

Panorama de la educación geográfica de 1994 a 2018. Aportes para Colombia

Diana Maritza Soler Osuna¹

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato²

Daisy Carolina Sánchez Sánchez, Dayana Álvarez Piñeros, Brandon Stiven Zambrano Gómez, Jhonnatan Steven Perico Sapuyes, Wilson Vásquez Ortiz³

RESUMEN

Este texto tiene su origen en el interés de fortalecer la educación geográfica a partir de las relaciones con la disciplina, los desarrollos investigativos en esta temática y una alianza académica entre diferentes instituciones. Las instituciones son el Programa de Geografía de la Universidad Externado de Colombia, el Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Sociedad Geográfica de Colombia. El objetivo del trabajo consiste en construir un estado de conocimiento de la relación entre geografía y educación, cuya revisión documental responde a 316 documentos entre ponencias, artículos en revistas científicas, capítulos de libros y tesis doctorales seleccionados en bases de datos gratuitas de Latinoamérica e Iberoamérica entre los años 1994 y 2018. La metodología empleada permite tematizar las fuentes

1 Profesora e investigadora del Programa de Geografía, área de economía, trabajo y sociedad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Externado de Colombia. Coordinadora de acompañamiento a colegios en el Proyecto de Difusión del Programa de Geografía. Correo: diana.soler@uexternado.edu.co

2 Profesora de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora del Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI). Correo: larodriguezp@udistrital.udistrital.edu.co

3 Pasantes del Proyecto de Difusión del Programa de Geografía y acompañamiento a colegios "Diagnóstico y propuesta de formación en geografía para la educación básica y media". Miembros del SIFEGI. Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: semilleroitinerantes@udistrital.edu.co

consultadas a partir de su lectura completa y encontrar cinco categorías y 37 subcategorías. Las categorías corresponden a educación geográfica, conceptos geográficos, corrientes de pensamiento, ramas de la geografía y temas de anclaje-problemáticas específicas. En el análisis cuantitativo de la distribución de frecuencias en las unidades mencionadas y el cualitativo, referido a la descripción del contenido, se encontraron vacíos en la relación entre el conocimiento geográfico, la formación docente y la enseñanza de la geografía. Este análisis ha orientado acciones pedagógicas posteriores por parte del equipo de trabajo de la alianza académica.

Palabras clave: educación geográfica, conceptos geográficos, corrientes de pensamiento geográfico, ramas de la geografía.

Panorama of Geographic Education from 1994 to 2018. Contributions for Colombia

ABSTRACT

This text has its origin in the interest of strengthening geographic education from: the relationship with the discipline, the research developments in this subject and an academic alliance between different institutions. The institutions are the Geography Program of the Externado University of Colombia, the Itinerant Geographic Research, Training and Education Seedbed of the Francisco José de Caldas District University and the Geographical Society of Colombia. The objective of the work is to build a state of knowledge of the relationship between geography and education, whose documentary review responds to 316 documents. Which correspond to presentations, articles in scientific journals, book chapters and doctoral theses, selected in free databases of Latin America and Ibero-America, between the years 1994 and 2018. The methodology used allows to thematize the sources consulted from their complete reading, finding five categories and 37 subcategories. The categories correspond to geographic education, geographic concepts, currents of thought, branches of geography and anchoring themes-specific

problems. From the quantitative analysis of the distribution of frequencies in the aforementioned units and the qualitative analysis referred to the description of the content, there are gaps in the relationship between geographic knowledge, teacher training and the teaching of geography. This analysis has guided subsequent pedagogical actions by the work team of the academic alliance.

Keywords: Geographic education, geographic concepts, currents of thought geography, branches of geography.

Panorama da educação geográfica de 1994 a 2018. Contribuições para a Colômbia

RESUMO

Este texto tem sua origem nos interesses de intensificador da educação geográfica a partir das relações com a disciplina, os desarrollos investigativos em esta temática e uma aliança acadêmica entre diferentes instituições. As instituições são filhas do Programa de Geografia da Universidade Externa da Colômbia, do Seminário de Investigação de Formação e Educação Geográfica Itinerantes da Universidade Distrital Francisco José de Caldas e da Sociedade Geográfica da Colômbia. O objetivo do trabalho consiste em construir um estado de conhecimento da relação entre geografia e educação, cuja revisão documental responde a 316 documentos. Os códigos corresponderam a ponências, artigos em revistas científicas, capítulos de livro e teses de doutorado, selecionados em bases de dados gratuitos da América Latina e da Iberoamérica, entre os anos de 1994 e 2018. A metodologia empregada permite tematizar as fontes consultadas a partir de sua palestra completa, encontrando cinco categorias e 37 subcategorias. As categorias correspondem a uma educação geográfica, conceitos geográficos, correções de pensamento, ramos da geografia e temas de anclaje-problemáticas específicas. A lista de distribuição de frequências nas unidades mencionadas e a qualificação referente à descrição do conteúdo são preenchidas com vacíos na relação

entre o território geográfico, a formação docente e a instrução da geografia. Este análisis ha orientado ações pedagógicas posteriores por parte del equipa de trabajo de la alianza académica.

Palavras-chave: educação geográfica, conceitos geográficos, correções de pensamento geográfico, ramas da geografia.

Introducción

El Programa de Geografía⁴ de la Universidad Externado de Colombia, en su inquietud y apuesta por el saber geográfico como un campo que aporta al fortalecimiento de la formación de los ciudadanos colombianos, inicia un proceso de vinculación con actores educativos fundamentales para este propósito: en el escenario de la educación básica y media, con los estudiantes y profesores de ciencias sociales de Bogotá; en el de la educación superior, con el Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y en el escenario institucional, con la Sociedad Geográfica de Colombia.

Esta articulación se produce en el marco del Proyecto de Difusión del Programa de Geografía y acompañamiento a colegios 2016-2022, "Diagnóstico y propuesta de formación en geografía para la educación básica y media" (Rodríguez et al., 2018), proyecto que hace parte del Plan de Desarrollo del Programa de Geografía en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Este proyecto se trabaja en tres ejes: eje de difusión y promoción, eje de formación y extensión y eje de investigación. Al adelantar acciones asociadas al eje de investigación del proyecto, se establece un convenio académico entre el Programa de Geografía de la Universidad Externado de Colombia, el SIFEGI y la Sociedad Geográfica de Colombia.

El convenio define dos frentes de trabajo, uno relacionado con el estado de conocimiento sobre la relación entre geografía y educación y el otro encargado de la revisión de los currículos de los colegios vinculados al proyecto. El primero tiene las siguientes etapas: la identificación y mapeamiento de documentos relacionados con la temática de interés, la elaboración de instrumentos para el procesamiento de los documentos abordados y la definición de categorías de análisis para el procesamiento de estos.

4 El Proyecto de Difusión del Programa de Geografía y acompañamiento a colegios es liderado por los profesores Flavio Bladimir Rodríguez Muñoz, Laura Rincón Gamba, Juan David Delgado Roza, Alex Mauricio Martínez Ramírez, Carlos Sánchez y Diana Maritza Soler Osuna. Se diseña y ejecuta en el marco del plan de desarrollo del Programa de Geografía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia.

El segundo frente de trabajo considera como etapas, primero, la revisión de la normatividad vigente sobre contenidos geográficos escolares y posteriormente la visita a los colegios participantes del proyecto para conocer los currículos de ciencias sociales y otros documentos que estas instituciones puedan aportar para conocer el estado de la geografía en la educación básica y media.

En este documento se presenta un avance del primer frente de trabajo, relacionado con el estado de conocimiento sobre contenidos geográficos y educación, que se desarrolla metodológicamente con la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico (MIB), producida por Claudio André entre los años 2009 y 2011 como parte de su tesis doctoral. Si bien André (2009) promueve el MIB como una estrategia de organización y manejo de grandes volúmenes de información bibliográfica, también se relaciona con el aporte a la formación de docentes-investigadores con pensamiento geográfico crítico, autónomo y habilidades como la síntesis de información y la comprensión contextual de conceptos. Además de recolectar información textual bibliográfica, esta estrategia de MIB ayuda a sistematizar, procesar, analizar, categorizar e interpretar la información, labor fundamental para el desarrollo de proyectos de investigación en educación de carácter colaborativo, tal como el proyecto del que hace parte este primer documento.

Siguiendo con la estrategia de mapeamiento informacional básico, se construye una matriz de resumen (Soler et al., 2018) de los documentos encontrados con relación al tema "geografía y educación", de cuyo análisis se presenta un panorama general del volumen de la información a la que se accede desde recursos bibliográficos públicos, gratuitos, en línea y en físico. La Figura 1 presenta un ejemplo del procesamiento en la matriz de resumen de uno de los documentos identificados, la cual se utiliza para sistematizar los 316 documentos identificados y procesados para este estado de conocimiento.

Posteriormente, al leer los textos en extenso, se construye una matriz de contenido con las citas más relevantes de los documentos revisados que son objeto de categorización y subcategorización. Este proceso permite profundizar en los hallazgos para dar continuidad a la definición de problemas de investigación del tema en cuestión.

Figura 1. Ejemplo de matriz de resumen de los documentos consultados

TÍTULO DOCUMENTO	RESUMEN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS-Estandarizadas
El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile)	El espacio es el objeto específico de la geografía, pero existen pocos estudios empíricos sobre su aprendizaje escolar. El tema del trabajo corresponde a la construcción escolar del espacio geográfico, en el contexto rural. El objetivo es investigar hasta qué punto las habilidades cognitivas del alumnado, así como la metodología utilizada con el aporte de los materiales curriculares diseñados, con ayuda de instituciones académicas, son factores determinantes en la explicación de los elementos que configuran el espacio geográfico. El problema de investigación es el siguiente: el espacio y el territorio son objetos de conocimiento geográfico que se construyen en la enseñanza escolar de forma conceptual y compartimentada, dificultando la comprensión del medio próximo y la capacidad en diferentes escalas. Para su desarrollo se utiliza metodología cuantitativa y cualitativa, basada en la investigación-acción. En el diseño participa un grupo experimental y un grupo control. Los cursos participantes corresponden a Primer año de Educación Media A y B del Liceo Eduardo Frei Montalva de la comuna rural de Monte Patria, IV Región, Chile.	Conceptos geográficos	Espacio Geográfico

Nº	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	AUTOR	VOLUMEN	Nº DE REVISTA	AÑO	LINK
1	Araya, F., Souto, X. y Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limalí (Chile). <i>Scripta Nova</i> , XVIII(503), 1-34. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108	Araya Fabián Souto González Xosé Manuel Herrera Yudi	19	503	2015	http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108

Fuente: elaboración propia con base en André (2009) y en las fuentes consultadas.

1. Fuentes documentales consultadas

En el estado del conocimiento sobre la relación entre educación y geografía se consideraron tres criterios para la selección de las fuentes de información. En primer lugar, textos publicados entre los años 1994 y 2018, en razón al inicio de la ley general de educación (Ley 115 de 1994) en Colombia, vigente hasta la actualidad. En segundo lugar, localizar la producción académica sobre educación geográfica publicada en Colombia, América Latina y España. En tercer lugar, la revisión de textos publicados en escenarios académicos especializados en temas geográficos y de educación geográfica, que circulen en español o en portugués y que se ubiquen en plataformas de acceso libre (Tabla 1).

Así, se seleccionaron fuentes de producción académica sobre educación geográfica que circulan en eventos y comunidades científicas, tales como: las memorias de las convenciones colombianas de educación geográfica, las memorias del Congreso Colombiano de Geografía de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGÉ), los boletines de la Asociación de Geógrafos de Españoles (AGE), los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL) y los coloquios de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía (Redladgeo).

Tabla 1. Fuentes revisadas sobre producción especializada en geografía y educación

Fuente consultada	Sitio de publicación
Memorias del Congreso Colombiano de Geografía de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGÉ)	Fuentes publicadas en Colombia
Revista <i>Cuadernos de Geografía</i>	
Revista <i>Entorno Geográfico</i>	
Revista <i>Folios</i>	
Revista <i>Uni-pluri/versidad</i> (2010)	
Revista <i>Perspectiva Geográfica</i>	
Libros del grupo de investigación Geopaideia	
Memorias del Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL)	Fuentes publicadas en el resto de América Latina
Revista <i>Geoenseñanza</i>	
Coloquios y memorias de eventos de la Redladgeo	
Revista <i>Anekumene</i>	
Boletines de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE)	Fuentes publicadas en España
Revista <i>Didáctica Geográfica</i>	

Fuente: elaboración propia con base en las fuentes consultadas.

Las fuentes consultadas se caracterizan en cinco tipos de documentos (Tabla 2), de los cuales el 55% son ponencias presentadas en encuentros académicos a nivel nacional o internacional y en menor medida hay un 31% de artículos publicados en revistas asociadas a instituciones universitarias, facultades de educación y programas de pregrado en licenciatura en ciencias sociales o geografía. Así mismo, los libros (1%) y capítulos de libro (12%) hacen parte de publicaciones realizadas por grupos de investigación cuyas líneas de trabajo son pertinentes para esta exploración. Finalmente, para esta versión de la exploración no se hace búsqueda especializada en tesis doctorales, sin embargo, se identifica una en este primer consolidado.

Los resultados de la revisión documental se concentran en un mayor número de textos en publicaciones de América Latina, mientras que las fuentes de información revisadas de la producción española corresponden a artículos en revistas, tales como el *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (AGE), la revista *Papeles de Geografía* de la Universidad de Murcia y la revista *Anales de Geografía de la Universidad Complutense* de Madrid. El foco de interés a lo largo de la revisión ha sido el estado de la educación geográfica

en Colombia, si bien la información referida a otros países es complementaria y permite contrastar la situación en otros espacios geográficos y escolares.

Tabla 2. Tipo de documentos consultados

Tipo de documento	Número	Porcentaje
Ponencias	176	55%
Artículos en revistas científicas	98	31%
Capítulos de libro	38	12%
Libros	3	0,9%
Tesis doctorales	1	0,3%
Total	316	100%

Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resumen, filtro "tipo de documento".

Las fuentes revisadas para América Latina fueron publicadas en Colombia, Argentina, Venezuela, Brasil, Perú, Uruguay, Chile, Costa Rica y Bolivia, entre ellas, las memorias de los EGAL desde 1995 hasta 2017 con las ponencias presentadas en el eje temático de enseñanza de la geografía, con especial énfasis en la investigación y el desarrollo educativo y metodologías de enseñanza. La revista *Geoenseñanza*, asociada a la Maestría en Educación en la línea de enseñanza de la geografía de la Universidad de los Andes de Venezuela, representa una de las fuentes más fructíferas en el debate sobre la presencia de la geografía y su enseñanza en entornos escolares, así como la revista *Anekumene*, en sus catorce números y memorias de los coloquios internacionales de la Redladgeo.

La distribución según ciudad de publicación de las fuentes revisadas se encuentra en la Tabla 3. En Colombia se concentra el 38% de fuentes revisadas y el mayor porcentaje en relación con las revistas académicas publicadas por los programas de geografía se reparte entre la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle y la Universidad de Nariño, así como la revista *Perspectiva Geográfica*, publicada por el Programa de Estudios de Posgrado en Geografía (EPG) en el marco del convenio entre la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC).

Tabla 3. Distribución de publicaciones revisadas según país y ciudad

Ciudad	Total revisadas	País	Total revisadas	% sobre total
Bogotá	65	Colombia	120	38,0
Medellín	21			
Santiago de Cali	21			
Florencia	6			
Tunja	5			
Pasto	2			
Montevideo	57	Uruguay	57	18,0
La Paz	32	Bolivia	32	10,1
Buenos Aires	26	Argentina	26	8,2
São Paulo	12	Brasil	22	7,0
Sobral	1			
Goiânia	9			
San José	17	Costa Rica	17	5,4
Madrid	7	España	14	4,4
Valencia	2			
Barcelona	1			
Bilbao	1			
Murcia	1			
Palencia	1			
Zaragoza	1			
Mérida	13	Venezuela	14	4,4
Caracas	1			
Lima	7	Perú	7	2,2
Santiago de Chile	7	Chile	7	2,2
Total fuentes consultadas			316	100

Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resumen, filtro "ciudad de publicación".

Por otra parte, se tienen en cuenta las publicaciones asociadas a licenciaturas en ciencias sociales, como es el caso de la revista *Folios* de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, la revista *Unipluri/versidad* de la Universidad de Antioquia, la revista *Conjeturas* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la *Revista Ciudad Paz-ando* del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) de la misma universidad, así como la revista *Educación y Ciencia*, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2. Categorías de análisis de la pesquisa documental

Las categorías de análisis corresponden a las unidades de estudio definidas paralelamente a la revisión inicial de las fuentes encontradas, es decir que son de por sí hallazgos del estado del conocimiento y contienen a su vez subcategorías que permiten tematizar las tendencias conceptuales identificadas (Tabla 4). Así, la formalización de las características conceptuales orienta la reflexión de acuerdo con su naturaleza y contenido.

En este sentido, se presenta a continuación la definición de las categorías y subcategorías de análisis consideradas en los antecedentes de la investigación. La categoría de *educación geográfica* se refiere al campo de reflexión y acción que vincula a la geografía académica, escolar y experiencial y favorece que los sujetos sociales, los ciudadanos, desarrollen habilidades de pensamiento espacial, necesarias en escenarios académicos y en sus prácticas de la vida cotidiana. Así, esta no se encuentra circunscrita solamente al ámbito de la escuela formal, sino que se expresa en distintos ámbitos en los que se usa y produce conocimiento geográfico para comprender y resolver problemas tanto locales y cercanos como de gestión y administración del espacio-territorio en las escalas local, regional, nacional y mundial.

Las subcategorías consideradas corresponden a *geografía escolar, alfabetización espacial, formación de docentes en ciencias sociales y/o geografía, normatividad educativa, educación ambiental, formación ciudadana y textos escolares*. La primera se refiere al tránsito de los conocimientos geográficos, los educadores y los estudiantes por la educación formal institucionalizada desde el nivel preescolar, pasando por la educación básica, media y la educación superior. Se indaga de qué manera aparecen los conocimientos, los saberes y las perspectivas geográficas en la vida escolar en los diferentes niveles mencionados.

La segunda, *alfabetización espacial*, se refiere a las acciones y relaciones intencionadas que los sujetos sociales establecen dentro y fuera de las instituciones educativas, que les permiten desarrollar conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valoraciones para interactuar en prácticas cotidianas en un mundo multiescalar. Esta puede incluir tanto reflexiones como puestas en práctica y experiencias pedagógicas y didácticas sobre el desarrollo del pensamiento espacial y se sustenta en la metáfora de aprender a leer, escribir y narrar el espacio geográfico.

Tabla 4. Categorías y subcategorías definidas en el estado de conocimiento

Categoría	Subcategoría
Educación geográfica	Geografía escolar
	Alfabetización espacial
	Formación de docentes en ciencias sociales o geografía
	Normatividad educativa
	Educación ambiental
	Formación ciudadana
	Textos escolares
Conceptos geográficos	Espacio geográfico
	Región
	Territorio
	Territorialidad
	Lugar
	Escala
	Cartografía
	Ambiente
	Naturaleza
Paisaje	
Ramas de la geografía	Geografía física
	Geografía humana
Corrientes de pensamiento geográfico	Determinismo geográfico
	Posibilismo geográfico
	Geografía neopositivista
	Geografía de la percepción
	Geografía humanística
	Geografía radical
	Otras geografías
Temas de anclaje-problemáticas específicas	Problemas ambientales
	Conflictos territoriales
	Segregación socioespacial
	Crisis ambiental
	Sustentabilidad
	Globalización
	Educación del campo
	Educación rural
	Espacios rurales
	Espacios urbanos
Relaciones urbano-regionales	

Fuente: elaboración propia con base en la matriz de categorías y subcategorías de resúmenes de los documentos revisados.

La tercera subcategoría, *formación de docentes en ciencias sociales y/o geografía*, se refiere al interés por conocer la relación entre las orientaciones epistemológicas, conceptuales, metodológicas y prácticas presentes en la

formación académica y profesional de docentes en torno al conocimiento geográfico y la educación geográfica. Se interesa por conocer los aportes, vacíos y contradicciones que tienen los docentes desde su formación y que tendrán incidencia en su trabajo y práctica profesional.

La cuarta subcategoría, *normatividad educativa*, se refiere a la reglamentación y las políticas educativas relacionadas con la geografía escolar, la práctica pedagógica docente, la organización de currículos, la metodología de trabajo y la evaluación de contenidos. La quinta subcategoría, *educación ambiental*, se refiere a una acción educativa orientada a la comprensión del funcionamiento y las relaciones entre los ecosistemas físico-naturales y sociales para desarrollar actitudes y valores en el sujeto que promuevan en la sociedad un comportamiento sostenible y sustentable con el hábitat. Para ello, tenemos alternativas de trabajos ambientales con perspectiva étnica como la etnobotánica, los proyectos educativos escolares (PRAE) y los proyectos comunitarios, que buscan desarrollar en el sujeto escolar y ciudadano habilidades y aptitudes necesarias para asumir una postura más consciente sobre las necesidades ambientales y sus posibilidades de mejora.

La sexta subcategoría, *formación ciudadana*, se refiere a un proceso que forma parte de la socialización del sujeto en los distintos territorios en los que interactúa. Se constituye en un aprendizaje de sujetos políticos con conciencia crítica de sus acciones, con actitudes, emociones, conocimientos y habilidades que les permiten ejercer la ciudadanía con responsabilidad, solidaridad y participación.

La última subcategoría, *textos escolares*, se refiere a los materiales académicos usados por docentes y estudiantes en el aula para desarrollar esquemas de enseñanza definidos en sus propósitos de aprendizaje. Así mismo, el texto escolar tiene como referencia distintas actividades secuenciales dirigidas al estudiantado según características etarias que reconocen un área específica del conocimiento, como las condiciones educativas estipuladas a nivel nacional.

La categoría de *conceptos geográficos* se refiere a las definiciones, usos y alcances de categorías de análisis geográfico en estudios, reflexiones e investigaciones específicas sobre educación. En esta categoría se incluyen los conceptos de *espacio geográfico*, *región*, *territorio*, *territorialidad*, *lugar*, *escala*, *cartografía*, *ambiente* y *naturaleza* como subcategorías de análisis. El *espacio geográfico* se refiere al proceso y el producto de la relación histórica entre sociedad y naturaleza y la *región* hace referencia a la articulación

de áreas que comparten condiciones físico-bióticas, históricas, sociales, económicas y geopolíticas.

El *territorio*, por su parte, se preocupa por la materialización de las relaciones de poder en el espacio geográfico en el que diferentes actores sociales se relacionan asimétricamente, por lo cual es un concepto-fenómeno atravesado por conflictividades. De este se deriva la *territorialidad*, que se refiere a las estrategias sociales, económicas, políticas o militares múltiples que los actores sociales plantean para dominar-controlar el espacio y definir territorios. La subcategoría de *lugar* se refiere al espacio significado por el sujeto desde su afectividad, sus vivencias y las experiencias que le permiten construir relaciones próximas, distantes, indiferentes o sagradas frente al mismo.

La subcategoría de *escala* se relaciona con la anterior y se interesa por el análisis y la representación de fenómenos y procesos geográficos en distintos niveles de magnitud espacial que interconectan elementos naturales y sociales en la humanización del espacio. Así, en el análisis espacial se destaca la ocurrencia de un evento particular ligado al grado de detalle del estudio realizado. A nivel cartográfico, hace referencia a la relación matemática entre el terreno y su representación en el mapa.

La subcategoría de *cartografía* se refiere a la representación del espacio y las relaciones espaciales que se producen en él, así como el uso, oportunidades, ventajas o desventajas de estas representaciones (mapas, relatos, dibujos) del espacio en la educación geográfica. La subcategoría de *ambiente* se refiere, desde una perspectiva geográfica, a un sistema complejo de relaciones biofísicas y socioculturales que abarca las interacciones entre seres vivos en ecosistemas naturales y sociales.

La subcategoría *paisaje* se refiere a la dimensión perceptible del espacio que permite describir y clasificar procesos de transformación y permanencia de acuerdo con los objetos siconaturales presentes en un espacio y momento dado. Finalmente, la subcategoría de *naturaleza* se refiere en sentido amplio al medio biofísico natural, el cual tiene procesos de origen diferentes a la intervención humana. En geografía, su acepción tiene en cuenta las relaciones temporales, de evolución y dinámica de la Tierra, es decir, de la litosfera, la atmósfera, la biosfera y la hidrosfera.

La categoría de *ramas de la geografía* se refiere a una estrategia analítica de clasificación de la ciencia geográfica para comprender el espacio geográfico

como objeto de estudio abordando objetos, acciones y relaciones naturales, sociales y ambientales que componen el espacio geográfico. Las subcategorías corresponden a la *geografía física*, interesada por el estudio de los elementos biofísicos del espacio, y la *geografía humana*, preocupada por el estudio de los elementos sociales, económicos, políticos y culturales con perspectiva espacial.

Por su parte, la categoría de *corrientes de pensamiento geográfico* se refiere a las distintas perspectivas epistemológicas desde la ciencia moderna que han orientado la investigación sobre el espacio en la disciplina geográfica. En ella se ubican como subcategorías los principales enfoques teórico-metodológicos, iniciando con el *determinismo* y el *posibilismo geográfico*: el primero asume que las características del medio geográfico determinan y ordenan las actividades humanas y el segundo asume que las características del medio geográfico ofrecen posibilidades para definir y ordenar las actividades humanas.

La *geografía neopositivista* es la corriente de pensamiento que asume la comprensión de la organización espacial mediante modelos lógico-matemáticos, como, por ejemplo, la teoría del lugar central. La *geografía de la percepción* reconoce el valor de la percepción y la cognición en la elaboración de imágenes mentales, en las conductas y en los comportamientos que desarrollan los sujetos sobre el espacio.

La *geografía humanística* reconoce el papel de la subjetividad y la afectividad en las relaciones y acciones que establece el sujeto con el espacio y la *geografía radical* desarrolla una acción crítica y emancipadora sobre el espacio para transformar las situaciones de inequidad socioespacial que se desarrollan como producto de sistemas como el capitalismo y el neoliberalismo. Las *otras geografías* refieren a perspectivas posmodernas, posestructurales, emergentes o críticas, que están en construcción teórica, relacionadas con geografías feministas, de género, étnicas, de bienestar, de seguridad y de subalternidad, entre otros ejes que no han sido contemplados en corrientes de pensamiento geográfico clásico.

Finalmente, la categoría de *temas de anclaje-problemáticas específicas* se refiere a distintas áreas de interés que han surgido en los estudios de educación geográfica y considera once subcategorías: *problemas ambientales*, relacionados con los desequilibrios en las relaciones sociedad-naturaleza, como la contaminación de fuentes hídricas y atmosféricas, el

cambio climático y el manejo de residuos sólidos, entre otros; los *conflictos territoriales*, referidos a las tensiones en el territorio como producto de las relaciones de poder que se expresan en él, y la *segregación socioespacial*, que se interesa por procesos de exclusión que se desarrollan especialmente en contextos urbanos.

La subcategoría *crisis ambiental* se refiere a cambios drásticos que se producen en un entorno medioambiental y que amenazan o afectan la continuidad y permanencia de las especies y poblaciones que lo habitan. Estos cambios desajustan el equilibrio ecológico, teniendo en cuenta la interconexión e interdependencia de factores abióticos, bióticos y antrópicos. Los primeros tienen en cuenta, por ejemplo, la variación de temperaturas, la cantidad de precipitaciones y humedad atmosférica y eventos fortuitos como una erupción volcánica o la caída de un meteorito y pueden afectar severamente las condiciones medioambientales de un área. Los segundos comprometen el equilibrio ecológico de un hábitat, con procesos como la superpoblación o intensa depredación de una especie determinada o la aparición o invasión de especies exóticas en ecosistemas que les son extraños. Los terceros corresponden a la intervención de la sociedad en el medio físico-natural, expresados, por ejemplo, en la destrucción de recursos naturales como suelos, bosques y ríos y el consumo indiscriminado de energía, que produce un fuerte impacto ambiental cuyas consecuencias conducen a crisis ecológicas.

Por su parte, la *sustentabilidad* se refiere a la producción por parte de la sociedad de bienes y servicios a partir de recursos naturales, energéticos y económicos, a un ritmo que evite su agotamiento y una mayor contaminación. Por ello, se entiende como la capacidad de la sociedad de hacer un uso consciente y responsable de sus recursos, sin agotarlos o exceder su capacidad de renovación y sin comprometer el acceso a estos para generaciones futuras. Así mismo, la subcategoría *globalización* se refiere a procesos de creciente integración, comunicación e interdependencia a escala mundial relacionados con aspectos económicos, tecnológicos, militares, políticos, sociales, empresariales, artísticos y culturales, uniendo sus mercados y esquemas competitivos con un carácter global.

La subcategoría *educación del campo* se refiere a la necesidad de vincular saberes, valores y creencias tanto de los campesinos como de los habitantes urbanos sin recurrir a la perspectiva dicotómica y jerárquica de estos. Es

una posibilidad de producción de conocimiento de las prácticas espaciales campesinas relacionadas con el trabajo y la reproducción de la vida por parte de los habitantes locales en sus espacios rurales. Sugiere enfocar procesos pedagógicos para conocer los conflictos espaciales presentes en la configuración territorial del continuo espacial rururbano y propone una innovación educativa en la que se insiste en el análisis del contexto local y espacial multiescalar para proponer y gestar procesos pedagógicos en procura del bienestar geográfico, es decir, de los sujetos humanos y el resto de la naturaleza.

Por su parte, la *educación rural* se refiere a un conjunto de acciones educativas que promueven la estandarización de las prácticas de producción y trabajo en los espacios rurales y de la vida en estos siguiendo las premisas del desarrollo, entendido como crecimiento económico. Así mismo, la subcategoría *espacios rurales* se refiere a espacios cuyas relaciones sociales tienen una dependencia directa con la naturaleza en zonas de reserva, campesinas y aquellas dedicadas a actividades extractivas de orden agrícola, ganadero, pesquero y minero.

La subcategoría *espacios urbanos* se refiere a espacios cuyas relaciones privilegian la transformación de la naturaleza pretendiendo la disminución de la dependencia de la sociedad con esta y se caracterizan por concentraciones de población, bienes y servicios. Finalmente, las *relaciones urbano-regionales* se refieren al continuo de relaciones sociales, económicas y geográficas que se dan entre agentes y espacios en múltiples escalas que producen espacios rurales, urbanos y de interacción entre estos, cuyas relaciones conforman regiones con espacios contiguos y no contiguos.

3. Distribución de resúmenes según categorías y subcategorías

La tendencia de distribución por categorías muestra que en *educación geográfica* se cuenta un mayor número de documentos, con un total de 189 que corresponde al 60%, lo que evidencia el interés por relacionar la acción educativa con problemáticas en los contextos escolares. En segundo lugar, se encuentra la categoría *conceptos geográficos* con un total de 47 fuentes, cuyo énfasis se encuentra en la aplicación de los conceptos en escenarios escolares; en algunos casos, con menor frecuencia, se asocia el uso de conceptos con enfoques teórico-metodológicos de la geografía.

En tercer lugar, se encuentra la categoría *temas de anclaje-problemáticas específicas* con un total de 45 documentos, que sugiere preocupaciones de carácter emergente en la enseñanza de la geografía. Posteriormente, se encuentran las categorías de *ramas de la geografía* con 19 documentos y *corrientes de pensamiento geográfico* con 16 documentos en los que se infiere una presencia menos explícita de la reflexión epistemológica y disciplinar sobre la relación entre educación y geografía (Tabla 5).

Tabla 5. Distribución de resúmenes según categorías

Categorías	Fuentes	Porcentaje
Educación geográfica	189	59,8%
Conceptos geográficos	47	14,8%
Temas de anclaje-problemáticas específicas	45	14,2%
Ramas de la geografía	19	6,0%
Corrientes de pensamiento geográfico	16	5,0%

Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resumen.

Los resúmenes se clasificaron también según las subcategorías y su distribución se presenta en la Tabla 6. Posteriormente, se presentan algunos gráficos que infieren relaciones entre las subcategorías y variables de alto interés, como periodos de producción y lugares de publicación.

En la categoría *educación geográfica*, más de la mitad de los documentos se relacionan con las subcategorías *geografía escolar* y *alfabetización espacial*, mientras que tan solo un 20% se relaciona con la subcategoría *formación de docentes en ciencias sociales y/o geografía*. Finalmente, un 11% de los textos clasificados se relacionan con la subcategoría *normatividad educativa*.

En la categoría de *conceptos geográficos* se evidencia una mayor producción alrededor de las subcategorías *cartografía*, *territorio*, *espacio geográfico* y *lugar*, así como una muy baja proporción de documentos que anuncian las subcategorías *escala* y *región* en sus resúmenes. Respecto a los conceptos geográficos, en Colombia se encuentra un mayor número de publicaciones que abordan el *espacio geográfico*, en relación directa con conceptos como *territorio* y *territorialidad* como preocupaciones que llaman la atención de docentes y geógrafos nacionales. Finalmente, la subcategoría *cartografía* tiene presencia en seis países de nueve consultados, con Bolivia en el primer lugar de publicación. No obstante, la cartografía tiene presencia en algunos textos relacionados con la categoría *educación geográfica* como una posible fuente de análisis para la lectura del mundo.

Tabla 6. Distribución de resúmenes según subcategorías

Categorías	Subcategorías de análisis	N° de resúmenes clasificados	%
Educación geográfica	Geografía escolar	81	25,6
	Alfabetización geográfica	48	15,2
	Formación de docentes en ciencias sociales y geografía	38	12,0
	Normatividad educativa	22	7,0
Conceptos geográficos	Cartografía	15	4,7
	Territorio	11	3,5
	Espacio geográfico	10	3,2
	Lugar	9	2,8
	Escala	1	0,3
	Región	1	0,3
Temas de anclaje-problemáticas específicas	Conflictos territoriales	11	3,5
	Problemas ambientales	28	8,9
	Segregación socioespacial	6	1,9
Ramas de la geografía	Geografía humana	16	5,1
	Geografía física	3	0,9
Corrientes de pensamiento geográfico	Geografía humanística	10	3,2
	Otras geografías	4	1,3
	Geografía radical	2	0,6
Total general		316	100%

Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resumen.

En la categoría de *temas de anclaje-problemáticas específicas* el tema de mayor interés es *problemas ambientales*, con más de la mitad de los resúmenes, aunque solo representa un 8% del total (316 resúmenes) de las fuentes bibliográficas consultadas. Al ver la relación con los periodos de publicación, se evidencia una notable disminución de la producción desde el 2009, año en que más se escribió sobre el tema.

En la categoría *ramas de la geografía* se evidencia un interés bastante mayor por temas asociados a la *geografía humana* ya que el 5% de los resúmenes se ocupan de este tema frente a una menor cantidad de resúmenes asociados con el trabajo en la *geografía física*, con solo un 1% de resúmenes que anuncian trabajar esta rama. Esta clasificación puede ser más amplia para identificar, en la revisión en extenso de las fuentes bibliográficas, los temas de los que se ocupa la investigación sobre educación en geografía en relación con un abanico más profundo de temas abordados por la geografía

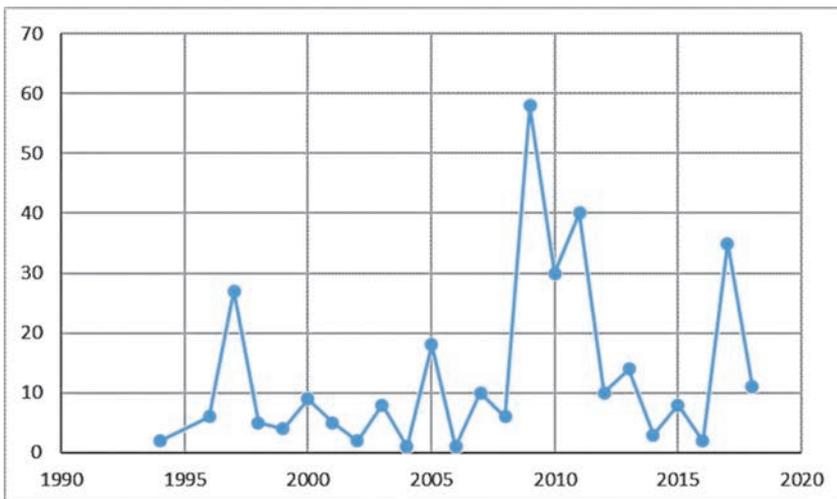
contemporánea. Cabe destacar que el bajo número de documentos que se ocupan de temas relacionados con la geografía física muestra una debilidad frente al aprendizaje geográfico de la naturaleza.

En la categoría *corrientes de pensamiento geográfico* predominan las subcategorías *geografía humanística*, *otras geografías* y *geografía radical*, dado que otras corrientes de pensamiento geográfico no fueron mencionadas en los documentos revisados. Así, en la producción académica sobre *geografía humanística* en Uruguay se aprecia una mayor importancia de este tema, mientras que en Colombia se presenta una producción distribuida de manera uniforme en las tres subcategorías mencionadas.

En los resúmenes se destaca el interés por las corrientes de pensamiento geográfico, las cuales influyen la formación de docentes, la selección de contenidos y las formas que adopta la didáctica de la geografía y de las ciencias sociales en cada región. Estas corrientes pueden sugerir diferencias en cuanto a su presencia en la enseñanza y aprendizaje de la geografía en distintos países.

La distribución por año de las publicaciones consultadas muestra una mayor presencia en los años 2009, 2011 y 2017, que corresponden al 40% total de la revisión realizada. En los años 1997, 2000 y 2010 la distribución corresponde a un 24% y los demás a un 36%, lo que muestra una producción más significativa sobre el tema de geografía y educación a finales del 2000 (Figura 2).

Figura 2. Distribución temporal de fuentes



Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resumen.

3.1 Educación y geografía desde cinco puntos de mira

El análisis de los documentos clasificados en cada una de las categorías y subcategorías mencionadas se presenta a continuación y se propone que cada categoría funcione como un punto de mira en busca de pistas para cerrar la brecha existente entre geografía y educación.

3.1.1 Sobre educación geográfica

Las subcategorías planteadas en relación con la categoría de *educación geográfica* son: *geografía escolar, alfabetización espacial, formación de docentes en ciencias sociales y/o geografía, normatividad educativa, educación ambiental, formación ciudadana y textos escolares*. La geografía escolar presenta reflexiones pedagógicas sobre lo geográfico en entornos escolares junto con propuestas para su enseñanza y aprendizaje, así como experiencias de trabajo en la formación de profesionales y debates curriculares e históricos propios de la presencia de la geografía en la escuela.

Dentro de las propuestas para la enseñanza de la geografía, se aprecia la necesidad de una geografía contextualizada con las condiciones geográficas de un mundo globalizado, capaces de asumir "procesos didácticos que estudien problemas de las localidades, motivar la participación democrática, activa, reflexiva y crítica de los estudiantes y promover la elaboración de opciones de cambio que mejoren las dificultades ambientales y geográficas hacia una mejor calidad de vida del lugar" (Santiago, 2010, p. 1).

Estas experiencias se orientan principalmente en la búsqueda de alternativas de intervención local y territorial, como afirman Espinosa (2012) y Cano et al. (2013), de acuerdo con el uso de la cartografía como un elemento de la educación con perspectiva espacial. El trabajo en la formación de profesionales de la educación geográfica se enfoca en una reflexión sobre la enseñanza de la geografía, promovida desde un trabajo interdisciplinar que aborde los conceptos de la geografía desde una visión cultural, crítica y socioambiental, como afirman Bueno et al. (2005). En este orden, al trabajar en los centros educativos en los que los educadores se forman y laboran los hallazgos documentales profundizan en los problemas de la didáctica de la geografía, descrita como una disciplina emergente o como un campo aún en disputa.

La geografía escolar exige a los nuevos docentes el desarrollo de una visión crítica, la reflexión analítica y la investigación como una actividad didáctica

propia de la labor docente (Santiago, 1998; 2013b). Para el caso de Colombia, vale la pena reconocer el acumulado de conocimiento disciplinar y pedagógico sobre la geografía y la posibilidad de proponer nuevas pedagogías y develar tendencias históricas en el pensamiento curricular, didáctico y geográfico que acompañan la acción de los docentes, lo cual requiere mayores procesos reflexivos y de investigación educativa eficaces para articular la producción de conocimiento espacial y pedagógico.

Tal como lo describe el proyecto de investigación "La enseñanza de la geografía en educación básica y media" realizado en Colombia entre 1994 y 1999, las prácticas docentes se caracterizan "por un insuficiente dominio de los conceptos geográficos básicos y un desconocimiento casi absoluto del discurso geográfico contemporáneo, mucho menos [se conoce] sobre cómo se produce el conocimiento geográfico. [Los docentes] no reciben formación geográfica especializada" (Murcia & Delgado, 2001, p. 1), por lo cual es necesario fortalecer los discursos geográficos básicos para que los docentes tengan una visión mucho más amplia de su práctica en relación con nuevos paradigmas geográficos y producción de conocimiento geográfico en general.

Por su parte, Naranjo et al. (2017) presentan una síntesis de las falencias como puntos de encuentro entre la formación de docentes y el contexto propio de su profesión. En sus propias palabras:

Primero, al tipo de formación profesional que reciben los docentes, segundo, que los encargados de elaborar mallas curriculares consideran poco relevantes las temáticas de geografía, y tercero, la débil cohesión entre campos de investigación, la geografía escolar y la geografía académica (Naranjo et al., 2017, p. 144).

Para el caso de la geografía escolar, surge una pregunta central que se convierte en bisagra para las tres tendencias halladas en los resúmenes recolectados: ¿cómo interrelacionar la geografía académica o la disciplina geográfica con la enseñanza escolar que de ella se haga? Esta pregunta será clave si se piensa que las discusiones en torno a la didáctica y la enseñanza de las ciencias conlleva cuestionar no solo la forma en que se produce el conocimiento propio de la disciplina, sino, más allá, el impacto y la relevancia social, cultural y política que tiene este tipo de conocimiento producido desde la escuela.

En relación con los debates curriculares e históricos sobre la presencia de la geografía en la escuela, se plantea la construcción de la enseñanza de la geografía escolar en Colombia en el siglo XIX, cuya conclusión apunta a que "la geografía en Colombia tiene una existencia como práctica externa a la escuela, posteriormente se institucionaliza como saber escolar hasta su consolidación como ciencia en la universidad" (González, 2017, p. 1).

En el camino de la institucionalización de la geografía, la revisión curricular resulta una tarea inherente a su fortalecimiento, pues favorece al cuerpo institucional en la tarea de formación de profesionales en geografía y de la comunidad científica geográfica en Colombia. Así mismo, Vanzella y Stefenon (2015) proponen la revisión curricular desde una perspectiva constructivista, como parte de una revalorización social y académica del poder de la escuela en la formación de ciudadanos. Por ello es importante, según los autores, el reconocimiento científico geográfico en la escuela para desarrollar en el estudiante capacidades de comprensión e intervención sobre las realidades de su entorno.

En Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la revisión de materiales curriculares para ciencias sociales es importante en la reflexión sobre la educación geográfica para identificar dificultades en la construcción de una geografía escolar que, según Montoya (2003), se proyecta únicamente desde la geografía académica sin reflexionar directamente sobre el saber pedagógico que debe desarrollar el docente para asumir su enseñanza.

La subcategoría de *alfabetización espacial* se aborda en cuatro trabajos publicados en Colombia entre el 2008 y 2013 que coinciden en la necesidad de renovación inmediata de la enseñanza de la geografía en la escuela, en especial en lo que respecta a la educación ambiental como tema de especial interés que requiere de la geografía como área de suma importancia para la comprensión del mundo y lo que sucede en él.

La temática de la educación geográfica es un asunto que reviste una gran importancia para la sociedad del conocimiento actual, dadas las problemáticas socio-ambientales que se viven en el mundo, problemas reales relacionados tanto con los elementos biofísicos del espacio geográfico como son el clima, los suelos, el agua, etc., como con los elementos y factores socioculturales que cada vez lo modifican (Zapata, 2010, p. 1).

La perspectiva de análisis geográfico permite comprender la actual situación ambiental a nivel planetario y sus afectaciones locales. Urge incorporar la perspectiva geográfica en la formación de docentes y estudiantes de la educación básica y media para avanzar hacia una educación ciudadana acorde con la necesidad de generar acciones hacia la sustentabilidad de la vida.

La tercera subcategoría, *formación de docentes en ciencias sociales y/o geografía*, se menciona en siete documentos publicados en Colombia, cinco de los cuales abordan experiencias educativas del país y dos de ellos se dedican al caso cubano. Entre los años 2000 y 2004 no se registran publicaciones sobre formación de docentes. Así mismo, las preocupaciones centrales están en las falencias encontradas en distintos países en la formación de docentes que, desde la geografía o las ciencias sociales, terminan por ser responsables de la enseñanza-aprendizaje de la geografía en la escuela.

Un ejemplo de ello son los planteamientos de Laguna (2005; 2011), quien afirma que es preciso suplir las carencias didácticas y metodológicas en el ejercicio docente por medio de la puesta en marcha de *talleres didáctico-cartográficos* para la formación de profesores de geografía, para proponer una integración teórica, epistemológica y metodológica en la enseñanza de la geografía.

De la misma manera, Ruiz, et al. (2013) y Rodríguez y Torres (1998b) enfatizan en el concepto de práctica pedagógica que, más allá de una noción de puesta en práctica de la teoría educativa, se asume con un pensamiento crítico-reflexivo en torno a la responsabilidad y el papel docente en la formación de estudiantes, con la posibilidad de revalorar el papel de la pedagogía en la enseñanza-aprendizaje de la geografía.

La situación ambiental actual contiene problemáticas de orden global y local frente a las cuales la educación geográfica podría responder de manera eficaz en la formación de ciudadanos conscientes de la necesaria transformación de las relaciones que devastan la naturaleza y con ella la vida. En este sentido, para contribuir a la formación de docentes en geografía,

[...] puede servir de reflexión para el mejoramiento de la calidad del futuro educador geográfico y, en consecuencia, convertir la enseñanza de esta ciencia en una eficaz herramienta, que pueda rearmonizar el caos en que el hombre ha convertido la interrelación sociedad-naturaleza (Chapeta, 1999, p. 321).

Finalmente, la subcategoría *normatividad educativa* es mencionada solo en un texto por Pulgarín (2003), que muestra la distancia entre la promulgación de los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales en Colombia, en el año 2002, y la realidad de las ciencias escolares en el aula, puesto que la premisa de la interdisciplinariedad no se lleva a cabo tal como se enuncia en los lineamientos oficiales, lo cual ahonda en un problema de desarticulación que generan cierto alejamiento de la geografía con otras áreas afines en la escuela:

Igualmente se sigue desarrollando un currículo asignatural, donde escasamente se verbaliza la relación que debe darse entre las disciplinas que constituyen el área de las ciencias sociales; situación que limita una visión sistémica y holística del conocimiento social; generándose con ello un escaso diálogo entre los docentes que ofrecen las diversas áreas del currículo. En el caso de la Geografía, con esta visión asignatural, ha sido relegada a una disciplina de segunda y solo se le requiere para obtener datos de localización o para la descripción de lugares. Situación a la que le agregamos la percepción de nuestros docentes de ciencias sociales, quienes no tienen muy clara la finalidad ni la dimensión formativa del área, como tampoco la forma de construir un currículo de ciencias sociales integrado y generador de aprendizaje significativo (Pulgarín, 2003, p. 1).

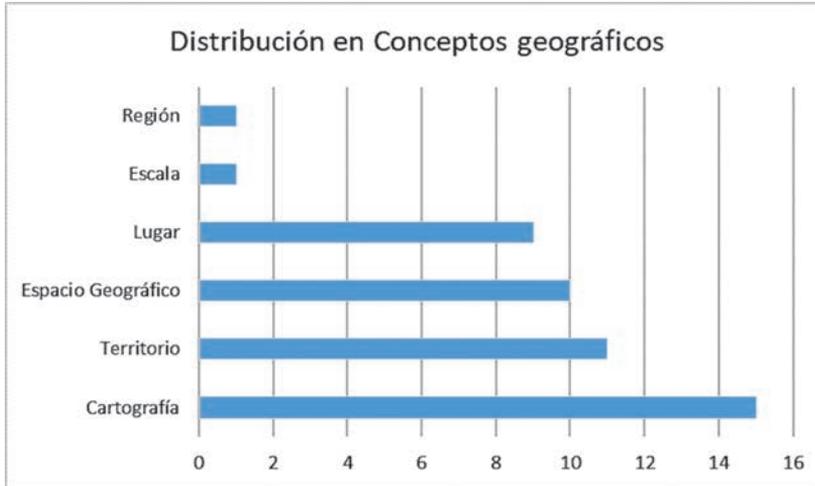
Existe la necesidad de articular la perspectiva de análisis geográfico en la formación de docentes e investigadores que estén y se hagan partícipes en las instituciones escolares, ya que ello, sin duda, contribuirá a que la visión sistémica y holística pase de ser un discurso de moda en las conversaciones académicas y verdaderamente se incorpore en el trabajo de formación ciudadana y en la praxis de los sujetos conscientes de la dependiente relación sociedad-naturaleza, asunto estructural para la geografía y la educación geográfica.

3.1.2 Sobre conceptos geográficos

Los elementos de análisis de la categoría *conceptos geográficos* aparecen disgregados en diez subcategorías que permiten sintetizar el contenido de los documentos. Así, de un total de 47 resúmenes identificados en esta categoría, la frecuencia se concentra en seis de las diez subcategorías, como se observa en el Figura 3: el 32% de los resúmenes se centran en la subcategoría *cartografía*, el 23% en la de *territorio*, el 21% en *espacio geográfico* y el 19%

en la subcategoría de *lugar*. *Región* y *escala* son los conceptos que aparecen con menor frecuencia en los resúmenes. No se clasifican documentos en las subcategorías *naturaleza*, *ambiente*, *paisaje* y *territorialidad*, dado que estas cuatro subcategorías se han definido como "emergentes" con la revisión en extenso de los documentos.

Figura 3. Distribución de resúmenes en la subcategoría "conceptos geográficos"



Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resumen.

De acuerdo con la revisión realizada, la mayor parte de estos trabajos se presentaron en La Paz (Bolivia), Bogotá (Colombia), Montevideo (Uruguay) y San José de Costa Rica durante los EGAL realizados en estas ciudades. Llama la atención la participación de geógrafos brasileños en este evento, por ejemplo, de los quince documentos en la subcategoría *cartografía*, trece son escritos en portugués, lo cual evidencia fortaleza en la escuela de geografía brasileña. Por otro lado, es interesante una frecuencia media de publicaciones hechas en Medellín que evidencian producción en torno a la geografía y la educación, particularmente desde la Universidad de Antioquia.

Se identifica la necesidad de vincular el campo de trabajo geográfico a las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje; así la *cartografía escolar* engrana como una posibilidad de reflexión entre la geografía, la educación y la producción cartográfica en distintos niveles escolares. Por ejemplo, Bauzys (2017) enfoca el trabajo cartográfico realizado en las aulas, en línea con los aportes de Piaget y Vygotsky frente al desarrollo cognitivo y la construcción de conceptos espaciales, por medio de la producción de mapas mentales asociados al desarrollo del pensamiento espacial y la lectura del espacio.

Tabla 7. Ciudades de publicación de textos en la categoría “conceptos geográficos”

Textos en la categoría “conceptos geográficos”		Textos sobre cartografía	
Sitio de publicación	N° de resúmenes	Sitio de publicación	N° de resúmenes
La Paz	11	La Paz	6
Bogotá	10	San José	3
Montevideo	6	Montevideo	2
San José	6	Buenos Aires	2
Medellín	4	São Paulo	1
Buenos Aires	3	Lima	1
São Paulo	2	Mérida	1
Barcelona	1	Santiago de Cali	1
Goiânia	1	Total general	15
Lima	1		
Mérida	1		
Santiago de Cali	1		
Total general	47		

Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resúmenes.

El proceso de representación del espacio geográfico, utilizado por el profesor en el estudio de los fenómenos del espacio debe ser cada vez más complejo, evolucionando en cada año de educación básica, porque el desarrollo mental del niño evoluciona y, en consecuencia, el nivel de abstracción también. Bajo esta perspectiva, la cartografía escolar se viene estableciendo como un conocimiento construido en las interfaces entre la cartografía, educación y geografía (Bauzys, 2017, p. 1).

Así, unir el interés de relacionar la cartografía escolar con el desarrollo de habilidades geográficas como la orientación y localización, además del reconocimiento de la proporción escalar en la representación espacial, con el interés de promover la comprensión del espacio geográfico y sus dinámicas, favorece el avance hacia la formación ciudadana con perspectiva espacial. Se puede advertir que, aunque existe interés por reconocer diferentes tipos de representación cartográfica, en el análisis de contenido de textos escolares, en las cartografías escolares y en el desarrollo de esta temática, la construcción curricular de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en la educación básica y media es aún incipiente y en desarrollo.

Los resultados de los análisis nos permiten afirmar que la investigación académica en la enseñanza de geografía, que preferimos llamar Educación Geográfica, es algo relativamente nuevo en la ciencia geográfica brasileña y lo mismo puede decirse de la investigación sobre la cartografía escolar (Goulart, 2017, p. 1).

Algunos trabajos proponen temáticas específicas, como la construcción de maquetas como recurso didáctico en el aprendizaje de conceptos geográficos, el uso de geotecnologías en la enseñanza de geografía física y la cartografía, la producción de cartografía táctil para personas ciegas y el uso de mapas temáticos en la localización de fenómenos específicos. Ello evidencia posibilidades en dos sentidos: por un lado, el relacionamiento interdisciplinar de diferentes áreas, inicialmente entre la geografía y las licenciaturas en ciencias sociales; por otro lado, para el abordaje escolar de la cartografía y su adecuación a los diferentes contextos en que se dan procesos de educación geográfica.

En línea con lo anterior, la subcategoría *territorio* sigue en frecuencia de mención en los resúmenes revisados. Este hecho requiere detenerse en el análisis de las nociones que aparecen asociadas, así como de los intereses y propósitos que se asocian con el abordaje del territorio y no otro concepto, pues "el territorio se ha convertido en un fetiche de las ciencias sociales, profusamente utilizado, la más de las veces de forma irreflexiva" (Benedetti, 2011, p. 12). En esta proliferación en la discusión del territorio al interior de las ciencias sociales se hace válido preguntarse en qué medida se reconocen los aportes realizados por la ciencia geográfica o reconocer desde dónde se está hablando de este concepto.

Las referencias a esta subcategoría son producto de proyectos de investigación y experiencias educativas que involucran estudiantes y profesores de distintos niveles escolares, particularmente en programas de educación geográfica. Entre estos, se presenta una noción amplia y heterogénea del territorio, que va desde el reconocimiento de la noción clásica o tradicional, cercana al sentido jurídico-político en tanto se reconoce exclusivamente al Estado como actor soberano que reclama la dominación territorial sobre una porción de la superficie terrestre, pasando por aquellas asociadas a procesos de territorialidad, desarrollo del pensamiento espacial y patrimonio histórico y cultural, así como otras que sitúan en el territorio la articulación de relaciones sociales y elementos físico-naturales.

Se evidencia que este concepto aparece como mediador, por ejemplo, de la educación geográfica o la formación ciudadana. En este caso, algunas propuestas concretas son las que plantean Gutiérrez (2010), Pulgarín (2011) y Arango y Pulgarín (2010) en términos de los estudios del territorio como

propuesta pedagógica para la formación de un tipo de "ciudadano territorial" o el interés de fortalecer una serie de competencias ciudadanas; este tipo de propuestas son un avance en términos de reconocer la condición espacial que implica la relación política de la ciudadanía.

En este sentido, "las cuestiones territoriales siempre han llevado a los intelectuales de la geografía a un amplio debate sobre el significado del territorio. La pluralidad teórico-metodológica ha producido una diversidad de concepciones sobre este asunto" (Ramos, 2009, p. 1). Esta apreciación sintetiza muy bien el estado de la revisión por una doble situación considerada en relación con la forma en que se entiende el territorio como subcategoría que aprehende un tipo de relaciones sociales marcadas por el conflicto, en tanto materializa las relaciones de poder en el espacio geográfico en el que diferentes actores sociales se relacionan asimétricamente. Adicionalmente, la propia definición de territorio supone situarse sobre condiciones históricas determinadas, asunto este último que no se identifica ampliamente en los resúmenes que abordan esta temática.

De manera general, se presenta un interés por integrar la subcategoría *territorio* y los llamados "estudios del territorio" como mediaciones en procesos de educación geográfica, como afirman Gutiérrez (2010) y Arango y Pulgarín (2010), que pueden tener como propósito el aprendizaje del conocimiento geográfico o proyectos sociales más amplios, como la formación de un tipo de ciudadano territorial que proyecta la realización o el fortalecimiento del sistema democrático como proyecto político.

En consecuencia, surge el interrogante en cuanto a los desencuentros teóricos existentes sobre el concepto *territorio* en la educación universitaria y la educación básica y media, así como por el papel de las tradiciones epistemológicas que han construido los docentes sobre la geografía en el aula y los textos escolares producidos para orientar sus procesos de enseñanza.

Se reitera la posibilidad del concepto *territorio* en la escuela para problematizar las relaciones espaciales de los sujetos, los conflictos dados por su control, las tramas geopolíticas que operan su existencia y el reconocimiento de dinámicas sociales cercanas insertas en relaciones local-global transversales a estas para fortalecer la educación de ciudadanos conscientes de los límites y necesidades geográficas para la reproducción de la vida.

Así, hacer del territorio un concepto potencial de la educación ciudadana con perspectiva espacial, tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, suscita que siempre el análisis geográfico tenga un enraizamiento, un asidero geográfico, entendiendo su principio de multiescalaridad, y que reconozca las geografías como formas de apropiación de los pueblos, quienes promueven la vida en los territorios.

En cuanto a la subcategoría *espacio geográfico*, se cuestiona sobre la construcción y el aprendizaje escolar de este concepto a partir de esquemas, concepciones y representaciones mentales. Por lo tanto, hay procesos de enseñanza y aprendizaje en los que existe interés por conocer los fundamentos teóricos del objeto de estudio de la geografía para sustentar algunos de los procesos educativos y orientaciones didácticas de los docentes en sus aulas.

A pesar de la taxativa relación sociedad-naturaleza del concepto *espacio geográfico*, se encuentra un débil, casi inexistente, abordaje de las relaciones ambientales y sociales, tanto a nivel planetario como en las relativas a escenarios concretos. Esta situación indica de nuevo la necesidad de una integración efectiva entre la disciplina geográfica y la educación y en lo referente al conocimiento de los sistemas geográficos y las formas de control altamente desiguales sobre ellos. Incluir esto en los contenidos de la educación geográfica con certeza conecta con la educación de una ciudadanía para la sustentabilidad.

Es posible también que la influencia de corrientes pedagógicas estimule el cuestionamiento sobre los procesos de construcción conceptual en los estudiantes e interpele a los docentes para revisar sus prácticas de enseñanza. En este sentido, las investigaciones de Rodríguez y Torres (1998a) y Martínez et al. (1998) plantean referencias en el horizonte del constructivismo y la pedagogía conceptual como referentes para conocer las representaciones que en su experiencia pueden formar o no los estudiantes sobre los conceptos geográficos.

Por su parte, la subcategoría *lugar* aparece ligada a la perspectiva de la geografía humanística, asociada con "Pensar, sentir y vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica para la formación ciudadana desde la apropiación del lugar como unidad básica del territorio" (Espinoza, 2007, p. 1). Esto resulta sugerente, dado que la relación entre lugar y territorio se plantea en tanto son las prácticas de apropiación espacial y no solamente las

de territorialidad y territorialización son aquellas que construyen territorio; en este sentido, vale la pena indagar por los matices que se dan a las relaciones de poder.

En el escenario escolar, la subcategoría *lugar* se asocia con la reflexión sobre la experiencia de los estudiantes y su entorno cotidiano como concepto geográfico o práctica social y con los significados construidos sobre lo que se asume como espacio público. Así, Espinosa (2007) plantea como objeto de la educación geográfica la reflexión en torno a las prácticas espaciales cotidianas, al igual que se asocian los ejercicios de apropiación de lugar con el impacto en la formación ciudadana y, más específico aún, se plantea la indagación por el contexto escolar en el que se construye el sentido de lugar.

Las últimas subcategorías corresponden a *región* y *escala*, con una menor presencia en el mapeamiento informacional bibliográfico en esta fase de clasificar los resúmenes. La primera es presentada por Pulgarín (2005) más como escala de un tipo determinado de estudios localizados en el departamento de Antioquia que como concepto desarrollado por la geografía en los escenarios escolares. La segunda, según Andreis (2011), asocia la importancia de los conceptos geográficos y la representación espacial en la enseñanza y aprendizaje, así como algunos documentos cartográficos y habilidades geográficas en la escuela, sin definir el alcance del concepto *escala* en la geografía en la escuela.

Estos avances de investigación en el campo de la cartografía escolar proponen una convergencia entre geografía, educación y representación espacial y el énfasis que se da a los conceptos geográficos, especialmente en el escenario escolar formal. Las reflexiones transitan entre la geografía profesional y escolar, en la dirección de relacionar las últimas discusiones de la ciencia geográfica y las perspectivas que han tenido poca incidencia en el campo educativo.

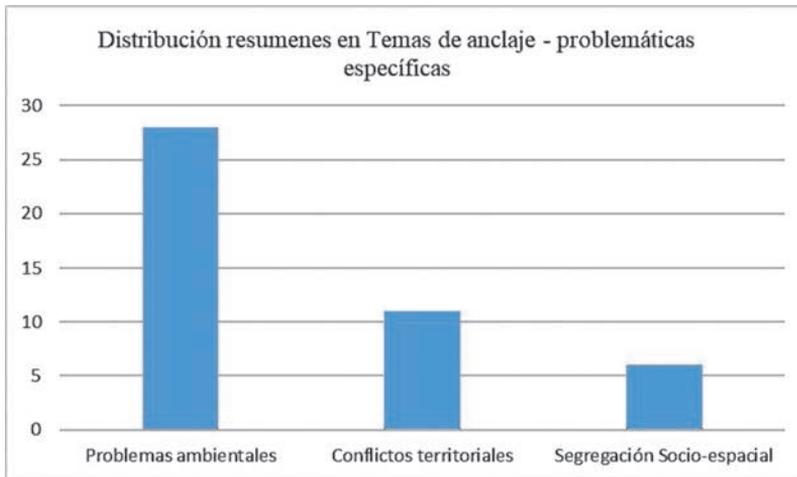
3.1.3 Sobre temas de anclaje-problemáticas específicas

La categoría de temas de anclaje-problemáticas específicas refiere al abordaje de ejes temáticos de interés en los estudios sobre educación geográfica revisados. Estos documentos analizan fenómenos y problemáticas abordados desde perspectivas interdisciplinarias y, desde la perspectiva espacial, proponen focos de entendimiento para las problemáticas estudiadas.

En esta categoría se clasifican 45 resúmenes de documentos en tres subcategorías para definir los temas de interés: *problemas ambientales*, *conflictos territoriales* y *segregación socioespacial*. Posteriormente, con el avance de la revisión en extenso, se definen ocho subcategorías más que describen las temáticas abordadas en los documentos revisados: *crisis ambiental*, *sustentabilidad*, *globalización*, *educación del campo*, *educación rural*, *espacios rurales*, *espacios urbanos* y *relaciones urbano-regionales*. En el presente informe se incluyen las tres subcategorías iniciales, definidas a partir de la tematización de los resúmenes.

Más de la mitad de los textos de resumen, es decir, 28 resúmenes, anuncian interés por los *problemas ambientales*, seguidos por 11 textos sobre *conflictos territoriales*. La menor frecuencia se encuentra en el tema *segregación socioespacial*, con seis resúmenes, tal como se evidencia en el Figura 4.

Figura 4. Distribución de resúmenes según la subcategoría “temas de anclaje-problemáticas específicas”



Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resúmenes.

Aunque son numerosos los textos de resumen que anuncian interés por los *problemas ambientales*, al interior de la categoría estos representan un 8% del total de las fuentes bibliográficas consultadas. Se evidencia una notable disminución de la producción académica en torno a este tema desde el 2009, año en el que más se escribió sobre dichas problemáticas.

Estos documentos anuncian trabajos sobre diversas problemáticas al rededor del medio ambiente y la educación ambiental. Acá se vincula no solo la postura de algunos autores que se encargan de investigar la problemática

ambiental en clave de educación geográfica, sino las preocupaciones que históricamente han trazado otras disciplinas por los procesos de conciencia ambiental, en los que es necesario pensar y educar en aras de mitigar los daños ambientales que el ser humano ha causado al planeta Tierra.

La geografía adoptó diversas perspectivas y formas de concebir la naturaleza y la sociedad. Estando rayada por diversos paradigmas, en variados contextos históricos, la geografía incorporó nuevos abordajes en su búsqueda por la comprensión del espacio geográfico. En ese contexto de cambios en la situación socioambiental global, la preocupación con el medio ambiente ganó mayor visibilidad en la década de 1970 y a partir de entonces, entró en la pauta de las discusiones internacionales. En ese momento los estudios ambientales ganan mayor importancia y la geografía investiga su identidad y nuevos abordajes buscando conciliar pragmatismos y críticas. Delante de eso, se analizan las diferentes acepciones sobre el medio ambiente en cada período y escuela de pensamiento geográfico (Leite & Magalhaes, 2015, p. 6).

Un hallazgo interesante es el aporte que desde la geografía se hace a la educación ambiental. Desde su acervo disciplinar puede brindar perspectivas metodológicas y de contenido para contextualizar el entendimiento de problemáticas ambientales de orden global en escenarios escolares locales. Así, resulta relevante la generación de propuestas de comprensión y acción que favorezcan a estudiantes y profesores para "operativizar la agenda XXI" (Da Costa et al., 1997, p. 1) en procura de comprender las relaciones sistémicas de los subsistemas sociales y naturales.

Así, la educación ambiental favorece comprender y reflexionar sobre lo complejo y frágil de la continuidad naturaleza-sociedad desde las escuelas y corrientes de pensamiento ocupadas en brindar desarrollos académicos correspondientes: "la educación ambiental tiene como objetivo favorecer la formación de sujetos sensibles por el medio ambiente, con capacidad para construir conocimientos y adoptar posiciones críticas y reflexivas que les permita la toma de decisiones frente a problemáticas del entorno" (Niño, 2012, p. 53).

Por lo tanto, es posible fortalecer proyectos escolares desde diversas perspectivas con el propósito del cuidado del ambiente y la necesidad de replantear los proyectos educativos y ciudadanos que busquen mitigar los

daños y desequilibrios que el ser humano causa frecuentemente sobre el planeta Tierra.

Por otro lado, en la subcategoría *conflictos territoriales* se abordan relaciones espaciales por parte de diferentes actores territoriales que es posible analizar, problematizar y comprender en escenarios escolares. Autores como Gutiérrez y Sánchez (2011) promueven ciudadanías que le apuesten al reconocimiento del territorio, tal como se expresa a continuación:

El aspecto teórico del que nos ocupamos, es la constitución del ciudadano territorial como base de la ciudadanía orientada a contribuir con el fortalecimiento del proyecto político democrático. Al efecto, se parte de aceptar que no se cuenta con el ciudadano requerido para afianzar la democracia; que como éste no nace, sino que se hace, es necesario formarlo en contexto, de manera consciente e intencionada para que, ligado al territorio que habita, construye y semantiza, pueda desplegar junto a otros, una ciudadanía renovada orientada al respeto por la diferencia, al reconocimiento de la pluralidad, a la construcción de convivencia y, consecuentemente, a aportar en la consolidación de la democracia (p. 1).

Es posible reconocer la preocupación que existe en estos autores por la construcción de nuevas ciudadanías configuradas a partir de escenarios puntuales, en aras de fortalecer proyectos democráticos que se pueden forjar en la escuela desde los contenidos programáticos que abordan las ciencias sociales y las ciencias naturales. Esta precisamente es una preocupación que Souto (2007) aborda en su trabajo de investigación:

En primer lugar, quiero definir el problema desde la perspectiva de los alumnos, profesores y sistema escolar: la oferta académica que se hace desde la geografía no es útil para desarrollar valores y actitudes ciudadanas, como tampoco responde a los intereses inmediatos del alumnado. En segundo lugar, quiero contrastar los cambios que se han propuesto por parte de la enseñanza de la geografía en la segunda mitad del siglo XX en relación con las alternativas democráticas de una educación al servicio de la ciudadanía, para lo cual analizo el concepto de espacio público ciudadano. Por último, quiero proponer un proceso de investigación educativa e innovación didáctica que desde mi experiencia docente pueda ser útil para motivar al alumnado en la búsqueda de su identidad ciudadana (Souto, 2007, pp. 217-218).

Este panorama abre las puertas para analizar, pero sobre todo para enfrentar los retos que trae consigo un mundo globalizado que necesita proyectos de ciudadanías distintas que se ocupen de potenciar las capacidades críticas de los sujetos de acuerdo con el reconocimiento del lugar que se habita. Por ello es necesario aportar en dicha construcción elementos necesarios para profundizar en este análisis desde los contenidos escolares:

La geografía es más que nunca una ciencia estratégica que se aplica a un conjunto de prácticas políticas, sociales y económicas. Los contenidos planteados se orientan al análisis y la interpretación de nuevas tramas de relaciones complejas que se verifican en los escenarios contemporáneos. El estudio de los procesos de globalización, nos permite reconocer la diversidad de situaciones que viven las sociedades contemporáneas y sus múltiples modalidades de organización en el contexto mundial (Basconcelo et al., 1997, p. 1).

Las fuentes abordadas en esta subcategoría materializan las relaciones de poder que mediante su ejercicio contribuyen a las tensiones que acá se gestan. Estas discusiones plantean, más que respuestas, pistas para establecer nuevos análisis y marcos de referencia que permiten construir lentes teóricos con los que se puede abordar este asunto. Por supuesto, se pone de manifiesto aquello que no se ha escrito sobre otras tensiones existentes en otros fenómenos sociales en los que es necesario realizar análisis de carácter espacial.

Finalmente, los resúmenes clasificados en el eje temático *segregación socio-espacial* abordan asuntos particulares vinculados a procesos educativos, principalmente en contextos urbanos. Aunque plantean temas dispersos, tienen en común que mencionan la diferenciación espacial como una práctica presente en la cotidianidad y abordan ejes como: la construcción y concepción social de ciudad (Cely; 2011; Báez, 2011), el lugar de la disciplina geográfica en la construcción de imágenes y de imaginarios escolares (Hollman, 2010) y el conocimiento del contexto geográfico y la percepción de las comunidades sobre los riesgos ambientales (Martínez, 2010).

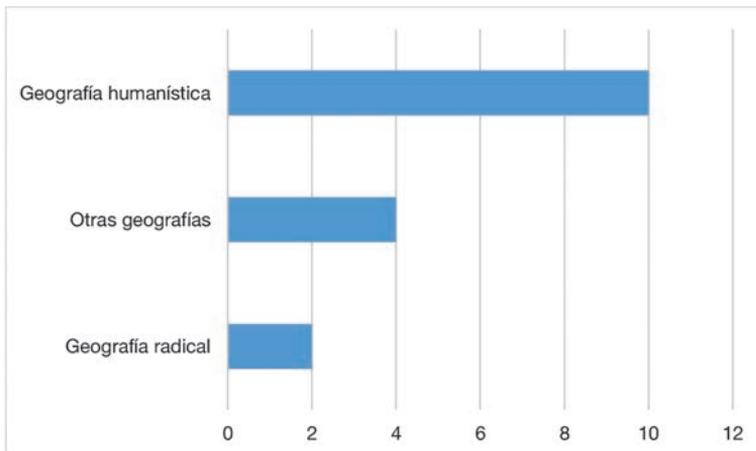
En la misma línea, González y Zabala (2007) presentan un proyecto de investigación como una experiencia de educación geográfica en torno al interés por el turismo desde una perspectiva de sustentabilidad. Por su parte, García (2009) presenta una revisión de los estudios sobre la sexualidad que toma en consideración el estudio del cuerpo como lugar. Las subcategorías identificadas presentan una diversidad de entradas que reconocen temas que

surgen como producto de dinámicas sociohistóricas específicas que para la educación geográfica serían potentes, pero no necesariamente abordadas, lo cual sugiere un valor y un debilidad, ya que, por una parte, aportan a la alfabetización espacial necesaria para una ciudadanía distinta y, por otra, pueden establecer un uso, por parte de la comunidad educativa, poco profundo a nivel teórico y metodológico.

3.1.4 Sobre corrientes de pensamiento geográfico

En la categoría de pensamiento geográfico se clasifican 16 textos en las subcategorías establecidas, relacionados con las distintas perspectivas epistemológicas desde las que tradicionalmente la ciencia moderna ha orientado la investigación sobre el espacio en la disciplina geográfica: *determinismo geográfico*, *posibilismo geográfico*, *geografía neopositivista*, *geografía de la percepción*, *geografía humanística*, *geografía radical* y *otras geografías*. Llama la atención que los resúmenes clasificados en esta categoría se ocupan de los enfoques teórico-metodológicos de las geografías humanísticas, otras geografías y radicales (Figura 5).

Figura 5. Distribución en subcategorías de corrientes de pensamiento geográfico



Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resúmenes.

Tal como se evidencia en el gráfico anterior, no se encontraron resúmenes que refieran a las corrientes de pensamiento *determinismo geográfico*, *posibilismo geográfico*, *geografía neopositivista* ni *geografía de la percepción*, lo que permite plantear la posibilidad y la necesidad de fortalecimiento en la reflexión sobre la educación geográfica que permita conocer los alcances y límites del método para la interdisciplinariedad.

Desde el enfoque teórico-metodológico de la *geografía humanística*, se plantea que la enseñanza del espacio debe tener en cuenta la cotidianidad como "aquella experiencia del sujeto en el espacio, que acude a lo más sencillo del mismo pero que a su vez permite el análisis complejo de la dinámica espacial a través de la mixtura vivencia-espacio" (Moreno & Cely, 2010, p. 1). En los resúmenes asociados con esta corriente se reconocen las experiencias, sentidos y significados de los sujetos como centro de estudio de la geografía, en tanto esta se cimienta sobre la acción espacial del sujeto.

Estos resúmenes en su mayoría relacionan la geografía humanística con la educación geográfica, por ejemplo, un proyecto educativo desarrollado en el municipio de Sabaneta, Antioquia, busca la formación de ciudadanos por medio del reconocimiento de geografías personales articuladas a su percepción del entorno y de los propios territorios, de tal manera que la vida cotidiana posibilita la enseñanza del espacio desde la subjetividad y la realidad de los sujetos. De igual modo, se destaca el valor dado por el sujeto al lugar como escenario y desarrollo de sus expresiones:

Existe la necesidad de llevar el aprendizaje que tiene el individuo de su cotidianidad espacial a la escuela, para validar dicho "saber" y convertirlo en conocimiento; en otras palabras es pertinente en la actualidad y dentro del aula, tomar ese producto de la experiencia cotidiana en la interacción con el espacio y formalizarlo dentro de la geografía, para hacer de ese conocimiento empírico una herramienta que lleve a construcciones conceptuales significativas, permitiendo comprender el espacio, desde lo vivido, contrastándolo con los referentes teóricos y convirtiéndolo en conocimiento geográfico desde la escuela (Moreno, 2009, p. 1).

La educación geográfica, en este sentido, se convierte en un eje que moviliza afectividades y construye realidades sobre el espacio. La escuela aparece como un escenario en el que es posible desarrollar las percepciones que los estudiantes tienen sobre su entorno, cómo lo habitan y cómo lo construyen. Así mismo, uno de los resúmenes muestra el desarrollo de una investigación que contempla el abordaje de la geografía humanística desde la preocupación por las formas en que esta disciplina configura las relaciones entre la sociedad y la naturaleza:

El sustento de esta investigación está constituido por un marco teórico basado en las propuestas de las geografías humanistas: percepción,

humanística y cultural; en la importancia de un proceso de enseñanza y aprendizaje que motiva el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos invitándolos a ser los protagonistas de su propio desarrollo intelectual y personal, y los actuales ejes económicos que caracterizan el mercado mundial, la influencia de éstos en la configuración social y por ende, en la organización del espacio geográfico a nivel local, regional y mundial (Benítez, 2009, p. 1).

El rastreo también muestra una investigación en Brasil en torno a las relaciones topofílicas que establecen alumnos de un colegio en la ciudad de Porto Alegre con lugares cercanos en su entorno. Ello permite preguntar si una institución como la escuela puede ser considerada como un posible espacio en el que se construyen este tipo de relaciones y cuáles serían esos lugares que permiten acercarse a tal fin. En efecto, la geografía humanística desde la perspectiva de esta investigación reafirma la relación entre educación y geografía, donde el sujeto y el espacio se convierten en el epicentro.

Por su parte, las clasificaciones de fuentes en la corriente de *otras geografías* proponen analizar el papel de esta disciplina en el desarrollo de los cambios históricos contemporáneos. La realidad geográfica requiere ser explicada desde la interdisciplinariedad y a ello apunta un trabajo cuyo propósito

[...] es reflexionar sobre la necesidad de innovar la enseñanza de la geografía ante el desarrollo de los cambios históricos contemporáneos, con el apoyo de la interdisciplinariedad. El motivo lo constituye la existencia de una realidad ambiental, geográfica y social que amerita de explicaciones integrales, holísticas, sistémicas y contextualizadas, [como] manera de entender los temas y problemáticas desde la integración de fundamentos teóricos y metodológicos de disciplinas afines (Santiago, 2017, p. 126).

Simultáneamente, los cambios históricos que ha sufrido la geografía y las ciencias sociales en general han sido influenciados por la configuración geopolítica, principalmente luego de la Segunda Guerra Mundial (Liendo & Romegialli, 1997). Después de este acontecimiento, la ciencia y la tecnología han permitido el acceso a otras dimensiones, de modo que la conquista del espacio, el desarrollo informático y las fuentes de energía han impactado el pensamiento geográfico. En este contexto, surgen perspectivas críticas interesadas en la desigualdad y la exclusión de sectores sociales.

Así mismo, desde la *geografía radical* se articulan las perspectivas críticas sobre la sociedad capitalista en su fase neoliberal que, a raíz de los desarrollos y avances mencionados, genera la exclusión y la desigualdad a nivel socioespacial.

En la actualidad, con fundamento en los postulados de la geografía, en particular de la geografía crítica ha renacido el interés académico y científico por el tema del territorio y, muy especialmente, por su estudio. Ello exige, de un lado, recrear y elaborar nociones sobre territorio acertadas, adecuadas y pertinentes al contexto societal vigente y, del otro lado, precisar a qué se alude cuando de estudiarlo se trata, en virtud a que ello se constituye en una potencialidad socio-espacial contemporánea para entenderlo, explorarlo, apropiarlo y emplearlo como soporte de procesos sociales, económicos, políticos, ambientales y territoriales, entre otros, comunicacionales, vinculados con la transformación de la realidad y su orientación a escenarios de desarrollo, mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida del conjunto de la población. De ahí emerge la consideración de los estudios del territorio como problema científico de interés para la contemporaneidad (Gutiérrez, 2011, p. 119).

Otra de las investigaciones en Brasil muestra la relación entre la educación y la geografía escolar desde una perspectiva crítica. La perspectiva marxista de la geografía es el pretexto para problematizar e indagar por las formas de enseñanza de esta disciplina, por ello

Este trabajo propone e invita a un diálogo sobre la constitución de una geografía escolar crítica en Brasil, para continuar la reflexión epistemológica de las últimas dos décadas y contribuir en la búsqueda de la unidad teoría-práctica en la enseñanza de esta disciplina a través de la reflexión sobre sus fundamentos psicológicos en la perspectiva marxista de geografía y de educación. Es una búsqueda personal, pero también es la búsqueda de muchos otros maestros (Miranda, 2005, p. 9585).

Se encuentra que pocos textos en esta revisión dedican atención a la relación entre la educación geográfica y las corrientes de pensamiento geográfico, lo cual indica baja reflexión sobre el asunto epistemológico en tópicos como la geografía escolar y su aprendizaje y enseñanza por parte de docentes y estudiantes en escenarios escolares. Al mismo tiempo, se plantea una pregunta fundamental para comprender la relación entre estas dos categorías: ¿para qué la geografía? Un cuestionamiento que se responde desde la necesidad de

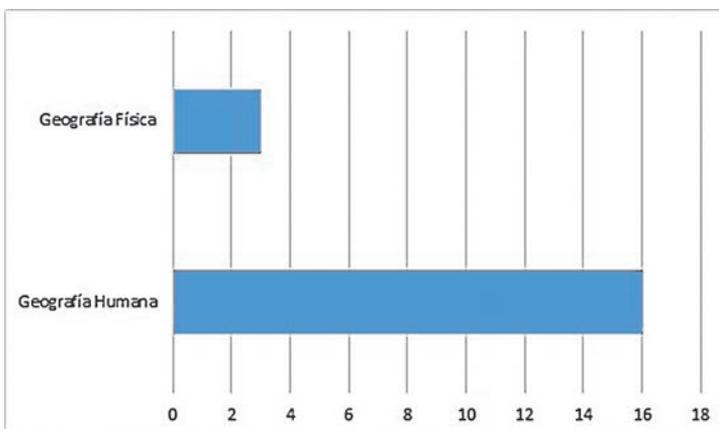
entender la relación del hombre y el espacio, y la geografía como resultado de procesos políticos, económicos, sociales y culturales.

En síntesis, aunque son pocos los textos relacionados con las corrientes de pensamiento geográfico en la presente revisión, estos se enfocan en la sinergia entre la educación y la geografía, principalmente desde la geografía humanística. Las reflexiones en torno a las subcategorías son generadas desde las perspectivas críticas sobre el espacio y las formas en que el sujeto lo habita. Frente a ello, la escuela puede propender por la construcción de currículos en geografía que apunten a comprender la realidad política, social y económica desde la interdisciplinariedad, empresa que se apoya también desde las distintas corrientes del pensamiento geográfico.

3.1.5 Sobre ramas de la geografía

La categoría *ramas de la geografía* presenta hallazgos sobre la mirada clásica en la división tradicional entre *geografía física* y *humana* en 19 resúmenes. Se destaca una tendencia mayor de referencias en la segunda subcategoría frente a la primera, tal como se evidencia en el Figura 6. Esto indica un claro interés en estudios relacionados con ramas temáticas de la geografía como la geopolítica, la geografía urbana, la geografía rural y la geografía económica en por lo menos 11 de los 16 documentos ubicados en esta subcategoría. Además, se encuentran reflexiones alrededor de la vida cotidiana como objeto de estudio emergente con propuestas innovadoras sobre la integración entre geografía y literatura, como ejemplo para comprender el espacio geográfico desde una interpretación simbólica.

Figura 6. Distribución en subcategorías de ramas de la geografía



Fuente: elaboración propia con base en la matriz de resúmenes.

Por su parte, las tres propuestas ubicadas en la subcategoría *geografía física* relacionan contenidos alrededor de la climatología y las condiciones meteorológicas desarrolladas como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se plantea la necesidad de que los estudiantes trabajen estos contenidos para facilitar el establecimiento de relaciones con el conocimiento científico presente en la vida práctica. Lo anterior sugiere un necesario fortalecimiento de la relación entre la geografía universitaria, las instituciones encargadas fomentar el conocimiento geográfico y las instituciones escolares, en procura de mejorar la formación en lo referente a la perspectiva geográfica de la naturaleza.

Actualmente, investigaciones académicas muestran esfuerzos continuos para que los resultados lleguen a las escuelas correlacionando agentes físicos y problemas que la sociedad brasileña y global enfrenta. Sin embargo, las mayores dificultades sufridas por los profesores son el poco entendimiento del contenido por el alumno, y algunas veces por el propio educador, y cómo transmitir la información para articular Geografía Física y Geografía Humana en clase (Oliveira & Torres, 2009, s. p.).

Al respecto, autores como D'Angelo y Lossio (2009) manifiestan la necesidad de conocer nuevas perspectivas a nivel metodológico adecuadas y acertadas para los fenómenos actuales referidos, por ejemplo, a espacios rurales y urbanos. Por el contrario, el rastreo muestra menores reflexiones sobre los contenidos propios de la geografía física y su relación con nuevas propuestas de enseñanza que posibiliten entender la interacción hombre-medio físico-medio cultural.

Esta baja frecuencia de producción en esta subcategoría, lejos de parecer inapreciable, se destaca por la posibilidad de generar algunas conclusiones como que la división histórica entre geografía física y humana no tiene sentido hoy día, ya que, si los debates a nivel epistemológico entienden que la geografía física no puede entenderse de forma aislada de los procesos sociales y humanos que configuran el espacio, entonces en los estudios y avances relacionados con la investigación y con la educación geográfica seguramente se verá reflejada esta concepción sin la necesidad de separar la una de la otra. Prueba de ello es el menor porcentaje de textos que trabajan la geografía física en este rastreo bibliográfico.

En síntesis, se encuentran dos asuntos: por un lado, los trabajos revisados muestran abordajes limitados en los ejes temáticos correspondientes a las ramas de la geografía y ello se evidencia en el bajo porcentaje de textos clasificados en la categoría *ramas de la geografía*. Por otro lado, la clasificación temática en dos grandes ramas de la geografía, como se propone inicialmente en este trabajo, no proporciona mayores matices en los resultados, ya que se torna un poco general para las características de los textos, tal como sucede en los resúmenes ubicados en la categoría *geografía humana*, en donde falta afinar en detalle las tendencias de producción académica en el espectro de las ramas temáticas que existen dentro de la misma.

Esto permite apreciar una tímida relación entre la dicotomía convencional entre lo físico y lo humano y sus posibilidades integradoras en la enseñanza y aprendizaje de lo espacial en la escuela. Este hallazgo sugiere una posibilidad para articular las propuestas tanto desde los campos tradicionales de la geografía, física y humana, como desde subdisciplinas o especializaciones de la disciplina, como geografía económica, rural, urbana o política y los campos emergentes abocados a problemas específicos, como la geografía del desarrollo, de género o electoral.

3.2 Aproximaciones entre educación y geografía: síntesis del análisis

Las unidades de análisis presentadas sobre educación geográfica, ramas de la geografía, conceptos y corrientes de pensamiento geográfico y temas de anclaje-problemáticas específicas destacan ideas en la producción académica que se plantean a continuación como síntesis de los análisis presentados.

En relación con la *educación geográfica*, se subrayan la didáctica de las ciencias sociales y la geografía como áreas que reflexionan de manera contextualizada sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incide en la formación docente y profesional de los licenciados, en la construcción de currículos y en cambios normativos que pretenden mejorar la educación geográfica en distintos niveles escolares.

Así, estas referencias enfatizan en una educación formal, relacionada especialmente con el desarrollo de contenidos y metodologías para la enseñanza de la geografía aplicados con un carácter convencional o innovador de acuerdo con características institucionales y estilos pedagógicos de los docentes. De igual forma se insiste, como plantea Rodríguez (2002), en la relación entre conocimiento geográfico científico y conocimiento geográfico

escolar considerando los aportes de la disciplina y de la pedagogía de esta frente a la enseñanza de lo espacial.

Se destacan, igualmente, ideas sobre la importancia del desarrollo de un pensamiento espacial en la escuela que apropie las características relacionales del espacio geográfico para problematizar sobre estas y en el trabajo, por ejemplo, sobre territorio y lugar, abordarlas desde su reconocimiento, identificación de problemas socioespaciales y propuestas de solución a distintas escalas.

Sin embargo, son significativas las referencias a la enseñanza de la geografía con currículos centrados en inventarios geográficos que abordan el espacio geográfico desde una perspectiva descriptiva más que explicativa y propositiva. Por otra parte, se proponen reflexiones sobre los problemas de la enseñanza en la formación inicial docente, particularmente, como afirma Álvarez (2002), en la fundamentación teórica, pedagógica y didáctica de los contenidos geográficos que trabajan los profesores en el aula.

Lo anterior reitera la permanencia de una enseñanza geográfica decimonónica, como sostiene Santiago (2013a), en la cual la actividad cotidiana escolar mantiene un carácter informativo de los contenidos geográficos programados por los docentes, los cuales no están vinculados necesariamente a fenómenos espaciales contextualizados y a la comprensión de estos en la actualidad. Por ello es importante reconocer las reflexiones que se están desarrollando sobre la educación geográfica para identificar sus transformaciones e impactos en la formación de sujetos en el ambiente escolar.

Al respecto, la activación y fortalecimiento de la relación académica entre los programas de formación en geografía y en licenciatura en ciencias sociales, para empezar, permite desatar un relacionamiento entre los contenidos y reflexiones teóricas, conceptuales, metodológicas y pedagógicas de estas áreas del conocimiento y así zanjar la relación necesaria para avanzar hacia una educación ciudadana con perspectiva espacial.

En relación con los *conceptos geográficos*, la mayoría de las referencias se orientan a la *cartografía*, con un giro importante respecto a su presencia en la escuela para pasar de un conocimiento que insiste en la ubicación de elementos geográficos y se utiliza para *calcar* una realidad espacial en un modelo matemático a un conocimiento que reconoce su valor pedagógico en la elaboración de conceptos espaciales.

En esta línea, se identifican aportes importantes en Brasil sobre investigaciones en cartografía escolar, en las cuales las deficiencias en la comprensión de conceptos relacionados con la representación cartográfica implican, de acuerdo con Cassemiro y Mello (2013), abordajes sobre recursos didácticos apoyados en esta para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más consistentes para la vida cotidiana y escolar.

El análisis reflexivo sobre el abordaje de los conceptos *escala* y *representación* cartográfica permite encontrar en estos una oportunidad de articulación entre la ciencia geográfica y las acciones educativas, en procura de una educación ciudadana con perspectiva espacial que implica conocer espacialidades específicas y sus variadas formas de representación.

Las otras categorías identificadas en cuanto a los conceptos geográficos son *territorio*, *espacio geográfico*, *lugar*, *región* y *escala*, las cuales coinciden en el sentido polisémico de sus significados y en la preocupación por aportar en la formación ciudadana desde la educación geográfica. De igual manera, se reconoce la importancia de la experiencia y la práctica espacial de estudiantes y docentes en el escenario de lo público que intentan vincular los conceptos con su entorno cotidiano.

A pesar de ello, en estos conceptos se hace una referencia carente del reconocimiento sistemático de su alcance frente a los objetos y acciones del espacio y la escala referida en la mayoría de los casos en las reflexiones y proyectos de indagación es la local, dejando de lado la indagación por las relaciones multiescalares y las diversas variables que participan en la producción del espacio. Tal vez ello se deba a la poca diferenciación entre estos conceptos y por ello el reducido número de documentos dedicados a su reflexión, alcance, retos y aportes para la educación ciudadana. Encontrar vías para la precisión conceptual y reconocer las interacciones sistémicas del espacio geográfico constituye un reto de la educación ciudadana con perspectiva espacial.

Lo anterior se reitera en los hallazgos referentes a la categoría de *ramas de la geografía*. Se aprecia en su relación con la educación geográfica una mayor preocupación por temas asociados con la geografía humana, abordando temas de geografía urbana, rural, económica y geopolítica, a lo que se suma la cotidianidad como escenario de estudio emergente en el espacio geográfico como construcción social. Como ejemplo de ello, Prandin (2017) plantea una

enseñanza geográfica vinculada a espacios que constituyen identidad, en los cuales el sujeto genera vínculos como el barrio o un club de fútbol.

Las referencias a la geografía física, que son menores, se realizan con una orientación en la enseñanza que permita comprender las interacciones entre el medio físico y el medio sociocultural. Por ello, las alusiones a temas meteorológicos y climatológicos buscan relaciones entre el conocimiento disciplinar y el personal, presente en la vida práctica de los sujetos.

Esto evidencia la inoperancia de la división en estas dos grandes ramas de la geografía, al menos en lo referente al escenario de la educación geográfica, en tanto las variables biofísicas que tradicionalmente se asocian al estudio en la geografía física son necesariamente incorporadas en el conjunto de variables sociales y naturales, es decir, ambientales, que bien vale la pena fortalecer y aclarar para el escenario de la educación.

La partición del objeto de estudio de la geografía en ramas es un asunto ligado al enfoque teórico-metodológico desde donde se defina el quehacer geográfico. Al respecto, el reducido número de textos que dedican su atención a la relación entre la educación geográfica y las *corrientes de pensamiento geográfico* indica baja reflexión sobre el asunto epistemológico, en tópicos como la geografía escolar, su aprendizaje y su enseñanza por parte de los docentes y los estudiantes en escenarios escolares.

Las perspectivas de la *geografía humanística*, *radical marxista* y las *otras geografías* son las de mayor interés manifiesto en los textos revisados. Al respecto surgen dos interrogantes: ¿qué situaciones se derivan del aparente poco interés por la reflexión epistemológica en la relación entre geografía y educación? Y, por otro lado, ¿qué oportunidades y retos le genera a la educación geográfica el reconocer y reflexionar sobre las corrientes de pensamiento geográfico que no han aparecido en la presente revisión, es decir, *el determinismo*, *el posibilismo geográfico*, *la geografía neopositivista* y *la geografía de la percepción*? Un adelanto posible a estas preguntas puede contribuir a zanjar la brecha de conocimiento entre las geografías universitaria, escolar y profesional.

Los trabajos en *temas de anclaje-problemáticas específicas* evidencian una dispersión temática que sugiere el interés por variadas temáticas propias del espacio geográfico. Ello puede presentar dos riesgos: el primero es que se

anuncien ejes temáticos, pero estos no sean efectivamente profundizados; por otro lado, el débil relacionamiento con la perspectiva epistemológica puede hacer un abordaje superficial. Ambos asuntos dificultan la posibilidad de gestar procesos investigativos como parte de la educación ciudadana con perspectiva espacial.

Con lo anterior, es posible encontrar oportunidades frente la integralidad de los elementos mencionados, de manera que se avance hacia prácticas de educación ciudadana con perspectiva espacial, en la cual la alfabetización geográfica aporta un sentido distinto para que los sujetos que habitan, significan y apropian lo local en un contexto de red construyan lentes para comprender las realidades complejas del mundo actual, que interpela aportes desde la conversación interdisciplinar, la comprensión global y la acción local.

A modo de conclusión

El campo de trabajo de la educación geográfica está presente y es de interés tanto en las escuelas de geografía profesional como en las de pedagogía y las licenciaturas en ciencias sociales en Colombia e Iberoamérica, si bien se aprecia aún una separación entre la disciplina geográfica y el saber pedagógico y una disminuida atención a la articulación de estas en la formación de geógrafos y de profesores. Sin embargo, se observan preocupaciones académicas por investigar y fortalecer las relaciones entre educación y geografía.

Tal como se evidencia en el presente estudio, los mayores aportes se encontraron en ponencias presentadas en eventos académicos locales, nacionales o internacionales; así mismo, los artículos de revistas especializadas son una fuente de consulta importante, dada la formalización en los momentos sociohistóricos y científicos en que se presentan como resultados de investigación. Los capítulos de libro, por su parte, se constituyen en una tercera fuente de consulta, dado el tiempo de trabajo que implica ponerlos en circulación y que tienden a ser un conocimiento más estable frente a lo que se produce en tiempo real. Finalmente, la revisión de una tesis doctoral dedicada al tema de la historiografía de la educación geográfica y la didáctica de la geografía, sin ser la única, resulta de interés para el trabajo por su carácter regional y nacional simultáneamente.

Las ciudades en Colombia e Iberoamérica donde se publican los documentos revisados muestran que hay un mayor análisis sobre lo mencionado que coincide con la localización de universidades importantes y reconocidas, con presencia de programas académicos de pregrado y posgrado relacionados con la educación geográfica. Ello sugiere dos preguntas: ¿cómo vincular estos centros de pensamiento y producción de conocimiento con los profesores que trabajan en las regiones del territorio nacional y que no necesariamente están cerca de estos debates y reflexiones? ¿Cómo reconocer y sistematizar los conocimientos no validados por las instituciones universitarias y que también permiten conocer la configuración geográfica de las regiones del país, tal como los presentes en las organizaciones sociales urbanas, campesinas, indígenas, afro, etc.?

Frente a la clasificación temática en la revisión documental entre 1994 y 2018, se definen cinco categorías: educación geográfica, conceptos geográficos, corrientes de pensamiento, ramas de la geografía y temas de anclaje-problemáticas específicas. Así mismo, a partir de la lectura completa de los textos se definen 37 subcategorías que describen los hallazgos centrales y los vacíos identificados en la formación docente frente a la disciplina geográfica. Uno de ellos corresponde a la baja frecuencia en reflexiones asociadas con las corrientes de pensamiento geográfico y su relación con la práctica docente.

Al respecto, es posible considerar que la permanencia de una perspectiva de disciplina poco interesante, repetitiva y memorística de la geografía en la escuela tiene que ver con el poco abordaje de la diversidad de enfoques teórico-metodológicos que la geografía contemporánea presenta. Frente a los hallazgos referidos a los campos temáticos tradicionales y emergentes de la geografía, en los documentos consultados se encuentran referencias que no se relacionan directamente con ramas específicas de la geografía, tales como geografía ambiental, de la población, de género o histórica, entre otras. Este hallazgo permite pensar en la oportunidad de interacción de las escuelas de geografía y de formación docente de ciencias sociales en Colombia.

Frente a la relación con conceptos geográficos, se destaca una mirada convencional que refiere a una mayor frecuencia de mención de *cartografía*, *territorio* y *espacio geográfico*, lo que sugiere una oportunidad en el abordaje de otros conceptos como paisaje, lugar, territorialidades y contracartografías que impliquen nutrir la alfabetización geográfica y la formación ciudadana.

Con esta intención, a partir de los vacíos encontrados como resultado de este trabajo, se orientan acciones pedagógicas posteriores, tales como: un seminario de profundización sobre epistemologías de la geografía, dos cursos abiertos a la participación sobre geografía y educación en tiempos de emergencia y esperanza, y una producción académica publicable que recoja la experiencia de estudio sobre el componente epistemológico mencionado, todo esto con la participación de los miembros del SIFEGI, los estudiantes del Programa de Geografía, los profesores de colegios en diferentes departamentos de Colombia y de otras universidades del país y las profesoras vinculadas en la escritura de este documento.

Referencias

- Álvarez, M. (2002). Aproximación a la fundamentación de los contenidos geográficos en la formación inicial del profesorado. En J. Estepa, M. Sánchez & M. de la Calle (coords.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 381-392). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1086817>
- André, C. (2009). *Research practice and bibliographic information mapping supported by technological resources: impact on teacher education*. [Tesis doctoral]. Facultad de Educación, Universidad de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15122009-095048/pt-br.php>
- Andreis, A. (2011). *Conceitos fundamentais nos processos de aprender geografia*. *Revista Geográfica de América Central*: 2(47E), 1-15. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2787>
- Arango, J. & Pulgarín, R. (2010). Los estudios del territorio y la educación geográfica. Una mirada desde el PUI-NOR, Medellín-Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 1-10. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9585/8825>
- Báez, C. (2011). La aldea lúdica en el espacio social. *Anekumene*, 1(2), 136-151. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7238/5899>
- Basconcelo, J., Gómez, S. & Lan, D. (1997). Globalización de la economía, cambios espaciales y reconversión industrial: una experiencia de transferencia de conocimientos teóricos a la escuela media. En *VI Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-8). EGAL.
- Bauzys, N. (2017). Um breve panorama sobre a pesquisa em cartografia escolar no Brasil. En *XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-15). EGAL.
- Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea. En P. Souto (coord.), *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 11- 82). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Benítez, G. (2009). La geografía, ciencia que participa en los procesos de sensibilización y democratización del saber ambiental. En *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-16). EGAL.
- Bueno, M., Ribeiro, N. & Durso, R. (2005). A formação de educadores em geografia na escola básica da rede estadual de minas gerais. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo*, (pp. 2478-2494). EGAL.
- Cano, S., Mendieta, J., & Posada, R. (2013). Análisis y apropiación del territorio a partir de mapas: propuesta metodológica para niños. *Uni-pluri/versidad*, 13(1), 97-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16128/13989>
- Cassemiro, R. & Mello, M. (2013). A maquete como recurso didático para o ensino-aprendizagem de conceitos geográfico. En *IV Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-9). EGAL. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/156203>
- Cely, A. (2011). Construcción socio-cultural de los territorios urbanos. Una indagación desde la educación. *Anekumene*, 1(1), 140-155. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7099/5766>

- Chapeta, B. (1999). La formación de docentes en geografía: ¿formadores o informadores? *Geoenseñanza*, 4(2), 321-34. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20882/articulo7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- D'Angelo, M. & Lossio, O. (2009). Actualización conceptual, temática y metodológica de los contenidos referidos a problemáticas rurales en la geografía escolar. En *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Montevideo* (pp. 1-12). EGAL.
- Da Costa, N., Martínez, J., Silva, G., Tancredi, E., Tuis, C., & Virido, A. (1997). La agenda XXI. Una propuesta didáctica para el estudio de la cotidianidad. En *VI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Buenos Aires* (pp. 1-6). EGAL.
- Espinosa, R. (2007). Educación geográfica. Definición de una línea de investigación y agenda de trabajo. En *XI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Bogotá* (pp. 1-21). EGAL.
- Espinosa, R. (2012). El recorrido a pie, las estructuras lineales y la diferenciación de áreas en la enseñanza de la geografía. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 91-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14440/12675>
- García, L. (2009). La geografía como espacio transversal en la enseñanza de contenidos sobre educación sexual integral. Aportes para la discusión de los lineamientos curriculares. En *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Montevideo* (pp. 1-11). EGAL.
- González, A. (2017). Enseñanza de la geografía en Colombia. 1825-1869. *Entorno Geográfico*, 14, 108-125. <http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.php/entornogeografico/article/view/6449/8628>
- González, J. & Zabala, A. (2007). Experiencia innovadora en el aprendizaje de la geografía en el nivel polimodal. En *XI Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-19). EGAL.
- Goulart, R. (2017). Cartografía escolar e a pesquisa em educação geográfica no Brasil. En *XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-12). EGAL.
- Gutiérrez, A. (2010). El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 1-12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9578/8818>
- Gutiérrez, A. (2011). Estudios del territorio: potencialidad socio-espacial para procesos de desarrollo. *Anekumene*, 1(2), 119-135. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7237/5898>
- Gutiérrez, A. & Sánchez, L. (2011). El ciudadano territorial, propósito de la educación geográfica. En *XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-15). EGAL.
- Hollman, V. (2010). Imágenes e imaginarios geográficos del mundo en la geografía escolar en Argentina. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 30(1), 55-78. <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC1010120055A>
- Laguna, J. (2005). Concepción didáctica para el desarrollo de las habilidades para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos geográficos empleando materiales cartográficos. *Entorno Geográfico*, 3, 59-90. <http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.php/entornogeografico/article/view/7589/10074>
- Laguna, J. (2011). Hacia una didáctica desarrolladora en la geografía escolar: talleres didáctico-cartográficos para la preparación inicial de los docentes que enseñan geografía. *Entorno Geográfico*, 7-8, 144-164. <http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.php/entornogeografico/article/view/7575/10058>

- Leite, R. & Magalhaes, C. (2015). A geografia e os estudos ambientais. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, 17(3), 5-20. <https://dialnet-unirioja-es.bdigital.udistrital.edu.co/servlet/articulo?codigo=5301278>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* n° 41.214.
- Liendo, O. & Romegialli, M. (1997). Enseñar geografía: un renovado desafío en la práctica educativa. En *VI Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-6). EGAL.
- Martínez, M. (2010). El lugar de la educación geográfica en la disminución de la vulnerabilidad ante los riesgos ambientales. *Uni-pluri/versidad*, 10(3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9590/8830>
- Martínez, L., Pérez, A., Moreno, E., Torres, R., Rodríguez, L. y Suárez, L. (1998). Investigación documental sobre los conceptos y su aplicación en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza* (vol. especial), 107-127. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20921/ponencia6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miranda, S. (2005). Geografía crítica e geografía escolar: novas buscas. En *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina* (pp. 9585-9609). EGAL.
- Montoya, J. (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 12, 3-27. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/10273/10792>
- Moreno, J. (2009). De la ciudad de la cotidianidad a la construcción del conocimiento geográfico desde el aula. En *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina*. EGAL.
- Moreno, N. & Cely, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Uni-pluri/versidad*, 10(3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9574/8814>
- Murcia, E. & Delgado, O. (2001). Geografía escolar en Colombia: discursos dominantes y alternativos. En *VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-4). EGAL.
- Naranjo, L., Aguirre, M., & Muñoz, J. (2017). La geografía y su enseñanza en el ámbito escolar. *Entorno Geográfico*, 13, 144-155. <http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.php/entornogeografico/article/view/6157/8339>
- Niño, L. (2012). Estudio de caso: una estrategia para la enseñanza de la educación ambiental. *Praxis & Saber*, 3(5), 53-78. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1133/1132
- Oliveira, D. & Torres, E. (2009). Elaboração de material didático de climatologia em multimídia para o ensino fundamental. En *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina*. EGAL.
- Prandin, G. (2017). Procesos urbanos y enseñanza de la geografía en el nivel medio. Una propuesta de trabajo de campo. En *XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-9). EGAL.
- Pulgarín, M. (2003). Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. En *IX Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-19). EGAL.
- Pulgarín, R. (2005). El estudio de la región en el contexto de la enseñanza de la geografía. En *X Encuentro de Geógrafos de América Latina*. EGAL.
- Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. En *XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-15). EGAL.
- Ramos, N. (2009). O conceito de território e o ensino de geografia na cidade de Marília - SP. En *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 1-15). EGAL.

- Rodríguez, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>
- Rodríguez, E. & Torres, R. (1998a). El concepto de espacio geográfico de los maestros al table-ro. *Folios*, 9, 75-84. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5785/4790>
- Rodríguez, E. & Torres, R. (1998b). Lineamientos para la formación de docentes en geografía. *Geoenseñanza*, 3(2), 39-56. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20904/articulo2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, F., Rincón, L., Delgado, J., Martínez, A., Sánchez, C., & Soler, D. (2018). *Proyecto: Difusión y promoción de la geografía y acompañamiento a colegios 2016-2022. Diagnóstico y propuesta de formación en geografía para colegios de Bogotá*. [Documento inédito]. Universidad Externado de Colombia; Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ruiz, M., Ortiz, C., & Soler, J. (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. *Praxis & Saber*, 4(8), 157-171. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2656/2471
- Santiago, J. (1998). Para educar enseñando geografía. *Geoenseñanza*, 3(2), 7-38. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20897/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santiago, J. (2010). La geografía escolar y los retos de la problemática ambiental y geográfica del mundo actual. *Uni-Pluri/versidad*, 10(3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9579/8819>
- Santiago, J. (2013a). La educación geográfica y el cambio pedagógico de su trabajo escolar cotidiano. *Entorno Geográfico*, 9, 8-27. <http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.php/entornogeografico/article/view/3631/5557>
- Santiago, J. (2013b). La geografía escolar y la formación en docencia de la geografía y ciencias de la tierra. *Uni-pluri/versidad*, 13(1), 27-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16116/13977>
- Santiago, J. (2017). Los cambios históricos y la interdisciplina de la ciencia en la innovación pedagógica de la enseñanza geográfica. *Entorno Geográfico*, 14, 126-144. <http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.php/entornogeografico/article/view/6450/8629>
- Soler, D., Rodríguez, L., Álvarez, D., Perico, S., Sánchez, C., Vásquez, W., & Zambrano, B. (2018). *Matrices de resumen y contenido de mapeamiento informacional*. [Documento inédito]. Universidad Externado de Colombia; Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Souto, X. (2007). Geografía y ciudadanía. Espacio público educativo y geografía escolar: los retos para una formación ciudadana. En R. Ávila, J. López & E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 217-240). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=290254>
- Vanzella, S. & Stefenon, D. (2015) A ciência geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. *Uni-pluri/versidad*, 15(1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/23631/19421>
- Zapata, J. (2010). La educación geográfica en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad*, 10(3). <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9559/8801>