

Artículo

Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía

CITY, CITIZEN EDUCATION AND TEXTBOOK: DELIBERATION TOWARDS GEOGRAPHY TEACHING

Alexánder Cely Rodríguez

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá D.C., Colombia – Integrante Grupo Geopaideia - Redladgeo

Email: alexcely@gmail.com

Nubia Moreno Lache

Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Bogotá D.C., Colombia – Integrante Grupo Geopaideia – Redladgeo

Email: numola@gmail.com

Resumen

Es importante aportar a la investigación en la enseñanza, para este caso de la geografía, y su incidencia en los contextos escolares, en los docentes en ejercicio y en los docentes en formación, con el ánimo de contribuir con lecturas, propuestas y alternativas que permitan comprender la educación espacial en las sociedades contemporáneas. Este panorama es escenario para reflexionar sobre los conceptos de lugar y de ciudad presentes en los libros de texto de Ciencias Sociales en la educación básica, su contribución en la educación geográfica y la formación ciudadana; en esa dirección, el artículo presenta reflexiones derivadas de la investigación *Concepciones de lugar y de ciudad en el libro de texto. Aportes para la comprensión de la educación geográfica en la educación básica*¹, la cual es adelantada por el Grupo de Investigación Geopaideia.

Resulta significativo pensar una educación espacial que privilegie el espacio geográfico como contexto en donde las sociedades desarrollan sus actividades, aprovechan recursos, potencian mejores condiciones de vida, pero también en donde hay conflictos, crisis, desaprovechamientos e intervenciones en ocasiones agresivas en la relación sociedad – naturaleza. En este horizonte el libro de texto de ciencias sociales aparece como relevante ya que al identificar su importancia, uso y significado será posible reconocer la forma cómo los conceptos de lugar y ciudad aparecen, y a su vez cómo aportan en la enseñanza de la geografía y en la construcción de la formación ciudadana.

Palabras clave: geografía escolar, enseñanza, lugar, ciudad, libro de texto.

1 Investigación realizada con el aval de la DGP – CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional - Primera Fase – 2014 Proyecto de investigación DCS - 381 - 14. Indagación de carácter interinstitucional realizada con la Universidad de UNIJUÍ en Brasil, cobijados por el Convenio Interinstitucional firmado entre ambas partes.

Abstract

It is necessary to broaden the investigation in teaching, in this specific case geography teaching, and its incidence in academics contexts, in labouring teachers and in teachers in training with the purpose of contributing with readings, proposals and alternatives that allow the comprehension of spatial education in contemporary societies. This panorama becomes an opportunity to ponder about the concepts of place and city present in the Social Sciences textbooks in elementary education and its contribution in geographical and citizen education. The article presents considerations derived from the investigation Conceptions about place and city in the textbook. Input towards the comprehension of geographical education in elementary education.

It is important to think about an spatial education which privileges geographical space as an stage where societies develop their activities, take advantage of resources, enable better life conditions, but also where conflicts, crisis, wastes and often aggressive interventions between society and nature are found. In this context, the Social Sciences textbook appears as relevant given that when its importance, use and meaning are identified it will be possible to recognize the way in which concepts of place and city appear and at the same time the way in which they contribute towards the teaching of geography and the construction of citizenship.

Key words: academical geography, teaching, place, city and textbook.

Rutas para la educación geográfica

La investigación que acompaña este artículo considera importante preguntarse sobre ¿qué aborda la geografía en la enseñanza básica? y ¿cuál es su utilidad en la formación ciudadana?; al respecto es pertinente realizar una revisión sobre las referencias teóricas tanto en Colombia, como en el contexto latino e iberoamericano y que centran interés en pensar cómo la educación geográfica puede ser útil en el escenario escolar. En este panorama existen muchas alternativas, una de ellas descansa en los libros de texto de ciencias sociales. Sin embargo, la realidad escolar indica una tendencia hacia la desarticulación entre el texto de clase y el saber geográfico; de ahí la importancia de articular la revisión de las concepciones de lugar y ciudad y la forma en la que estos conceptos aparecen o no en la enseñanza geográfica.

¿Qué se entiende por educación geográfica? Existen múltiples manifestaciones que consideran desde saberes para la planificación e interacción con el medio, hasta el desarrollo de aspectos sencillos que deben desarrollar las personas en los lugares que

ocupan. Según Santiago (2013), hace referencia a “la humanización del espacio vivido” como un ejercicio reflexivo y crítico producto de la creatividad. Es decir, que la educación geográfica se constituye a partir de la dotación de sentido que le otorga el ser humano a los espacios geográficos en los que habita; lo que propone una reflexión hacia cómo se construyen y reconstruyen estos espacios en la búsqueda de la comprensión del mundo. El mismo autor afirma que “En lo fundamental la educación geográfica debe orientar su esfuerzo al desarrollo integral del ciudadano en el marco de las condiciones históricas vividas y con un espíritu democrático, derivado de la participación y el protagonismo social” (Santiago, 2013:34). A partir de este postulado podemos hablar de a) la formación ciudadana, como un eje de desarrollo para la ciudadanía del siglo XXI, partiendo de la pregunta ¿qué ciudadano necesita el mundo actual? y b) la visualización de las concepciones de mundo que adopta cada individuo en su experiencia cotidiana.

De esta manera, un primer escenario de reflexión es ese espacio cotidiano (casa, calle, barrio, parques, etc.) al cual están adscritos los sujetos como productores y reproductores de prácticas sociales en un determinado espacio geográfico; lo que podemos definir como una construcción social del espacio a partir de las relaciones que establecen los sujetos en interacción con el medio que les rodea. La educación geográfica según Suavita (2013), debe ser analizada desde la geografía como expresión y distribución de los fenómenos espaciales, apoyándose en el reconocimiento de conceptos y prácticas propias de la ciencia geográfica. Para esta autora, existen tres componentes esenciales en los estudios geográficos a tener en cuenta 1) las relaciones del ser humano, 2) los espacios como soporte de vida y 3) las interacciones entre tierra-hombre-tierra.

Lo anterior responde a algunos de los retos de la educación geográfica contemporánea y que concurre en espacios cotidianos como la ciudad, el barrio, la localidad, la escuela, los parques, las plazas, etc. De esta manera, ésta contribuye a la comprensión de la existencia de un medio natural (dotado de recursos naturales) y un medio artificial (construido e intervenido por el hombre) y desarrollado a partir de las relaciones entre la sociedad y el medio, entendidas como espacios enmarcados en contextos diversos y diferenciados. Por tanto, uno de sus objetivos es la constitución de un ciudadano de mundo, responsable de su entorno que afronta el contexto socio-cultural que le rodea con actitud crítica y reflexiva y que promueve un desarrollo sostenible sobre los espacios que habita, reivindicando aquellos espacios olvidados y promoviendo la conservación y preservación del medio ambiente.

En esta reflexión adquiere importancia la creciente preocupación por las problemáticas ambientales del mundo actual como son la sobrepoblación, el cambio climático, la reducción de la biodiversidad, el agotamiento de los recursos hídricos consumi-

bles, la acidificación de los océanos, el deterioro de la capa de ozono, la contaminación industrial, los efectos humanos que producen la transformación del espacio geográfico, la congestión y aglomeración urbana, entre otros, y que son causa y consecuencia de una sociedad fragmentada en donde se habla de una responsabilidad conjunta a partir del reconocimiento del otro y en contradicción con el aumento de la desigualdad social.

Así las cosas, es necesario reconocer los lugares que habitamos como fuente del conocimiento cotidiano; por ello son válidas preguntas como ¿quiénes intervienen el espacio?, ¿cómo lo intervienen? ¿con qué fines? y ¿qué efectos traen con esta intervención?; por ende, la educación geográfica está encargada, a través del reconocimiento y apropiación de los espacios que habita la humanidad, de promover un uso responsable de los recursos naturales y una adecuada organización de la sociedad en torno al espacio propiamente dicho, es decir, se encarga de formar ciudadanos responsables, conscientes y propositivos con los espacios que habitan y significan cotidianamente.

Por su parte, el desarrollo de la geografía en Colombia plantea un debate en torno a los objetivos de la geografía académica en investigación y su proyección en la educación. Lo primero a tener en cuenta como plantea Williams (2003), es que en el país existe una seria dificultad para encontrar las bases de la geografía escolar porque con las reformas curriculares realizadas entre 2002 y 2004 no se esclareció cuáles eran los estándares para la enseñanza de la geografía, presentando deficiencias a la hora de plantear contenidos y además de no tener en cuenta la población a la cual fueron dirigidos. De igual manera, Rodríguez de Moreno (1997-2000) expone cómo la educación geográfica en Colombia ha sido tardía comparada con otros países, incluso de la región; situación que ha marginado e invisibilizado su potencial, saber, uso y funcionalidad para una

adecuada enseñanza de la espacialidad; posiblemente esta característica ha permitido que se le asocie con calcar mapas, memorizar accidentes y datos específicos que suceden en los espacios geográficos pero ausentes de análisis, relación y comprensión conceptual.

Según Williams (2003) a pesar de la fundamentación de las carreras en geografía y su crecimiento en los últimos años, aún persiste una disociación entre *la geografía escolar, la del gran público y la geografía disciplinar*, lo que traza un debate en cuanto a las necesidades de cada sector al que van dirigidos los estudios en geografía y cómo en los distintos niveles académicos se debe propender por manejar discursos acordes con nuestros tiempos, que estén alimentando el nivel investigativo en concordancia con lo que se está enseñando y aprendiendo en el ámbito escolar. Así mismo, el hecho de encontrar estudios investigativos que nada tienen que ver con lo que se enseña en la escuela, estamos presenciando un problema de facto que proyecta nuevos retos para lograr su asociación en pro de construir un trabajo geográfico consolidado que inicia en la escuela y que va progresando en el espacio cotidiano de los contextos educativos, en el ejercicio de la ciudadanía y en el ámbito disciplinar.

Se observa en el ámbito escolar el planteamiento de currículos que cada vez más reducen o desaparecen el papel de la geografía; en un principio con los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 2002) se esbozan unas ciencias sociales integradas que terminan, en varios de los casos, en una preponderancia por la historia y una reducción de la geografía; a partir de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2004) es aún más clara la debilidad del currículo al presenciar unos contenidos propuestos que abarcan demasiadas temáticas y que finalmente terminan siendo insuficientes para la enseñanza de las

ciencias sociales puesto que no se preocupan por aspectos puntuales como el contexto de los estudiantes, la experiencia cotidiana, la formación ciudadana, la vida socio cultural, las dinámicas contemporáneas en la triplicidad tiempo - espacio y sociedad, entre otras.

A este debate se suma la fragilidad en la preparación de profesores de Ciencias Sociales en campos disciplinares propios de esta ciencia; se encuentra un campo docente especializado en un solo ámbito cuando mucho o abarcando el amplio espectro de las ciencias sociales pero con poca profundidad en los campos disciplinares que la constituyen; esto plantea la necesidad de encontrar convergencias que sean acordes para la geografía escolar en conjunto con la geografía investigativa y que finalmente esté dispuesta a responder a las necesidades de las sociedades (Williams, 2003). Es necesario plantear espacios de concertación de los estándares y de las reglamentaciones legales y que sean específicos en cuanto a lo que se requiere que los estudiantes aprendan en el escenario escolar desde la perspectiva de las ciencias sociales y en particular de la geografía. Unos saberes que les sean útiles para su convivencia en la sociedad y que además respondan objetivamente a la forma de evaluar en las pruebas estatales e internacionales así como en los contextos escolares. Mientras siga planteándose la preocupación por la enseñanza de la geografía como una *isla* vista por la óptica de cada actor sin tener en cuenta otras posturas y posibles articulaciones, y desde los marcos legales no se planteen verdaderas necesidades de reconocer la importancia de lo espacial, en la escuela se seguirá reproduciendo una enseñanza geográfica descontextualizada, poco valorada, marginada, no funcional, reduccionista y completamente distante de la posibilidad de emancipación en y desde el espacio.

El espacio en la geografía escolar

En la geografía escolar es importante la creación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media que promuevan la formación ciudadana. El estudio de lo espacial en el ámbito escolar no es una reducción de la perspectiva científica de la geografía, por el contrario se constituye en un complemento a ser trabajado a partir del uso de una didáctica de la geografía que interactúa con los estudiantes a través de procesos de enseñanza y aprendizaje y que puede contar con una transposición didáctica (Chevallard, 1991). Es decir, llevar los contenidos científicos a la escuela como situaciones problema que preparan finalmente a los estudiantes para su resolución, mediante un campo hipotético e interpretativo que posteriormente trascenderá al contexto real, en correspondencia con las prácticas cotidianas de los sujetos y sus espacios más cercanos y que contemple el reconocimiento de las potencialidades y dificultades presentes en los lugares. En este panorama, lugares como calles, parques, plazas, barrio, escuela y ciudad en general son espacios favorables para pensar la enseñanza de la geografía; por ende es necesario considerar tanto sus abordajes conceptuales como sus alcances en la educación geográfica. Para Delgado & Murcia (1999), la geografía escolar se debe ocupar de tres factores importantes *la población, el ambiente y el lugar*. Lo anterior, desde postulados de la geografía crítica es ratificado en la teoría geográfica de Santos (1993, citado en Delgado & Murcia, 1999) al definir en los ámbitos de análisis espacial 1) relaciones sociedad-naturaleza, 2) producción social del espacio geográfico y 3) naturaleza, técnico –científica; es decir que los aspectos teóricos ayudan en la categorización de los conceptos geográficos en el ámbito escolar en correspondencia con las necesidades, vivencias y realidades de los estudiantes y del mundo actual.

En Colombia se reconoce la existencia de una geografía escolar descriptiva y memorística, reducida en

las mallas curriculares (Rodríguez, 2010; Delgado & Murcia, 1999; Williams, 2003) y tangencialmente permeada por experiencias significativas pero asiladas en la enseñanza de la comprensión espacial, situación que tiende a estar presente en algunos de los libros de texto e incluso disminuida por políticas educativas implementadas por los gobiernos nacionales, así como en varios de los programas de formación de docentes que, cobijados por el marco de la interdisciplinariedad, han desaparecido muchos de los fundamentos de la formación disciplinar de las ciencias sociales (historia, geografía, economía, etc.) las cuales son indispensables de estudiar y conocer para luego poder enseñarla en los contextos escolares.

Por otro lado, teniendo en cuenta que las ciencias sociales y en general la educación se encuentra abocada a la necesidad de una formación ciudadana como objetivo de aprendizaje acudiendo a la experiencia de los estudiantes, por ejemplo con la ciudad, se hace imperioso trabajar en primer lugar conceptos geográficos en los espacios cotidianos para ir progresivamente formando un pensamiento espacial complejo que permita alcanzar análisis e interpretaciones constructivas desde una reflexión crítica social. De esta manera, la escuela al ser un espacio fundamental de interrelación de los estudiantes con el mundo, se convierte en eje articulador para comprometer al futuro ciudadano con el lugar que le rodea pero ante todo que habita.

En consecuencia, la educación espacial debe ser entendida como práctica social dentro de una propuesta constructiva que reivindique escenarios olvidados y en donde se posibilite el pensamiento crítico (Rodríguez, 1999; Cely & Moreno, 2010). De acuerdo con tendencias geográficas recientes, la *geografía humana* se ha insertado en algunos libros de texto y en algunas prácticas docentes con el interés por vincular economía, política, urbanismo, entre otras ciencias, para generar la comprensión

de fenómenos sociales desde el ámbito escolar; en esa dirección se encuentra una pertinencia teórica y práctica que propone el saber geográfico dentro de la perspectiva de las relaciones entre el hombre y el espacio geográfico objetivo de estudio de la geografía escolar.

En ese orden de ideas Pulgarín (2010), propone como punto de partida para comprender el espacio como producción social el lograr reconocer la relación con el territorio, porque desde este escenario se posibilita la enseñanza de la geografía en interdisciplinariedad con otras ciencias como la geografía ambiental, la geografía del turismo, y desde donde se pueden encontrar factores a estudiar por ejemplo el sentido de pertenencia y de identidad; todo esto en pro de formar ciudadanos críticos que toman posición frente a situaciones reales de sus entornos y por ende pueden actuar responsablemente con las decisiones a tomar. Esta perspectiva asume que,

la enseñanza de la geografía es un sistema complejo, donde se identifican como componentes: el *objeto* de enseñanza (espacio geográfico), objeto que se presenta desde la selección de *contenidos*, el *objetivo* de aprendizaje (comprender el mundo), los *métodos* y *medios de enseñanza* y la evaluación del proceso de enseñanza realizado, la cual se constituye en la verificación del nivel de logro alcanzado en la solución del *problema* o *necesidad* de la cual partió: educar al alumno en la comprensión del espacio donde vive (Pulgarín, 2003.7)

En otras palabras, en la educación geográfica se requiere de una intervención en la resolución de problemas territoriales y socio espaciales, mientras que en la geografía escolar estas apenas están siendo a lo mucho proyectadas a través de situaciones didácticas que buscan posibles soluciones; la primera de carácter interventor y la segunda más reflexiva planteando soluciones pedagógicas que posteriormente le sirvan al estudiante para analizar problemáticas en su realidad cotidiana y darle soluciones de manera práctica. Sin embargo, tanto en la una como en la otra, es importante construir puentes de comuni-

cación, escenarios de diálogo y espacios de interacción para lograr de manera conjunta comprender fundamentalmente el qué, por qué, para qué y con quién del estudio de la espacialidad.

Entonces, en el ejercicio de la geografía escolar es necesario de acuerdo con Delgado & Murcia (1999) lograr la comprensión de las dimensiones espaciales en sus diferentes escalas, para que le permita al estudiante analizar diferentes problemáticas planteadas como una actividad práctica desde la ciudadanía ejercida en el territorio. Esta reflexión invita a realizar un empoderamiento de los espacios cotidianos, en donde la geografía escolar depende de un debate político-educativo que se da en la construcción del currículo escolar; esto debe estar actualizado con retos de la educación geográfica y la formación ciudadana para el siglo XXI; los cuales se constituyen en un referente de análisis desde la enseñanza básica hasta la superior a partir de la creación de espacios donde como sujetos apropiemos una conciencia social sobre los cambios que ocurren en el medio geográfico y de los cuales somos responsables directa o indirectamente. La geografía escolar entonces, hace evidente un desempeño frágil de los docentes en los estudios geográficos; esto se debe a una debilidad en la concentración de objetivos específicos desde las mallas curriculares en la escuela y en los programas de formación de docentes, al no haber unos objetivos claros que permitan focalizar y jerarquizar las temáticas de estudio trabajadas interdisciplinariamente desde la geografía, la historia, la democracia, la constitución política, entre otras; visualizar estos panoramas permitirá responder a las necesidades de la educación geográfica en las sociedades y territorios contemporáneos.

En esa dirección es importante recordar la separación, abrupta y por qué no perversa entre la geografía física y la geografía humana, que se refleja en prácticas de enseñanza pero también en libros de texto; situación que evidencia un anacronismo pues los retos actuales de la educación geográfica plan-

tean una articulación de la complejidad del espacio lo que significa reconocer tantos los atributos físicos de los lugares, pero también ver en ellos los horizontes económicos, humanos, históricos, culturales,

políticos en la lente tiempo, espacio y sociedad; aspectos que propenden por una construcción social del espacio y que se manifiesta, por ejemplo, en lo urbano y en lo rural.

Enseñanza de la geografía y formación ciudadana

Como se ha insinuado, el centro de estudio de la educación geográfica es el espacio constituido por objetos naturales y artificiales; los estudios se han enfocado mayoritariamente en el espacio de la ciudad como el lugar en el que habita la mayor parte de la población mundial y en donde se observan cambios radicales en la transformación de los espacios que adhieren cada vez más sectores rurales para la ampliación de las ciudades como sucede con el fenómeno de la conurbación, expansión y transformación de los usos del suelo; situaciones que requieren de la implementación de una formación ciudadana responsable en relación con el medio ambiente y el espacio en general.

Es pertinente entonces fomentar el aprendizaje de la *formación ciudadana* puesto que la producción y reproducción de espacialidades es un factor determinante a la hora de plantear objetivos en torno al mejoramiento de los espacios geográficos transformados por el hombre. Según Souto (2008) la enseñanza de la geografía debe estar fundamentada en la definición de un marco geográfico en el contexto donde se desarrolla la acción educativa, esto plantea que exista una educación ciudadana que se remita a dar solución a los problemas que se producen en el espacio y que están asociados con el reduccionismo de la ciudadanía al simple ejercicio del voto, la falta de cultura ciudadana, los brotes de violencia, la desigualdad social, el aumento de los índices de pobreza, el desplazamiento, la movilidad, los éxodos rurales, etc.

Entonces el ciudadano actúa como transformador en la intervención sobre el espacio geográfico tanto

desde las problemáticas propias de los lugares como desde la generación de nuevas espacialidades que permiten desarrollar una convivencia en armonía con el medio geográfico y en donde se construyen relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que enriquecen la vida en la ciudad. En esta perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía debe ser mediado por una formación geográfica fundamentada desde el escenario escolar que sea retransmitida en los comportamientos en los espacios cotidianos sobre los que interactúan los estudiantes, futuros ciudadanos con sus familias, amigos, pares y con la sociedad en general. En el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia plantea la formación en Competencias Ciudadanas que además serán evaluadas en las pruebas de 3º, 5º, 9º y 11º grados de educación básica como propuesta para pensar y alcanzar una mejor convivencia social.

Lo anterior responde a la necesidad de formar ciudadanos crítico-reflexivos que están interactuando con un medio físico y social y del cual son agentes activos; es necesario construir contenidos y propuestas pedagógicas que propendan por la afectación sobre el territorio y el fortalecimiento de aspectos identitarios que le permitan al estudiante adquirir sentido de apropiación y por ende que le inviten a cuidar y preservar el espacio que habita. Es así, como una de las finalidades de la educación geográfica se constituye en la formación de ciudadanos. Al respecto, se ha logrado progresos significativos a partir de proyectos pedagógicos y didácticos que le dan sentido social al comportamiento en la ciudad y en el espacio en general, en interacción con los otros a

través de proyectos de aula o de experiencias significativas en diferentes regiones del país. De la misma manera, se implementan políticas públicas en torno a la convivencia tales como la educación vial, el conocimiento de sistema de transportes, la revitalización de zonas verdes y ciclo vías, los usos de espacios públicos; las cuales se constituyen en espacios de socialización comunes donde es imperativo que exista una cultura ciudadana promovida por una conciencia crítica donde el transeúnte actúe de manera responsable y en diálogo con los otros. Para que todo esto sea posible hay que partir del reconocimiento, comprensión y valoración de los espacios geográficos, lo que se puede alcanzar a través de su enseñanza y aprendizaje en la escuela. En esa dirección, llama la atención que a pesar de la existencia de los marcos legales y de experiencias pedagógicas significativas, predominan indiferencias espaciales, intolerancias, agresiones entre las personas de la sociedad así como con el medio biofísico; aspectos que nos hablan de la necesidad de considerar la educación espacial como política pública relevante y como proyecto de sociedad; en tanto esto no se logre, continuarán presentes dicotomías entre la educación geográfica, la geografía escolar y la formación ciudadana.

Al analizar lo expresado estamos enfrentados a problemáticas asociadas que interrumpen esta formación ciudadana como son las prácticas destructivas contra el medio ambiente, los espacios del miedo en el espacio, la falta de solidaridad y un comportamiento pasivo e indiferente de los ciudadanos frente a problemáticas que aquejan a la comunidad, entre otras la violencia. Entonces, es necesario estimular la formación ciudadana por medio de prácticas pedagógicas que inician en el escenario escolar a partir del conocimiento de lugares más cercanos hasta llegar a otros más complejos como es el caso la ciudad, sin dejar de lado la intrínseca relación urbano-rural.

Ahora bien, todas estas preocupaciones colocan en contexto la fragmentación de la educación porque suele atribuirse la formación ciudadana a las ciencias sociales; el ejercicio que se plantea va más allá y nos remite a pensar en su necesaria intervención desde las demás disciplinas y campos de formación en la escuela, así como se ha expresado, en las reglamentaciones y documentos legales. En este momento las competencias ciudadanas están reducidas a un carácter tecnocrático que limita la concepción y su desarrollo en la escuela, lo que se traduce en una falta de cultura ciudadana y una incapacidad por generar espacios de convivencia social en la ciudad y en los espacios en general, fortaleciendo así una indiferencia espacial que desborda problemas urbanos, rurales y de convivencia (Williams, 2003).

Igualmente, se encuentra planteado el debate en torno a las políticas públicas que están asociadas al ejercicio de la ciudadanía y a un proyecto político que responde a los derechos y deberes de los ciudadanos en pro de una participación democrática activa que amplía el horizonte a la búsqueda de estrategias que procuren el ejercicio de la justicia social y que tengan como eje la formación ciudadana. Desde esta perspectiva, es necesario educar geográficamente a los sujetos en el conocimiento del espacio en general y de la ciudad de manera particular incentivando la visualización, el análisis y la comunicación entre los individuos y las problemáticas del mundo actual.

Por tanto, la educación geográfica y los retos a los que se enfrenta se concentran en el ámbito escolar a través de la formación ciudadana como un asunto a nivel macro estructural porque está dirigido a toda la población en los distintos niveles educativos e incluso en los espacios no formales entre las dimensiones tiempo, espacio y sociedad, las cuales son inherentes a la constitución de los sujetos, entendiendo que la función de la educación es formar para actuar en el presente con una conciencia sobre el futuro.

Ciudad, lugar y formación ciudadana en el libro de texto: algunos hallazgos y varias tensiones

El uso del libro de texto en el aula escolar durante largo tiempo se convirtió en un recurso en el que los docentes apoyaban y centraban el ejercicio en clase. Las primeras propuestas, estuvieron enmarcadas en un proyecto identitario e histórico de origen político desde donde los gobiernos nacionales adaptaron la realidad del país de acuerdo al ideal del momento, lo que denotaba una dificultad por la comprensión objetiva de los procesos históricos, sociales, culturales y que terminaban constituyéndose en reproductores de una posición política. A principio del siglo XX enseñar geografía era una prioridad; según Hurtado (2011) hacia los '60 se inicia con la inclusión de teorías desarrollistas, posteriormente

En 1974 se realiza una reforma del Ministerio de Educación para las ciencias sociales, que se siguen enseñando de forma separada pero se involucran cátedras independientes de cívica y urbanidad en primaria y de democracia en secundaria y dentro de la lógica de exaltación heroica de los movimientos de independencia se da la inclusión de la Cátedra Bolivariana en los grados décimo y undécimo (Hurtado, 2011:5).

En los '90 se observa una simple localización y una breve descripción de los lugares, lo que plantea un debate en torno a los escenarios de estudio en geografía, sus posibilidades y sus limitantes. Hacia 2002 se fundamentan los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* y en 2004 se construyen los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales*. No obstante, sólo hasta el 2007 el ICFES² cambia su tipo de evaluación adecuándose a nuevas necesidades, lo que plantea un debate en el cual los postulados de las distintas áreas son dispares con las evaluaciones (Hurtado, 2011); situación que indudablemente impacta en el diseño y producción de libros de texto.

En ese sentido, se encuentra que las ideologías decimonónicas legitiman una visión patriótica de la enseñanza de las ciencias sociales; los programas están mediados por el desarrollo de lineamientos oficiales que responden a necesidades políticas y sociales que plantean los estados frente a sus territorios, ¿pero qué tan irrefutable resulta esto en los libros de texto? Cuando persiste un trabajo descontextualizado que plantea unas limitaciones conceptuales enmarcadas dentro de las reformas curriculares y que no responde a los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales en general, suelen presentarse debilidades en la producción, pertinencia, información y abordaje en los libros de texto. En la década del 50 aparece la producción comercial de libros de texto; las empresas editoriales en respuesta a una demanda poblacional y posteriormente a unas reformas educativas impactan en su producción; pero en este *boom* por el uso del libro de texto de ciencias sociales suscitó a su vez inquietudes sobre ¿quiénes redactan los libros de texto?, historiadores, geógrafos, pedagogos, o cada uno de manera aislada, matizando la dicotomía entre el conocimiento pedagógico y el disciplinar.

El libro de texto debería propender por la comprensión del mundo a través de actividades didácticas que van introduciendo conceptos de manera significativa, pero ¿hasta qué punto las actividades presentes en un libro de texto están acordes con ese aprendizaje significativo? Ante esta interrogante se ratifica que es necesario generar un diseño curricular que permita fortalecer la transversalidad e interdisciplinariedad en diálogo con otros campos del conocimiento, así como el desarrollo de las competencias propuestas por el sistema educativo. Acorde

con Delgado “la geografía es más conocida como asignatura que como disciplina escolar” (2008:2); los niños aprenden a interactuar con el medio más por el desarrollo de su vida cotidiana que por la reflexión espacial brindada desde la escuela; lo primero que despliegan son conceptos geográficos con los que van a desenvolverse durante su vida; lugares como casa, barrio, localidad, ciudad, departamento, región, país y mundo, progresivamente se tornan interesantes o necesarias para los estudiantes, pero también indiferentes o aburridos acorde con sus experiencias de enseñanza recibidas en los contextos escolares.

Según, Delgado (2008) hacia 1950 existía un determinismo decimonónico en la geografía y su enseñanza, en donde primaba la descripción de las riquezas en comparación con Norteamérica y Europa; hecho que trascendió durante largo tiempo a través de la descripción de los paisajes y su relación con la población; de esa manera la enseñanza de conceptos geográficos en los libros de texto escolar pasó por varios momentos donde lo que estaba allí descrito se aceptaba como una verdad absoluta a pesar de estar marcados por determinismos geográficos establecidos por las filiaciones de cada autor y sus patrocinadores, los que no necesariamente representaban la realidad y cotidianidad del país.

Hacia finales del siglo XX, los libros de texto empezaron a especializarse tratando de concentrar los objetivos de enseñanza y aprendizaje a nivel geográfico. Después de la emanación de la Ley General de Educación de 1994 se presencia una producción de textos en ciencias sociales que separaban los manuales de historia y geografía, hecho que trascendía al aula escolar donde estas áreas eran trabajadas, por lo general, de manera aislada; posteriormente se produce el debate por unas ciencias sociales integradas encontrando que los primeros textos redactados, aunque hablan de una integración curricular en su interior presentan la división tradicional de estos campos del saber. Después de las reformas de 2002 y 2004, los textos tienen que responder a los

lineamientos curriculares, a los ejes generadores y a las dimensiones de los estándares tanto en ciencias como en formación ciudadana. Esta integración planteó el debate en relación a que en muchas ocasiones los docentes no alcanzan a cumplir todo el contenido de los libros de texto y por ende se sigue evidenciando un trabajo descontextualizado con el ámbito escolar y quizás con las realidades que viven los niños, niñas y jóvenes en las diferentes regiones del país.

En la actualidad presenciamos varias barreras en la construcción conjunta de acuerdos para el diseño y la regulación de los libros de texto en Colombia, puesto que estamos enfrentados a 1) el carácter tecnocrático de las competencias que enfocan capacidades y habilidades de los estudiantes a unos parámetros preestablecidos y en varias ocasiones asumidos como rígidos; 2) unos resultados escolares en evaluación que muestran datos neurálgicos desde la medición, puesto que lo que se evalúa no es necesariamente lo mismo que lo que se exige en las reformas; o bien lo que se evalúa, de una u otra manera está reflejando falencias tanto en la formación de los docentes como en los procesos de enseñanza y en la responsabilidad de entender la educación como un proceso complejo, necesario y riguroso en la sociedad en general; 3) la falta de una forma objetiva y mejor diseñada para evaluar y que durante los últimos cinco años ha sufrido serias transformaciones en sus enfoques, pero donde siguen permaneciendo los mismos planteamientos curriculares; 4) un proceso descontextualizado con las realidades y los cambios en el sistema educativo colombiano de cara a las dinámicas del país, regiones, entornos y mundo en general.

Por tanto, se puede evidenciar que no hay una política clara en la producción y regulación del uso del libro de texto en los diferentes escenarios del país; lo cual reduce su implementación en las escuelas. Las instituciones públicas de educación básica no están oficialmente autorizadas para solicitar o reglamentar

el uso de libros de texto, de modo tal que podemos hallar instituciones educativas dentro de este sector sin el uso de los textos; situación que no es favorable o desfavorable pero que indudablemente marca diferencia con instituciones educativas, particularmente privadas, en donde el libro de texto ocupa un lugar protagónico o por lo menos tiene presencia. Para el sector oficial los libros suelen ser suministrados por las alcaldías o entes gubernamentales a través de la instalación y dotación de las bibliotecas en las instituciones educativas; esta situación permite que su uso se dé a diferentes niveles acorde con los PEI³, programas curriculares, prácticas pedagógicas y voluntad de los docentes y estudiantes. A su vez, los libros que compran son de las editoriales más representativas en el comercio de textos escolares del país y no con un amplio número de ejemplares de modo que efectivamente cada niño, niña y joven puede acceder a él; de modo tal que se visualizan unas diferencias entre una justificación pedagógica y una justificación comercial para su uso.

Por el contrario, se encuentra una variedad de editoriales de carácter privado⁴, reguladas bajo un sistema educativo que aún se encuentra bajo las grandes diferencias entre la enseñanza pública y privada, estableciendo amplias brechas sociales que se traducen al contexto escolar, también evidentes en la compra de los libros; por ejemplo en los precios –por lo general elevados– que éstos representan para sectores socio económicos bajos; motivo por el cual empiezan a ser en ocasiones subsidiados. Aun así, sigue siendo ineficiente la oferta en el mercado de frente a las demandas sociales de los distintos sectores. A lo anterior, se suma que en la actualidad el uso de los medios tecnológicos ha sobrepasado los límites pensados y ahora estos manuales, en una representación significativa están en internet, de

esa manera el medio físico se modifica frente a los avances del nuevo siglo en lo que a medios digitales y eBooks se refiere. La investigación privilegia al libro de texto como herramienta o quizás pre texto para la comprensión de las categorías de análisis y la forma cómo son o no enseñadas en la escuela. En ese sentido, el libro de texto como fuente de información primaria, adquiere significado en la medida que es utilizado en los escenarios escolares; cabe anotar que en la mayoría de los casos se adecúa a las necesidades institucionales, en correspondencia con la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional. No obstante, es evidente que a raíz de prácticas educativas, los docentes han presentado dificultades a la hora de su implementación como dice Hurtado, (2010)

El texto escolar, creo que es texto, creo que es el libro más difícil de escribir: a veces todo lo que es escolar significa como escribir con estrés (...) Gabriel García Márquez puede darse el lujo de escribir un libro de 600 páginas o uno de 20 y no pasó nada (...) pero a ti te dicen, tienes 2 páginas para hablar sobre la gran Colombia... 2 páginas, y tu encuentras un libro de Marco Palacio donde habla en 60 páginas sobre la Gran Colombia; entonces, tengo que escribir 2 páginas, claro, concreto y que me abarque todo, porque el profesor te va a decir "ah, y no hablaron aquí de la guerra de los supremos, les faltó un dato sobre..." (Hurtado citado por Cáceres, 2011:70)

De acuerdo con lo anterior, el libro de texto está transitando por una dimensión entre acumulador e informador de contenidos, que en muchos casos no presenta profundización conceptual y que los docentes no alcanzan a trabajar completamente con los estudiantes, estén o no estén utilizando el apoyo del libro de texto.

3 Proyecto Educativo Institucional.

4 La investigación luego del sondeo realizado en Instituciones Educativas sobre el uso de libros de texto, privilegia editoriales como Santillana, Norma, Vicens Vives, Educar Editores, Libros y Libres.

En relación con los libros de texto que asume la investigación y en diálogo con los documentos y marcos legales (Ley General de Educación, Lineamientos Curriculares y Estándares de competencia) se acude al levantamiento del estado del arte como proceso fundamental para identificar producción y tendencias conceptuales, metodológicas, pedagógicas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales. En ese sentido es importante el análisis de la propuesta de Absalón Jiménez quien destaca que el estado del arte "es el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal" (2006:31), el cual permitirá tener una visibilización del alcance de las metas y una fundamentación a la luz del problema de investigación acompañados tanto por la revisión del libro de texto como de los marcos legales en co relación con el marco teórico de los conceptos que acompañan la investigación.

Para ello se indaga en ¿qué se ha trabajado sobre el libro de texto en las ciencias sociales, específicamente en la geografía? y ¿cómo se han trabajado las categorías (lugar, ciudad y formación ciudadana) en los libros de texto? A la luz de este objetivo, se realiza una revisión de libros de texto de Ciencias Sociales entre los años 2000 y 2012 de los grados de educación básica y media. Se seleccionan estos años porque de una u otra manera son los que nos dan cuenta de la incorporación de propuestas, reformas y renovaciones recientes en la educación colombiana.

La investigación acude al análisis documental, como lo plantea Ruiz (2006), porque trabaja en varios aspectos a tener en cuenta el nivel interpretativo, la organización de la información y su sistematización, el análisis e interpretación de los contenidos y la posterior recopilación, comparación y clasificación

de la información; todo ello encontrado en los libros de texto seleccionados. En ese momento es posible establecer relaciones y conexiones entre las categorías iniciales y las que van surgiendo en el proceso investigativo. Se parte de la identificación de la información, a través de bases de datos ubicadas en la biblioteca *Luis Angel Arango*⁵ y el portal educativo *Colombia Aprende*. Finalmente se encuentran 64 libros de texto afines con los intereses de la investigación, los cuales son trabajados a partir de una matriz de interpretación que responde desde las dimensiones descriptiva y analítica a los objetivos trazados. Del total de 64 libros, 29 son de Educación Básica Primaria, 31 Educación Básica Secundaria y 4 pertenecen a la Educación Media⁶; selección que considera la organización de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y en Formación Ciudadana (2002 - 2004).

Los libros de texto muestran una preferencia por la división de contenidos acorde con los Lineamientos Curriculares y los Estándares organizada de acuerdo a los ejes que estos proponen, encontrando que abarcan máximo 3 ejes. En cuanto a las relaciones y el manejo de los conocimientos propios de las ciencias sociales, se anota una preferencia por las relaciones espaciales - ambientales y por las relaciones con la historia y la cultura; sin embargo, en algunos casos se tratan relaciones ético-políticas, incluso algunos de los libros revisados dividen los contenidos basándose en las tres relaciones.

A partir de los resultados encontrados podemos afirmar que antes del 2002, las unidades temáticas se encuentran separadas en campos disciplinares de la historia y la geografía, después de esta fecha aparecen con recurrencia la organización por ejes generadores y las subdivisiones de las ciencias so-

5 La consulta también se realizó en las bibliotecas públicas de la ciudad de Bogotá. En la Biblio Red no tienen disposición de libros de texto y en las bibliotecas Colsubsidio, se encuentran muy pocos libros de texto escolar.

6 Los libros de Educación Media, fueron tomados en cuenta en la medida que permiten revisar los grados 10 y 11 donde hay presencia de los conceptos de ciudad, lugar y formación ciudadana.

ciales adoptadas en las relaciones enunciadas por los estándares; esto no se puede comprender como bueno o malo, favorable o desfavorable, sino que básicamente los libros empiezan a dar cuenta de unas demandas del MEN en diálogo con algunos aspectos de las disciplinas, pero también es claro que en algunos casos los campos temáticos quedan en la enunciación y descripción sin ahondar en la consolidación de relaciones conceptuales.

En referencia al abordaje de las categorías de análisis en los libros de texto escolar de ciencias sociales se encontró que el tema de ciudad se aborda en un 53% considerando: a) el concepto de ciudad, b) cómo aparece la ciudad en la historia, c) qué características constituyen las ciudades, d) algunos de los problemas que afrontan las ciudades – congestión, contaminación, migración – entre otras; sin embargo no se hacen muchos procesos de análisis y comprensión socio espacial de la ciudad; la información que figura se aproxima más a la enunciación de aspectos.

En la categoría de ciudad se encuentran definiciones completas desde diferentes enfoques, bien sea físico, perceptivo y crítico, dependiendo de los intereses y las temáticas presentadas en los libros de texto. Las tendencias sobre el desarrollo de la categoría de lugar están concentradas en 5 grandes ejes a saber: ambiente y desarrollo sostenible, localización, desarrollo de la ciudad y continuum urbano rural.

En cuanto a la definición sobre ¿Qué es ciudad? en los libros de texto se encuentra, como se ha citado, conceptos relacionados con origen histórico, geográfico, político, organización político administrativa, planificación, el estado y la ciudad. Según el ciclo escolar, las temáticas están relacionadas con el reconocimiento inmediato del lugar donde viven; en el *ciclo* la ciudad es relacionada al reconocimiento del entorno inmediato; en el *ciclo dos* se inicia la apreciación por la geografía de Colombia; en el *ciclo tres*, se encuentran las referencias hacia la historia

antigua de las ciudades por ejemplo “Viajando por una ciudad histórica y viajando por una ciudad planificada” (Ciencias Sociales 6º, Voluntad, 2006). Este tipo de organización temática permite comprender procesos que se han dado en centros urbanos y que configuran la realidad de las ciudades en la actualidad; esta es una lectura de la ciudad a través de sus transformaciones y que evidencia diferentes contextos históricos en donde se concentran las memorias de sus pobladores.

En los ciclos cuatro y cinco, se encuentran las definiciones de ciudad por ejemplo: ¿Qué es una ciudad?, morfología de la ciudad, estructura de la ciudad, la urbanización en el mundo actual, evolución, crecimiento y clasificación de las ciudades; concepciones que se ratifican con la caracterización que hace, por ejemplo, Edward Soja (2008) al mostrar los procesos urbanísticos en periodos históricos, evidenciando un relación entre los postulados teóricos actuales y lo que los libros finalmente muestran en sus páginas. Otra definición de ciudad que se halla en los textos, la muestra como “una agrupación concentrada de personas y casas dispuestas dentro del área urbanizada (...) es un escenario donde la naturaleza ha sido reemplazada por la acción de las personas” (Latitudes Geografía 9º, 2002). Aunque prevalece en los conceptos y contenidos específicos el uso de la geografía física, también se encuentran postulados desde la geografía de la percepción en donde la ciudad se entiende como “un espacio vivido basado en un conjunto de impresiones y experiencias personales y colectivas” (Pensamiento Geográfico 8º, Libros y libros S.A. 2007); como expone Lynch (2012), la ciudad es una construcción interactiva donde confluyen personas, edificaciones y espacios simbólicos que le dan significado. Una definición de ciudad, quizás de la más completa que se halla en los textos es la que anota que,

Para definir el concepto de ciudad los dos criterios más comúnmente utilizados son: El número de habitantes. Aunque no existe un criterio con validez

universal, se suele establecer un número determinado de habitantes para considerar una ciudad como tal. En España se clasifica como ciudad toda concentración urbana con más de 10.000 habitantes. La actividad económica según su criterio, la ciudad se define por la actividad económica que se desarrolla en ella, y esta relaciona con el sector secundario y el terciario. Pero además existen otro tipo de criterios que ayudan a definir la ciudad y que hacen referencia a la densidad y concentración de población, a las formas o aspectos morfológicos, al modo de vida, etc., (Territorios 8°, Vicens Vives 2006:115)

El desarrollo de la ciudad corresponde a la caracterización de los procesos históricos, encontrando en los ejes temáticos la vida sedentaria, la vida en la aldea agrícola, por ejemplo. Nacen las civilizaciones. Mesopotamia y Egipto, ¿Dónde se ubicaron? ¿Qué es una colonia? ¿Cómo se expandieron? ¿Por qué desaparecieron? entre otros. Este tipo de organización cambia de acuerdo al ciclo. La ciudad es una construcción histórica que desde las civilizaciones antiguas se ha configurado como un espacio que está organizado y estructurado de acuerdo a las características geográficas de determinada región, además, está intrínsecamente ligada a las formas de vida y a la economía.

Por otra parte el desarrollo de la ciudad ha sido relacionado con el Estado, por ejemplo en el subtema el estado y la ciudad, las metrópolis y sus colonias; se suele mostrar cómo eran los gobiernos y la sociedad, en cada período histórico (Nuevo identidades 4°, Norma, 2004); así el tema de ciudad es inherente al ejercicio ciudadano y a la constitución de sujetos políticos que apropian e identifican la ciudad desde su experiencia cotidiana. El concepto de continuo urbano rural se encuentra explicado a partir de las relaciones de interacción e intercambio entre la ciudad y el campo, es así como esta categoría clasifica los sistemas urbanos y las relaciones que establecen en la planificación y organización de las ciudades con las zonas periféricas y rurales. No obstante, sería

necesario ahondar en la categoría de lo rural porque este es también un escenario que se ha transformado significativamente en las últimas décadas y no puede continuar en el imaginario que lo asocia estrictamente con espacios amplios, seguros, tranquilos, descontaminados, agrícolas, ganaderos, pausados en los ritmos de vida, etc.

En referencia al lugar, los libros consultados abordan la categoría de lugar, aunque muy pocos la definen, lo que nos demuestra que se cita el concepto, pero no en su contenido y atributos; las nociones de lugar son asociadas a ciudad, barrio, aldea, paisaje. Sin embargo, no se conceptualiza sobre qué es lugar y no se considera la experiencia cotidiana de los sujetos en él. La conclusión general es que no se encuentra definido claramente como concepto en los libros consultados. No obstante, aparece como temática de estudio asociada a unidades generales. Las tendencias sobre las concepciones o lo que entiende por lugar no varían demasiado entre los ciclos, más que por el nivel de agrupación geográfica: local, regional, nacional y mundial. No se encuentra una diferenciación entre lo urbano y lo rural, por lo que se presume que el lugar está inmerso en ambos espacios geográficos. El lugar es un espacio simbólico que es creado a partir de representaciones sociales y que están inmersas en las expresiones culturales, es así, como el lugar es la calle, el barrio, la ciudad, entre otros.

Un ejemplo que presenta Tuan (1997), es sobre las delimitaciones de los lugares como espacios seguros y ampliamente reconocidos por los sujetos. En ese sentido, los lugares están relacionados con los espacios públicos como por ejemplo: "un lugar en donde no solamente hay vías para los carros, en la calle también hay andenes, parques, zonas verdes, postes de alumbrado público, teléfonos y canecas" (Mora, 2004:24) (Convivencias 3°, Santillana, 2004). En este ejercicio la propuesta del libro de texto comprende el lugar como todos los espacios que son

comunes y que caracterizan una parte de la experiencia vivida por los sujetos.

En varios de los ejes temáticos el siguiente texto intenta acercar a los niños al concepto de lugar, en el apartado "organización del municipio" se definen los lugares urbanos como "aquellos donde viven, trabajan, se recrean y atienden sus necesidades" (Castro, 2003:34) y los lugares rurales como "un lugar que se relaciona con el campo y se caracteriza por tener abundante vegetación, muchos animales, cultivos, lagunas, ríos, quebradas, un reducido número de habitantes, pequeñas construcciones y poco tráfico de vehículos (Castro, 2003:37) (En Libro Identidades 2° Norma, 2004). Aquí evidenciamos dos tipos de concepción sobre el lugar una asociada a los imaginarios y la otra a las características físicas. Lo anterior define el concepto como un espacio que se construye socialmente y que es compuesto por diferentes manifestaciones culturales de quienes viven y perciben el lugar.

La pregunta ¿Cómo ubicar un lugar en las coordenadas geográficas? (Norma Sociales para pensar 4°, 2012) invita a pensar el lugar como cualquier espacio geográfico del mundo y sería más una precisión necesaria pero sólo de la geografía física. Lo anterior en comparación con la geografía de la percepción que propone ahondar sobre "El lugar donde vivo"; este último busca el reconocimiento del espacio de proximidad que es inmediato al contexto sociocultural del estudiante, la definición encontrada corresponde a "El lugar donde vives puede estar ubicado en la zona rural, es decir en el campo, o en la zona urbana, es decir, en un pueblo o en una ciudad" (Samacá, 2000:75); posteriormente se realiza una distinción entre zonas rurales y zonas urbanas, lo que enuncia concepciones múltiples del lugar asociado a otras categorías de estudio (En Ciencias Sociales 3°, Santillana, 2000). En este ejemplo podemos observar lo que plantean Lindón & Hiernaux (2002) en cuanto a la identificación y las relaciones del territorio con

la cultura, lo que da una categorización de lugar a partir de unos imaginarios comunes que construyen los sujetos basados en la experiencia. Sin embargo, en los libros de texto es muy difícil encontrar estas relaciones expresadas ampliamente, por lo que aún hoy se privilegia un espacio descriptivo y muy resumido de los conceptos geográficos.

Igualmente se anota que el 100% de los libros revisados se fundamentan en el enfoque pedagógico del aprendizaje significativo en correspondencia con el ascenso del nivel de complejidad de acuerdo a los grados propuestos desde los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos en Competencias para las Ciencias Sociales en Colombia; la revisión demuestra que aunque en la presentación de los libros de texto las editoriales expresan que se fundamentan en ese enfoque pedagógico, al revisarlos detalladamente se encuentra que no todas las actividades corresponden a un aprendizaje significativo y que a pesar de la intención, aún descansan en una pedagogía memorística, mecánica, no comprensiva y no funcional; por ejemplo continúan apareciendo actividades que implican calcar mapas sin objetivos más allá de los de la repetición mecánica, talleres sobre buscar conceptos en relación simple a través de líneas de colores pero no reflexionar sobre lo que significan estos conceptos, copiar significados, etc. Este tipo de actividades van en contravía de fundamentos del aprendizaje significativo y de una educación que responda a las necesidades del siglo XXI, las cuales atienden al uso de la información, a las prácticas cotidianas, a los tiempos cada vez más acelerados, a la complejidad, la comprensión y la interpretación de las realidades entre otras.

Sobre la formación ciudadana se halla que en materia de contenidos hay un profundo énfasis en lo que tienen que ver con la Constitución Política y el conocimiento, divulgación y defensa de los derechos humanos, individuales y colectivos. Empero tiende a ser una acción enunciativa más que reflexiva de la

vida en sociedad, de la democracia y la justicia, pues por lo general no se tiene en cuenta la realidad y necesidades de la sociedad contemporánea. Si bien presenta situaciones problema, el texto tiende a dar respuestas y soluciones a las mismas. La identidad, los símbolos patrios y la historia de Colombia se presentan, por lo general, como una historia acabada y sin lugar a cuestionamientos.

La educación ambiental es una preocupación de mayor importancia en los textos escolares ya que se presentan interrogantes acerca de la conservación y cuidado del planeta tales como el reciclaje, el ahorro de servicios - agua, energía - y la necesidad de una conciencia para con el planeta y el futuro. Así mismo el tema de la diversidad que se proclama en la Constitución Política en relación con el carácter "pluriétnico y multicultural" de nuestro país y el mundo en general figura de manera recurrente.

En cuanto a la formación ciudadana se anota que esta aparece con un 67% representado primordialmente a través de talleres y actividades prácticas, situaciones problema que acercan a los estudiantes a reflexionar sobre comportamientos y actitudes que deben tener en la ciudad y en los lugares para una mejor convivencia. En un 41% de los textos se encontró el manejo de las tres categorías de análisis que acompañan la investigación, esto refleja una fragmentación de las ciencias sociales como un saber que debe procurar acercar al sujeto a lo que será su vida en el espacio, cómo influyen situaciones históricas, geográficas, económicas y políticas en su vida. Esto se manifiesta en la no incorporación de la ciudadanía de forma adecuada a la experiencia diaria de los estudiantes, evidente cuando se producen situaciones de indiferencia que van reproduciendo los sujetos, futuros ciudadanos.

En referencia a las competencias ciudadanas de corte comunicativo, emocional, y cognitivo, en alguna medida, se ven relegadas a las competencias procedimentales. Los resultados muestran que los conte-

nidos, temáticas y objetivos de la educación con el libro de texto como instrumento hacen de la relación enseñanza y aprendizaje un proceso fragmentado, limitante de acuerdo a la manera como el libro presenta los contenidos. Responde a los planteamientos de la normativa educativa impidiendo un acto integral y orgánico que a su vez no garantiza el aprendizaje por parte de los estudiantes, el carácter científico y propositivo para la comprensión crítica y reflexiva que demanda la sociedad de Colombia en el siglo XXI.

La investigación halla que *las relaciones entre lugar, ciudad y formación ciudadana* presentes en los libros de texto están ligadas a democracia, tema de derechos y deberes, participación ciudadana en escenarios públicos y políticos. También se encuentra temáticas de convivencia ciudadana, formación en valores, reconocimiento de las diferentes instituciones sociales como la familia, asociaciones y gremios y la comunidad, así como una preocupación por la conservación del medio ambiente y la definición del ser ciudadano a partir de los lugares donde habita; situación que se halla por ejemplo cuando se cita que

Ser ciudadano colombiano significa tener una relación con el espacio, la historia y las instituciones de nuestro país. Por ejemplo, haber nacido en Colombia y no en otra nación es uno de los aspectos que ayuda a crear en nosotros una identidad. Sin embargo, ¿muchas personas que nacieron en Colombia y viven en el exterior? ¿Se pueden considerar colombianos? en este caso, ¿qué se entiende por ciudadanía colombiana? (Norma, Sociales para pensar 4°, 2012:28).

Según la cita presentada, la ciudadanía es universal y comprende el reconocimiento identitario de los sujetos con los espacios y la cultura, teniendo en cuenta a la persona y su relación con los otros. La formación ciudadana es posible en diferentes escenarios en donde el sujeto interactúa cotidianamente, para el caso de las ciencias sociales se encuentra inmersa en todo el ciclo educativo, aunque se pueden enun-

ciar algunas diferencias según los grupos de ciclo. En el primer ciclo las actividades enuncian los cuidados del cuerpo, la higiene, los valores, el auto reconocimiento y el reconocimiento de los otros. En el segundo ciclo se hace un esfuerzo por invitar al estudiante a problematizar y reflexionar sobre ¿cuáles son los problemas que sufre cada región Colombia? y ¿cuál es su posible solución?, también se habla sobre las normas que deben seguir los ciudadanos en su comunidad; en esta categoría existe un interés por el respeto hacia el planeta y hacia las personas que lo habitan, por ello hay un énfasis hacia reconocer la relación con las ciudades y los lugares. (Nuevas Cien-

cias Sociales 3°, Educar Editores, 2007). *Los ciclos tres y cuatro* trabajan temáticas como la participación ciudadana, los derechos humanos y mecanismos de participación ciudadana (caso tutela, revocatoria de mandato); de igual manera se hace énfasis en valores, normas civiles, servicios de ayuda comunitaria a la población, convivencia ciudadana, organizaciones familiares y relaciones comunitarias de localidad y el entorno. No obstante, los hallazgos permiten pensar que difícilmente se logra construir una articulación entre lugar, ciudad y formación ciudadana y que por el contrario éstas figuran en los textos casi aisladas entre sí, tal y como se refleja a continuación,

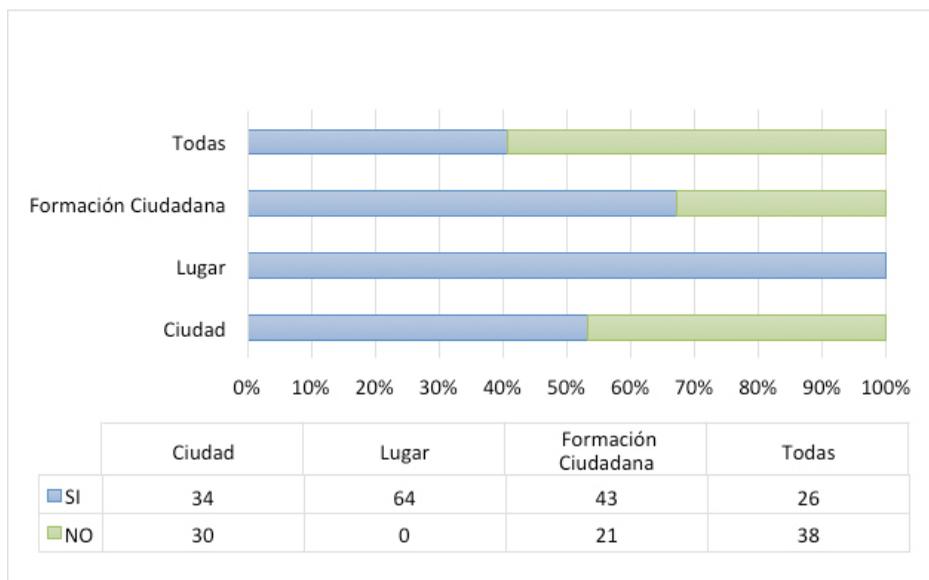


Figura 1. Abordaje de las categorías de análisis en el texto escolar.
 Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los hallazgos muestran que las ciencias sociales en los libros de texto presentan una preocupación por la formación ciudadana, implementando competencias ciudadanas a través de situaciones problema y estudios de caso; desde inicios de la educación básica hasta finales de media se propende por formar al estudiante con cultura ciudadana; no obstante esto no necesariamente se interioriza y aprehende porque las cotidianidades y fenómenos que diariamente se ven en el territorio colombiano reflejan situaciones problema. Respec-

to a los conceptos de ciudad y lugar se encuentran con regularidad en un número significativo de libros de texto, a pesar de esto en la mayoría de los casos únicamente se enuncia la palabra sin llegar a o se daba un acercamiento limitado al término por medio de ejemplos. En pocos textos se definían puntualmente y menos se ahondaba en ellos desde lecturas críticas y propositivas, y a pesar de que figuren en los textos no necesariamente significa que se relacionen entre sí o busquen aparecer desde la integración conceptual.

Balances y provocaciones

La investigación reconoce miradas, lecturas e interpretaciones al libro de texto en relación con las categorías centrales del proyecto. Estos hallazgos son valiosos porque permiten pensar en la enseñanza de las ciencias sociales; de la misma manera, es necesario considerar los procesos de formación docente en relación con su proximidad o distanciamiento con el libro de texto, no sólo porque de una u otra manera harán parte de sus prácticas pedagógicas, sino también porque éstos pueden llegar a ser autores de los textos y es necesario que los saberes, relaciones, conceptos, categorías, enfoques y didácticas que aparecen y aparecerán en los libros escolares gocen de una alta calidad conceptual, metodológica, teórica, pedagógica y didáctica, así como de su actualización y renovación del saber. Por tanto se puede afirmar que:

- En el contexto colombiano las reformas educativas en diferentes niveles han incidido en la manera como se concibe el libro de texto; a pesar de ello aún hay fragilidad en conceptos geográficos razón por la cual se conserva que aparezcan frágiles en su naturaleza.
- Los textos escolares muestran una fuerte tendencia hacia la geografía descriptiva a través de la enunciación de lugares, departamentos, regiones, etc.; en términos generales, el libro de texto da cuenta de los contenidos establecidos por el MEN⁷ pero no los trasciende ni desborda lo que debería ser su interés central para promover la construcción de un pensamiento espacial crítico.
- Hay aproximaciones hacia el abordaje de asuntos espaciales, ambientales y sociales, los cuales de una u otra manera se acercan a la comprensión socio-espacial pero aún son frágiles de cara a enfoques epistemológicos como la geografía radical,

humanística, fenomenológica, etc. Estos enfoques difícilmente se hallan en los libros de texto; contrario a ello se indica una tendencia a una geografía enunciativa como se ha citado.

- En cuanto a lo pedagógico, predomina el enfoque del aprendizaje significativo, punto a favor porque se tiene en cuenta de una u otra manera el entorno del estudiante relacionando los conocimientos previos con los que va a vivir en su experiencia escolar; sin embargo, no todas las propuestas y actividades responden o guardan correlación con este modelo de aprendizaje, lo que evidencia una no real comprensión de este enfoque pedagógico y una tendencia a llevar por moda títulos que den cuenta de una tendencia relevante en lo pedagógico.
- En los textos escolares hay un énfasis mayor hacia la historia, a pesar de estar cobijados por las ciencias sociales. Lo que refleja la discusión por las ciencias y su aparente y cuestionada jerarquía en el saber y por ende en su enseñanza, que no logra superación ni comprensión de lo espacial en el contexto colombiano.
- La formación ciudadana aparece en algunos libros de texto y responde a la implementación de competencias ciudadanas, manejando talleres enfocados a su conceptualización y desarrollo; a pesar de ello no se garantiza la formación ciudadana correspondiente a las demandas y realidades del país.
- El concepto de ciudad se aborda en los libros de texto en las acepciones de la ciudad como un paisaje cultural, el cual posee una serie de necesidades que debe cumplir la población que en ella reside y que además tiene nodos y nudos que permiten a los transeúntes su ubicación. De la misma

7 Ministerio de Educación Nacional.

manera, la ciudad aparece en la historia como la aldea, la ciudad imperial, el burgo, la ciudad de los mercaderes, las colonias, las ciudades y su transformación en el tiempo, entre otras. No obstante, en un número significativo de textos el concepto de ciudad se queda corto frente a la complejidad y dinámica actual de las ciudades en el mundo.

- La noción de lugar que aparece en los libros de texto se asocia a un lugar en el espacio biofísico o a la ciudad, el barrio, la calle, etc.; en la mayoría de los casos este concepto viene relacionado a las nociones de paisajes de los continentes, paisajes según las latitudes, páramos, montañas, cordilleras, entre otros. Aparecen, así mismo temáticas aisladas y fragmentadas como organización del territorio, municipios y departamentos, distritos, trabajo con el concepto de territorio, aldea y civilizaciones. No se encuentra mayor evidencia del análisis del lugar ni de teóricos que sustenten su significado y relevancia en el estudio del espacio.
- En referencia a la formación ciudadana los libros analizados intentan brindar a los estudiantes un acercamiento al tema incentivando el cuidado del cuerpo, del medio ambiente, la democracia y la participación ciudadana, la defensa de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes; la aceptación de la diferencia entre las culturas que habitan nuestro país y el desarrollo económico, entre otros.

- En general hay una preocupación por formar a los estudiantes en generosidad, honradez, amistad, cooperación y respeto haciendo particular énfasis en la promoción de los Derechos Humanos. Las temáticas que más aparecen son formación de valores, relaciones de comportamiento, familia, escuela, derechos de los niños. Preocupa que se presente más énfasis en el concepto derecho, sin negar su valor y necesidad, y se deje en menor proporción el deber dado que es necesario que los niños, niñas y jóvenes se formen comprendiendo y reconociendo que hay tanto deberes como derechos y que esa bina conserva una correspondencia.
- La investigación en curso, ratifica la importancia del libro de texto para la enseñanza de las ciencias sociales, pero también la necesidad de mayor reflexión sobre las categorías de lugar, ciudad y formación ciudadana, tanto en su concepción como en las diferentes maneras que son presentadas en los libros de texto así como en los procesos de formación de docentes y en la enseñanza de la geografía.
- Es necesario continuar pensando los asuntos espaciales, su relevancia e impacto en la enseñanza de la geografía, en las prácticas escolares, en la formación de docentes y en los aportes del saber geográfico a nuestros niños, niñas, jóvenes, sociedad en general, en últimas a las actuales y nuevas generaciones que habitan los espacios contemporáneos.

Bibliografía

Borja, J. (2003) *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
Cáceres, L. (2001). *La geografía en los textos escolares de Ciencias Sociales (1995- 2008), tendencias y posibilidades*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría.

Cely, A.; Rodríguez, E.; & Moreno, N. (2010). *Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una geografía escolar renovada*. En N. Moreno & M. Hurtado. (comp). *Itinerarios geográficos en la escuela: lectura desde la virtualidad*. Bogotá: Geopaideia.

- Cerón, P. (2011). La población en manuales escolares de geografía de América, Colombia (1970-1990). Pasto: Universidad de Nariño.
- Chevallard, Y. (1991). Transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado. Buenos Aires, AIQUE.
- Copetti, H. (Org.) (2011). Educação Geográfica. Reflexao e Prática. Ijuí: Ed. Unijuí.
- De Souza, L. (2013). La geografía y la realidad brasilera contemporánea: abordaje teórico y la práctica de la enseñanza. En D. Rodríguez (comp). II Convención Nacional de Educación Geográfica. La educación geográfica y los retos del siglo XXI: memorias (pp. 117-134). Tunja: ACOGE – UPTC.
- Decreto 1860, 1 Oct 2014. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Delgado, O & Murcia, D. (1999). Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado, O. (2008). Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_08pole.pdf.
- García, Y. (2007). Espacio Público y Formación de Ciudadanía. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hurtado, M. (2011). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. Revista geográfica de América central. Costa Rica. Número especial EGAL.
- Jiménez, A. & Torres, A. (comp) (2006). La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lefebvre, H. (1974). Producción del espacio. Madrid: Anthropos.
- Leff, E. (2007). Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes. México: Siglo XXI.
- Loureiro, S. & Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía un abordaje reflexivo. En R. Gonzales, M. De Lázaro & M. Marión (Eds.). La educación geográfica digital. España: Grupo Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- Lynch, K. (2012). La Imagen de la Ciudad. Buenos Aires: Infinito.
- Márquez, F. (2013). La Educación Geográfica ante los retos del siglo XXI. Cultura y espacio. Pedagogía y territorio (págs. 173-191). II Convención Nacional de Educación Geográfica. Tunja, ACOGE.
- MEN. (1996). Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Recuperado el 14 de Noviembre de 2014 en https://www.bq-portal.de/sites/default/files/legal_basis/files/Kolumbien-Resolucion%20No.%202343-Jahr1996.pdf.
- . (2002). Lineamientos curriculares ciencias sociales en educación básica. Áreas obligatorias y fundamentales. Colombia: MEN.
- . (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡si es posible! Colombia: MEN.
- . (2006). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula, programa de competencias ciudadanas. Bogotá: MEN.
- . (2006). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 Mapa. Bogotá: MEN.
- . Ley general de educación 115, 1994. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>.
- Oraison, M. (2005). La construcción de ciudadanía en el siglo XXI. España, Octaedro
- Pulgarín, R. (2003). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales. Recuperado el 23 de mayo de 2013 en: http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf
- . (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En Moreno, N y Hurtado, M. (comp) Itinerarios geográficos en la escuela: lectura desde la virtualidad. Bogotá: Geopaideia.
- Rodríguez, E. (2010). Geografía Conceptual. Bogotá: Tercer Mundo.
- Ruiz, A. (2006). Texto testimonio y meta texto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En Jiménez, A. & Torres, A. (comp). La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santiago, J. (2013). Educación geográfica y el desarrollo de la comunidad desde la enseñanza de la geografía. En D. Rodríguez (comp). II Convención Nacional de Educación Geográfica. La educación geográfica y los retos del siglo XXI: memorias (pp. 31-52). Tunja: ACOGE – UPTC.
- Santos, M. (1994). Técnica, espacio y tiempo. São Paulo: Hucitec.
- Suavita, M. (2013). Educación geográfica: una agenda pedagógica para el siglo XXI. En D. Rodríguez (comp). II Convención Nacional de Educación Geográfica. La educación geográfica y los retos del siglo XXI: memorias (pp. 79-92) Tunja: ACOGE – UPTC.
- Soja, E. (2008). Postmetropolis. Madrid: Traficantes de sueños.

- Souto, X. (2008). Una educación geográfica para el siglo XXI. Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. 1999-2008. Barcelona: Geocrítica. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 en: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/19.htm>
- Unión Geográfica Internacional. (2007). Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. Lucerna: UGI-CGE.
- Vasco, C. (1999). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y didáctica. En. Díaz, M. & Muñoz J. (Comp.). Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corpodric.
- Vergara, P. (2004). Imágenes de ciudad, percepción y cognición en los niños de Bogotá. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo – Observatorio de Cultura Urbana.
- Williams, J. (2003). Geografía Contemporánea y Geografía Escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.