

Las categorías conceptuales que permiten la enseñanza de la Geografía

The conceptual categories that enable the teaching of Geography

Nataly Pérez-Cisternas¹

RESUMEN

Los procesos de conceptualización de la geografía son centrales para el desarrollo de las habilidades de pensamiento espacial en los estudiantes. La revisión de literatura a presentar examina las formas en que se enseña la geografía, develando la relevancia de los conceptos centrales que permiten generar en los estudiantes este raciocinio espacial. Se considera que existen cinco categorías conceptuales de análisis espacial: Lugar, Paisaje, Territorio, Región y Medioambiente. Por tanto, los artículos revisados se asocian a las discusiones e investigaciones a partir de estas categorías.

La selección para esta revisión de literatura se definió a partir de cinco criterios: temporal, publicación en base de datos WoS, palabras claves de búsqueda asociadas a las categorías conceptuales de análisis espacial, publicaciones asociadas a comunidades científicas y contextos de enseñanza, lo que permitió definir una cantidad de quince artículos, donde diez de estos son empíricos y cinco teóricos. Se establece una organización en el análisis relacionado con la presentación de jerarquías y metodologías en la utilización de las categorías conceptuales en dos ámbitos relacionados con la enseñanza de la geografía, la formación de profesores y la enseñanza escolar.

Palabras clave: Espacio, categorías conceptuales de análisis, pensamiento espacial, enseñanza de la geografía.

ABSTRACT

The processes of conceptualization in Geography are relevant to development of skills related to spatial thinking on students. This review and exercise about scientific literature examine in this article, presented different ways in which Geography is taught, focusing on the importance of certain concepts which contribute to develop spatial awareness on students. Five categories

¹ Facultad de Educación. Programa de Doctorado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Email: naperez2@uc.cl

of spatial thinking are considered; place, landscape, territory, region and environment, and the articles here analysed are associated to discussions relative to those categories.

The selection made for this review was based on five main criteria: a certain time frame, the publication on WoS data base, keywords associated to the mentioned concepts, the publication related to scientific communities and educational contexts. A total of fifteen articles were identified, ten of them based on empirical research and five on theoretical research. Because of this review, the analysis establishes different ways these categories are presented in a hierarchical order as well as methodologically in two areas related to the Geography teaching: teacher training and school teaching.

Keywords: Space, conceptual categories of analysis, spatial thinking, geography teaching.

Introducción

El espacio geográfico es socialmente construido, pues se configura a partir de la interrelación del ser humano con el medio (Santos, 2009; Harvey, 2009; Massey, 2008). Esta perspectiva es trabajada desde la disciplina geográfica por investigadores que suponen que el espacio geográfico es su objeto de estudio. Para realizar una comprensión profunda de este objeto, otros han propuesto que la categoría conceptual de espacio geográfico debe ser parte de un esquema conceptual, compuesto por otras categorías conceptuales más específicas (Haesbaert, 2011). Así, la profundización teórica desde la disciplina geográfica actual ha trabajado desde conceptualizaciones o categorías como Lugar, Paisaje, Territorio, Región y Medioambiente para realizar lecturas y re-lecturas de cómo se produce el espacio geográfico. Desde la educación geográfica, sin embargo, estas propuestas teóricas están siendo recientemente incluidas, lo cual ha generado un debate en cuanto a la importancia de dichas conceptualizaciones, la jerarquía en su utilización y las metodologías para ser trabajadas en su enseñanza (Cavalcanti, 2012; Callai, 2010; Garrido, 2005). Con todo, las categorías conceptuales propuestas desde la teoría geográfica no han sido rechazadas por la educación geográfica.

La relevancia en la construcción de conceptos por parte de los estudiantes radica en que el desarrollo del pensamiento teórico, se produce por medio de la formación de conceptos que le permiten entender cómo un procedimiento lógico del pensamiento sirve para aproximarse a la realidad (Libâneo, 2004). En este sentido, la relación entre lo abstracto y empírico permitiría que el estudiante comprendiera que el espacio geográfico tiene distintas formas de ser abordado. Esas diferentes formas, están asociadas a las categorías conceptuales con que él se aproxime.

Desde la enseñanza de la geografía, Cavalcanti (2012) especifica que los saberes más importantes para el desarrollo de la perspectiva espacial en el estudiante están en la comprensión que, en primera instancia del concepto de espacio geográfico dibuja la apropiación de los conceptos específicos que permiten ingresar profundamente en la discusión espacial (Richter, 2013; Pires y Alves, 2013). Otros investigadores han decidido profundizar en la experiencia espacial como fortalecedora del aprendizaje de los sujetos, por tanto, ingresan

directamente en la categoría conceptual de lugar (Straforini, 2006; Garrido, 2005; Callai, 2010; 2013; Kaercher, 2013). Mientras que un tercer grupo genera investigaciones con base en las interacciones entre tiempo y espacio como productores de elementos estéticos y visuales, lo que cual se relaciona con el aprendizaje de la categoría conceptual de paisaje (Moreno y Rodríguez, 2013; García de la Vega, 2013).

Se suman a los núcleos anteriores, líneas de investigación vinculadas con la posibilidad de promover la adquisición de aprendizajes sobre los elementos identitarios asociados a las relaciones de poder, profundizando en la categoría conceptual de territorio (Castellar et al, 2011; Lindón, 2011; Pulgarín, 2010). Finalmente, una sexta agrupación postula perspectivas analíticas preocupadas por el aprendizaje de aquellos elementos capaces de espacializar las homogeneidades y polaridades, asociadas a la configuración de la categoría conceptual de región (Dias, 2014); y en menor medida -pero no de forma excluyente- algunos investigadores han tomado interés por el aprendizaje y la enseñanza de los elementos relativos a la politización de la naturaleza, traducido en la categoría de medioambiente (Machado, 2010).

Considerando que son éstas las categorías conceptuales necesarias para enseñar la geografía, el recorrido que pretende establecer esta revisión de literatura es, en primera instancia, ingresar en este entramado conceptual, estableciendo las jerarquías de utilización para estas categorías conceptuales para, posteriormente, identificar y analizar las metodologías trabajadas para desarrollar el aprendizaje de estos conceptos en dos ámbitos, la formación de profesores y la enseñanza escolar.

Metodología

La selección del material de estudio se limitó a publicaciones entre 2005 y 2015, siendo el criterio de carácter temporal el primero. El segundo criterio fue utilizar la base de datos *Web of Science* -conocida anteriormente como ISI- para realizar la búsqueda de artículos científicos, considerando que actualmente en esta se encuentran indexadas las revistas con publicaciones de mayor impacto en el área de la producción científica-académica. Mientras que un tercer criterio, definió que la búsqueda se centraría en artículos específicos de educación geográfica que trabajarán justamente con los conceptos que permiten la enseñanza de la disciplina. Estos criterios se tradujeron en las siguientes palabras claves para la búsqueda.

Tabla 1. Resumen búsqueda en base de datos *Web of Science* 2005-2015

Términos de búsqueda	Artículos identificados	Refinación	Artículos seleccionados
Geographical education	110	Education/Research	8
Education of Geography	66	Coincidencias con anterior	7
Teaching, Geography, Education	54	Descarte por coincidencias y relevancia	5

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, la sumatoria de los artículos seleccionados a través del tercer criterio y sus palabras claves alcanzó los 20 trabajos relacionados con la enseñanza de la geografía. Sin embargo, en este momento surgió la necesidad de incluir un cuarto criterio asociado a los contextos de enseñanza, es decir, seleccionar solamente aquellos artículos vinculados con la formación de profesores en geografía y de enseñanza de la geografía en el ámbito escolar, pues son estas investigaciones las que presentan la discusión sobre categorías conceptuales. Así, la cantidad de artículos se redujo a cuatro.

A pesar de esto, es importante señalar que estos artículos eran todos de una misma publicación científica, la Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Scripta Nova -Universitat de Barcelona-, lo que significó la necesidad de revisar publicaciones entre 2005 y 2015 en esta publicación, seleccionándose seis. En ellos se repitieron autores en las referencias bibliográficas y, además, se mencionaron en varios de ellos. Esto refleja el trabajo de comunidades científicas vinculados con las temáticas que impulsaron un nuevo criterio en los cruces de investigación. Las más mencionadas fueron GEOPAIDEIA y Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía -REDLADGEO-. Estas comunidades poseen revistas en las cuales publican sus investigaciones, por tanto, el nuevo criterio se asoció a la recurrencia de las publicaciones, esto se tradujo en la revisión de los artículos de las revistas Anekumene y la Revista Brasileira de Educação em Geografia.

La revista Anekumene posee publicaciones entre 2011 y 2013 a partir de las cuales se seleccionaron 22 artículos. En el caso de la Revista Brasileira de Educação em Geografia, que posee publicaciones continuas desde el año 2011 hasta el primer semestre del 2015, también fueron seleccionados 22 manuscritos. Estos 44 artículos fueron sometidos al cuarto criterio, asociados a los contextos de enseñanza, siendo seleccionados 9 artículos para esta revisión.

Por tanto, los artículos seleccionados para esta revisión de literatura fueron quince: cinco artículos teóricos y diez empíricos. Estos fueron publicados en las revistas Scripta Nova, Revista Anekumene y Revista Brasileira de Educação em Geografia. A continuación, se presenta una tabla con los artículos que son parte de esta revisión de literatura.

Tabla 2. Artículos seleccionados para la revisión de literatura

Autor/es (Año)	Título	Revista	País autor/es
1. Araya, F., Souto, X. y Herrera, Y. (2015)	El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí	Scripta Nova	Chile
2. Callai, H. y Moraes, M. (2014)	Educar para a formacao cidadana escola. A formacao do professor de geografia para atuar na educaçao cidadã	Scripta Nova	Brasil
3. Castellar, S. (2011)	La superación de los límites para una educación geográfica significativa: un estudio sobre la ciudad y en la ciudad	Anekumene	Brasil
4. Cavalcanti, L. (2011)	O lugar como espacialidade na formacao do profesor de geografia	Revista Brasileira de Educaçao em Geografia	Brasil
5. Cavalcanti, L y Souza, C (2014)	A formacao do professor de geografia para atuar na educaçao cidadã	Scripta Nova	Brasil
6. García de la Vega, A. (2011)	Revisión epistemológica a la didáctica de la geografía. Contribución curricular metodológica	Anekumene	España
7. Garrido Pereira, M. (2011)	El lugar habitado por los parinas: la experiencia educativa comprendida como experiencia del espacio	Anekumene	Chile
8. Garrido Pereira, M (2015)	Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del Gran Santiago	Scripta Nova	Chile

Autor/es (Año)	Título	Revista	País autor/es
9. Lindón, A. (2011)	La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial	Anekumene	Argentina
10. Marzari, M., Moraes, I. y Oliveira, R. (2015)	O ensino de geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental de Davidov	Revista Brasileira de Educação em Geografia	Brasil
11. Pérez Cisternas, N. (2013)	La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos	Revista Brasileira de Educação em Geografia	Brasil
12. Rocha, A., Barros, R. y Oliveira, L. (2012)	Geografando seropédica/RJ: re-conhecendo o espaço a partir de praticas educativas	Anekumene	Brasil
13. Roque, V y Valdao, (2014)	Professor de geografia: entre o estudo do fenomeno e a interprecao da espacialidades do fenomeno	Scripta Nova	Brasil
14. Souto, X (2013)	Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar	Scripta Nova	España
15. Souza, V. (2011)	Construcao do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da geografia	Anekumene	Brasil

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Es importante destacar, en primer lugar, que durante la selección de los artículos se pudo evidenciar que existían comunidades científicas sumamente fuertes con relación a la enseñanza de la geografía en Europa y América del Sur, identificándose también que, de los 15 artículos revisados, solamente dos corresponden a investigaciones con caso de estudio en Europa, mientras que los otros 13 trabajos corresponden a indagaciones realizadas en América del Sur.

También se destaca que, a pesar de que se realizó un recorte temporal de diez años, la producción científica asociada a estas comunidades se consolida a partir de 2010. Por tanto, los artículos revisados fueron publicados entre 2010 y 2015.

A modo de organizar la presentación de los resultados, se utilizará como orientación el quinto criterio de selección de los artículos referido a los contextos de enseñanza: por un lado, la formación de profesores en cuanto a la disciplina geográfica y por otro, la enseñanza de la geografía en la escuela. Se revisará cada artículo empírico, las categorías conceptuales que contienen, la jerarquización de estas, y las metodologías de enseñanza empleadas. A su vez, se incluirá el análisis de los artículos teóricos que acompañan las propuestas prácticas presentadas en los artículos empíricos.

Formación de profesores en la disciplina geográfica: jerarquización y metodologías de trabajo con las categorías conceptuales de análisis espacial

A partir de las investigaciones recopiladas, es posible identificar que las categorías conceptuales de análisis espacial son importantes desde la formación de profesores, pues son estos quienes dinamizan su utilización en las aulas escolares. Roque y Valadão (2014) proponen como conceptos estructurantes de la enseñanza de la geografía al espacio geográfico, el tiempo y la escala para reconocer la espacialidad de los fenómenos involucrados, esto porque reconocen que el espacio debe ser comprendido en su relación temporal y de ritmicidad. Esto no puede estar exento de la influencia de la escala para comprender las aproximaciones locales y globales de los fenómenos geográficos.

En este sentido, Callai y Moraes (2014) reconocen que la escala es uno de los elementos esenciales para dar soporte a la categoría conceptual de lugar. Considerando los aportes de Milton Santos (2009), estos se sitúan desde la idea de la *fuerza del lugar* para trabajar las relaciones de pertenencia y arraigo con el espacio. De esta forma, profundizan este supuesto teórico abordándolo desde la complejidad de reconocer disputas desde lo local y lo global, aportando una perspectiva aún más profunda sobre la escala y la multiescalaridad. Si bien, Roque y Valadão (2014) se centran en el espacio geográfico para definir posteriormente otras categorías conceptuales, Callai y Moraes (2014) afirman que es la categoría conceptual de lugar, la que permite que los profesores generen herramientas de trabajo con el espacio y en el espacio, esto porque el lugar permitiría una comprensión del cotidiano más próximo de los estudiantes.

Lo anterior es retomado por Souza (2011) quien considera que el lugar permite captar la realidad vivida, pues las prácticas cotidianas siempre poseen una dimensión espacial. Sin embargo, este autor propone que los profesores debiesen trabajar con esta categoría conceptual en primera instancia, es decir, programar y planificar sus actividades para enseñanza básica desde el lugar, pues para los estudiantes es motivante partir desde lo conocido y más próximo, para posteriormente avanzar en complejidad conceptual.

Uno de los problemas más importantes, con respecto al trabajo de la categoría conceptual de lugar, es creer que el simple hecho de estar en un lugar asegura el conocimiento de ese espacio, pudiendo ser un conocimiento parcial e incluso superficial (Cavalcanti, 2011). Así, la autora propone considerar la apropiación del profesorado de la categoría conceptual de territorio, desde la perspectiva de los territorios desconocidos y los territorios conocidos. Se hace alusión a la propuesta de Lindón (2011), quien trabaja con los postulados del geógrafo estadounidense John Wright, para señalar que efectivamente el territorio también permite reconocer procesos identitarios. Entonces, la experiencia espacial también es posible de ser abordada desde otras categorías conceptuales, no sería un elemento único de la categoría conceptual de lugar. Asimismo, Cavalcanti y Souza (2014), se unen para proponer que la formación de profesores en el área de la geografía debería por lo menos considerar la apropiación de cuatro categorías conceptuales: paisaje, lugar, territorio y región. La articulación de estas permitiría que el profesor promoviera aprendizajes significativos en sus estudiantes, considerando que la mediación pedagógica es fundamental para que esto ocurra.

Marzari et al (2015) consideran que el trabajo con categorías conceptuales en la formación de profesores es fundamental, pues permiten que los docentes desarrollen en sus estudiantes un raciocinio espacial, siendo las categorías conceptuales de lugar y paisaje, las que más cercanía producen hacia ellos. Al respecto, Souto (2013) asegura que efectivamente el paisaje es la categoría conceptual que permite que los profesores desarrollen procesos de innovación en el aula, por tanto, es esencial que la formación de profesores se centre en el trabajo con esta categoría conceptual. Por otra parte, Castellar (2011) asegura que lo importante del trabajo con categorías conceptuales, es la organización de estas, es decir, las formas de jerarquización con que se presentan en el aula. Además, plantea que los profesores deben saber que estas categorías conceptuales se encuentran en constante elaboración y reelaboración, por tanto, deben adaptar su trabajo en el aula a partir de la utilización de las categorías conceptuales más pertinentes para una clase específica.

Es posible apreciar que, desde la formación de profesores en la disciplina geográfica, existen cuatro categorías conceptuales indispensables de ser comprendidas: lugar, territorio, paisaje y región, siendo la categoría conceptual de lugar la principal de ellas. Sin embargo, los investigadores aquí presentados, plantean un problema en común, el trabajo con metodologías que permitan la comprensión de estas categorías conceptuales en el aula.

Metodologías de trabajo

Al parecer, las propuestas metodológicas no han sido suficientes para que los docentes trabajen las categorías conceptuales en el aula escolar. Las investigaciones empíricas analizadas, señalan que los profesores sienten debilidad en las metodologías que utilizan en el aula (Roque y Valadão, 2014; Cavalcanti y Souza, 2014; Marzari et al, 2015). Por esta razón, es posible identificar una preocupación desde el proceso de formación docente.

Cavalcanti y Souza (2014) proponen un trabajo con distintas metodologías desde la línea de prácticas progresivas, asociadas a los Proyectos de Intervención Pedagógica (PIP), que la carrera

de Pedagogía en Geografía en la Universidad de Goiás desarrolla. En este trabajo abordaron las categorías conceptuales de lugar, paisaje, territorio y región con relación al trabajo sobre contenidos de formación ciudadana. La propuesta fue avanzar por cada categoría, propiciando la problematización de diferentes situaciones.

La intervención fue realizada en diferentes escuelas, donde los 39 estudiantes pertenecientes al curso de práctica profesional debieron trabajar con un curso de estudiantes de tercer año de enseñanza media. Uno de los resultados relevantes de este trabajo, fue que los estudiantes respondían al estudio con categorías conceptuales de análisis, según el contenido que fuera abordado. Esto implicó que los estudiantes en proceso de formación para ser profesores debieran buscar un contenido que fuera cercano para los estudiantes de enseñanza media. En caso de que esto no ocurriera, el profesor en formación debió establecer un recorrido metodológico más duradero. Decidiéndose, entonces, que los estudiantes de enseñanza media deberían ser aproximados a un caso de estudio, para que el contenido resultara significativo y por tanto, la categoría conceptual trabajada también adquiriera fundamento empírico, es decir, fue necesario trasladar el conocimiento a lo concreto.

En el caso de Marzari et al (2015), además de esta fragilidad en cuanto al dominio de metodologías para trabajar las categorías conceptuales, se permite que los estudiantes desarrollen la perspectiva espacial. Existe, también, la preocupación por parte de aquellos docentes en ejercicio y con más experiencia, que sienten que las metodologías aprendidas durante su formación como docentes no se encuentran actualizadas y responden a una visión tradicional de la enseñanza de la geografía. Por este motivo, los autores realizaron su investigación centrados en la formación continua del profesorado, perteneciente a la red pública de enseñanza y que realizan clases en enseñanza básica.

Organizaron tres talleres, el primero centrado en el trabajo con la categoría conceptual de lugar; el segundo tenía como foco la categoría conceptual de paisaje; y el tercero, se situó en el trabajo con cartografías. Cada taller fue realizado en 10 horas presenciales, complementado con 10 horas más de trabajo a distancia. Los talleres fueron organizados inicialmente a partir de la revisión teórica de la categoría conceptual a ser trabajada. Posteriormente, se establecía un momento de discusión entre pares, y luego, cada profesor debía buscar otros recursos que le permitieran trabajar con la categoría conceptual designada. Estos momentos fueron repetidos con ambas categorías. Luego, en el tercer taller, se definió un trabajo de planificación de una clase que fuese a través de la utilización de cartografías. Los investigadores, detectaron que uno de los problemas principales para el desarrollo de estas planificaciones, era la competitividad entre los profesores, la falta de interés por el contenido seleccionado para trabajar y las dificultades para trabajar en equipo. Estos elementos, tienen relación con la organización de la enseñanza.

Siguiendo la línea, de lo anteriores en cuanto al trabajo con profesores de la red pública de enseñanza municipal y estadual, Roque y Valadão (2014) realizaron una investigación con 15 docentes pertenecientes a esta institucionalidad, proponiendo una perspectiva metodológica que incluye la localización, descripción e interpretación de los fenómenos espaciales, como una

tríada metodológica que permite el trabajo a partir de cualquier categoría de análisis. Esto asociado lógicamente a los conceptos estructurantes de espacio, tiempo y escala, como ya fue mencionado con anterioridad. Trabajaron bajo la hipótesis de que parte significativa del profesorado no moviliza los conocimientos de síntesis al realizar interpretaciones geográficas. Esto supone una relación con el hecho de una falta de proposiciones de estos conocimientos como condicionantes del abordaje geográfico.

De esta forma, la propuesta metodológica de trabajo abordó la observación de imágenes que les permitiera a los profesores definir temáticas, identificar componentes espaciales, para, posteriormente, desarrollar una cartografía simple. Las primeras aproximaciones fueron totalmente des-complejizadas, se trabajaron temáticas asociadas al relieve y a las actividades económicas, es decir, propuestas muy generales. En un segundo momento, se avanzó hacia la interacción, proponiéndose la interpretación del fenómeno espacial de ocupación en área de riesgo. La identificación de los componentes espaciales fue precisa, lo que permitió ingresar a un tercer momento, donde debían elaborar una cartografía simple. Los resultados de este ejercicio fueron conservadores: los profesores presentaron propuestas unificadas, donde los componentes se debían comprender por separado para luego relacionarlos. De esta forma, fue posible identificar que de la tríada metodológica los profesores consiguieron presentar totalmente la primera parte, es decir la localización; sin embargo, la descripción e interpretación no fueron abordadas. Al parecer, el trabajo con la cartografía es asociado irrenunciablemente a la simple localización de un fenómeno.

En el caso de las investigaciones desarrolladas por Callai y Moraes (2014) y Souto (2013), ambas fueron realizadas con profesores que se encontraban en vinculación con la universidad, es decir, participaban de grupos de estudio e investigación en conjunto con académicos de estas instituciones. Esto pone de manifiesto que, para estos investigadores, la relación entre escuela y universidad debe ser dinámica y continua. De esta forma, sus metodologías apuntan a procesos de innovación constante. Reconocen las dificultades de los profesores en el ámbito escolar para generar nuevas propuestas metodológicas, por eso manifiestan la importancia de la vinculación con el ámbito académico el cual les permitiría, revisar sus propias prácticas continuamente.

Lo interesante de ambas investigaciones, es que, desde el trabajo con dos categorías conceptuales distintas, lugar y paisaje respectivamente, se plantean avances de discusión teórica y problematización con casos de estudios, los cuales se van insumando con recursos diversos, cartografías, documentales, cortometrajes, textos escolares, entre otros. En el caso de Souto (2013), se advierte que el resultado positivo de las innovaciones se relaciona con el capital cultural del profesor.

Desde la postura de Castellar (2011), la lectura analítica es primordial para la enseñanza de la geografía. Esto permitiría que los profesores generaran mapas conceptuales de trabajo, con la organización de las categorías conceptuales a ser trabajadas. Para esto se proponen las salidas a terreno, como forma de sacar al estudiante del contexto formal de la escuela. Esto, a su vez, posee relación con las propuestas de innovación antes señaladas (Callai y Moraes, 2014; Souto, 2013), pues suponen un ejercicio metodológico por parte del profesor, que lo saca de su zona

de comodidad y lo instala en el riesgo de una apuesta educativa. Es importante señalar que esto resulta en la medida en que la lectura analítica y la propuesta conceptual hayan sido realizadas profundamente y en relación con el espacio a ser vivenciado.

De esta manera, es posible establecer que las metodologías a ser trabajadas en la formación de profesores para el desarrollo de la perspectiva espacial son variadas e incluso pueden ser sumativas. Sin embargo, hay un elemento de comprensión teórica de las categorías conceptuales que no puede ser débil, pues esta fragilidad en la formación docente se desplaza hacia el ámbito escolar, en la medida en que la carga de trabajo y la competitividad, son estructuras de atascamiento para el desarrollo del profesorado.

Enseñanza de la geografía en la escuela: jerarquización y metodologías de trabajo con las categorías conceptuales de análisis espacial

Las investigaciones analizadas para trabajar este apartado proponen desde lo teórico el trabajo con la categoría conceptual de medioambiente (Benedictis y Benedictis, 2012), esta permitiría que los estudiantes comprendieran la importancia de la educación ambiental, considerando la dimensión política que es fundamental en el desarrollo y análisis de las problemáticas ambientales, desarrollando prácticas cotidianas de preservación de los recursos naturales. Lo anterior, tiene relación con la organización y el ordenamiento territorial. Por este motivo, las problemáticas ambientales, a su vez, son problemáticas de corte político. La escuela, por tanto, debiese ser el lugar de discusión de estas temáticas.

32

En relación con lo anterior, García de la Vega (2011) postula que la enseñanza de la geografía en la escuela debiese estar fundamentada en el desarrollo de aprendizajes basados en problemas, como metodología central de trabajo. Esto supone el trabajo en dos áreas, la indagación y la investigación. Para desarrollar la indagación, su propuesta impulsa el despliegue de elementos que contribuyan a la alfabetización geográfica, esto como un recurso que permite vislumbrar soluciones. Asimismo, para fomentar la investigación, la propuesta se sitúa desde la elaboración de esquemas y trabajo con imágenes que permitan el desarrollo de representaciones cartográficas. Esto según el autor, permitiría desarrollar los procesos de transposición didáctica desde el saber académico al saber escolar.

A partir de Pérez-Cisternas (2013), se sitúan las propuestas que el currículum escolar plantea para los casos de Chile y Brasil en enseñanza media-secundaria. Es importante señalar que, según la propuesta curricular de ambos países, las categorías conceptuales de espacio geográfico, paisaje, lugar, región y territorio, son primordiales en la enseñanza escolar, definiéndose estas categorías como delimitadoras del aprendizaje de los estudiantes. Estos aprendizajes deberían ser desarrollados a propósito del trabajo con problemáticas regionales o casos de estudio.

En este sentido, Araya et al (2015) proponen que es importante considerar que las categorías conceptuales si son abordadas solamente desde la teoría, fragmentan el aprendizaje. Por esta razón, es necesario desarrollar metodologías adecuadas en la enseñanza de la geografía en el

ámbito escolar. La propuesta abordada por los investigadores se relaciona con el trabajo de las categorías conceptuales de espacio geográfico y medioambiente. Para esto consideran los aportes de Harvey (2009), quien trabaja con los postulados de Henri Lefebvre, proponiendo la comprensión del espacio desde su historicidad. De esta forma, considera los espacios de representación como lo vivido, su representación como espacio concebido ideológicamente y la práctica espacial como lo percibido desde la producción y reproducción social.

Lo anterior es relevante en tanto permite la construcción de un esquema conceptual en el estudiante. A partir de este supuesto, se realizó una investigación con 80 estudiantes pertenecientes a primer año de enseñanza media de un liceo del ámbito rural de la zona del Limarí, Chile. Se trabajó con un grupo control y otro experimental, siendo este segundo grupo, expuesto a la intervención diseñada. Para esto se diseñó una *pretest* y un *postest* que permitieron identificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. A partir de las categorías conceptuales señaladas, se propuso el trabajo con las siguientes taxonomías: pre-estructural, asociadas a respuestas erróneas o inexistentes; uni-estructural, vinculada a respuestas aisladas; multi-estructural, asociada a la enumeración de elementos; relacional, vinculada con el establecimiento de relaciones entre los elementos; y abstracto, relacionada con la capacidad de asociar sus respuestas con tareas y sistemas ajenos a lo preguntado. La intervención con los estudiantes supuso lecturas teóricas, salidas a terrenos, trabajo en aula con recursos de motivación. Todas estas intervenciones mediadas por un profesor.

Los resultados apuntaron a que aquellos estudiantes que participaron de la intervención, por tanto, tuvieron mediación didáctica de un profesor, consiguieron comprender ambas categorías conceptuales a partir de la perspectiva teórica de espacio vivido antes señalada. Además, de comprobar que los aprendizajes memorísticos en cuanto a la comprensión de la categoría conceptual de medioambiente no generan en ningún caso el desarrollo de un comportamiento de protección de los recursos naturales. Si bien, no declara el trabajo de esta categoría conceptual desde su visión politizada (Benedictis y Benedictis, 2012), se entiende que es una primera aproximación a la comprensión vivencial de la categoría conceptual de medioambiente. También desde el ámbito rural, Garrido (2011) investiga a la comunidad aymará de la zona de Arica y Parinacota, Chile. Evidenciando que los procesos de enseñanza-aprendizaje se sitúan mucho más allá del ámbito escolar. En este caso, son los aprendizajes culturales los que detonan la comprensión del espacio, siendo la categoría conceptual de lugar la que emerge del análisis. Esta propuesta de corte cualitativo es interesante en la medida que aborda los aprendizajes previos de los estudiantes y los procesos de enseñanza producidos dentro de la misma cultura, siendo los elementos de pertenencia e identitarios primordiales a la hora de establecer las formas en que el estudiante aprende. De esta forma, son las instancias de educación no formal las que repercuten más profundamente en la comprensión de la categoría conceptual.

Por otra parte, Rocha et al (2012) desarrollan una investigación empírica considerando el trabajo con la categoría conceptual de territorio, centrándose específicamente en estudiantes de tercer año medio, con los cuales realizaron cuatro talleres, el primero en 2011 y los otros tres en 2012. En esta propuesta resurge la importancia de la alfabetización geográfica, presente en

la propuesta de García de la Vega (2011). Se postula que es primordial, en primera instancia, desarrollar el conocimiento conceptual para desde ahí trabajar en el diseño de mapas mentales que, finalmente, se traduzcan en una cartografía. La propuesta de investigación trabajó con el contenido de guerras mundiales, que es tradicionalmente abordado desde la perspectiva histórica. La innovación de esta propuesta se situó en el recorrido generado para elaborar el producto final, que fue la producción de la cartografía antes mencionada, desde la perspectiva del poder y la estrategia, que son elementos que componen la categoría conceptual de territorio.

Considerando, el trabajo con la categoría conceptual de territorio y lugar, Garrido (2015) desarrolla una investigación abordando el reconocimiento en el espacio escolar. En esta lógica, el reconocimiento sería lo que permite construir acciones de identificación mutua, consolidando el valor de lo colectivo. De esta forma, se aprecia el principio de interacción social. Esta investigación se situó desde un diseño metodológico cualitativo basado en elementos del enfoque etnográfico y del enfoque interaccionista. Para la selección de la muestra se explicitó la modalidad de intención basada en criterios teóricos, los cuales permitieron seleccionar los liceos y colegios. Estos criterios fueron dos: el primero, fue el de vulnerabilidad social de los establecimientos y, en segundo lugar, el criterio de desempeño académico estandarizado, seleccionando a aquellos establecimientos que presentaban situaciones críticas en términos de resultados. El número total de la muestra fue de ocho liceos, de los cuales tres corresponden a dependencia municipal y los cinco restantes a dependencia particular subvencionada.

Para la selección de informantes estudiantes se establecieron los siguientes criterios: trayectoria de vida escolar (75% de la vida escolar en el mismo establecimiento); desempeño escolar (se seleccionaron estudiantes con respuestas diferenciadas al proceso formativo); y comportamiento disciplinar (estudiantes con comportamiento diferenciado). En la selección, estos criterios se aplicaron de forma combinada. A partir de lo anterior, se definió la muestra total por liceo que fue de cuatro estudiantes, siendo posible comprender al reconocimiento como una práctica de justicia escolar, considerando la necesidad de encontrar el sentido en el espacio escolar, el lugar y el territorio de los estudiantes (aquellos que fueron invisibilizados). Estas vivencias permitirían que los estudiantes desarrollaran una apropiación de su espacio más próximo, el espacio escolar.

De esta forma, las investigaciones analizadas sitúan a las categorías conceptuales como elementos importantes en la enseñanza de la geografía en el ámbito escolar, pues permitirían el desarrollo del raciocinio espacial por parte de los estudiantes. Por tanto, el aprendizaje de estas categorías conceptuales sería central para que los estudiantes comprendieran el espacio geográfico como producto de las interrelaciones del ser humano con el medio.

Proyecciones

Como se planteó en la introducción, el desarrollo teórico de las categorías conceptuales para el análisis espacial es una propuesta zanjada desde la producción teórica geográfica. La selección de los artículos que componen esta revisión no está exenta de dificultades, debido a que

justamente existía una mayor cantidad de artículos teóricos sobre las categorías conceptuales, que artículos empíricos que dieran cuenta de cómo estas categorías estaban siendo trabajadas en la enseñanza de la geografía. Esto supone una primera brecha en esta revisión y una muestra a un área que se encuentra en desarrollo incipiente. Además, esta revisión de literatura se centró en el trabajo de una gran comunidad científica y específicamente en las tres revistas donde se encuentran las publicaciones de esta comunidad. Lo anterior supone, una segunda brecha que se relaciona con una perspectiva de análisis instalada e incluso sesgada sobre las categorías conceptuales de la geografía y su enseñanza en el aula escolar y de pregrado. Entonces, se entiende que la perspectiva de análisis que cubre esta revisión de literatura se encuentra situada desde una sola mirada sobre el trabajo de estas categorías conceptuales y su enseñanza, lo que claramente posee una carga política e ideológica, pues se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión concreta, así como las categorías conceptuales también se encuentran formuladas y trabajadas desde una perspectiva particular. Esta perspectiva se encuentra ligada a un posicionamiento desde la Pedagogía Crítica y la Geografía Crítica.

La tercera brecha se relaciona con la jerarquía en la utilización de las categorías conceptuales. Es importante destacar el peso central de cuatro categorías para la enseñanza de la geografía - lugar, paisaje, territorio y región-. De estas categorías conceptuales, una de las más utilizadas es sin duda la categoría conceptual de lugar, siendo la base de varias de las propuestas de intervención aquí analizadas. Los fundamentos de la amplia utilización de esta categoría conceptual radican en que esta sería la más adecuada para generar la primera aproximación de un sujeto al análisis del espacio geográfico. Es relevante mencionar, que los autores de los artículos aquí revisados hacen hincapié en que aquello no puede significar que la categoría conceptual de lugar sea comprendida solamente como lo cotidiano, y que eso implique creer que es más fácil de enseñar, por la simpleza que supone la vida diaria. Esta sería una lectura débil y fragmentada de la categoría conceptual de lugar, justamente se intenta evitar su descomplejización.

En contraposición con lo anterior, se encuentra la categoría conceptual de región. Esta categoría fue durante décadas ampliamente trabajada por los geógrafos de todo el mundo. Justamente, porque permitía revisar las formas de ordenamiento de los espacios geográficos mundiales. Sin embargo, actualmente pareciera ser que esta categoría conceptual ha perdido fuerza en su utilización. Si bien es requerida su enseñanza o por lo menos así es declarado en los currículos nacionales, en el aula es muy poco trabajada. Las apuestas por trabajar esta categoría son muy tradicionales y se limitan a representaciones cartográficas, que son leídas también desde una forma conservadora.

Por otra parte, fue posible identificar que las categorías conceptuales de paisaje y territorio son utilizadas ampliamente siempre relacionadas con la categoría de lugar. A pesar de que ambas categorías proponen aproximaciones diferenciadas al espacio geográfico, pareciera ser que son concebidas como peldaños posteriores de aprendizaje, siendo esencial para desarrollar el pensamiento espacial la comprensión en primera instancia de la categoría conceptual de lugar.

La categoría de medioambiente, entendida desde una visión politizada y no simplemente como la naturaleza, prácticamente no es trabajada. Se entiende que su desarrollo teórico ha sido más lento que las otras categorías conceptuales, por lo que su trabajo en el aula aún no es significativo.

Una cuarta brecha, tiene relación con las metodologías para trabajar estas categorías conceptuales, las cuales son diversas, aunque destaca la importancia del aprendizaje a partir de la realidad concreta, siendo para muchos investigadores un elemento fundamental, que posibilitaría la no fragmentación del conocimiento. En este sentido, el trabajo con casos de estudio se vuelve sumamente relevante, presentándose como una forma de abordar los problemas asociados a un caso de estudio, además de las virtudes y limitaciones que la categoría conceptual otorga hacia las miradas particulares de este fenómeno.

Otra propuesta metodológica ampliamente abordada fue el trabajo con problemáticas cercanas, que vinculen al estudiante con la realidad actual. Siendo elemental, en el caso de la formación de profesores para el ámbito geográfico, la traducción de esto al desarrollo de la visión escalar y multiescalar. En el caso de la enseñanza de la geografía en la escuela, las investigaciones aquí abordadas se centraron en el trabajo a escala local.

Es importante destacar el fomento de la alfabetización geográfica como uno de los elementos centrales para la comprensión de las categorías conceptuales, lo que implica comprender la representación espacial o mapa como un elemento dinamizador del pensamiento espacial. Se mantiene una idea tradicional, sobre lo que la representación permite evidenciar, es decir, se cree que solamente permite localizar un hito específico en el espacio. Esta creencia es traspasada de profesor a estudiante, por lo que se replica constantemente. De esta forma, es sumamente importante apartar esos paradigmas conservadores y comprender que esta representación espacial es mutable y transformable, pues responde a objetivos específicos, los cuales son definidos durante su elaboración.

La última brecha que es posible evidenciar en esta revisión de literatura, es que efectivamente se requiere de un trabajo con estas categorías conceptuales no solamente en la formación de profesores y en la enseñanza en el aula escolar, sino también en la formación continua del docente. No es posible que la enseñanza de estas categorías dependa del bagaje cultural del profesor, pues esto significa que la formación de profesores tiene problemas. No es posible que los profesores de escuela se sientan débiles en el trabajo con metodologías de análisis geográfico, pues esto significaría que tiene carencia de conocimiento geográfico. Tampoco es viable que los profesores no logren movilizar conocimientos de síntesis para interpretar geográficamente, acusando que no se ha desarrollado un pensamiento de análisis espacial. Todos estos elementos identificados en los artículos revisados demuestran que existe una tarea mayor por resolver, que es el trabajo con el profesorado, es decir, la necesidad constante de actualización de los profesores del ámbito escolar y de los profesores del ámbito universitario.

Bibliografía

Araya, F., Souto, X. y Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19(503). Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108> [Consultada en marzo de 2018].

Benedictis, L. y Benedictis, N. (2012). Educação ambiental e meio ambiente: uma visão geográfica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 2(4): 101-110.

Callai, H. (2010). Ensino de geografia: recortes espaciais para análise. En Castrogiovani, A. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões*, Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.33-39.

Callai, H. (2013). Estudar a paisagem para aprender geografia. En Garrido, M. (Comp.). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*, Porto Alegre: Imprensa Livre, p. 37-56.

Callai, H. y Moraes, M. (2014). A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18(496). Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14964/18401> [Consultada en marzo de 2018].

Castellar, S. (2011). La superación de los límites para una educación geográfica significativa: un estudio sobre la ciudad y en la ciudad. *Revista Virtual Anekumene*, 1(1): 67-84.

Castellar, S., Moraes, J. y Sacramento, A. (2011). Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de geografia. En Callai, H. (Org.). *Educação Geográfica. Reflexão e Prática*, Ijuí: Editora Unijuí, p.249-276.

Cavalcanti, L. (2008). *A geografia escolar e a cidade. Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus Editora.

Cavalcanti, L. (2011). O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(2): 1-18.

Cavalcanti, L. (2012). *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus Editora.

Cavalcanti, L y Souza, C (2014). A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18(496). Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970/18407> [Consultada en marzo de 2018].

Dias, W. (2014). A regionalização do espaço mundial no ensino de geografia. En Castellar, S. (Org.). *Geografia escolar contextualizando la sala de aula*, Curitiba: Editora CRV, p.47-62.

García de la Vega, A. (2011). Revisión epistemológica a la didáctica de la geografía. Contribución curricular metodológica. *Revista Virtual Anekumene*, 2: 22-36.

García de la Vega, (2013). El dilema didáctico del paisaje: ¿contenido o recurso? En Garrido, M. (Comp.). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*, Porto Alegre: Imprensa Livre, p.117-138.

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

Garrido, M. (2011). El lugar habitado por los parinas: la experiencia educativa comprendida como experiencia del espacio. *Revista Virtual Anekumene*, 1(1): 156-170.

Garrido, M (2015). Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos, a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del Gran Santiago. *Scripta Nova-Revista Electrónica de geografía y Ciencias Sociales*, 19(505): 1-36.

Haesbaert, R. (2011). Espaço como categoria e sua Constelação de Conceitos: uma abordagem didática. In: Tonini, I. et al (Orgs). *O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares*, Porto Alegre: Ufrgs, p.109-120.

Harvey, D. (2009). *Espaços de Esperança*. São Paulo: Edições Loyola.

Kaercher, N. (2013). Já é outubro! Te amo ainda mais! Eu desejo que voce deseje me ouvir! En Garrido, M. (Comp.). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*, Porto Alegre: Imprensa Livre, p.77-92.

Libâneo, J. (2004). *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar-Curitiba, 24: 113-147.

Lindón, A. (2011). La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial. *Revista Virtual Anekumene*, 1(2): 14-26.

Machado, W. (2010). La cuestión ambiental y la educación de la mirada en geografía. *Boletim Paulista de geografia*, 2(90), 191-207.

Marzari, M., Moraes, I. y Oliveira, R. (2015). O ensino de geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental de Davídov. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 5(9): 56-70.

Massey, D. (2008). *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Moreno, N. y Rodríguez, A. (2013). Enseñar el paisaje a través de la salida de campo. Una alternativa en la educación geográfica. En Garrido, M. (Comp.). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*, Porto Alegre: Imprensa Livre, p. 144-171.

Pérez-Cisternas, N. (2013). La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 3(5): 119-146.

Pires, L. y Alves, A. (2013). Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. En Da Silva, E y Pires, L. (Orgs.). *Desafíos da didática de geografia*, Goiania: Editora da PUC Goiás, p.107-124.

Pulgarín, R. (2010). La didáctica de la geografía. Una preocupación reciente en el contexto de la enseñanza de la geografía colombiana. *Boletim Paulista de Geografia*, 2(90): 77-96.

Richter, D. (2013). Os desafios da formação do professor de geografia: o estagio supervisionado e sua articulação com a escola. En Da Silva, E y Pires, L. (Orgs.). *Desafíos da didática de geografia* Goiania: Editora da PUC Goiás, p.107-124.

Rocha, A., Barros, R. y Oliveira, L. (2012). Geografando seropédica/RJ: re-conhecendo o espaço a partir de praticas educativas. *Revista Virtual Anekumene*, 2(3): 28-40.

Roque, V. y Valdão, R. C. (2014). Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidades do fenômeno. *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18(496). Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402> [Consultada en marzo de 2018].

Santos, M. (2009). *A natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Souto, X. (2013), Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar. *Scripta Nova-Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(459). Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm> [Consultada en marzo de 2018].

Souza, V. (2011). Construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da geografia. *Revista Virtual Anekumene*, 1(2): 69-78.

Straforini, R. (2006). *Ensinar geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Editora AnnaBlume.

Recibido: 22 de mayo de 2017
Aceptado: 20 de septiembre de 2017