

GEOGRAFÍA ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE
Geografia Escolar e Formação Docente

Educational Geography and Teacher Training

Nubia Moreno Lache
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colômbia
numola@gmail.com

Alexánder Cely Rodríguez
Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia
alexcelly@gmail.com

RESUMEN

El artículo ofrece un balance general de la educación geográfica, en especial de la geografía escolar, considerando concepciones, tendencias y giros que esta ha experimentado en contextos educativos, en la formación de docentes y en escenarios que promueven la deliberación sobre la educación espacial. Se expone un panorama global de temas, concepciones, ejes de estudio y enseñanza en el contexto latinoamericano, con énfasis en Colombia. Acompaña a la reflexión la enunciación de aportes suscitados a partir de eventos académicos y trabajos en redes, lo que permite evidenciar cambios en la concepción de la geografía y su vínculo con la formación de docentes; a manera de conclusión, figuran algunas consideraciones sobre la geografía, su enseñanza y los retos que oferta en la actualidad.

Palabras clave: geografía, educación geográfica, formación docente.

RESUMO

O artigo oferece um balanço geral da educação geográfica, especialmente da geografia escolar, levando em consideração as concepções, tendências e giros que esta tem experimentado em contextos educativos, na formação de docentes e nos cenários que promovem a deliberação sobre a educação espacial.

É exposto um panorama global de assuntos, concepções, eixos de estudo e ensino no contexto latinoamericano, com ênfase na Colômbia. A reflexão é acompanhada pela enunciação de contribuições geradas a partir de eventos acadêmicos e trabalhos nas redes que permitem enxergar mudanças na concepção da geografia e o vínculo dela com a formação de professores, concluindo com algumas considerações sobre a geografia, o ensino e os desafios que ela apresenta atualmente.

Palavras-chave: geografia, educação geográfica, formação docente

SUMMARY

The article provides a general balance of geography education, especially the one that is taught at school, considering conceptions, tendencies and twists that it has experimented in educational contexts, in teacher training and in sceneries which promote the deliberation about the spatial education. A global panorama of subjects, conceptions, focal areas of study and instruction in the Latino American context, with emphasis in Colombia is exposed. The enunciation of the contributions aroused by academic events and work in media accompanies the reflection, which allows us to evidence some changes in the conception of geography, and its link with the teacher training, in order to conclude, with some considerations about geography, its teaching and the challenges that it offers nowadays.

Key words: geography, geography education, and teacher training.

1. ALGUNAS GENERALIDADES DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

La tradición geográfica en Europa, fundamentalmente en la última mitad del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, instituyó paradigmas, escuelas y tendencias en el campo científico disciplinar de la geografía motivando estudios, explicaciones y abordajes de fenómenos espaciales presentes en la superficie terrestre; tarea que los geógrafos asumieron a lo largo de la trayectoria epistemológica. Sin embargo, es claro también que el saber geográfico se impulsó desde la escuela al posicionar a la geografía como materia de enseñanza con la intención fundamental de que las nuevas generaciones aprendieran a conocer y valorar su país, sus regiones, sus ciudades. La geografía no solo se asumió como un campo especializado de saber en manos de expertos, sino que también fue aceptada como una asignatura para enseñar y motivar la nacionalidad y el reconocimiento por el valor de las riquezas naturales presentes en un territorio geográfico.

A partir de 1885 se estimula el estudio de la geografía a nivel de la educación superior y Alemania lidera la investigación de punta en esta disciplina; en ese orden de ideas, la geografía estaba presente en todos los programas de las diferentes regiones alemanas y fue muy valorada porque contribuía a afirmar el sentimiento de unidad, así [...] la presencia de la geografía fue importante en todos los niveles y centros de enseñanza, incluso en aquellos de enseñanza especial como la Escuela Industrial de Berlín y la Escuela Superior de Niñas (Rodríguez, 1997, p. 221). Esta institucionalización de la geografía escolar se refleja en Francia con la implementación de la cátedra de geografía en la Universidad de París hacia 1809 acompañada por la fundación de la *Sociedad Geográfica de París* hacia 1821. En Gran Bretaña la geografía se despliega a finales del siglo XIX y estuvo dirigida más por geólogos, biólogos, economistas e inclusive historiadores que por geógrafos propiamente formados en esta disciplina. Panoramas similares se presentan en Rusia y Estados Unidos acompañados por la introducción de saberes específicos como la mineralogía y la botánica; situaciones expresadas por ejemplo en el hecho de que “la geografía era una materia popular en los Estados Unidos en las escuelas superiores de finales del siglo XIX, pero de bajo nivel académico, además era una materia electiva” (Rodríguez, 1997, p. 225).

La concepción de la enseñanza de la geografía estaba asociada entonces por la tendencia a fortalecer la relación conocimiento del territorio – sentido de nacionalidad, como también que su saber se apoyaba en campos de las ciencias naturales desconociendo al ser humano como protagónico de los lugares; esta concepción, inclusive en América Latina se replica e incide en lo que se denominó *Saber Geográfico*, el cual predominó aún hasta la década de 1990 cuando suceden giros en concepciones geográficas y rupturas tanto en referentes teóricos como metodológicos, así como en la pedagogía, afectando pensamientos geográficos con la intención, entre otras, de que trasgredan en la idea de geografía escolar instaurada¹.

¹ Se refiere a la idea de la geografía que la limita y la reduce a la enunciación y memorización no comprensiva de fenómenos bio – físicos en la superficie terrestre, desconociendo la impronta humana y la comprensión de la espacialidad en diferentes contextos socio – culturales.

En el panorama de Colombia, que comparte similitudes con algunas de las características referenciadas, es importante recordar el impacto y aportes de viajes y expediciones como la *Comisión Corográfica* que se estableció a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuya intención era la de realizar una descripción del territorio colombiano y un levantamiento del uso del suelo nacional colombiano por medio de la construcción de una Carta General del país. Aún así, y pesar de las contribuciones que esta deja en el conocimiento de la geografía colombiana, en los contextos escolares no se posiciona desde una perspectiva disciplinar de lo espacial sino como la **acumulación** de información de los territorios asociada con la cartografía y las ciencias naturales. Simultáneamente, entidades militares desplegaron en sus academias e institutos una enseñanza de la geografía relacionada con el conocimiento del territorio nacional, las fronteras y los recursos para afianzar el sentimiento de soberanía nacional. Acorde con Capel, es posible afirmar que la geografía tuvo que afrontar tanto concepciones erradas como marginalidades en el reconocimiento de su carácter científico, situación que se presenta ya que

La geografía es una ciencia aceptada con reticencia por materialistas y científicos sociales, una disciplina que tenía esencialmente el carácter de materia auxiliar para la historia, y que por el lado de las ciencias humanas no iba a tardar en recibir también la embestida de los sociólogos (Capel, 1981, p. 123).

La concepción de la geografía concebida como un saber escolar limitado a la descripción, enunciación, repetición y aislado de las acciones humanas es propicia para indagar sobre *¿cómo se abordan los saberes geográficos en la escuela?*; parte de la respuesta a este interrogante está enmarcada en principios educativos de corriente tradicional que resaltan el aprendizaje memorístico y la enumeración de accidentes geográficos, aspectos bio - físicos y características del medio como único eje en la enseñanza de esta disciplina; siendo este quizás el principal componente que no se ha logrado superar y que reduce el saber geográfico a un carácter enciclopedista y enunciativo.

No obstante, esta concepción presenta algunos cambios entre los años 1980 y 1990 expresados fundamentalmente en reflexiones sobre la didáctica de la geografía y su articulación con el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo continúa siendo asumida como un saber “principalmente descriptiva y centrada más en los métodos y recursos didácticos² que en las temáticas conceptuales” (Araya, 2010, p.25); situación que se fortalece con el uso de algunos elementos cartográficos, herramientas valiosas en el proceso educativo de la geografía, pero alejados de la comprensión y significado de la lectura del lenguaje cartográfico; así como en el abordaje de la temática espacial de manera general y enunciativa en donde la realidad se margina del contexto socio-cultural. A partir de la década del 90³, según Araya (2010), la educación geográfica latino e ibero americana comienza un proceso de transformación conceptual que la

² Los recursos didácticos, en esta perspectiva, son entendidos como *instrumentos* para aplicar en clase y no a la didáctica como proceso esencial en la enseñanza.

³ Años que también son permeados en los campos de las ciencias humanas y sociales y en los que se presentan giros epistemológicos, conceptuales, metodológicos e investigativos, contribuyendo a construir e identificar nuevas miradas de la educación geográfica.

privilegia como un campo del saber del conocimiento socio – espacial e imprescindible en los diferentes niveles de formación educativa de los sujetos. Como disciplina académica y escolar se ha buscado fortalecer a la geografía a partir de procesos investigativos desarrollados en diferentes esferas mundiales, lo que permite consolidar ejes teóricos, conceptuales y metodológicos para su abordaje. Del mismo modo, en esta década empiezan a consolidarse grupos y comunidades académicas relacionadas e interesadas con el análisis reflexivo de la educación geográfica y que incorporan temas específicos y propuestas de enseñanza y aprendizaje de cierta manera innovadoras de cara a la mirada tradicional y memorística que la había acompañado. Grupos, comunidades, programas y redes empezarán a movilizar algunas de las acuñadas lecturas de la geografía escolar y buscarán incidir tanto en programas y diseños curriculares como en prácticas pedagógicas de la educación geográfica, así como en la instauración paulatina y progresiva de nuevas apuestas para la formación de los docentes en donde prime una reflexión y conocimiento de lo espacial.

2. ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

La educación geográfica analiza temas de estudio alrededor de dinámicas y transformaciones socio - espaciales con la intención de que estos se conviertan en ejes fundamentales para abordar saberes geográficos escolares. Un ejemplo de ellos es la ciudad, la cual es asumida como categoría principal de estudio⁴, lo que a su vez viabiliza el que sea planteada en diferentes perspectivas y tendencias tanto en niveles de educación inicial, básica y media como en niveles de educación superior.

Al enseñar la ciudad como una de las amplias posibilidades del espacio geográfico, por ejemplo, se incluyen aspectos como: realidad, experiencia, identidad, lugar y cotidianidad; los que a su vez se relacionan con la concepción del espacio como una categoría social e histórica en la que prevalecen múltiples relaciones establecidas entre los sujetos, y entre estos y la realidad espacial. Lograr la comprensión de esta visión y de lo que puede y debe ser la educación geográfica no ha sido un proceso fácil y aún cuando todavía es frágil la inserción de estas concepciones en mallas y propuestas curriculares, es importante reiterar que los giros presentes son consecuencia de los intereses de docentes investigadores, redes académicas y grupos de trabajo cuyo objetivo se orienta hacia el debate, análisis, reflexión y transformación de la concepción de la geografía escolar.

En estas intenciones es importante reconocer aportes de algunos de los trabajos realizados por diferentes comunidades académicas de América Latina e Iberoamérica; para ello se rescatan eventos como los Encuentros de Geógrafos de América Latina - EGAL, los Coloquios de la Redladgeo⁵, los trabajos del

⁴ Esta presencia en programas, currículos y planes de estudio de geografía no es ajena a los procesos de expansión y desarrollo urbano que toman mayor auge a partir de los años 70. La ciudad evidentemente se constituye en escenario de las sociedades y su presencia para estudio e indagación se privilegia sobre otros espacios geográficos.

⁵ Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía. En: <http://www.geopaideia.com/redladgeo/>

Geoforo Iberoamericano⁶, la consolidación y aportes de redes, entre otros, buscando destacar en estos el abordaje de la categoría de ciudad, de los estudios urbanos y del espacio geográfico en la perspectiva educativa. Así mismo se considera el contexto nacional expresado en diferentes acontecimientos desarrollados alrededor de la educación geográfica tales como los Congresos Colombianos de Geografía, las Convenciones Nacionales de Educación Geográfica, al igual que algunos de los avances y aportes de docentes – investigadores interesados y promotores de la educación geográfica colombiana, grupos de investigación tales como DIDES⁷ y GEOPAIDEIA⁸ afines e interesados por asuntos espaciales, por la didáctica de la geografía y por la educación espacial.

En ese orden de ideas, dado que la ciudad y lo urbano son categorías centrales que emergen en discursos y propuestas de los docentes – investigadores, es importante analizar algunas tendencias, abordajes y giros que sobre el tema proponen. Sin embargo, es necesario también mirar que en la complejidad del espacio geográfico, esta no es la única categoría existente y que la geografía escolar en su totalidad debe pensar e indagar el espacio en sus diferentes posibilidades y demandas.

En América Latina las preocupaciones por fortalecer la educación geográfica se reflejan en investigaciones adelantadas por diferentes comunidades académicas; en ellas la ciudad aparece como la categoría geográfica más abordada e indagada, no solo porque evidentemente cada vez somos más urbanos y ciudadanos, sino también porque en ella es posible congregar múltiples escalas, aspectos, principios y particularidades del espacio geográfico en interacción y diálogo con los seres humanos. Esta recurrencia a la categoría de ciudad es común también en trabajos de urbanistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, entre otros, y denota tanto el amplio prisma que ofrece en la actualidad los estudios urbanos, como la diversidad de sus abordajes y deliberaciones.

Las acciones humanas transcurren, de una u otra manera, cada vez más en estrecha relación con la ciudad y con los cascos urbanos; el comercio, las vías de transporte, las ventas, los servicios, conflictos, territorios, los barrios sus desarrollos y transformaciones, etc., son el reflejo de las interacciones de las personas con los lugares. Interacciones que son variadas y complejas, que revelan apropiaciones y significaciones que dotan de atributos a los lugares. Cobijados en este marco surgen lecturas al estudio, reflexión e indagación del espacio geográfico en el contexto latinoamericano en la perspectiva de la geografía escolar, con especial énfasis en los asuntos urbanos y de la ciudad⁹; los cuales intentan dinamizar la enseñanza de la geografía, así como reflexionar sobre los procesos de formación de docentes en facultades y programas académicos afines.

⁶ Geoforo Iberoamericano Educación Geografía y Sociedad. www.geoforo.com

⁷ Didáctica de la Educación Superior. Universidad de Antioquia.

⁸ Grupo Interinstitucional en educación y didáctica de la geografía. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.

⁹ Se hace énfasis en este eje porque la presencia de la ciudad y de lo urbano en programas, currículos y en la vida cotidiana de las sociedades contemporáneas es una de las más fuertes directrices que regula el desarrollo de las sociedades; a su vez, los programas de formación de docentes, las investigaciones y los trabajos en redes asociadas con la educación geográfica acuden con mayor recurrencia a los estudios urbanos por su pluralidad y potencialidad que devela un amplio terreno de indagación, aún por explorar.

Al respecto, la profesora Neiva Otero (2003) analiza la ciudad como unidad temática y presenta la forma como esta se ha vinculado a propuestas curriculares en Brasil, realizando un recorrido histórico que permite evidenciar el proceso de inserción de dicha categoría en la educación geográfica. En los estudios realizados bajo influencia de la geografía francesa, la ciudad es relegada a un segundo plano y predomina el análisis de fenómenos naturales; de manera general, en algunos textos se abordan temas como historia, ubicación, población y actividades básicas del contexto urbano. A partir de transformaciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con la reorientación del proyecto moderno y la instauración del capitalismo, temas como la planeación territorial urbana, el crecimiento poblacional y el desplazamiento de la población rural a las ciudades empiezan a hacer parte de los estudios urbanos; en consecuencia se puede afirmar que

A cidade, nesse momento, foi encarada como um sistema e os problemas que se colocavam para seu “desenvolvimento” ou “progresso” como desequilíbrios ou disfunções do sistema. Nessa ótica, a intervenção em uma ou mais das variáveis que não estivessem “funcionando” era entendida como o caminho para corrigir a disfunção e reequilibrar o sistema. Mais do que explicar o fenômeno emergente, impunha-se a descrição dos padrões de localização intra-urbano e as relações entre cidades de diferentes portes. A diversidade das teorias (lugar central, polarização), de modelos de estrutura urbana (a maioria deles tomados aos estudos pioneiros da Escola de Chicago) e de recursos estatístico-matemáticos para quantificar, classificar e descrever a cidade, marcaram esse momento da produção geográfica sobre a cidade. Outras orientações teóricas desenvolvidas e ainda dotadas por geógrafos, como a percepção não mereceram o mesmo destaque (Otero, 2003, p.112).

Posteriormente se relacionan los estudios de la geografía con otros campos de las ciencias sociales en la búsqueda de la interdisciplinarietà del saber; campos como antropología, sociología, economía, permiten ampliar la complejidad de los análisis referidos a la ciudad, pues ella es posiblemente el lugar que mejor se presenta para ejemplificar varios fenómenos sucedidos en un espacio; estos aportes contribuyen a pensar que

Cidade e campo não mais são vistos como pontos/paisagens diferenciadas no espaço, mas como componentes de um mesmo processo sustentado pelo modo de produção que os enquadra. O processo de urbanização importa mais que a caracterização formal da cidade. Renda e uso do solo, produção da habitação e segregação social, distribuição e acesso da população a meios de consumo coletivo (transporte, ensino, saúde), o papel do Estado e das diferentes frações de capital na produção do espaço urbano, as formas de gestão urbana, colocaram-se como temas prioritários de estudo. O Estudo geográfico da cidade, mais do que propiciar a descrição da mesma, visa sua compreensão e transformação, na medida em que vê no indivíduo (morador, aluno) o agente de produção e transformação (Otero, 2003, p.113).

La ciudad también se estudia a partir de relaciones capitalistas que determinan un modo de vida y se resalta el papel del Estado y del capital en la producción del espacio urbano. A finales del siglo XX, se incorporan otros conceptos para referirse a la ciudad y a lo urbano, entre ellos sobresale el predominio del sector privado, las innovaciones tecnológicas y sus efectos en el estilo de vida urbana y en la reorganización espacial.

En los diferentes niveles educativos se aborda la ciudad y lo urbano como unidad temática desde diferentes propuestas curriculares, profundizando en subtemas como el espacio en el que se vive, la construcción social de ese espacio y problemáticas socio-ambientales. Es importante anotar que a medida que se retroalimenta o modifica el concepto de ciudad y de lo urbano, las prácticas de enseñanza y aprendizaje también se modifican; teniendo en cuenta las tendencias académicas e investigativas que se van desarrollando para comprender la complejidad de estas categorías. Al respecto, Cavalcanti (2005) propone abordar la ciudad en función de su complejidad desde enfoques interdisciplinarios para construir conceptos que permitan a los estudiantes realizar el análisis geográfico del mundo, puesto que

O ensino voltado para a formação de conceitos aborda o tema da cidade buscando encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana do aluno com sua cidade e o conceito abrangente, se quiser científico, de cidade, envolvendo um sistema conceitual (Cavalcanti, 2001, p. 203).

En la lectura de lo urbano, la autora propone unas categorías geográficas que permitan comprender la espacialidad en los escenarios urbanos y ciudadanos. Estas corresponden a:

A escala, como categoría que define mais que a amplitude da análise, sobretudo a perspectiva do olhar; **a paisagem e o espaço**, como categorías que permitem a abordagem do urbano em dois níveis; **a cidade e o urbano**, como categorías que expressam de modo dialético o movimento da vida urbana; **a produção do espaço**, enquanto categoría que ajuda a analisar o espaço urbano na sua concretude, permeado pelas categorías da **contradição e da segregação** (2001, p.12) [Énfasis agregado].

En este orden de ideas, las prácticas sociales¹⁰ se analizan geográficamente desde lo cotidiano, desde la materialización de las actividades, los movimientos y las relaciones diarias de los sujetos en el espacio. En el proceso de comprensión de los lugares de la ciudad es importante incluir dinámicas diarias de las personas para que se reconozcan como agentes participantes y activos en la producción del espacio. Así, comprender la ciudad en el marco de la formación ciudadana se orienta en el fortalecimiento de principios democráticos y colectivos que permitan a las personas vivir como comunidad, entender las diferencias, respetar la pluralidad de pensamientos, acciones y apostar esfuerzos por construir colectivamente un proyecto de sociedad.

Esta perspectiva requiere un abordaje interdisciplinario, una formación amplia de conceptos, la adquisición y desarrollo de información y de habilidades de interpretación socio – espacial, las cuales se deben fortalecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los conocimientos cotidianos y de las realidades espaciales que experimentan las personas en los lugares que ocupan. En consecuencia, no es suficiente presentar los contenidos para que los estudiantes los asimilen y los relacionen con su cotidianidad, se requiere darle un *tratamiento didáctico* para transformarlos en herramientas simbólicas, para que les permita

¹⁰ Es decir las diferentes maneras y formas como las personas se relacionan con el espacio geográfico que ocupan; prácticas expresadas, por ejemplo, en ventas formales por medio de bulevares y centros comerciales, ventas informales ubicadas en las calles, los usos de los parques para la contemplación, recreación y diversión, las vías para los desplazamientos, etc.

localizarse y darle significados a los lugares y a sus experiencias sociales y culturales. Para el caso de la geografía,

[...] trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da especialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sócias variadas, já que elas são sempre práticas socio espaciais (Cavalcanti, 2007, p.73).

De igual forma, sobre la investigación de la ciudad Sonia Castellar plantea que:

Para compreender algumas noções que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, o conceito de lugar, é necessário que a criança desenhe o seu lugar de vivência (rua, escola, moradia e outros não tão próximos); mas, para agir sobre ele e transformá-lo, as atividades devem motivá-la a pensar sobre as noções e conceitos, relacionando o senso comum (vivência) com o conhecimento científico. No entanto, para que a criança se aproprie desses conceitos, é importante que desenvolva o raciocínio, a partir da representação simbólica, das relações espaciais, da reversibilidade, e, ao mesmo tempo, se aproprie de noções cartográficas, como legenda, orientação, proporção, ponto de referência, entre outras (Castellar, 2005, p.215).

Aunado a ello, se resalta el uso de mapas e imágenes en la clase, como estrategias de aprendizaje que posibilitan a los estudiantes usar los conocimientos previos y estimular la percepción. Castellar plantea que “O desafio está em trabalhar esses temas do cotidiano e de suas demandas como temas da Geografia, efetivando a mediação entre os conhecimentos que os jovens têm sobre a cidade, suas práticas na cidade e os temas mais gerais e ligados à estruturação dos espaços urbanos [...]” (2011, p.75).

En consecuencia, la enseñanza de la ciudad debe ser comprendida no solo como un contenido disciplinar y temático; también es importante reconocerla como un objeto de vivencia y experiencia personal; es decir se trata de alcanzar la reflexión sobre las formas como las personas vivimos en los lugares, cómo aprovechamos o desperdiciamos los recursos que el espacio nos ofrece, cómo y cuáles son las políticas de expansión y crecimiento urbano, etc. Cuando se permite que los estudiantes observen y reflexionen sobre el barrio, la ciudad o el entorno escolar, se contribuye a que comprendan la complejidad del espacio, reelaboren sus representaciones del lugar donde viven y estructuren el conocimiento escolar a partir del estudio de la realidad y de sus propias realidades.

Al incluir la ciudad en el currículo escolar, “passa a ser compreendida não apenas como um conteúdo geográfico, um objeto disciplinar, mas como um objeto de vivencia pessoal e de ensino” (Castellar & Vilhena, 2010, p.119). Este cambio conceptual exige un giro tanto en la práctica docente como en la concepción de currículo. En el estudio de la ciudad debe comprenderse su función, su origen y proceso histórico que la produjo; contribuyendo de esta manera a que los estudiantes identifiquen la acción social y cultural de los diferentes lugares y se reconozcan como actores de dicha acción.

Sobre los entornos cercanos y la vida cotidiana de las personas en los lugares, Helena Copetti Callai habla de *lecturas didácticas de la geografía, sus aportes para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela*; al respecto sostiene que es importante,

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades (Copetti, 2005, p. 228).

Considera la autora que el estudio del medio debe partir del propio sujeto; se debe iniciar desde su vida, su familia, la escuela, la calle, el barrio y posteriormente ir ampliando la escala espacial - la ciudad - para lograr que los estudiantes reconozcan que el espacio no puede ser comprendido de manera aislada, por el contrario, este es producto de múltiples relaciones y construcciones sociales. De allí que una de las principales funciones de la educación geográfica es explicar y comprender el mundo situándose en el contexto espacial en el que vive el estudiante y aportar elementos para hacer del mundo un espacio más ameno, equitativo y armónico para la humanidad. Se pretende entonces que los contenidos geográficos sean significativos, es decir que tengan sentido y que no descansen en la memorización no comprensiva, como también que permitan que a lo largo de la educación básica las personas puedan adquirir principios fundamentales para una educación espacial.

Desde otra perspectiva y a partir del surgimiento de nuevos soportes tecnológicos, junto con los avances de la Tecnologías de la Información y la Comunicación se generan cambios tanto en las subjetividades como en la cotidianidad de las personas puesto que,

[...] la anulación definitiva de las distancias físicas al momento de estar conectados da lugar al surgimiento de una espacialidad virtual, la cual se entrelaza y mezcla con el ejercicio de la espacialidad física. En otras palabras: las modificaciones en los patrones espacio temporales, si bien intensos, no reemplazan a los previamente existentes, sino que se hibridizan con éstos (Tobío, 2011, p. 3).

En este panorama, la enseñanza geográfica – particularmente en Argentina - se propone contribuir en la formación de personas críticas que comprendan, analicen y propongan cambios o posibles alternativas de solución a las problemáticas contemporáneas de su entorno. De esta manera, el problema planteado estimula y facilita el conocimiento, permitiendo que los estudiantes elaboren interpretaciones, tomen distancia y critiquen diferentes situaciones de la realidad socio – espacial que los rodea; en este propósito nuevamente la ciudad es uno de los escenarios más propicios para este despliegue porque es en ella en donde hay mayor presencia y diversidad de las sociedades. Para afrontar las problemáticas sociales de la agenda geográfica Tobío plantea tres elementos básicos:

En primer lugar de un conocimiento básico de los contenidos geográficos (previstos en las currículas jurisdiccionales); **en segundo término un manejo básico de la institucionalidad republicana** para saber con qué instrumentos se cuenta para resolver y canalizar los conflictos; y, por último, con especial énfasis, **el sentirse como sujeto con derechos, que no son inmóviles ni a históricos**, sino que son el resultado y producto de las luchas sociales por la ampliación de la democracia (Tobío, 2011, p.9) [Énfasis agregado].

En el marco de la construcción del ciudadano político – crítico y desde la enseñanza geográfica, la escuela contribuirá en su formación en cuanto aporte las herramientas necesarias, el saber científico, técnico y la capacidad argumentativa. Con respecto a la educación continua sobresale en Argentina el trabajo de la Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), la cual emerge como la principal institución de capacitación docente en la ciudad de Buenos Aires y propone “además de la actualización de contenidos y estrategias de enseñanza, fomentar y fortalecer el trabajo en equipo, en particular entre docentes de materias afines o de un mismo ciclo o nivel” (Fernández, 2010, p.28).

Dentro del programa de actualización curricular, se revisa y mejora la propuesta de enseñanza a partir de la actualización de los docentes en los contenidos a enseñar, buscando que los enfoques y las formas de enseñar vinculen las particularidades de la comunidad educativa. Con respecto a la capacitación en geografía, se elaboró una propuesta que respondiera a algunos problemas de la enseñanza y que corresponden a la tendencia clásica de la educación geográfica en la que predominan el inventario, la descripción y la clasificación de características físicas del espacio, sin la presencia y acción de los seres humanos. Según Fernández,

[...] se promovieron cambios en las prácticas de enseñanza acordes con el enfoque disciplinar y didáctico de los nuevos diseños curriculares, y lograr una mayor proximidad entre los saberes escolares y la agenda de temas de relevancia académica e interés social. Se buscó estimular la incorporación a la enseñanza de problemáticas socio-territoriales relevantes, que incluya las transformaciones sociales, económicas, políticas, territoriales y culturales, en diferentes escalas, a la luz de los aportes provenientes del ámbito académico, junto con el análisis y discusión de herramientas que permitan seleccionar contenidos culturalmente relevantes, socialmente útiles y pedagógicamente adaptados a los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas (2010, p. 30).

La autora argumenta que se debe intentar trabajar por construir una escuela inclusiva que fomente la tolerancia y el respeto por las diferencias, ejerciendo el derecho universal de acceder a los bienes culturales. La geografía escolar, entonces, puede aportar conocimientos espaciales significativos desde los estudios del lugar y el territorio y para ello es viable el uso de diferentes estrategias didácticas y de diferentes escalas incluyendo la local y la global, así como posibilitar distintas lecturas de la realidad para orientar el sentido de la enseñanza geográfica y la innovación didáctica. Lecturas que muestren que los espacios geográficos no son homogéneos ni en lo topográfico y menos aún en lo social y cultural, por ende cada espacio cuenta con atributos propios, posibilidades, particularidades y formas de vida que los caracterizan; aún así, en conjunto

constituyen un referente más amplio denominado mundo, en el cual es importante construir unos básicos de convivencia, conservación y hábitat en tanto seres social, espacial y temporalmente posicionados.

En armonía con estos planteamientos, Raquel Gurevich propone el tema de las escalas temporales y espaciales como una posibilidad de abordar con los alumnos más allá de momentos y lugares específicos que se estén estudiando en cada oportunidad; la autora sostiene que todos los paisajes del mundo son interactivos y las tensiones entre lo local y lo global atraviesan las fronteras materiales y simbólicas de los distintos lugares del globo. “De allí que las geografías e historias locales puedan concebirse directamente como translocales, que hacen de ellas mismas geografías e historias complejas, multiescalares y dinámicas” (2013, p.19); como los efectos de las transformaciones mundiales invitan a pensar y a vivir los cambios locales, no se pueden desconocer estos en la geografía escolar para lograr la realización de análisis del contexto. En consecuencia,

Podemos decir que importa recuperar el valor de los conceptos y las imágenes en geografía, a fin de posibilitar y enriquecer la inscripción de la enseñanza de los temas territoriales y ambientales en una trama, en un contexto que contemple las coordenadas de la época; la concepción de los territorios como ámbitos conceptuales y de experiencias, que incluyen múltiples relaciones, intersecciones, dinámicas, movimientos y cambios; el reconocimiento de la pluralidad, las diferencias, los contrastes, las desigualdades; la valoración del interjuego de escalas geográficas de análisis (local, nacional y global); la presencia de múltiples actores sociales, públicos y privados, en la construcción de los territorios (Gurevich, 2013, p. 20).

Es a partir del tratamiento de los problemas planteados que los estudiantes en conjunto, con sus pares y docentes ejercitarán su capacidad argumentativa, interpretativa, propositiva, evaluativa y de sostener ideas y acciones tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en situaciones propias de la sociedad actual. En marcos como el de la dinámica global-local es importante distinguir entre las ciudades del mundo y las “ciudades globales” concepto ampliamente aportado entre otros por Sassen (1999); se trata de reconocer y abordar entornos geográficos privilegiados de la economía capitalista globalizada donde se despliegan funciones transnacionales, de alta gestión y de comando de la economía mundial.

La complejidad y las transformaciones de los territorios y las sociedades contemporáneas posibilita fortalecer diversas propuestas de enseñanza y aprendizaje de la geografía; de igual forma la consolidación de contenidos geográficos escolares permite profundizar e interpretar problemáticas cotidianas y lograr una geografía escolar más propicia para los niños, niñas y jóvenes en tanto esta *nueva geografía* corresponde a la realidad vivida por ellos; acercar el saber geográfico a la cotidianidad de los estudiantes por medio de los mercados, plazas, parques, centros comerciales, redes informáticas, medios de comunicación y transporte, asuntos climáticos y sus efectos en la población, entre otros, permiten reconocer una geografía de la realidad y no una geografía de la enciclopedia.

Según Araya (2010), la educación geográfica en Chile se ha integrado al currículo de educación básica y media desde la sustentabilidad y la formación ciudadana, “[...] permitiendo analizar las características y proyecciones de la relación entre educación geográfica y formación ciudadana en el marco del enfoque [...]

para la sustentabilidad, aportando con el desarrollo intelectual y la formación ciudadana de los estudiantes dado que al egreso o durante la educación media, ellos estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos cívicos” (Araya, 2010, p.130). En la reforma curricular, la educación geográfica contribuye a la formación ciudadana en aspectos como:

- Rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para fortalecer actitudes cívicas responsables.
- Identificación, comprensión y explicación del entorno.
- Desarrollo de sentido de pertenencia para relacionar los espacios vividos y percibidos.

Esta educación, según Araya (2010), brinda a los estudiantes posibilidades para desarrollar actividades que promuevan cambios de actitud y valoración hacia el entorno, se aporta en su consolidación como ciudadanos responsables que se vinculan de manera activa y favorable con el espacio geográfico puesto que “la educación geográfica debe suministrar no sólo unas informaciones que le permitan al alumno introducirse en el mundo presente, sino también un conjunto de métodos para aprender” (Araya, 2009, p.23). En este eje temático los estudios del territorio adquieren un enfoque integral y sistémico, en el que es necesario estudiar el rol de las acciones humanas en la preservación de la naturaleza y en la conservación de las condiciones que las nuevas generaciones demandan.

De igual forma son relevantes los trabajos e investigaciones realizados por el profesor Marcelo Garrido Pereira quien aborda los procesos pedagógicos, el hecho educativo y su vinculación con el espacio en la medida que reconoce “el papel del espacio como indicador de una experiencia subjetiva” (Garrido, 2012, p.175). El autor analiza y reflexiona sobre la espacialidad de las problemáticas educativas y la constante fragmentación entre la escuela y los espacios cotidianos; dicha fragmentación “promove a construção de um tipo de espaço onde a condição de significado se encontra padronizada, sendo impossível articular sentidos de pertencimento e de filiação, mais ainda sendo impossível conjurar poderes e campos autônomos de desenvolvimento [...]” (Garrido, 2012, p.176).

Cuando el estudiante ingresa a la escuela debe actuar bajo los parámetros de comportamiento establecidos como válidos y actuar en la normalidad propuesta por la situación pedagógica; esta situación suele estar enmarcada por el currículo y alejada de los contextos y las realidades de los niños y niñas. Así, los estudiantes deben desalojar sus conocimientos previos y anular sus canales lingüísticos para adaptarse a un sistema neutro y aprender el código disciplinar a través de la instrucción que beneficia la construcción de una única realidad y un único espacio. Como propuesta para analizar la problematización de la espacialidad escolar el autor plantea dos vías de análisis: *el territorio* y *el lugar* a partir de las relaciones dialécticas presentes en la escuela. En el sentido del lugar se debe avanzar, “não somente em seu alcance como conteúdo de ensino, mais como uma categoria que permite ler o contexto do atuação pedagógica” (Garrido,

2012, p.181); aunado a ello, el lugar escolar debe entenderse a partir de las relaciones de seguridad, identidad, pertenencia y de significados comunes.

A partir del territorio, “categoría espacial que resulta das relações de poder, de encontro-desencontro de atores, de superposição de escalas de atuação, de influencia ideológica, de administração e gestão” (Garrido, 2012, p.182), la escuela debe entenderse como el encuentro de diferentes actores y culturas; con las categorías de lugar y territorio se posibilita la comprensión del mundo educativo, a partir de las experiencias y prácticas de producción y construcción espacial propias del proceso educativo. En consecuencia, el espacio resulta de las múltiples interacciones entre el ser humano y sus contextos, determinación que debe tenerse en cuenta en la enseñanza ya que con el predominio de la experiencia individual y de su desvinculación con la sociedad resulta siendo cada vez menos un espacio para la socialización, desconectado del proyecto de construcción de ciudadanos de las nuevas sociedades.

En la educación geográfica, según Ceballos se han consolidado comunidades académicas como el *Centro de Investigaciones Geodidácticas* “que incorpora temas más específicos referidos al análisis geo histórico de un espacio urbano y de propuestas de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la geografía y la historia” (2007, p.11); comunidades que buscan fortalecer el estudio social de la geografía y que han aportado en la conformación de la geo historia como una nueva perspectiva de estudio espacial para incluir en el currículo de educación básica y media. Los análisis referidos a la dupla espacio-sociedad se profundizan desde “la relación entre la geografía y la historia, modalidad interdisciplinaria obligante en el estudio del espacio y su dinámica” (Torres, 2007, p.92). Se proponen nociones y conceptos como *las estructuras espaciales* para analizar la ciudad y su organización espacial. Lo geo- histórico se plantea desde la interdisciplinarietà retomando aportes sociológicos, antropológicos, históricos y económicos que permiten definir una espacialidad producto de condiciones históricas.

De igual forma es importante destacar aportes del profesor José Armando Santiago Rivera, los cuales sustentan como el mismo lo define una *educación de la espacialidad* con la intención de formar sujetos conocedores del medio, de las oportunidades que este ofrece, de la potencialidad de los lugares, con una alta capacidad crítica para transformar realidades socio – territoriales. Argumenta el profesor Santiago que es necesario mirar y pensar el mundo que leen y viven los niños y jóvenes; un mundo que es dinámico, globalizado, de consumo, de ritmos acelerados en donde los medios de comunicación motivan, entre otros, la dinamicidad del tiempo y del espacio. En esta perspectiva, llama la atención sobre la necesidad que tiene la educación y los docentes en considerar significativamente “el escenario de la época y la cultura juvenil, la renovación del mundo contemporáneo y sus repercusiones en la cultura juvenil, el viraje cultural y el cambio educativo y enseñar geografía para entender el cambio cultural” (Santiago, 2011, p.86). Esta lectura de la geografía obliga a pensar en la vida cotidiana de las personas en los lugares y cómo estos impactan las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que marchan hacia unos ciudadanos del futuro en una sociedades que cada vez más están integradas por seres humanos que dialogan con otros seres humanos en contextos, espacios y realidades diferentes; con el agravante de que ese diálogo ofrece una amplia gama de riqueza socio – espacial que la educación geográfica amerita reconocer, comprender y enseñar.

La educación geográfica en el caso de Colombia merece atención en cuanto a las etapas presentadas y a las dificultades afrontadas a lo largo de su historia y consolidación como campo de enseñanza, lo cual la ha colocado bien en momentos de tensión o en momentos propicios para su estímulo y desarrollo en el panorama educativo; no obstante, es interesante acotar cómo tanto el uno como el otro no desarrollan hegemonía, de modo que la enseñanza geográfica fluctúa y proyecta algunas posibilidades sin un norte certero de su relevancia y necesidad en la formación de ciudadanos.

En el campo geográfico hay avances significativos en el plano de su enseñanza, considerando la gama diversa de propuestas que desde la escuela o la universidad se han estructurado en los últimos años, en particular desde la década de los 90, lo que no implica necesariamente una ampliación del campo de la educación geográfica más allá de lo escolar. Por otro lado, la geografía sufre una escisión que distancia radicalmente la geografía académica (relacionada con la investigación disciplinar y el ámbito universitario) de la geografía escolar (relacionada con las prácticas pedagógicas en contextos escolares), convirtiéndose en campos antagónicos que a su vez comparten referentes teóricos o metodológicos; pero también es evidente el desmedro de la geografía y de la dimensión espacial de los lugares y territorios en el currículo escolar y su consecuente estancamiento como campo del conocimiento. Aspectos que instaurados en la escuela, podrían significativamente aportar en la consolidación de un proyecto de sociedad en la cual el estudio, valoración, apropiación por el espacio y las interacciones que en él desarrollan sus habitantes son mucho más que un aprendizaje de sus componentes bio físicos; se podría instalar una educación que piense el espacio geográfico y sus particularidades, que seguramente contribuiría con mejoras en las apropiaciones, usos y significados de espacios públicos tales como calles, avenidas, parques, plazas, etc.

Los profesores de los programas con algún énfasis en geografía eran en su mayoría licenciados en ciencias sociales, autodidactas o personas formadas en el exterior, lo cual confinaba estos estudios a las Facultades de Educación o Ciencias Exactas, además de polarizar sus énfasis en el dominio estricto de la disciplina o en la formación complementaria desde la pedagogía; solo hasta 1994 emerge la carrera de geografía en la Universidad Nacional de Colombia (Montañez, 1999) después de un arduo proceso de reflexión, debate y proposición desde distintos docentes e investigadores dedicados al estudio de la geografía (Rucinque, 1987); no obstante, las personas que se forman en este programa son geógrafos profesionales y no docentes en geografía, a pesar de que varios de ellos una vez profesionales terminan siendo docentes de geografía de instituciones educativas del país adoleciendo de la formación pedagógica que se requiere como educador.

Simultáneamente en los Congresos Colombianos de Geografía de la década de los años 80 y principios de los noventa, las ponencias que versan acerca de la situación de la enseñanza de la geografía en la educación básica plantean lugares comunes como la necesidad de la formación de docentes en geografía o de geógrafos en el nivel superior y, con más renuencia, una preocupación por la subvaloración manifiesta de la geografía en todos los niveles del sistema educativo. La enseñanza de la geografía se ve permeada por nuevas corrientes pedagógicas que permiten abrir el debate sobre la secuenciación de contenidos según el desarrollo cognitivo, el diálogo entre métodos provenientes de la investigación y métodos propiamente escolares, la modificación de los planes de estudio en los programas que forman docentes y, en gran medida, la viabilidad

de la integración de las ciencias sociales en la educación básica no sólo como fin operativo sino pedagógico y didáctico.

Con la promulgación de la Ley General de Educación (115 de 1994) se organizan aspectos formales de la Educación Básica y Media y se establecen las áreas fundamentales del conocimiento que las instituciones educativas - en el marco del reconocimiento de la autonomía escolar - deberían incluir en su diseño curricular; esto colocó a la geografía en el conjunto de las ciencias sociales como asignatura obligatoria que se debate entre integrarse como marco espacial de la historia o separarse conservando rasgos de su estructura tradicional (Rodríguez, 2010). Desde esta estructura académica de la geografía se realizan algunas aproximaciones a la caracterización de su papel como disciplina escolar concluyendo en la identificación de problemas relevantes en el campo de la didáctica específica de la geografía y que en Colombia enfrenta la particularidad de presentar propuestas innovadoras para la enseñanza pero, a su vez, una permanencia de conceptos, contenidos y prácticas tradicionales.

Estas crisis se suscitan por las diversas formas como ingresa en las instituciones escolares la enseñanza geográfica; es común encontrar la enseñanza de las ciencias sociales, pero también, y en especial en instituciones educativas de carácter privado y de estratos socio – económicos altos hallar la enseñanza de la geografía, historia, geopolítica, formación y convivencia ciudadana como asignaturas separadas presentes en los currículos a lo largo de la educación básica; en algunos de esos programas hay acento en asuntos espaciales en la educación media por medio de espacios como geopolítica, globalización, economía, estudios políticos, estudios culturales y latinoamericanos, etc., que pretenden complementar el estudio de las ciencias sociales alcanzado en la educación básica, pero también es común no encontrar la enseñanza del espacio y de la geografía en contextos escolares e inclusive en la formación de docentes en algunos programas de Facultades de Educación, lo que lleva a una ausencia del estudio y comprensión de lo espacial.

Mientras estos cambios de carácter normativo van tomando forma, generando dinámicas de resistencia o de asimilación en los contextos escolares, el ámbito académico también se reacomoda, con lo cual se pueden citar experiencias importantes como la puesta en marcha de la línea de investigación con énfasis en docencia de la geografía del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Este programa se constituyó en uno de los pioneros en la formación cualificada de docentes interesados en la educación geográfica; la investigación de las prácticas pedagógicas fue el eje central de preocupación acompañada por la consolidación de la formación del docente de geografía con un sólido conocimiento del campo disciplinar; resultado de esa línea es la constitución del grupo de investigación Geopaideia en el año 1995. A su vez, la realización periódica de los Congresos Colombianos de Geografía y el encuentro de docentes interesados en la enseñanza de esta disciplina contribuyen en la ampliación del campo de reflexión sobre la geografía escolar; emergen también en algunas de las universidades del país, semilleros de estudiantes y grupos de profesores interesados en los asuntos espaciales, los cuales aportan en los congresos una cantidad considerable de reflexiones visibilizadas en la mesa de Educación Geográfica, los cuales poco o poco expresan nuevas demandas y posibilidades de la geografía escolar en diversos contextos del territorio

nacional. Consecuencia de esta presencia, acompañada por docentes líderes y promotores de crear espacios para pensar la educación geográfica, se realiza en el año 2010 la Primera Convención Nacional de Educación Geográfica como respuesta a la acogida que los problemas y horizontes de la enseñanza de la geografía han tenido en la reflexión de docentes de todos los niveles educativos del país.

En relación con la construcción de conceptos geográficos, se destaca la influencia de corrientes constructivistas en educación que impactan en el último cuarto del siglo XX y que apuntan hacia la reflexión sobre las prácticas y los saberes que circulan en la escuela. Desde la psicología piagetiana hasta el aprendizaje significativo de Ausubel denotan un giro importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se enfoca en la construcción idiosincrática de conceptos partiendo de procesos graduales de asimilación de nueva información, revisión y vinculación de nociones y producción de marcos de interpretación propios (Rodríguez, 2003). De igual forma, se perfila una preocupación integral de la relación entre geografía y didáctica que pasa de una transposición arbitraria de contenidos al lenguaje común o escolar a un campo del conocimiento que en adelante “ha de tener en cuenta el conocimiento de la ciencia geográfica, pero también cómo el alumnado aprende y las experiencias peculiares e individuales de los estudiantes” (Taborda, 2010, p.5).

En relación con propuestas didácticas en la enseñanza de la geografía escolar, se anota que existe un número considerable de trabajos, lo que corresponde a un auge reciente de realización de ejercicios investigativos en semilleros de investigación o líneas de profundización inscritas en programas académicos de formación docente. También la consolidación de grupos de investigación enfocados en la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía, cada vez más abiertos al diálogo con grupos extranjeros y dispuestos al trabajo en forma de red, ha contribuido al diseño de propuesta didácticas específicas que intentan llevar a escenarios educativos los avances conceptuales y teóricos de procesos de investigación más generales.

Los resultados de los proyectos pedagógicos han tratado un conjunto de temáticas afines a los fenómenos urbanos y a la enseñanza de la geografía en el contexto de la ciudad contemporánea, lo cual se ha socializado en eventos académicos regionales, nacionales o internacionales, revelando un interés especial por la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía con las problemáticas que plantea el espacio urbano, obedeciendo a ejes articuladores como el medio ambiente, la historia y el patrimonio, la morfología urbana y la ciudadanía y nuevas espacialidades presentes en los escenarios de la ciudad.

A pesar de estos avances, propuestas y proyectos, es necesario también recordar que en Colombia los planes curriculares y las prácticas pedagógicas no han logrado liberarse de la concepción netamente bio física de la geografía alejada de la comprensión y enmarcada en la memorización mecánica; situación que la continúa marginando y subvalorando en los contextos escolares pero también en la sociedad, porque no se logra posicionar el saber geográfico como un saber valioso y necesario en la formación de las nuevas generaciones; entonces, se está en mora de reconocer que la formación espacial y su educación no es solo asunto de la escuela o de los docentes de geografía, sino que también es asunto de planificadores, políticas

públicas, programas de gobierno, planes de desarrollo y en fin de toda la esfera de la sociedad en tanto somos seres humanos espaciales y temporales y aprovechamos o no las potencialidades que el medio nos ofrece.

3. **ALGUNAS CONSIDERACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA**

La participación activa de la comunidad académica latinoamericana, en diálogo con otras comunidades del mundo entre ellas España y Portugal, afines con la educación geográfica, evidencia cambios y mutaciones en la lectura y concepción de la geografía, así como en su posibilidad para la enseñanza; en esa dirección es necesario considerar que:

- Existen preocupaciones académicas por reflexionar sobre la didáctica de la geografía, su naturaleza, concepciones, innovaciones e incidencia en la educación geográfica.
- Emergen nuevas concepciones de la geografía, en especial en temas asociados con la ciudad, la cotidianidad de las personas, los espacios locales, la ciudad, el territorio, el patrimonio como espacio de aprendizaje y el mundo vivido como escenario fecundo para comprender la relación sociedad – naturaleza.
- Estamos experimentando un cambio en la comprensión de lo geográfico, y en ello la vida cotidiana es uno de sus máximos exponentes. Situación que es propicia para contribuir en la renovación de concepciones y prácticas en la geografía escolar, así como en la formación de docentes.
- La construcción de una comunidad académica que trasciende fronteras, está preocupada por pensar y valorar la educación geográfica en el contexto latinoamericano. Comunidad que nace de los docentes y grupos de investigación sustentados en las Universidades y redes, logrando impactar en la nueva generación de jóvenes estudiantes de los programas de formación de docentes o de carreras de Educación afines a las Ciencias Sociales, particularmente en geografía.
- El aporte de los eventos nacionales e internacionales así, como de la consolidación del trabajo en redes congregadas bajo el lente de la educación geográfica ha creado grupos y asociaciones clave para ir progresivamente develando lecturas renovadas en la enseñanza del espacio dado su carácter polisémico, dinámico pero ante todo social, impregnado fundamentalmente por la cultura de sus moradores.
- Estamos constuyendo una mirada renovada sobre lo espacial para pensar y re considerar la formación de docentes en los aspectos espaciales, de modo que estos a su vez contribuyan en los procesos escolares y educativos de niños, niñas, jóvenes y de la sociedad en general que promueva una alfabetización de y en el espacio; situación que permitirá comprender el valor de la fuerza del lugar y del espacio en general.

Bibliografía referenciada

ARAYA, F. (2010) La Geografía educacional en Chile. En A. d. Brasileiros, *Boletim Paulista de Geografia*. (págs. 83-121). São Paulo.

- ARAYA, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Universidad de La Serena.
- CAPEL, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- CASTELLAR, S. (2005). Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos CEDES. Educação geográfica e as teorias de aprendizagem*, 25(66), 209-226.
 - CASTELLAR, S. (2011). A superação dos limites para uma educação geográfica significativa um estudo sobre a e na cidade. *Revista Geográfica de América Central, Memorias XII Encuentro de Geografos de América Latina*, 2(47E), 1-25. Recuperado de:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2897> noviembre de 2013.
 - Castellar, S. & Vilhena, J. (2010). *Ensino de Geografia*. São Paulo: CENGAGE Learning.
 - CAVALCANTI, L. (2001). Uma geografia da cidade- elementos da produção do espaço urbano. En L. de Souza Cavalcanti, *Geografia da cidade*. (pp. 11-32). Goiânia: Alternativa.
 - CAVALCANTI, L. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos CEDES. Educação geográfica e as teorias de aprendizagem*, 25(66), 185-207.
 - CAVALCANTI, L. (2005). Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes de professores de geografia no Brasil: O caso de Goiânia. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo*, 3315-3319. Recuperado en mayo de 2010 de:
http://www.researchgate.net/publication/228958738_lugar_e_cultura_urbana_um_estudo_comparativo_de_saberes_de_professores_de_geografia_no_brasil_o_caso_de_goinia.
 - CAVALCANTI, L. (2007). Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geograficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: S. Castellar, *Educação geográfica. Teorias e práticas docentes*. (pp. 66-78). São Paulo: Contexto.
- CEBALLOS, B. (2007). La conformación de una comunidad de intelectuales comprometidos y el surgimiento de la geohistoria en Venezuela. *Geodidáctica Teoría y Praxis*, 1(2), 11-52.
- COPETTI, H. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos CEDES. Educação geográfica e as teorias de aprendizagem*, 25(66), 227-248.
- FERNÁNDEZ M. V. (2010). Actores y dispositivos de la capacitación de docentes de geografía: apuntes para la construcción de una agenda de la formación continua. *Boletim Paulista de Geografia, Associação dos geógrafos brasileiros*, II(90), 25-36.
- GARRIDO, M. (2012). O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território perdido. En S. Vanzella Castellar, L. de Souza Cavalcanti, & H. Copetti Callai, *Didáctica da geografia. Aportes teóricos e metodológicos*. (pp.173-186). São Paulo: Xamã.
- GUREVICH, R. (2013). Geografía contemporánea y su enseñanza: conceptos y problemáticas en juego. En D. Rodríguez, *La educación geográfica ante los retos del siglo XXI*. Memorias II Convención Nacional de Educación Geográfica, Tunja – Boyacá, septiembre de 2012 (pp. 13 – 29). Tunja: UPTC – ACOGE.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). *Estándares básicos de competencias y formación ciudadana*. (pp.15) Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf4.pdf.
- MONTAÑEZ, G. (1999). Elementos de historiografía de la geografía colombiana. *Revista de estudios sociales*, Universidad de los Andes, (3) 9-28.
- OTERO, N. (2003). A cidade nas aulas de geografia. En A. C. Castrogiovanni, C. C. Helena, N. Otero Schaffer, & N. A. Kaercher, *Geografia em sala de aula praticas e reflexões*. (pp. 111-118). Porto Alegre: UFRGS/Associação de Geógrafos Brasileiros.
- RODRÍGUEZ, E. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá: Geopaideia.
- RODRÍGUEZ, E. (1987). Problemas y características de la enseñanza de la geografía en educación básica. *En Memorias X Congreso Colombiano de Geografía*, (pp. 163-177). Armenia: ICFES.
- RODRÍGUEZ, E. (1997). Geografía y educación. En: Franco, M et all. (1997) *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas* (pp. 213-238). Bogotá: Universidad de La Sabana.
- RODRÍGUEZ, P. (2003). La construcción de conceptos geográficos. Un objetivo de la geografía escolar. En: *Revista Científica Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2(5). Recuperado de: <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/Liliana%20Rodriguez.pdf>
- RUCINQUE (1987). Formación de geógrafos en los niveles pre y post graduado en Colombia: antecedentes y perspectivas. *En Memorias X Congreso Colombiano de Geografía*, (pp. 251-260). Armenia: ICFES.
- SANTIAGO, J.A. (2011) La cultura juvenil desde la enseñanza de la geografía en el contexto del mundo contemporáneo. *Anekumene*, 1(1), 86-100.
Recuperado de: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/11/12>
- SASSEN, S. (1999). *La ciudad global. Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires: Eudeba.
- TABORDA, A. (2010). *Tendencias de la Didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país*. Montería: Universidad de Córdoba.
- TOBÍO, O. (2011). Del sujeto espectador al sujeto político: Enseñar geografía en contextos de creciente virtualización. *Anekumene Revista Virtual, Geografía, cultura y educación*, 1(1), 28-47.
- TORRES, I. (2007). Los centros comerciales y los barrios, objetos espaciales significativos en el estudio de la tendencia de la geohistoria urbana. *Geodidáctica Teoría y Praxis*, 1(2), 89-104.