entre los problemas socioterritoriales por medio de una red de problemas <p>COMPETENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El estudiante analiza de forma crítica los elementos presentes en un territorio y las posibilidades de intervención del mismo -El estudiante plantea problemas relacionados con el impacto del elemento antrópico en la configuración de un territorio -El estudiante construye argumentos combinando dimensiones temporales y espaciales para explicar los fenómenos que configuran un territorio -El estudiante establece relaciones causales entre los problemas presentes en un territorio utilizando información geográfica para su interpretación -El estudiante valora y respeta opiniones, posturas y argumentos de otros frente a diversos fenómenos sociales y territoriales -El estudiante reconoce en el debate y el disenso argumentado oportunidades de aprendizaje 	
<p>CONTENIDOS</p>		

Conceptuales: Territorio, problemas sociales, intervención antrópica, relaciones de poder, delimitación territorial, procesos territoriales.		
SECUENCIA DIDÁCTICA 1: Aproximación conceptual	RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<p>MOMENTO DE INICIO: (2 horas)</p> <p>Territorializar: En el primer encuentro, se conforman grupos estudio y se hace una introducción en la que se informa sobre las finalidades del trabajo. Se establece una primera relación teórica con aquello que para los estudiantes es el territorio</p> <p>Cada estudiante contará con una tela y diversos materiales para explicar de manera gráfica qué entiende por territorio, con todos los trabajos se realizará una primera colcha de retazos a medida que avanza la socialización.</p>	Telas Hilos Agujas Marcadores Colores Bisutería	Evaluación permanente y formativa: participación durante el proceso. Producto: colcha de retazos
<p>MOMENTO DE DESARROLLO: (6 horas)</p> <ol style="list-style-type: none"> Después de la socialización de los saberes previos sobre el territorio, el propósito es contrastar aquellos elementos y expresiones que sean más recurrentes en lo socializado, con algunas aproximaciones teóricas a esta acepción. Para ello se inducirá la discusión sobre el concepto a partir de imágenes alusivas al territorio y algunas definiciones de este, lo cual permitirá que los estudiantes puedan hallar distancias y proximidades entre aquello que expresaron y lo que se propone teóricamente sobre esta acepción. Posteriormente, teniendo una idea más amplia sobre lo que es el territorio, los estudiantes deberán abstraer algún problema que allí podría manifestarse y lo compararán con situaciones problemáticas que puedan reconocer en la cotidianidad de sus territorios. En una ficha de condensación de saberes, una estudiante tomará nota de aquellos problemas que son identificados por sus compañeros y al finalizar la sesión expondrá la síntesis de la actividad. Cada estudiante se apropiará de una problemática que pueda identificar en su territorio y que llame su atención, lo movilice. Realizará después de la elección, una primera caracterización sobre tal problema en un esquema, guiada por unas preguntas orientadoras: ¿Cuál es el problema?, ¿por qué se considera un problema?, ¿para quién es un problema?, ¿puede ser una causa o una consecuencia de otros problemas? Y pasará a socializarla en el grupo Representación del problema social elegido: Cada estudiante de forma libre, deberá presentar al grupo de estudios el problema social que ha elegido para el ejercicio investigativo, evidenciando en la exposición porque considera que es un problema social y su relación con el territorio. De esta socialización quedará una relatoría elaborada por quien coordina el espacio. 	Imágenes sobre territorio Cinta Hojas de papel Lapiceros Lápices Pliegos de papel Cartulinas Tijeras Pegante Colores Marcadores Bisutería	Evaluación formativa: participación durante el proceso. Productos: Ficha de recolección de saberes (momento 1) Esquemas por problemas (momento 2) Relatoría a cargo de uno de los participantes (momento 3)

<p>MOMENTO DE CIERRE: (2 horas)</p> <p>Red de problemas: Todos los participantes del grupo de discusión crean una red física que, a partir de conceptos abstraídos del ejercicio anterior, permitan conectar las problemáticas identificadas. Con ello se busca dar cierre al primer momento de exploración de saberes e introducir el ejercicio de investigación escolar acerca de los problemas sociales identificados en el territorio.</p>	<p>Pliegos de papel Hilos Palabras clave y conceptos Pegante Chinchas Marcadores</p>	<p>Evaluación formativa: participación durante el proceso. Producto: Relatoría de encuentro a cargo de uno de los participantes</p>
<p>MOMENTO DE INICIO: (1 hora)</p> <p>Preparación al trabajo en campo:</p> <p>Los estudiantes se preparan para realizar el trabajo de campo, destinado a recorrer la parte urbana del municipio de La Estrella y una zona representativa de la parte rural, esta elección obedece específicamente a la idea de traer elementos de contraste y de enriquecimiento de los saberes de los estudiantes sobre el territorio y de esta manera, apuntar a una interpretación y argumentación más amplia sobre asuntos territoriales.</p> <p>Para hacer la preparación se realiza un conversatorio en el que se pregunta qué consideran o imaginan que se pueden encontrar en la salida frente a sus problemas de indagación, en qué elementos, escenarios u objetos creen que estos podrían manifestarse y cuáles son los elementos que necesitamos para realizar exitosamente este ejercicio. De esta forma, se propone que con base en las argumentaciones ya realizadas acerca del problema social de indagación, la salida de campo permita una ampliación del marco comprensivo e interpretativo del territorio, no una visita desprevenida, sino plenamente intencionada pedagógicamente, en favorecer la observación consciente de los fenómenos territoriales, la huella antrópica en su configuración, y las múltiples formas en que se expresan los problemas sociales de indagación en el territorio siderense.</p> <p>Asimismo, se realizará lectura de un fragmento del plan de desarrollo municipal para dar mayor amplitud a la salida de campo, en términos de tener un mayor espectro de elementos para el análisis en los problemas de indagación.</p>	<p>Tablero Marcadores Lectura del plan de desarrollo municipal Análisis de imágenes Narrativa sobre el territorio</p>	<p>Evaluación permanente y formativa: participación durante el proceso. Producto: Relatoría a cargo de uno de los participantes</p>
<p>MOMENTO DE DESARROLLO: (5 horas)</p> <p>Se realizará la salida de campo teniendo en cuenta los acuerdos a los que se haya llegado en el encuentro anterior, se solicitará a los estudiantes que, durante esta, se tomen fotografías y se vayan resolviendo algunas preguntas en una ficha de recolección de saberes, la cual orienta el ejercicio de interpretación de la realidad territorial. Las preguntas aquí contenidas estarán dirigidas a develar cómo se manifiesta el problema en la salida de campo, qué contradicciones encuentran entre lo que se ha trabajado del municipio, por ejemplo, en el Plan de desarrollo y lo que realmente se ve al estar en contacto directo con el territorio. Para este momento los estudiantes deberán elegir el</p>	<p>Celular o cámara Lapiceros Guía de salida de campo</p>	<p>Evaluación formativa: participación durante el proceso. Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de recolección de saberes - Relatoría a cargo de uno de los

<p>formato en el que presentarán sus hallazgos, Fotoensayo, ensayo escrito, presentación con diapositivas.</p> <p>Durante la salida de campo se contará con la visita de un funcionario de la Alcaldía municipal para que relate algunas características medioambientales y sociales del territorio desde la perspectiva de la administración municipal.</p>		<p>participantes</p>
<p>MOMENTO DE CIERRE: (5 horas)</p> <p>Después de realizar la salida de campo se llevará a cabo un conversatorio para socializar los elementos hallados en este espacio. Es importante abrir este espacio de retroalimentación con el fin de dar mayor cohesión a los saberes construidos por los estudiantes durante todo el proceso de indagación y su concreción en el ejercicio en campo.</p> <p>Para este momento, se propone que la construcción de la presentación final de los problemas sociales se realce en el espacio del grupo de estudios, permitiendo también la retroalimentación tanto entre pares como con la docente guía.</p> <p>Finalmente, después de la presentación final en pleno de los problemas de indagación, cada equipo de trabajo narrará su experiencia en el grupo de estudios del territorio, destacando la importancia o no de estudiar el territorio desde los problemas que en él se presentan.</p>	<p>Computadores Fotografías Proyector Grabador de voz</p>	<p>Evaluación formativa: participación durante el proceso.</p> <p>Producto: Presentaciones o Fotoensayo Grabaciones de entrevistas</p>