DOI: 10.25100/eg.v0i27.13081
Espacios y Territorios

Conceptos que componen las propuestas de enseñanza de la geografía integrada en las ciencias sociales escolares[1]

Concepts that make up the proposals for teaching integrated geography in school social sciences

Conceitos que compõem as propostas de ensino da geografia integrada às ciências sociais escolares

[2]Jorge Isaac Ramírez Acosta
Magíster en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. jisaac.ramirez@udea.edu.co | 0000-0002-6744-2044

[3]María Raquel Pulgarín Silva
Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. maria.pulgarin@udea.edu.co | 0009-0007-3945-3612

[4]Alejandro Pimienta Betancur
Doctor en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. alejandro.pimienta@udea.edu.co | 0000-0002-7482-8965

Para citar este artículo: Ramírez, J., Pulgarín, M., y Pimienta, A. (2024). Conceptos que componen las propuestas de enseñanza de la geografía integrada en las ciencias sociales escolares. *Entorno Geográfico,* (27), e23113081. https://doi.org/10.25100/eg.v0i27.13081

Resumen

En el contexto colombiano la geografía se enseña integrada en las ciencias sociales escolares, área desde la cual se promueve una visión relacional de lo social. En este

[1] Artículo derivado de la investigación doctoral: Relación de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales con propuestas curriculares de los docentes para el desarrollo de la espacialidad en establecimientos educativos de Medellín- Colombia (2017-2021), financiado por la segunda convocatoria del Fondo Beca Doctoral Universidad de Antioquia.

[2] Doctor y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia y profesional en Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Miembro Correspondiente de la Sociedad Geográfica de Colombia. Profesor de la Universidad de Antioquia.

[3] Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pinar del Río, Cuba. Miembro de Número de la Sociedad Geográfica de Colombia. Investigadora Emérita del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTI-. Integrante del Grupo de investigación Didáctica de la Educación Superior –DIDES– y de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía –REDLADGEO–. Profesora de la Universidad de Antioquia.

[4] Doctor en Educación y Sociólogo de la Universidad de Antioquia. Profesor Asociado y director del Instituto de Estudios Regionales de la misma Universidad. Integrante del Grupo de Investigación Recursos Estratégicos, Región y Dinámicas Socioambientales (RERDSA).

Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

artículo se develan los conceptos geográficos presentes en las propuestas curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales de siete docentes de establecimientos educativos públicos de Medellín y su relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales referidos a la espacialidad. La investigación fue de corte cualitativo, en ella se usaron como estrategias metodológicas: la revisión documental y la entrevista de investigación; en el procesamiento de la información se realizó un análisis de contenido asistido por Atlas ti. En términos de los resultados, se identificaron diversos conceptos utilizados por los docentes de Ciencias Sociales para el desarrollo de la espacialidad en los estudiantes. Diversidad que da cuenta de la interdisciplinaridad que subyace en la geografía como disciplina académica y su potencial en la integración del área. Además, los conceptos considerados en la enseñanza de la geografía son objetos epistémicos de dicha disciplina y se inscriben en las categorías conceptuales de esta.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, conceptos y enseñanza de la geografía

Abstract

In the Colombian context, geography is taught as part of the school social sciences, an area from which a relational vision of the social is promoted. This article reveals the geographic concepts present in the curricular proposals for the teaching of Social Sciences of seven teachers of public schools in Medellin and their relationship with the Basic Learning Rights of Social Sciences referred to spatiality. The research was of a qualitative nature, using as methodological strategies: documentary review and research interview; in the processing of the information, a content analysis assisted by Atlas ti was performed. In terms of the results, several concepts used by Social Sciences teachers for the development of spatiality in students were identified. Diversity that accounts for the interdisciplinarity underlying geography as an academic discipline and its potential in the integration of the area. Furthermore, the concepts considered in the teaching of geography are epistemic objects of that discipline and are inscribed in its conceptual categories.

Keywords: social science education, concepts and geography education

Resumo

No contexto colombiano, a geografia é ensinada de forma integrada às ciências sociais escolares, área a partir da qual se promove uma visão relacional do social. Este artigo revela os conceitos geográficos presentes nas propostas curriculares para o ensino das Ciências Sociais de sete docentes de instituições públicas de ensino de Medellín e sua relação com os Direitos Básicos de Aprendizagem de Ciências Sociais relacionados à espacialidade. A pesquisa teve abordagem qualitativa, utilizando como estratégias metodológicas: a revisão documental e a entrevista de investigação; na análise das informações foi realizado um estudo de conteúdo com o apoio do software Atlas.ti. Em termos de resultados, foram identificados diversos conceitos utilizados pelos professores de Ciências Sociais para o desenvolvimento da espacialidade nos estudantes. Essa diversidade evidencia a interdisciplinaridade que subjaz à geografia como disciplina acadêmica e seu potencial de integração na área. Além disso, os conceitos considerados no ensino da geografia são objetos epistêmicos dessa disciplina e se enquadram nas categorias conceituais próprias da mesma.

Palavras-chave: ensino das ciências sociais, conceitos e ensino da geografia

Recibido: 22 de julio de 2023 **Aceptado:** 27 de noviembre de 2023

Publicado: 1 de enero de 2024

Introducción

En el año 2017 se promulgaron los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales –DBA–, los cuales se elaboraron en 2016 en el marco de un contrato interadministrativo entre el Ministerio de Educación Nacional –MEN– y la Universidad de Antioquia –U. de A.–. Estos fueron construidos dando cumplimiento al artículo 2.3.3.6.1.8 del Decreto Número 501 de 2016 del MEN que reglamenta la jornada única en Colombia y como parte de una estrategia para mejorar la calidad de la educación de aquellos estudiantes que no alcanzan los mínimos en las pruebas estandarizadas y que al finalizar su educación media no tienen los aprendizajes requeridos para su inserción en la sociedad.

El MEN presenta a la comunidad educativa del país los DBA como un "documento en construcción". Después de evaluar la discusión que se dio a nivel nacional, tanto en

medios de comunicación nacionales como en redes sociales y escenarios políticos, sobre adoctrinamiento en identidad de género por parte del MEN debido a la publicación de una cartilla sobre educación sexual. Elaborada en el marco del contrato 753 de 2106 que firmo el MEN en cabeza de Gina Parody con el Fondo de Población de las Naciones Unidas –UNFPA– para elaborar la cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión,* documento en cuya construcción también participaron el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas –UNICEF–. Ahora bien, tanto la cartilla como su contenido son resultado de disposiciones normativas (Ley 1620 de 2013) y judiciales (Sentencia T–349/16; Sentencia T–478/15) para garantizar el respeto por las orientaciones sexuales y de género diversas. Considerando lo anterior, el MEN (2016) estableció:

> Los DBA de ciencias sociales se publicarán virtualmente dado el momento histórico de nuestro país que invita a su construcción conjunta cuidadosa por parte de todas las colombianas y los colombianos. Estas cuatro versiones de los DBA continúan abiertas a la realimentación de la comunidad educativa del país y se harán procesos de revisión en los que serán tenidos en cuenta los comentarios de docentes, directivos docentes y formadores de formadores, entre otros actores. (p. 5)

Otro elemento que motivo la decisión anterior fue la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera entre el Gobierno Nacional, presidido por Juan Manuel Santos Calderón y delegados y delegadas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo –FARC-EP–, el 12 de noviembre de 2016 en La Habana, Cuba; para los funcionarios del MEN el contenido de los DBA de Ciencias Sociales podría suscitar polémica en el diversos sectores del país y sería más fácil para la entidad responder si el documento se presentaba como una propuesta en construcción y no en versión final.

Todo ello a pesar de ser una política de desarrollo del currículo –PDC– construida en el marco de la discusión pública con docentes de aula, profesores de instituciones de

educación superior e investigadores (de ciudades como Medellín, Cali, Barranquilla, Cartagena, Turbo, Ipiales y Pasto) y de haber sido revisada y ajustada con base en las recomendaciones de funcionarios del MEN, un par académico nacional y otro internacional. En la versión oficial dada a conocer al país se puede leer respecto a los DBA:

> En su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. (MEN, 2016, p. 6)

En esta definición se retoma la idea de aprendizaje en espiral contemplada tanto en los Lineamientos Curriculares –LC– de Ciencias Sociales como en los Estándares Básicos de Competencias –EBC– en Ciencias Sociales. Hecho por el cual se observa en los enunciados de los DBA una complejidad de las categorías y evidencias de aprendizaje, de tal manera que a medida que los estudiantes desarrollan nuevas capacidades y adquieren nuevos conocimientos, logren análisis y acciones más complejas. Además, el aprendizaje se ratifica como una construcción permanente y como un producto, por lo que está en constante desarrollo a lo largo de la vida de los sujetos, cuando tienen nuevas experiencias de aprendizaje.

Los DBA de Ciencias Sociales se componen de: un **enunciado**, que precisa el aprendizaje estructurante a alcanzar en un determinado grado, las **evidencias de aprendizaje**, cuatro por cada enunciado, indican a los docentes el tipo de producciones o actuaciones que se espera de los estudiantes; y los ejemplos, muestran a los docentes como materializar en el aula el enunciado y las evidencias. Así, en los DBA de Ciencias Sociales hay 82 enunciados (distribuidos así: 1ro a 9no, ocho por cada grado y de 10mo a 11^{ce} cinco por cada grado), 328 evidencias de aprendizaje y 21 ejemplos. Esta estructura en su conjunto compone los DBA.

Los DBA de Ciencias Sociales se construyeron dentro de cuatro ejes articuladores de lo social: **espacialidad**, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y derechos humanos

(U. de A., 2016). Los DBA referidos a la geografía se agrupan bajo la categoría de espacialidad, la cual es entendida como:

> El conocimiento acerca del espacio que integramos como parte de nosotros mismos, esa apropiación que logramos del medio que nos rodea mediante la conceptualización que construimos paso a paso, desde las prácticas en el espacio cotidiano y de los contenidos escolares recibidos. Esta asimilación se inicia con la referencia de nuestro cuerpo en relación siempre con lo que nos rodea, ese primer espacio, que se interconecta a medida que nos comunicamos y relacionamos con otros y en la medida que asimilamos a nuestro lenguaje nuevos significados desde las explicaciones del espacio en sus diferentes acepciones. (U. de A., 2016, p. 22)

Esta idea de espacialidad fue la que guio la propuesta de organización curricular establecida en los DBA. En ella el sujeto conoce el espacio con referencia a su cuerpo y a medida que tiene nuevas experiencias puede complejizar el fenómeno espacial o sus experiencias espaciales, al igual que ampliar la escala de análisis de los lugares que puede comprender. En los DBA la espacialidad es pensada como los aprendizajes que logra el sujeto y que le permiten incorporarse en la sociedad, comprenderla desde lo espacial y aportar en su construcción mediante el ejercicio de su ciudadanía. En consecuencia, la espacialidad es vista como una construcción que se da a lo largo de la vida. En este sentido la función de los establecimientos educativos es brindar a los estudiantes elementos que pueden seguir desarrollando tanto por sí mismos como cuando entran en contacto con otras culturas.

Para que ello sea posible los conceptos cumplen un papel fundamental. Desde estos, los estudiantes aprendan a nombrar y conocer la realidad de forma concreta. De ahí el valor de preguntarse acerca de ¿cuáles son los conceptos geográficos que integran los DBA del eje de espacialidad y su relación con las propuestas curriculares de los docentes? En este sentido, el artículo se divide en cuatro apartados, la importancia de una geografía conceptual y las políticas de desarrollo del currículo, la ruta metodológica construida, análisis de resultados y unas reflexiones a modo de conclusiones.

1. Enseñanza de la Geografía a partir de conceptos

La geografía, disciplina académica entendida como la descripción razonada del mundo de los lugares Santos (1995) es una ciencia social que aborda el análisis de diversos problemas y fenómenos geográficos acaecidos en la superficie terrestre, lo cual da lugar a diversas corrientes de pensamiento en el estudio de su objeto: el espacio geográfico. De ahí que dicha disciplina cuente con una diversidad de enfoques y especificidades en su estudio: económica, física, política, demográfica o de la población, urbana, agraria, del ocio y del turismo, entre otras. Cada una de ellas, favorece un ámbito en el análisis del espacio geográfico que se moviliza entre la dimensión física y la dimensión humana.

> De acuerdo con Pulgarín (2020):
>
> A la geografía se le conoce también como la ciencia de los paisajes, la ciencia de los medios naturales para una ecología de la especie humana, la ciencia de las formas de la diferenciación espacial, la ciencia del espacio o el geoanálisis. (p. 32)

Su objeto de conocimiento, el espacio geográfico, es un concepto dinámico, fortalecido en sus acercamientos a otras disciplinas; es leído como lugar, territorio, paisaje, medio geográfico, geosistema y región. Diversidad de enfoques que se torna en una situación positiva cuando se trata de los procesos de enseñanza, puesto que se constituye en la ciencia puente, dinamizadora del diálogo entre las ciencias sociales y las naturales.

Los conceptos son construcciones discursivas y teóricas con las cuales se explica el mundo material e inmaterial. Un concepto encierra una idea. Es una unidad de sentido sobre un fijo o flujo. Los conceptos son invenciones de las comunidades para explicar su experiencia respecto a algo. Según Rodríguez de Moreno (2010) los conceptos son "imágenes mentales que provocan las palabras o los signos con los que se expresan regularidades. Tales imágenes mentales tienen elementos comunes en todos los individuos y matices personales" (p. 89). Es así como los conceptos varían entre las comunidades e individuos, no obstante, tienen puntos de encuentro, que facilitan su uso en distintas redes de significación para referirse a una misma realidad.

De acuerdo con Blanco (2007) "a lo largo de la historia de la disciplina diferentes conceptos han actuado como nociones clave a la hora de explicitar cómo se entendían

las relaciones entre la sociedad y el medio en el que vive" (p. 38), conceptos que son retomados en el marco de la didáctica de la geografía para lograr el desarrollo de la espacialidad en los ciudadanos, es decir, el aprender a pensar y actuar con referencia a las dinámicas de los espacios que habitan; y que, en el contexto colombiano, se ven expresados en las políticas de desarrollo del currículo, documentos que brindan además orientaciones pedagógicas, didácticas y curriculares a los docentes para pensar y materializar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con miras a alcanzar una educación geográfica para la vida.

> Según Rodríguez de Moreno (2010), es importante analizar los conceptos en las propuestas curriculares de los docentes porque:
>
> El maestro debe aprender y ser consciente del sistema de conceptos que maneja el estudiante, preguntarse dónde están las aplicaciones prácticas y teóricas de esos conceptos, e invertir la pregunta y responder si su explicación y orientación le permite al estudiante ver y reconocer en su mundo para comportarse correctamente y solucionar los problemas que se le presentarán tanto en su vida personal como laboral. (p. 90)

Por ello, conocer los conceptos que integran tanto los DBA de Ciencias Sociales como las propuestas curriculares de los docentes es fundamental para comprender los énfasis que realizan en la enseñanza de la geografía. Es también una forma de valorar la utilidad de las PDC en la práctica pedagógica de los docentes y de identificar lo que enseñan o no, los docentes sobre geografía. Desde esta perspectiva, cada concepto que se enseña en el currículo escolar está cargado de sentido.

Ahora bien, la enseñanza de geografía a partir de conceptos es una propuesta didáctica que viene tomando fuerza entre los docentes para el desarrollo de conocimientos, habilidades, y actitudes de la disciplina que le permitan a los estudiantes comprender el mundo desde su lugar y el de otros, lo cual explica los matices en la multiplicidad de estrategias didácticas que existen al respecto (Blanco, 2007; Castaño, 2017; Flórez, 2014; Henao, 2019; Jaramillo, 2014; Monsalve, 2020; Paulsen y Díaz, 2022). Ello implica que los docentes conozcan las distintas interpretaciones y perspectivas que existentes de los conceptos geográficos para poder hacer innovaciones educativas que se

relacionen con los contextos de los estudiantes, de tal manera que estos últimos le encuentren sentido tanto a los nuevos lenguajes para leer mundo como a los problemas que la nueva red de significación les permite observar e intervenir a partir del ejercicio de su ciudadanía. En este sentido cobra fuerzan las palabras de Ortiz (2004) cuando puntualizó:

> Las ciencias sociales viven de los conceptos. Tallarlos es un arte… No necesariamente en el sentido artístico de la palabra, sino en cuanto artesanía, un hacer, … No pueden ser producidos en serie, según la vieja ortodoxia fordista; es necesario tomarlos, uno a uno, en su idiosincrasia, en su integridad. (p. 11)

2. Políticas de desarrollo del currículo

El currículo entendido como el proyecto de formación que una generación lega a otras no siempre ha sido el mismo, el currículo prescrito, oficial se ha transformado con el paso del tiempo, debido a los cambios en los actores, los procesos y los lugares. Los cuales han sido agenciados desde lo que se podría denominar: *políticas de desarrollo del currículo* –PDC– (Escudero, 2000; Espinoza et al., 2018), las cuales se caracterizan por precisar los conocimientos, saberes, habilidades, competencias, destrezas, actitudes, prácticas y valores que los estudiantes deberían aprender a lo largo de su paso por los establecimientos educativos, para desarrollarse como ciudadanos críticos, solidarios, creativos, responsables y felices.

Desde su contenido las PDC buscan contribuir con los procesos de transformación e innovación en los establecimientos educativos, con orientaciones para el proceso educativo en las aulas. Son documentos que responden a algunas preguntas clásicas del proceso docente como: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, por qué enseñar, dónde enseñar, entre otras. Al tiempo que establecen la forma como se deben relacionar con los proyectos de formación institucional. Hechos por los cuales las PDC son consideradas prescriptivas y restrictivas de la autonomía de los docentes e instituciones para pensar el currículo según las necesidades y características de los estudiantes, así como las condiciones y posibilidades de sus contextos. A esto, se suma que las PDC reciben el influjo de los organismos multilaterales de desarrollo que condicionan la entrega de ayudas a los países receptores, esto bajo la lógica de un sistema de desarrollo

neoliberal que implicó la agencia de cambios de forma y de fondo en los sistemas educativos de América Latina (Martínez, 2003).

En este sentido las denominadas reformas educativas de los años 90 establecieron lo que los establecimientos educativos y los docentes debían hacer para alcanzar el ideal de ciudadano propuesto tanto por los gobiernos de turno como por los organismos multilaterales de desarrollo. De allí que Martínez (2003) explique:

> La reforma a la escuela y a la enseñanza está además orientada a garantizar que la educación pueda ser intervenida y regulada por el mayor número posible de sectores sociales (empresarios, padres de familia, comunidad en general) y no exclusivamente por el Estado. (p. 12)

En este contexto tiene lugar en Colombia la emergencia de la Ley 115 de 1994, *por la cual se expide la ley general de educación*. Y con posterioridad, en la primera década del siglo XXI, se promulgan dos de los tres documentos de referencia curricular más importantes que existen el sistema educativo colombiano para el área de Ciencias Sociales (los Lineamientos Curriculares –LC– MEN, 2002 y los Estándares Básicos de Competencias –EBC– MEN, 2004, 2006). La construcción de estos documentos estuvo marcada por su pretensión de generar consenso en la sociedad colombiana mediante la vinculación de diferentes actores con el fin de ganar legitimidad social; al tiempo que sienta las bases de un proceso de homogeneización de las propuestas curriculares y con ello de las prácticas de las instituciones educativas y sus actores, respecto a las reformas. En este sentido, Frigerio (2000) puntualiza “Sabemos que lo propio de los recetarios únicos es la omisión de las historias singulares y una tendencia a descuidar la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación” (p. 7).

La homogeneización que subyace en las políticas de desarrollo del currículum en ocasiones ha llevado al desconocimiento de las realidades territoriales. En palabras de Frigerio (2000) “Cuando una consigna conlleva la actividad de hacer tabla rasa de herencias, antecedentes y contextos, termina desconociendo experiencias innovadoras que tuvieron curso y no reconociendo la potencialidad transformadora en los actores de los sistemas educativos” (p. 8). Esto implica, la institucionalización de sistemas de significación, creencia y representación distintos a los que tienen las comunidades que son culturalmente diferentes a los grupos que detentan el poder y controlan las

instituciones, hecho que permite el silenciamiento de cierto tipo de saberes y prácticas y la emergencia de aquellos que son considerados básicos, claves, prioritarios y nucleares en la formación de las nuevas generaciones en el marco de sociedades permeadas por la globalización y el neoliberalismo.

Las políticas de desarrollo del currículo encierran una idea de calidad educativa que afecta tanto a las instituciones educativas como a los docentes, en la medida que sientan las bases teóricas y prácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Frigerio, 2000). En este sentido, se habla de instituciones de calidad cuando los conocimientos, los saberes y las prácticas que los estudiantes tienen, se corresponden con los documentos de referencia. Además, la idea de calidad también se ve reflejada en la incorporación del lenguaje de las políticas en las propuestas institucionales, como una forma de garantizar que todos los actores están en la misma página.

Así, la categoría, políticas de desarrollo del currículo, permitió en el marco de esta investigación identificar los conceptos que se proponen el marco de los DBA para la enseñanza de la geografía y su relación con los conceptos que aparecen explícitos en los diseños curriculares de docentes que enseñan ciencias sociales los cuales son fruto de la interpretación de las políticas curriculares al igual que de las lecturas del contexto en el que tiene lugar su práctica educativa.

3. Metodología

La primera decisión que se tomó en la investigación fue **la inscripción en lo cualitativo**, que se refiere a las características que distinguen una realidad concreta de otra y que la hacen particular por su naturaleza y cualidades. De acuerdo con el profesor Martínez (2006) el concepto de metodología cualitativa está asociado con un sentido filosófico de origen aristotélico.

El enfoque definido fue la **hermenéutica**, una forma de ver la realidad social donde la pregunta, la conversación, el lenguaje y la escritura son las bases de su desarrollo como enfoque de investigación. La hermenéutica como enfoque se ha transformado a lo largo del tiempo, de ahí los cambios en las formas de conocer aquello que los investigadores definen como objeto de conocimiento. Se tomó la decisión metodológica de adoptar un enfoque hermenéutico donde las PDC son objeto de interpretación por parte de los docentes en su ejercicio pedagógico, por ello la necesidad de saber qué interpretan, que

seleccionan y qué silencian en sus propuestas. Con la hermenéutica, las palabras y los gestos se convierten en textos para interpretarlos en el marco de sus contextos de producción y significación, la hermenéutica hace de la investigación un diálogo profundo en el que salen a flote todos los sentidos.

En el desarrollo de la investigación se usó el **estudio de caso**, estrategia metodológica que se caracteriza por "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1998, p. 11). Es decir, el foco está puesto en lo específico, en aquellos elementos que hacen del caso algo único en el contexto estudiado, además permite comprender un problema a la luz de las dinámicas de la/s institución/es o actor/es en que tiene lugar, por ejemplo, los establecimientos educativos. En el marco de la investigación se privilegió el estudio colectivo de casos entendido como "estudio de varios casos dentro de un mismo proyecto" (p. 154), esto a partir de reconocer que los casos se construyen a partir de los elementos únicos como aquellos que son comunes y permiten en la investigación la comprensión de la relación estudiada entre las PDC y las propuestas curriculares de los docentes.

En la recolección y producción de la información se usaron la revisión documental (Galeano, 2018) y la entrevista de investigación cualitativa (Kvale, 2011). La primera permitió conocer el contenido y estructura de los DBA y de los instrumentos de gestión de currículo (Planes de área, planes de aula, mallas de aprendizaje y dispositivos didácticos). De las tres PDC que existen para el área de ciencias Sociales: Lineamientos Curriculares –LC– Estándares Básicos de Competencias –EBC–y Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA–), durante la investigación se trabajó en los DBA de Ciencias Sociales, en este documento se observan una serie de conceptos referidos a la categoría de espacialidad que son clave para pensar la enseñanza de esta disciplina en la educación básica y media.

Análisis que parte del reconocimiento seis categorías analíticas de la geografía como disciplina académica: paisaje, territorio, lugar, región, medio ambiente y geosistema; las cuales permiten comprender la experiencia espacial. En la investigación, su conceptualización se retomó a partir de los planteamientos de Garrido (2020, 2013, 2009, 2005) y Pulgarín (2002, 2020), quienes realizaron una lectura educativa de éstas. Además, son trabajos que retoman tanto las conversaciones dadas en el seno de la geografía como de la educación, la pedagogía y el currículo, para pensar la formación

de las nuevas generaciones de ciudadanos que necesita la sociedad en clave de lo espacial. Las categorías tienen como propósito analizar determinadas relaciones espaciales, las cuales se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Relaciones de significado de las categorías de la geografía

Categoría	Relación significada	Categoría	Relación significada
Paisaje	-Transtemporalidad -Acumulación desigual de los tiempos -Morfología Perceptiva -Belleza constitutiva	**Región**	-Unicidad -Particularidad -Límite -Integración
Territorio	-Política -Gestión -Poder -Ideología -Ordenamiento	**Medio Ambiente**[5]	-Soporte -Circunstancias -Entorno -Contorno -Hábitat -Ethos
Lugar	-Arraigo -Pertenencia -Filiación -Simbolismos -Identidad	**Geosistema**	-Estructura -Funcionamiento -Complejidad -Homeostasia -Retroalimentación

Fuente: Garrido (2005, p. 151).

Cada categoría es útil en el análisis de las relaciones espaciales. En la síntesis propuesta por Garrido (2005), estas se asocian con otros conceptos que permiten comprender diversos problemas espaciales; al tiempo que muestran tanto los diálogos que ha establecido la disciplina al igual que las ramas de la geografía que se han construido a raíz de ello.

La segunda estrategia privilegiada en el desarrollo de la investigación fue la **entrevista de investigación cualitativa** por su versatilidad en la producción de información sobre realidades aún no registradas desde el enfoque o tema propuesto en la investigación. La entrevista es "una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado" (Kvale, 2011, p. 19), esta no solo permite la recolección de información sino la producción de conocimiento a

[5] En el desarrollo de la geografía se observa el concepto medio geográfico como equivalente al de medio ambiente, procedente de las ciencias naturales y más concretamente en la tendencia de la geografía física.

partir de la interacción entre quienes participan de la misma, en la medida que se logran comprensiones más complejas e interconectadas sobre las temáticas abordadas.

El análisis de contenido se llevó a cabo en cinco etapas: alistamiento, categorización, codificación, inferencias y producción de sentido, tal como se muestra en la Figura 1.

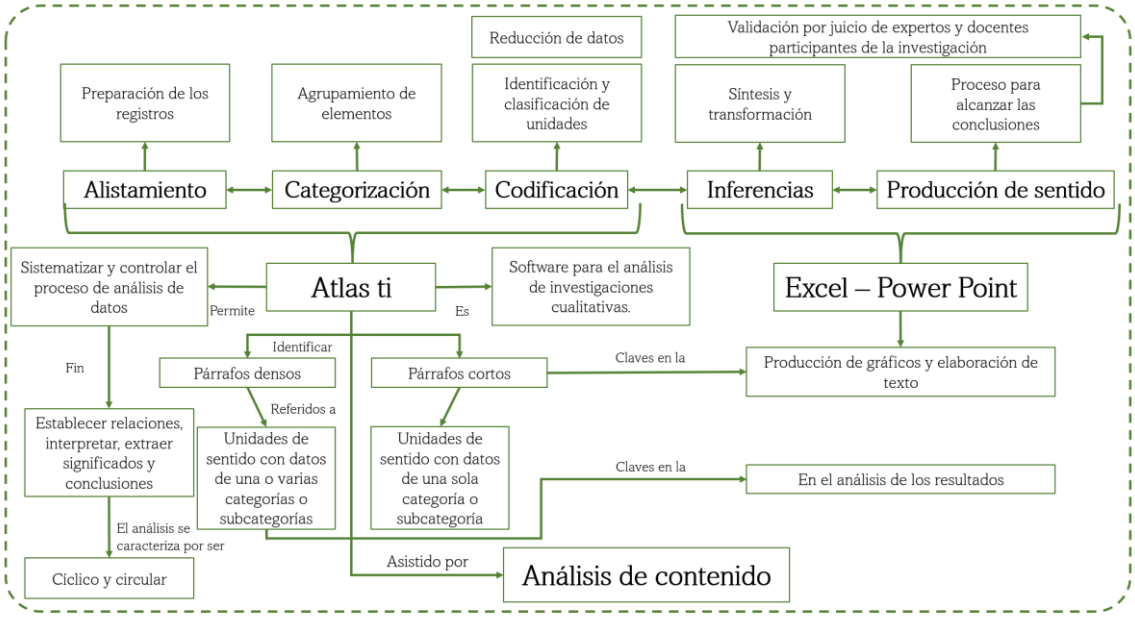

Figura 1. Ruta de análisis de contenido asistido por Atlas-ti

Fuente: elaboración propia

La investigación se llevó a cabo con 7 docentes que enseñan Ciencias Sociales en igual número de EE públicos de la ciudad de Medellín, ubicados en contextos urbanos, docentes con experiencia en el desarrollo curricular a partir de los DBA. La selección de los docentes se realizó a partir de un muestreo de voluntarios, un tipo de muestreo no probabilístico, formado por participantes seleccionados por los investigadores (Mendieta, 2015). Se le hizo la invitación a docentes en ejercicio que enseñan Ciencias Sociales, los cuales tienen experiencia en el desarrollo curricular a partir de los DBA, al igual que formación en el área, experiencia en investigación y que hubieran participado en investigaciones de las que hicieron parte los investigadores y que además manifestaron estar dispuestos a compartir su experiencia con los DBA.

El número de propuestas curriculares se estableció considerando el volumen del material pedagógico que se revisó (plan de área, planes de aula -mallas de aprendizaje, dispositivos didácticos), las entrevistas se realizaron a los docentes en sus tiempos y en las etapas establecidas por los investigadores para llevar a cabo el trabajo de campo. Durante el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes se le asignó uno de los

siete apellidos más comunes en Colombia a cada uno de los docentes entrevistados según el orden en el cual se llevaron a cabo las entrevistas, esto como una forma de proteger su identidad al igual que la de los establecimientos educativos, dando cumplimiento a uno de los puntos establecidos en el consentimiento informado que firmaron los docentes, la lista de apellidos fue tomada de Redacción BLU Radio (2018) a partir del análisis realizado por Forebears.

4. Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 2, se observan las categorías geográficas y conceptos clave asociados al eje espacialidad de los DBA. Entre los enunciados y evidencias de aprendizajes se identificaron 67 conceptos clave asociados a cada categoría geográfica.

Tabla 2. Categorías y conceptos clave relacionados con la geografía en los DBA[6]

Categoría geográfica	Conceptos clave	Frecuencia	Porcentaje
Territorio	Concentración poblacional	1	
	División territorial	1	
	Economía nacional	1	
	Fronteras	2	
	Límites geográficos	3	
	Origen del universo	1	
	Posición geográfica y astronómica	2	
	Recorte espacial	1	
	Relieve terrestre	1	
	Representación cartográfica	1	
	Usos del suelo	3	
	Organización territorial	3	
Total Territorio		**20**	**30%**
Geosistema	Actividades zonas costeras	1	
	Características biogeográficas	1	
	Deriva continental	1	
	Diversidad de clima	1	
	Exploración del universo	1	

6 Nota: La información de la Tabla es fruto de un análisis de contenido de los DBA de Ciencias Sociales a partir de las categorías analíticas de la geografía, desde los planteamientos de Garrido (2005) y Pulgarín (2020). Al leer los DBA se precisaron los conceptos clave de los DBA y se les asoció con una categoría de análisis de la geografía, para ver el peso de esta en la propuesta.

Categoría geográfica	Conceptos clave	Frecuencia	Porcentaje
	Océanos y mares	2	
	Órbita geoestacionaria	1	
	Origen del universo	2	
	Problemáticas ambientales	1	
	Recursos naturales	1	
	Sistema solar	1	
	Tiempo atmosférico	1	
	Ubicación geográfica	1	
Total Geosistema		**14**	**22%**
Lugar	Convenciones geográficas	1	
	Infraestructura	1	
	Orientación espacial	1	
	Puntos de referencia	3	
	Relación clima producción de alimentos	1	
	Relaciones espaciales	1	
	Representaciones del espacio	2	
	Rutas de movilidad	1	
	Topónimos	1	
	Ubicación espacial	1	
Total Lugar		**13**	**19%**
Paisaje	Cambios en el paisaje	2	
	Características del paisaje	1	
	Exploración	1	
	Forma del relieve	1	
	Relieve	1	
	Representación del espacio	1	
	Topofilia	1	
Total Paisaje		**8**	**12%**
Medio Ambiente	Clima	1	
	Fenómenos climáticos	1	
	Gestión del riesgo	1	
	Pisos térmicos	1	
	Problemáticas ambientales	1	
	Urbano	1	
Total Medio Ambiente		**6**	**9%**
Región	Actividades productivas	1	
	Recursos naturales	1	
	Organización territorial	3	
Total Región		**5**	**8%**
Total		**67**	**100%**

Fuente: Elaboración propia

En los DBA se observa con claridad las diferentes categorías de análisis del espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía. Lo cual es un buen principio en la apuesta por favorecer o impulsar la conceptualización de lo que se enseña y superar el simple enunciado de contenidos o temas.

Las dos categorías de mayor presencia en el eje de espacialidad de los DBA son Territorio y Geosistema. De acuerdo con Tabla 2, en esta PDC, la categoría territorio aparece en primer lugar, con el 30% de los conceptos clave, lo cual no es extraño si se considera las múltiples investigaciones que en los últimos años han tenido como foco esta categoría (Garrido, 2020; Gutiérrez, 2012), para explicar la experiencia espacial y en particular, cuando se demanda a los establecimientos educativos la formación de ciudadanos comprometidos con los espacios que habitan.

La segunda categoría con mayor peso porcentual en los DBA es geosistema con el 22% de los conceptos clave, lo que explica una visión sistémica del espacio, según la cual nada es una isla, fijos y flujos están en constante interacción, de allí la necesidad de cuidar los geosistemas del plantea (selvas, manglares, páramos, arrecifes...) y cambiar la forma como las sociedades se relacionan con la naturaleza. La multiplicidad de conceptos clave con los que se asocia cada categoría da cuenta de la complejidad, y riqueza de estas; hecho que pone de manifiesto la interdisciplina como condición.

Durante la investigación se hizo el mismo análisis de contenido a las propuestas curriculares de los docentes que enseñan Ciencias Sociales en siete establecimientos educativos públicos de Medellín; para ello se centró la atención en los DBA referidos a la Espacialidad, con la finalidad de identificar los contenidos geográficos que enseñan en las aulas. Los 77 conceptos identificados se clasificaron según los planteamientos de Garrido (2005) y Pulgarín (2020), cuya síntesis se ve reflejada en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de los conceptos clave en las categorías de la geografía identificadas en las propuestas de enseñanza de los docentes

	Rodríguez	**Martínez**	**García**	**Gómez**	**López**	**González**	**Hernández**	**Total**	**Porcentaje**
Categorías	**Primero**	**Noveno**	**Octavo**	**Noveno**	**Sexto**	**Sexto**	**Once**		
Territorio		1		2	1	2		6	6,67%
Geosistema		6	1	2	2	4	5	20	22,22%

Lugar	8					3		11	12,22%
Ambiente		1				3	1	5	5,56%
Paisaje					1		1	2	2,22%
Región	1	8	15	10	7	4	1	46	51,11%
Total	**9**	**16**	**16**	**14**	**11**	**16**	**8**	**90**	100,00%

Fuente: elaboración propia

La agrupación por categorías muestra que, en el caso de Rodríguez y Hernández, el número de conceptos trabajados es menor, en el primer caso se explica por el grado (Primero), el cual es donde inicia la educación básica primaria, la puerta de entrada a la educación formal y donde los conocimientos de los estudiantes son básicos y las actividades son de exploración, identificación y observación, de allí los conceptos clave que son objeto de enseñanza y que se detallan en la Tabla 3. A ello se suma que la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la de Geografía en este grado no es su foco. En este grado por tradición los procesos de enseñanza han tenido como centro que los estudiantes aprendan a escribir, leer y adquieran normas básicas de comportamiento ciudadano.

En la Tabla 4 se muestran cada uno de los conceptos clave identificados en las propuestas de los docentes, 77 en total. Estos conceptos dan cuenta del nivel de precisión y globalidad con la que los docentes enseñan la geografía integrada en las Ciencias Sociales escolares. Esto implica que los contenidos se trabajan en articulación a sus dimensiones históricas, antropológicas, políticas y sociales. La repetición de los conceptos clave, da cuenta del abordaje de las categorías con un mayor grado de complejidad a medida que los estudiantes avanzan en los grados de escolaridad.

Tabla 4. Conceptos de geografía en las propuestas de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Espacialidad

Conceptos clave	**Docentes**							
	Rodríguez	**Martínez**	**García**	**Gómez**	**López**	**González**	**Hernández**	**Total**
1. Ambiente	○	○	○	○	○	●	○	1
2. América	○	○	○	○	●	○	○	1
3. Aparición del ser humano	○	○	○	○	●	○	○	1
4. Apropiarse del espacio geográfico	○	○	○	○	○	●	○	1
5. Cartografía	●	●	●	●	○	●	○	5

Conceptos clave	Docentes							
	Rodríguez	Martínez	García	Gómez	López	González	Hernández	Total
6. Civilizaciones antiguas	○	○	○	○	●	○	○	1
7. Clima	○	○	○	○	○	●	○	1
8. Climatología	○	●	○	○	○	○	○	1
9. Comercio	○	○	○	○	●	○	○	1
10. Conflicto entre Ucrania y Rusia	○	○	●	○	○	○	○	1
11. Conflicto Israelí - Palestino	○	○	●	○	○	○	○	1
12. Conflictos geopolíticos del siglo XX	○	○	●	○	○	○	○	1
13. Contexto	○	○	○	○	○	○	●	1
14. Continentes	○	○	●	●	○	○	○	2
15. Convenciones	○	○	○	○	●	○	○	1
16. Creación de la tierra	○	○	○	○	●	○	○	1
17. Creación del universo	○	○	○	○	●	○	○	1
18. Cuencas hidrográficas	○	○	○	○	○	○	●	1
19. Desastres naturales	○	○	○	○	○	●	○	1
20. División territorial	●	○	○	○	○	○	○	1
21. Escala geográfica	○	○	●	○	○	○	○	1
22. Escenarios públicos	●	○	○	○	○	○	○	1
23. Formación ambiental	○	●	○	○	○	○	○	1
24. Formación de la tierra	○	○	○	○	○	●	○	1
25. Fronteras	○	●	○	○	○	○	○	1
26. Funciones escenarios públicos	●	○	○	○	○	○	○	1
27. Gastronomía en los diferentes territorios	○	○	○	○	●	○	○	1
28. Geografía física	○	●	○	○	○	●	○	2
29. Geografía histórica	○	○	○	●	○	○	○	1
30. Geografía humana	○	○	○	●	○	○	○	1
31. Geografía política	○	○	○	●	○	○	○	1
32. Geografía social	○	○	○	●	○	○	○	1
33. Geomorfología	○	○	○	○	○	●	○	1
34. Geopolítica	○	○	○	●	○	○	○	1
35. Geosistemas	○	●	○	○	○	○	○	1
36. Geosistemas colombianos	○	●	○	○	○	○	○	1
37. Gestión del Agua	○	○	○	○	○	○	●	1
38. Grupos indígenas	○	●	○	○	○	○	○	1
39. Guerra fría	○	○	●	○	○	○	○	1

Conceptos clave	Docentes							
	Rodríguez	Martínez	García	Gómez	López	González	Hernández	Total
40. Guerras de Medio oriente				●				1
41. Hábitat						●		1
42. Herencia cultural			●					1
43. Hidrografía de Colombia							●	1
44. Imperialismo y colonialismo europeo en Asia y África			●					1
45. Instrumentos astronómicos		●						1
46. Interacciones entre los seres humanos y los demás animales				●				1
47. Límites		●						1
48. Lugar						●		1
49. Manejo del poder en el espacio				●				1
50. Maravillas naturales de Colombia							●	1
51. Mares				●				1
52. Normas escenarios públicos	●							1
53. Océanos			●	●				2
54. Paisaje						●		1
55. Países				●				1
56. Parque nacional		●						1
57. Parques naturales		●						1
58. Planeta tierra						●		1
59. Población		●	●					2
60. Primeras civilizaciones						●		1
61. Puntos cardinales			●					1
62. Puntos de referencia		●						1
63. Quebrada							●	1
64. Reconocimiento del barrio	●							1
65. Recursos naturales				●				1
66. Región							●	1
67. Regiones de Colombia					●			1
68. Reparto de África			●					1
69. Representación	●							1
70. Río							●	1
71. Rosa de los vientos			●					1

Conceptos clave	Docentes							
	Rodríguez	**Martínez**	**García**	**Gómez**	**López**	**González**	**Hernández**	**Total**
72. Servicios escenarios públicos								1
73. Territorio								3
74. Tipos de mapas								1
75. Ubicación espacial								4
76. Ubicación geoespacial								1
77. Universo						1		1
Total	**9**	**16**	**16**	**14**	**11**	**16**	**8**	**90**

Fuente: elaboración propia.

En los conceptos de la Tabla 4 también se puede observar la presencia de los distintos enfoques de la geografía, que hacen parte de las propuestas curriculares de los docentes, evidenciando los puentes que establece la disciplina con otras, y que dan lugar a la emergencia de campos como la geografía histórica, física, humana, política, social, económica, cultural, ambiental, entre otras. Puentes que aprovechan los docentes para trabajar una geografía que va más allá de la dimensión natural de los espacios y que busca mostrar a los estudiantes como los espacios tienen una dimensión material y otra inmaterial en la que convergen múltiples procesos y lecturas de las acciones humanas en los territorios.

La multiplicidad de conceptos observados en la tabla 4, pone de manifiesto que "La Geografía como disciplina científica tiene un conjunto de "conceptos" propios que la distinguen, caracterizan y diferencian de otras disciplinas, por lo tanto, crea su propia terminología para una comunicación adecuada" (Vargas, 2009, p. 81). La adquisición de estos conceptos permite que los estudiantes durante su formación aprendan a nombrar la realidad con un lenguaje más preciso y tomar decisiones en función de esta.

Entre los conceptos de las propuestas sobresale: **ubicación espacial**, para los docentes es clave que los estudiantes comprendan dónde se dan algunos procesos. Concepto que cumple un papel esencial, en tanto permite darle contexto a los problemas, objetos y procesos que son estudiados en las aulas de clase cuando se enseña geografía.

En este sentido, los docentes buscan que los estudiantes se puedan ubicar espacialmente y reconocer las posibilidades que brindan los espacios en la configuración de las

dinámicas de los grupos humanos que habitan la tierra, de allí que el espacio geográfico no sea sólo el contenedor de las relaciones humanas. Es por ello, que al enseñar temas que tienen como foco la temporalidad o la culturalidad, la pregunta por la ubicación geográfica siempre está presente, de tal manera que los estudiantes tengan claro donde ocurrieron los hechos, o en qué lugar se encuentran los actores y procesos que están trabajando en sus clases. Al respecto los docentes comentan:

> …los muchachos normalmente no saben nada de ubicación espacial, entonces se confunde un país con un continente fácilmente, los pelados de sexto, que tranquilamente pueden ubicar España como si fuera todo el continente Europeo, o te van a decir que América es simplemente Estados Unidos, entonces me preocupa mucho el asunto de la ubicación espacial y por eso le trabajo tan fuertemente desde la brújula y desde la ubicación en los mapas, eso es como lo que busco yo principalmente en ese grado. (López, Comunicación personal)

> …con las niñas trato de desarrollar más una habilidad de ubicación geoespacial, una ubicación temporal, o sea, las niñas llegan a sexto y muchas salen de sexto pensando que los seres humanos vivimos el mismo tiempo de los dinosaurios, (…), igualmente en lo espacial, que ellas puedan ver más allá del barrio, que hay otro mundo, (…) Eso para mí sería lo más importante, como que ellas se ubiquen en el espacio y en el tiempo. (González, Comunicación personal)

La enseñanza de la ubicación geoespacial responde tanto a una orientación curricular como a una necesidad de aprendizaje por resolver en los estudiantes, que les permita desarrollar una espacialidad desde la que sean conscientes de donde están los fijos y flujos que las sociedades han creado y de los que se han apropiado. Esto es un insumo para que los estudiantes puedan identificar los nexos entre diferentes realidades. De allí que el uso de mapas en la enseñanza de la geografía sea una constante en las prácticas pedagógicas de los docentes. Al respecto Martínez (Comunicación personal) puntualiza:

> Un asunto básico con ellos, que uno a veces se resiste a trabajar porque dicen que eso es memoria, pero un asunto básico con ellos es que no saben cuál es el mapa oficial de Colombia, entonces ellos creen que San Andrés queda ahí al frente de Santa Marta, porque en el mapa siempre se lo pintan al frente y además bien grande, cuando uno trabaja el mapa oficial, que lo sacamos del Agustín Codazzi, y preguntan, "¿Eso es de Colombia?", entonces se les pregunta, ¿Dónde queda Guainía? Y no saben que es, hay que decirles que es de Colombia, entonces hay que empezar con ellos como te decía, lectura y confección de mapas. La confección del mapa de Colombia era trazo por trazo, a mano alzada, "eso queda muy feo", pero trate de hacerlo, (…) en fin, esa es como la idea.

El desarrollo de la ubicación permite que los estudiantes reconozcan distintos recortes espaciales y organizaciones territoriales de los países alrededor del mundo, las cuales son fruto de sus procesos históricos y políticos, sus denominaciones son más que un juego semántico, dan cuenta de la forma como las sociedades conciben la realidad y la producen, de ahí que sea necesario que los estudiantes lo comprendan para ejercer su ciudadanía, al igual que para interpretar cosas de la vida cotidiana, como una noticia.

Entre las justificaciones de los docentes también se observan una vinculación de la enseñanza de la geografía con la cultura general y en especial con las prácticas de enseñanza por las que atravesaron ellos durante su formación. Esto se puede leer en las siguientes palabras de García (Comunicación personal):

> …al observar las dificultades de las niñas, de ubicación espacial básica, yo le decía a mi compañero hoy [profesor de Tecnología] "¿Por qué nosotros sí nos aprendimos los continentes?" – "Ah es que la ubicación no es importante", y más desde mi trabajo con el doctorado, "noto que hay que trascender y renovar la enseñanza de la geografía, ir más allá de la ubicación". Claro, hay que ir más allá de la ubicación, pero ¿Cómo enseñar geografía si ni siquiera hemos

> desarrollado en las niñas esas habilidades básicas de ubicación espacial? Si no sabemos qué es África, si no sabemos qué es Asia, si no sabemos qué es América y si no sabemos que hay que cruzar un océano que se llama el océano Atlántico, entonces,–importantísimo trascender la ubicación, pero cuando yo converso con una niña y me doy cuenta que no tiene claridad frente a lo que es un continente o lo que es un país, lo que es un océano, yo creo que si hay que volver, por lo menos el punto de partida, es volver a lo básico y por esa necesidad tan acuciante, que incluso a mí me da un poco de vergüenza, yo le decía a mi compañero hoy, "a mí me da pena porque el área de Ciencias Sociales queda muy mal parada", como han recibido las clases las niñas de octavo durante todo estos años, que no saben que África es un continente y que el Atlántico es un océano, ¿Que está pasando? Es un nivel que yo no sé, **yo fui educada en los noventa y yo desde chiquita sé los continentes, los océanos, muchas capitales, y no soy la más tesa [buena] en ubicación, tengo un montón de asuntos que resolver en ese sentido, pero creo que lo básico está**, (…) ¿Cómo es posible que una niña aprenda hacer análisis de distribución espacial cuando no tiene unas nociones básicas del concepto distancia? Desde mi punto de vista es casi imposible.

La ubicación espacial es entendida en la práctica de los docentes como un insumo para el logro de comprensiones más complejas dentro de las Ciencias Sociales escolares, que le permitan a los estudiantes identificar las relaciones entre fijos y flujos, en la medida que saben qué son, dónde están y por qué están ahí. Ahora bien, los aprendizajes que adquieren los estudiantes también constituyen según García una forma de elevar el estatus de la geografía escolar y de las Ciencias Sociales como área fundamental del currículo respecto a otras áreas, lo que a su vez es un indicador de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje van por buen camino.

Entre las justificaciones de los docentes también se observa una vinculación de la enseñanza de la geografía con la cultura general y en especial con las prácticas de enseñanza por las que atravesaron los docentes durante su formación. Ello se puede leer en las siguientes palabras de García (Comunicación personal):

> ya empecé con un grupo el segundo mapa, que es la distribución de las colonias o de los territorios, las posesiones de los imperios europeos, estamos haciendo ese ejercicio con cosas básicas de cartografía de coquito, los significados de los colores en los mapas, (…) vamos a pintar las colonias británicas en el siglo XIX en África rojas, y eso suena muy de instrucción pero ya vendrá el momento de análisis espacial, **porque estas habilidades básicas que posiblemente nosotros que somos de otras generaciones si las desarrollamos, con las niñas yo siento que se satanizó ese asunto de la ubicación espacial**, entonces, eso ya no es importante y como nada de eso es importante aprendamos a pensar críticamente y no sé qué, nos saltamos eso y yo creo que es muy difícil aprender a pensar críticamente, reflexivamente sino tenemos unos dispositivos básicos para la comprensión, entonces, para tratar de llegar a ese punto, que yo creo que todos sabemos que es importante llegar, y que no es suficiente con la ubicación, pues yo si estoy pasando por ahí, tratando de saldar viejas deudas de años anteriores.

Si bien, la memorización de datos en la enseñanza de la geografía ha sido una práctica tradicional, y que además marcó la formación de generaciones de docentes, lo que reclama García es la ausencia de una habilidad que es común a cualquier campo de conocimiento (García y Jiménez, 2005) y que le debería permitir a los estudiantes ubicar distintos fijos y flujos para tomarlos como referencia eventualmente en la toma de decisiones, para poder asociar o relacionar las poblaciones con determinadas costumbres, o entender las diferencias históricas entre un grupo poblacional y otro.

En este sentido, la ubicación espacial de la que hablan los docentes busca darle sentido a la realidad que viven los estudiantes y de la que son fruto. El desarrollo de una buena ubicación espacial también refleja el acervo cultural de los estudiantes y les da

elementos para pensar las conexiones que hay entre el espacio geográfico, sus formas de apropiación y construcción por parte de las sociedades, de allí que se insista en que los estudiantes sepan de memoria información a la que pueden acceder con solo un clic.

Una revisión comparada de los conceptos clave de los DBA y de las propuestas de los docentes ponen en evidencia que en los diseños de los docentes hay un mayor número de conceptos clave, debido a la precisión de los contenidos de enseñanza de la geografía integrada en las Ciencias Sociales. En la Figura 2 se observa el análisis comparado de la categoría de **territorio**. Mientras en los DBA a esta categoría se asocian 13 conceptos, en las propuestas de los docentes aparecen 49.

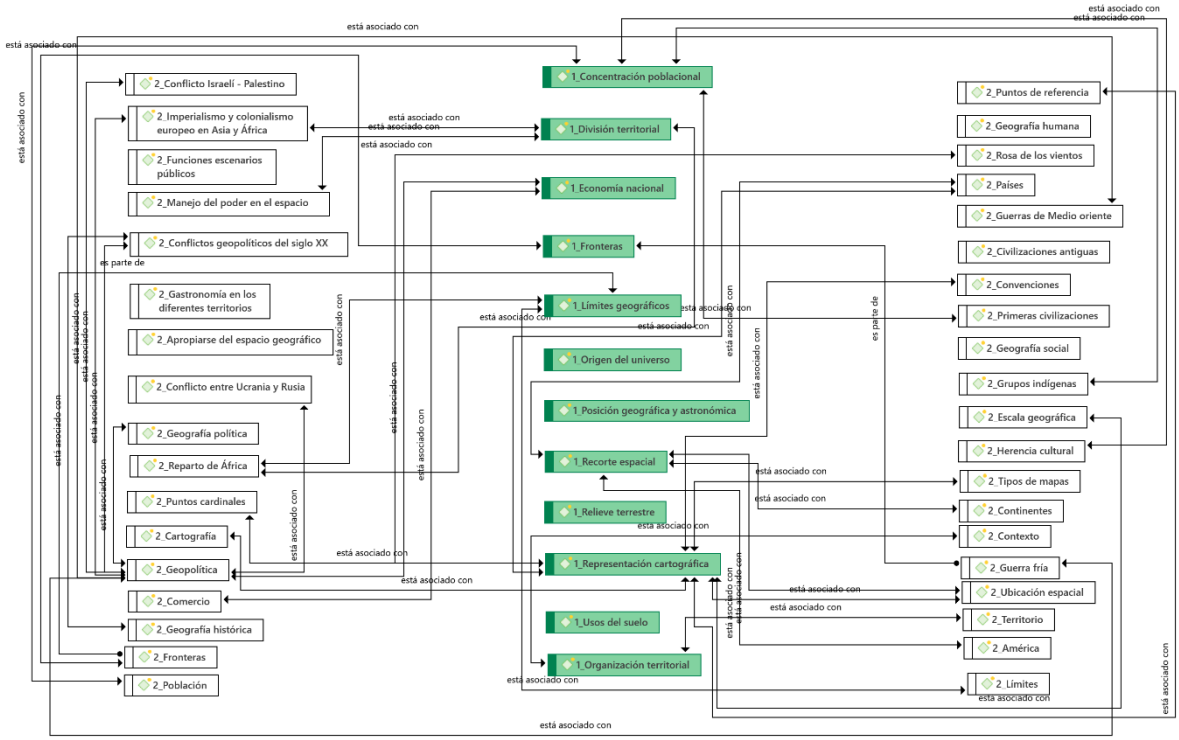

Figura 2. Relación de los conceptos clave de la categoría territorio con las propuestas de los docentes

Fuente: Elaboración propia

Los conceptos resaltados en color verde corresponden a los DBA y los otros a las propuestas curriculares de los docentes. Las líneas en primer lugar muestran la correspondencia entre los diseños de los docentes y la propuesta oficial, lo cual da cuenta de que los docentes fundamentan el currículo en las PDC que emanan de la autoridad educativa nacional. Las conexiones también ponen de manifiesto que unos

contenidos de geografía son más fuertes que otros, debido a que tienen un mayor número de relaciones con otros conceptos. Además, se puede observar que la relación de algunos conceptos es más fuerte en las propuestas de los docentes que con los DBA, ello se debe al nivel de especificidad que establecen los docentes en sus propuestas y los propósitos de formación. Por ejemplo, López (Comunicación personal) explica respecto a los contenidos que:

> con sexto estuve trabajando todo el asunto de ubicación espacial pero desde el afuera, empezamos desde la identificación de la creación del universo, luego la creación de la tierra, la aparición del ser humano, (…) cómo llegaron a América, y ya ahí empezamos con civilizaciones antiguas; si bien, es muy histórico el asunto, se relaciona mucho también con la parte geográfica, antropológica y [de] Ciencias Sociales, entonces yo trabajaba con ellos todo lo que era la brújula; a principio de año con sexto, les presente todas las Ciencias Sociales y le dedique especial atención a la Geografía, para hacer trabajos de rosa de los vientos, de manejo de la brújula, lectura de cartografía, identificación como de diferentes tipos de mapas, lo que era las convenciones etc., para que más adelante cuando ya estuvieran viendo civilizaciones antiguas, se pudieran ubicar espacialmente.

Un elemento para resaltar en las palabras de López es la relación que establece entre la Historia y la Geografía al enseñar Ciencias Sociales. En este sentido, el propósito es que los estudiantes logren ubicarse temporal y espacialmente, en términos geográficos se busca que identifiquen los lugares por ejemplo en los que se asentaron las primeras civilizaciones y los recorridos de los primeros grupos humanos hasta su llegada al continente americano. De allí que se trabaje el abordaje de conceptos fundantes de la cartografía que les permitan a los estudiantes entender la importancia de los mapas en las sociedades y hacer uso de estos, lo cual implica explicarles elementos como la rosa de los vientos, la escala, las convenciones, los colores, entre otros, de tal manera que puedan leer su contenido. Ella da sentido, al planteamiento de Rodríguez de Moreno (2010) cuando explica:

> Dado que los conceptos son instrumentos de pensamiento los alumnos deben aplicar los conceptos en el conjunto de la actividad cotidiana. Los conceptos nos sirven para comprender el mundo y para realizarnos en él, actuando de acuerdo con nuestras finalidades. (p. 90)

En la Figura 3 se observa la articulación del concepto clave: geopolítica, con los conceptos de los DBA y de las propuestas de los docentes, dos elementos de importancia son: primero, los conceptos son una red con diferentes puntos de conexión; y segundo, los docentes son productores y agentes del currículo, en la medida que pueden darles voz a unas ideas y silenciar otras en función de los aprendizajes que buscan que los estudiantes alcancen durante su formación.

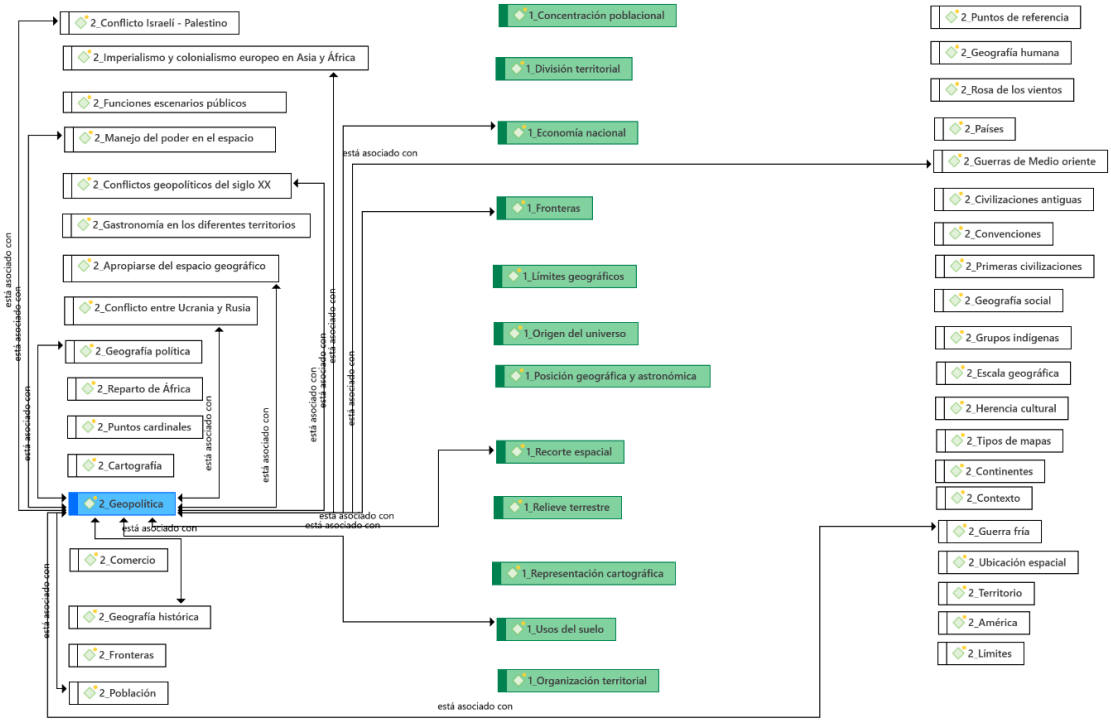

Figura 3. Relación del concepto geopolítica con el concepto territorio en los DBA y las propuestas de los docentes

Fuente: Elaboración propia

Los conceptos también muestran cómo es posible a partir de una sola idea establecer nexos con las diferentes disciplinas escolares que integran el área. Esto es importante porque implica que las disciplinas se complementan entre sí y ayudan que los estudiantes aprendan a leer el mundo como un todo. Otro elemento importante que se

observa en las Figuras 2 y 3 es que los conceptos que son objeto de enseñanza en la geografía no provienen exclusivamente de la disciplina, son fruto de los diálogos que esta ha establecido con otras a lo largo de su devenir.

Ahora bien, una enseñanza que tiene como foco la adquisición de conceptos en geografía, según los explica García de La Vega (2011), "exige un tratamiento metodológico especifico" (p. 1), de allí que los docentes en sus relatos y planeaciones siempre precisen las estrategias y los recursos necesarios para trabajar los contenidos curriculares de sus propuestas de formación. En este sentido, conceptos, estrategias, recursos y competencias están articulados, se podría decir que los unos llevan a los otros, dando lugar a propuestas de enseñanza coherentes de principio a fin.

Los conceptos se amplían en las propuestas curriculares de los docentes por su propia naturaleza relacional y por la necesidad de que los estudiantes conozcan el territorio nacional, lo protejan y lo defiendan eventualmente en el ejercicio de la ciudadanía. Así aparecen conceptos que hacen parte de las prácticas de los docentes, pero no de PDC como los DBA y tampoco de los instrumentos de gestión del currículo que construyen y actualizan en sus establecimientos educativos.

5. Conclusiones

Los conceptos son vistos como excusas o herramientas que pueden utilizar los docentes en su ejercicio pedagógico para despertar el interés de los estudiantes por aprender a leer el mundo espacialmente. De allí que los contenidos y temas desde los cuales se espera la comprensión de un concepto geográfico tienen diferentes utilidades en la vida, unos buscan que los estudiantes identifiquen las cosas, sepan dónde están, porque están ahí, sí podrían estar en otros lugares, qué relación hay entre ellas, etc. Otros conocimientos buscan incrementar la cultura general de los estudiantes, y en el marco de ello tener una educación integral que abarca distintos ámbitos.

El concepto espacio geográfico leído con intencionalidad formativa, hace posible el desarrollo de la espacialidad, es decir, el reconocimiento de las diferentes acepciones del espacio geográfico. Los conceptos clave presentes en los DBA de ciencias sociales, permiten a los docentes valorar la pluralidad conceptual, la interdisciplina como característica del área y tener libertad para pensar las temáticas y las estrategias pertinentes para su enseñanza en los establecimientos educativos de la ciudad, en

función de las características de los estudiantes, los recursos didácticos a su disposición, las necesidades de aprendizaje y las demandas sociales. Desde esta perspectiva, los docentes son sujetos de saber e intelectuales de la educación y su labor irá más allá de la aplicación mecánica de instrumentos y orientaciones de las autoridades educativas.

La identificación del sistema de conceptos que integran las políticas de desarrollo del currículo, como los DBA y las propuestas curriculares de los docentes, son clave en el ejercicio pedagógico para saber qué conceptos conocen los estudiantes, cuáles les faltan por adquirir y cuáles pueden ser incorporados a las nuevas iniciativas de formación para que ellos puedan comprender el mundo, participar en la sociedad y aportar en la solución de los problemas que se les presentarán en su vida cotidiana desde el ejercicio de su ciudadanía.

Los conceptos geográficos que se presentan en las propuestas curriculares evidencian que los docentes fundamentan el diseño de los instrumentos de gestión del currículo (Planes de área, planes de aula, mallas de aprendizaje y dispositivos didácticos) en las PDC vigentes en el país para el área de Ciencias Sociales. Es así como relacionan los DBA de espacialidad en sus planeaciones y desarrollos didácticos como una forma de soportar curricularmente sus decisiones pedagógicas y de este modo, también cumplir con las directrices en materia curricular que propone el MEN.

El reconocimiento de los conceptos geográficos desarrolladores de la espacialidad: lugar, territorio, región, paisaje, geosistema, entre otros; permite afirmar como las PDC son documentos académicos que facilitan el avance en la fundamentación conceptual de lo que se enseña y en la innovación de estrategias de enseñanza de la geografía en este caso.

Referencias bibliográficas

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M. Fernández y R. Gurevich (Coord.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza.* (pp. 37-64). Biblos. http://tinyurl.com/524np767

Castaño, Y. (2017). *El concepto entorno geográfico en la enseñanza de la geografía: una propuesta desde la salida de campo como método didáctico* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://tinyurl.com/y8v4bs4c

Corte Constitucional de Colombia. (Febrero 3, 2015). Sentencia T–478/15 (Gloria Stella Ortiz Delgado, M.P). http://tinyurl.com/4dpcrv3d

Corte Constitucional de Colombia. (Julio 5, 2016). *Sentencia T–349/16* (María Victoria Calle Correa, M.P). http://tinyurl.com/ykfrchhs

Decreto 501 de 2016 [con fuerza de ley]. Por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. 30 de marzo de 2016. D.O. No. 49829. http://tinyurl.com/mr9twshe

Escudero, J. (2000). Currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J. Escudero (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 209-236). Síntesis Educación.

Espinoza, O., Guzmán, A., y Riquelme, S. (2018). Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana. En A. Arratia y L. Osandón (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas.* (pp. 299-335). Ministerio de Educación y UNESCO.

Flórez, M. (2014). *Lectura del paisaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la enseñanza de la geografía* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://tinyurl.com/bdd5rxfe

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* http://tinyurl.com/mu7fycev

Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.* Fondo Editorial.

García, A., y Jiménez, J. (2005). El principio geográfico de espacialidad, fundamento para la enseñanza de la historia. *Didáctica Geográfica*, (7), 196-220. http://tinyurl.com/5cjaxpet

García de la Vega, A. (2011). Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista Geográfica de América Central,* Número especial, 1-16. http://tinyurl.com/2p9rh7fv

Garrido, M. (2005) El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos Cedes*, *25*(66), 137-163. https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002

Garrido, M. (2009). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Garrido, M. (2013). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*. Imprensa Livre.

Garrido, M. (2020). *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. http://tinyurl.com/4xwmk2h5

Gutiérrez, A. (2012). *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento democrático* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://tinyurl.com/2dy5f763

Henao, M. (2019). *El paisaje como generador de valores éticos y estéticos, para la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://tinyurl.com/3fyz2nfk

Jaramillo, Y. (2014). *Enseñanza de la geografía desde el estudio de territorios urbanos mediada por aplicaciones web 2.0* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://tinyurl.com/upychz9r

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214. http://tinyurl.com/59prmsv2

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D.O. No. 48733. http://tinyurl.com/98vs3mv6

Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, (44), 1-19. https://doi.org/10.17227/01203916.7761

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, *9*(1), 123-146. https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033

Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Andina, 17*(30), 1148-1150. http://tinyurl.com/2ep9jh9e

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales. Serie lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional. http://tinyurl.com/5aaurcux

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. *Formar en Ciencias*: *¡El desafío!* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://tinyurl.com/4dbkavs8

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. *Formar en Ciencias*: *¡El desafío!* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://tinyurl.com/3smfkph5

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://tinyurl.com/3tev3pd3

Monsalve, A. (2020). *Estudio del medio geográfico rural y desarrollo del pensamiento crítico desde el semillero de geografía del colegio Bethlemitas Bello* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://tinyurl.com/2bhh98u9

Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo social.* Siglo XXI Editores Argentina.

Paulsen, A., y Díaz, A. (2022). Reestructuraciones teóricas y aprendizajes geográficos: ¿estamos donde mismo? Y si avanzamos, ¿hacia dónde vamos? En U. Sepúlveda, F. Maturana, O. Muñiz y M. Palomino (Eds.), *Geografía contemporánea. Tomo I: Pensar y hacer desde los territorios* (pp. 67-88). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Pulgarín, M. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía, 14*(34), 179-194.

Pulgarín, M. (2020). *Enseñanza de la geografía y estudio del territorio*. *Por una nueva didáctica*. Sociedad Geográfica de Colombia.

Redacción BLU Radio. (19 de enero de 2018). *Ahora será obligatorio enseñar la historia de Colombia en los colegios: MinEducación. BLU Radio.* http://tinyurl.com/28b3rhb3

Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía Conceptual: Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Secundaria*. Estudio caos. http://tinyurl.com/9r6u9zz9

Santos, M. (abril de 1995). Conferencia magistral. En: *Memorias del V Encuentro de Geógrafos de América Latina,* La Habana, Cuba. [Archivo de video].

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Universidad de Antioquia. (2016). *Propuesta de estructura y fundamentación de los DBA, Componente Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia. http://tinyurl.com/4vuc5wh4

Vargas, G. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación, 33*(1), 75-112. https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.534