

La enseñanza de la geografía: un desafío para América Latina

Jorge Pickenhayn*

Abstract

The fruitful combination of efforts between the CEPEIGE and the IPGH support has paved the way for a memorable event this year: the 40th consecutive meeting of the International Course of Applied Geography, attended by people from different countries of America, which took place in Quito. On this occasion, the course, which had usually been reserved for technical issues referred to territorial ordering and applied geography, dealt with issues closer to theory, to the history of geographical thought and to education. The course orientation should be considered as a signal: Latin America is growing towards new political, economic and institutional horizons and it needs to consolidate its geographical studies this way. To meet this goal it is necessary that geography be developed from its basis. For this reason, it becomes important to cover two fields with continental criteria: the first, deepens on theoretical thought as ground for its application; the second, discusses the teaching of geography as a way of rescuing the potential thinking from the new generations. This collective presentation includes abstracts from the research work that the scholars presented in the course mentioned, titled "Education and investigation of Geography facing the new technologies for spatial management".

Key words: *Education, Applied geography and Interdiscipline.*

Resumen

La fructífera combinación de esfuerzos entre el CEPEIGE y el IPGH dio lugar en el año 2012 a un memorable episodio: se cumplieron cuarenta versiones sucesivas del Curso Internacional de Geografía Aplicada que se realiza en la ciudad de Quito y

* Doctor en Filosofía y Letras, especialidad Geografía. Miembro de número de la Academia Nacional de Geografía y Director del Programa de Geografía Médica en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Profesor Principal en el XL Curso Internacional de Geografía Aplicada del Centro Panamericano de Investigaciones Geográficas, CEPEIGE, 2012.

congrega a representantes de distintos países de América. En esta ocasión, dicho curso —habitualmente reservado a cuestiones técnicas referidas a la ordenación territorial y la geografía aplicada— trató sobre cuestiones más cercanas a la teoría, la historia del pensamiento geográfico y la educación. La orientación de este ciclo debe considerarse como una señal: América Latina crece hacia nuevos horizontes políticos, económicos e institucionales y en este camino necesita consolidar sus estudios geográficos. Para alcanzar esta meta es necesario que se desarrolle la geografía desde sus bases. Es por ello que resulta importante cubrir dos campos con criterio continental: el primero ahonda en el pensamiento teórico, como fundamento de la aplicación; el segundo discute la enseñanza de la geografía como forma de rescatar futuras mentalidades de la cantera que representan las nuevas generaciones. En esta presentación colectiva se incluyen resúmenes de los trabajos de investigación que los becarios presentaron como instancia de graduación en el curso aludido, que se denominara “La educación y la investigación de la geografía frente a las nuevas tecnologías de manejo espacial”.

Palabras clave: *educación, geografía aplicada, interdisciplina.*

De proyectos y expectativas

América Latina siempre fue un campo fértil para los estudios geográficos. Autores de todos los tiempos se ocuparon de su paisaje.

Sin duda, los primeros fueron los pueblos originarios, quienes hicieron de la geografía una de sus principales razones de identidad, al punto de organizar sus sistemas de divinidades inspirados en el ambiente.

La conquista europea tuvo entre sus principales instrumentos a la geografía, desde sus primeras claves teóricas, como las que formulara Bernhard Vareño, hasta los informes prácticos, detallados por los cronistas tempranos.

Alexander von Humboldt revivió tres siglos más tarde este proceso de colonización —ahora con nuevos recursos proporcionados por la ciencia de su época— a través de su *Viaje por la América Equinoccial* (Humboldt y Bonpland, 1807). Un importante aspecto de esta empresa fue su interés por establecer contacto con los sabios (*naturalistas* se hacían llamar entonces) que vivían y trabajaban en el Nuevo Continente, tales como Carlos Montúfar o Vicente Cervantes.

Desde entonces en el campo formativo y de la producción científica hubo un hito fundamental: el 7 de febrero de 1928, durante la Sexta Conferencia Internacional Americana realizada en La Habana, se fundó el Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH). En 1949 se firmó un convenio entre el Consejo de la Organización de Estados Americanos y el IPGH por el cual esta institución se integró a la corporación de naciones. Este estatus fue confirmado por el Protocolo de Buenos Aires, firmado en mayo de 1974.

Seis años antes, durante el Primer Simposio Continental de Geografía y Cartografía, realizado en Quito, se recomendó la creación del Centro Panamericano de Estudios e Investigaciones Geográficas (CEPEIGE), el cual, tras varias instancias preparatorias cumplidas por la delegación ecuatoriana, se constituyó oficialmente por decisión de la X Asamblea General del IPGH realizada en Panamá en 1973. La labor de esta unidad académica abarca la edición de publicaciones y el desarrollo de cursos, entre los que se destaca el Curso Internacional de Geografía Aplicada, que ya lleva su cuadragésima edición consecutiva.

El tema de aplicación del último curso se refirió al vínculo existente entre investigación aplicada y docencia a nivel geográfico. Esta problemática, estudiada en el marco de la historia del pensamiento, sirvió como instrumento para pensar en futuros roles de una geografía aplicada que pueda cambiar la realidad latinoamericana.

En el curso del tiempo la utilidad de la geografía fue cambiando. En sus primeros esbozos ya fue un saber que, como Estrabón lo marcara hace más de veinte siglos, “tiene múltiple utilidad, tanto en el plano civil como en el militar” al punto de ser “una preparación para las empresas de gobierno” (Estrabón, I, 1, 1 y I, 1, 16).

Esta condición se mantuvo en la historia, proyectándose sus aplicaciones en el marco de lo que, más tarde, comenzó a llamarse *ciencia*. La geografía fue un instrumento de consulta, primero en aspectos descriptivos referidos a la Tierra y sus habitantes, y más adelante como lazo de relaciones entre el hombre y su ambiente, como instrumento de explicación y comprensión de la realidad.

Las aplicaciones de la geografía fueron habituales durante la etapa clásica, especialmente durante el siglo XIX, pero recién se sistematizaron al culminar la Segunda Guerra Mundial por el esfuerzo de Lawrence Dudley Stamp. Profesor en las universidades de Rangoon y Londres, desarrolló durante esta conflagración, una meticulosa encuesta sobre *Land Utilisation Survey of Great Britain* para la que se valió de recursos modestos (entre ellos la convocatoria de estudiantes secundarios como encuestadores) que dieron lugar a sus primeras conclusiones acerca del valor de la geografía aplicada para mejorar los usos de la tierra a partir de la interpretación de cartas en distintas escalas. El geógrafo, pensaba él, puede considerar que su misión termina con la investigación y el análisis “...pero si se dedica a conducir sus hallazgos hacia la aplicación lógica, es indudable que su juicio subjetivo merece plena consideración” (Stamp, 1960:15).

Varios estilos complementarios de esta nueva forma de ver la geografía se fueron entrecruzando durante la mitad del siglo pasado, entre ellos: la geografía voluntaria de Jean Labasse (1966), los estudios aplicados (especialmente al Bajo Rin) de Etienne Juillard, el ordenamiento del espacio (en francés, más preciso, *aménagement*), inspirado por Omer Tulippe, en Bélgica, o por André Prothin,

primer director de Ordenación Territorial en el Ministerio de Obras Públicas de Francia, y el vínculo de la geografía con los negocios propuesto por Jean Gottmann (1959). También datan de la primera hora el esfuerzo interestatal norteamericano del Valle del Tennessee (un trabajo pionero que, desde 1934, viene desarrollando un equipo multidisciplinario integrado por geógrafos), los aportes para el planeamiento de Freeman, Thomas Abercrombie o Michel Philliponeau, autor, este último, de una obra clave como es *Geografía y acción* (1960). Finalmente es fundamental la versión socialista de Pierre George, denominada por él como *Geografía Activa* (1964).

La confluencia de los investigadores interesados en este tema común pudo verse en la incorporación de una comisión muy fuerte creada en el seno de la Unión Geográfica Internacional y materializarse en el Coloquio Nacional de Geografía Aplicada, reunido en Estrasburgo, tierra de Jean Tricart, en 1961.

Avanzado este proceso, ya en la década de los ochenta, la geografía aplicada comenzó a rotar hacia formas de especialización que, como en el caso de la geografía de la salud, la geografía de los riesgos o la geografía del transporte, fueron estableciendo contactos con otros campos disciplinares. Poco a poco se pasó de la labor interdisciplinaria donde se mantenían los estatutos epistemológicos de las ciencias integrantes, a la transdisciplina, un proyecto más ambicioso donde el estatuto teórico metodológico ya no lo define el campo sino el problema.

Durante siglos la geografía había sido una meta precisa de la educación, en todos los niveles. Sin embargo, con la valorización de las ciencias aplicadas que estamos comentando, esta versión pedagógica comenzó a acercarse, a compartir métodos y objetivos, con la geografía voluntaria. En verdad, la enseñanza de la geografía es, en sí misma, una forma de aplicación. Es un recurso para valorizar las posibilidades de esta ciencia como ariete de cambio. Se necesita del aporte de los geógrafos, no sólo en el área de la ordenación territorial, sino en otros perfiles, relacionados con el ataque a las peores lacras: inequidad y pobreza... y es precisamente por el camino de la educación que esta misión puede llevarse adelante.

Los alumnos del XL Curso Internacional realizaron un trabajo de promoción generando un aporte que cada uno llevó a su país de origen como propuesta para mejorar la enseñanza de la geografía. Mayoritariamente se generaron investigaciones referidas al nivel universitario, pero hubo también presentaciones referidas a otros niveles.

Los aportes que a continuación se publican son los resúmenes de estos trabajos que oportunamente fueron motivo de evaluación por un tribunal del CEPEIGE.

El primero de ellos, a cargo de Pamela Hidalgo, se refiere a las actividades lúdicas como recurso para desarrollar la noción de espacio en los niños. Janneth Edith Mañay Cantos realiza luego una propuesta de incluir la geografía de los riesgos

como asignatura de bachillerato. Sobre la nueva reforma educativa y su incidencia en la formación geográfica en Ecuador, Giovana Pullas y Holguer Guerra hacen posteriormente un trabajo de análisis crítico. La representante cubana Magaly Torres Martínez se refiere en su trabajo al fortalecimiento del nivel básico de la educación en Cuba a través de la dimensión ambiental. Para mejorar las posibilidades de aplicación de los sistemas de información geográfica en la universidad, Marvin Alfaro realiza una propuesta de modificación de plan de estudios en la universidad costarricense de Heredia. Le suceden el aporte de Rafael Antonio Cabrera Clase, sobre la valoración de los estudios geográficos en República Dominicana y el de Juan Camilo Higueta López, en el que se hace un análisis crítico de la oferta educativa, a nivel superior, en Colombia. Luis Darío Salas propone modificaciones en la asignatura de geografía política de la Escuela Nacional Preparatoria. En último lugar, Juan Correa Dávila, realiza una interesante propuesta referida al trabajo de campo y sus posibilidades de inclusión como asignatura del diseño curricular en la formación universitaria de los profesores de geografía en Uruguay.

Las mejores expectativas de éxito para el curso mencionado están signadas en la puesta en marcha de estas propuestas en aquellos países para los que fueron pensadas. Se espera también que estas iniciativas sirvan de disparador, capaz de alentar una nueva actitud crítica para el cambio entre los geógrafos americanos.

Bibliografía

- Estrabón, “Geografía, Prolegómenos”, Aguilar, Madrid, traducción de Ignacio Grano, 1980, 477 pp.
- George, P.; B. Kayser; R. Guglielmo y Y. Lacoste, “La géographie active”, Presses Universitaires de France, Paris, 1964, 394 pp.
- Gottmann, J., “La géographie et les affaires: quelques exemples”, Notes sur la géographie appliquée, *Cahiers de Géographie de Québec*, Québec, *Érudit*, no. 5, pp. 28-30, 1959.
- Humboldt, A. y A. Bonpland, “Le voyage aux régions équinoxiales du Nouveau Continent”, 30 folios en 4 vols., Paris, Chez N. Maze Libraries, 1807.
- Labasse, J., “L’Organisation de l’espace. Éléments de géographie volontaire”, Herrmann, Paris, 1966, 605 pp.
- Philliponneau, M., “Géographie et action. Introduction á la géographie appliquée”, Colin, Paris, 1960, 227 pp.
- Stamp, L. D., “Applied Geography”, Colin, Paris, 1960, 217 pp.

Actividades lúdicas incluyentes para desarrollar la noción espacial topológica, proyectiva y euclidiana en los niños entre 3 a 9 años

Pamela Hidalgo*

El desarrollo de las nociones espaciales en los niños y niñas entre 3 a 9 años define la construcción de las formas de pensamiento y las conductas que definirán el rol que desempeñaran en la sociedad.

La escuela y los enfoques educativos, históricamente han servido para mantener estructuras de poder y son plasmados en el lenguaje y en la didáctica con la que los docentes y padres forman a los niños y niñas desde su tierna edad.

Las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje en el Ecuador han partido desde una exclusiva escuela para las elites masculinas religiosas españolas y luego criollas en el periodo colonial y en los albores de la época republicana, donde el alumno es sometido a las imposiciones de la iglesia y del estado, para ser en primer lugar un administrador al servicio de la corona y el estado naciente y un buen hijo de Dios. En este contexto el docente es el faro de luz indiscutible. El ciudadano formado debe promover la estabilidad y el orden a favor del estado.

Con la revolución alfarista la educación primaria hace su aparición con fuerza en el panorama educativo nacional, libre del componente ideológico religioso. El ciudadano, empero, debe defender el estado naciente de la revolución y por ello da prioridad a la formación de la milicia recientemente reclutada.

Entre los años 1960 y 1980 hay un amplio movimiento de alfabetización en el país con el afán de reclutar votos. Las dos campañas más importantes han sido la campaña de alfabetización “León Roldós Aguilera” y “Monseñor Leónidas Proaño”. El afán era lograr que esa población alfabetizada tuviera derecho al voto. En esta época es clara la influencia de constructivismo en el enfoque educativo aun cuando las campañas de alfabetización se inspiraron en las desarrolladas por Paulo Freire en Brasil.

En la actualidad la educación esta normada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, los contenidos y tiempos son desarrollados por la Dirección Nacional de Currículo y cada escuela debe generar una planificación curricular acoplada a los contenidos y tiempos impuestos por la Dirección Nacional. Sin un proceso participativo los contenidos y estructuras educativas se modificaron y los profesores se sienten atados frente a esta situación. Consideran que la educación es demasiado

* Becaria CEPEIGE por Ecuador. Licenciada en Geografía, correo electrónico: hidalgo.pame@gmail.com

generalista y no toma en cuenta las necesidades y realidades de los niños y niñas del Ecuador. El enfoque actual de desarrollo de los contenidos es el constructivista.

Es claro que el estado hasta la actualidad ejerce poder sobre la educación para generar personas que se adapten y fortalezcan el sistema, si bien la política fiscal ha dado ingentes sumas a la educación, para construcción de infraestructura, la calidad deja mucho que desear. De igual forma, el “maltrato” al magisterio, la ausencia de un proceso de capacitación real y una evaluación docente sin planificación ni estructura, son otras formas en las que el estado ejerce control, indirectamente de la formación de las masas en el Ecuador.

La alternativa es pensar en otro enfoque de educación que involucre activamente al niño como gestor de su educación, y a los padres y docentes como facilitadores y mediadores de esa necesidad y compromiso de aprendizaje. Las estrategias pedagógicas deben ser distintas: deben permitir al niño ser libre y solidario con su medio social y físico inmediato y con otros.

Las nociones de espacio deben ser construidas a través de didácticas geográficas que abran un bagaje de posibles formas de aprendizaje y de apropiación del espacio inmediato desde el *Yo* y encaminadas de forma alternativa a reflexiones más abstractas. Las actividades lúdicas incluyentes basadas en la pedagogía libertaria enmarcadas en el enfoque ecológico-contextual son esa vía alternativa.

A través del juego, el niño es feliz y libre de aprender conforme su necesidad y el docente pueden ajustar actividades que reflejen la diversidad de realidades y los docentes deberían incorporarlos a la planificación curricular como una de las actividades meta.

Los juegos por los que se busca desarrollar la capacidad espacial del niño inspirados en el libro *Jugando juntos construimos la paz (educación para la paz, juegos y dinámicas)* son:

- Juegos y dinámicas de cooperación: buscan construir un espacio que permita fortalecer la sensación de apoyo y actividad del grupo. Combaten la exclusión y la discriminación evidenciando que cada niño y niña aporta desde sus diversas capacidades. Son: “Cambio de casa” (3 o 4 años) y “El Puente” (7 años en adelante).
- Juegos y dinámicas de autoestima: estos juegos buscan crear la conciencia del cuidado del propio cuerpo, confianza en las propias capacidades y habilidades y el respeto hacia uno mismo y los demás. Son: “Mi cuerpo es capaz” (4 años) y “Sé que me quieren” (5 años en adelante) y “Si yo fuese” (8 años en adelante).
- Juegos y dinámicas de resolución de conflictos: estos juegos y dinámicas buscan identificar las causas del conflicto, niveles e interacciones, posibles soluciones relacionadas con el ambiente. Soluciones no violentas ni impuestas. Es: “Mariposas presas” (8 años en adelante).

- Juegos y dinámicas de comunicación: a través de estos juegos queremos potenciar los valores y actitudes que ayudan a crear un ambiente positivo en el grupo, donde haya respeto, colaboración, serenidad, diálogo y donde se resuelvan los conflictos de manera no violenta. El juego se llama: “Puntos cardinales” (8 años).

Bibliografía

Caniza, N., *Jugando juntos construimos la paz (educación para la paz, juegos y dinámicas)*, pp. 1-193, Servicio Paz y Justicia, CERPAJ-PY, Asunción, 1996.

La Geografía de los riesgos: una asignatura optativa en el Bachillerato General Unificado del Ecuador

Janneth Edith Mañay Cantos*

Todo espacio natural o social, por su situación dinámica, está sometido a amenazas, vulnerabilidades y riesgos. Este trabajo de investigación busca contribuir con espacios de reflexión desde el aporte de la Geografía de los Riesgos a fin de que el estudiante desarrolle una *cultura de prevención* ante cualquier tipo de evento.

La inserción de la asignatura de *Geografía de los Riesgos* en la Red Curricular del Nuevo Bachillerato General Unificado (BGU) del Ecuador, es necesaria para que la comunidad educativa tome conciencia de los riesgos a que está expuesta.

Es necesario diseñar el BGU debido a los cambios que se dan a nivel político, económico y social —educativo— durante el año 2012. Además, es oportuno realizar una nueva propuesta curricular porque el bachillerato anterior está desactualizado y es pertinente ir de la mano con las herramientas tecnológicas del manejo espacial actuales y nuevas formas de aprendizaje.

El Ministerio de Educación presenta un Nuevo Bachillerato General Unificado, que consta de dos tipos, uno de bachillerato en ciencias y el otro técnico. Los dos se fundamentan en un tronco común y acceden a asignaturas optativas de acuerdo a su inclinación o vocación. Todos los bachilleres tendrán igualdad de oportunidades para acceder a la especialización en la universidad o ingresar al mundo laboral. Este cambio se dio desde septiembre del 2011 a junio del 2012 en la región denominada

* Becaria CEPEIGE por Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización en Historia y Geografía; Especialista en Geografía Aplicada, Docente curso nacional asignatura de Gestión de Riesgos, bibliotecaria del CEPEIGE, correo electrónico: jmcmaniy@yahoo.com

Régimen Sierra y a partir de abril 2012 en el Régimen Costa. El currículo se implementará de acuerdo a las necesidades y exigencias de cada centro educativo.

El bachillerato en ciencias debe cumplir 40 horas y el bachillerato técnico 50; en ambos se toman en cuenta las horas para las asignaturas optativas. Es en este contexto donde se propone la inserción de la asignatura de Geografía de los riesgos. Esta asignatura es valor agregado que se convierte en insumo para alcanzar una enseñanza de calidad que contribuya a la formación integral de los bachilleres del Ecuador. Asimismo, la malla curricular está asignada de acuerdo al año de bachillerato, la cual será desarrollada según los lineamientos del Ministerio de Educación y los objetivos de la institución educativa particular.

La propuesta de la asignatura de Geografía de los riesgos, sustentada en la formulación del plan institucional de emergencias, el mapa de riesgos y recursos —implementos de emergencia—, sintetiza la cultura de la prevención. Esta propuesta se apoya metodológicamente en la síntesis y sistematización bibliográfica; además, en contenidos curriculares con base en el plan institucional de emergencias diseñado con la aplicación de matrices de amenazas, vulnerabilidad y riesgos; para ser ejecutados en trabajo de campo. Después, en el aula, se aplica la estrategia didáctica denominada socialización de la información, entre los alumnos, cuyo resultado es el mapa de riesgos y recursos.

El propósito de la Geografía de los riesgos es motivar al alumno en el desarrollo de una cultura de la prevención a través del diagnóstico y análisis de los riesgos, con base en el plan institucional de emergencias, mapa de riesgos y recursos. Se la concibe como instrumento para fomentar en el alumno saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y de convivencia en respuesta a un evento.

La propuesta curricular está planteada a través de cinco módulos: el módulo uno y dos en el primer quimestre, el módulo tres, cuatro y cinco en el segundo quimestre y se culmina con un ejercicio de simulacro que permitirá identificar los errores del plan puesto en marcha. Igualmente se aplicará una matriz para evaluar procedimientos, tiempos y estrategias del plan. El desarrollo de cada módulo estará reflejado en el trabajo diario de cada tema, donde el alumno elaborará un portafolio al concluir la sesión. La propuesta sobre la cual se parte, respeta la dinámica interna de la vida de cada centro escolar.

Cabe precisar que para las instituciones educativas que no disponen de los recursos tecnológicos adecuados —como computadoras personales e *Internet*— integrados en sus aulas, los estudiantes elaboran un croquis y mapas diversos con recursos disponibles de su medio. En otras palabras, el docente investigará las posibilidades y limitaciones del área de trabajo para hacer realidad los trabajos de los alumnos. Inclusive a nivel de comunidades rurales, el profesor tendrá que adaptarse al medio para identificar la cosmovisión y necesidades de esas comunidades que permitan crear croquis y mapas correspondientes.

Finalmente, para la población que no tuvo oportunidad de acceder a la educación, la gente pobre, marginada, discapacitada, y vulnerable; es conveniente diseñar un croquis o mapa con íconos o gráficos de fácil interpretación que recoja la percepción que ellos tienen sobre el uso de su espacio cotidiano, con objeto de que manejen fácilmente los croquis y mapas al servicio de la comunidad.

Conclusión

La Geografía de los riesgos es la asignatura que complementa la formación del bachiller en el fomento de la cultura de prevención ante las adversidades del espacio que le rodea.

Recomendación

Presentar la propuesta al Ministerio de Educación para el estudio, análisis e inserción de la Geografía de los Riesgos como asignatura optativa dentro de la red curricular del BGU.

Bibliografía

- Ministerio de Educación y Cultura, *Proyecto Educativo Institucional*, Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional, Serie Pedagógica núm. 5, Quito, pp. 1-96, 2007.
- Secretaría Nacional de Gestión de Riesgos, Ministerio de Educación Ecuador, *Plan Institucional de Emergencias para Centros Educativos. Preparémonos para manejar mejor las emergencias y desastres*, Quito, pp. 1-114, ilustr., 2010.
- , *Guía comunitaria de Gestión de Riesgos*, Quito, pp. 1-59, 2010.
- , “Manual del Comité de Gestión de Riesgos”, Guayaquil, pp. 1-42, 2012.

La nueva reforma educativa y su incidencia en la
formación geográfica en Ecuador

Giovana Pullas*
Holguer Guerra*

La educación superior en el Ecuador se encuentra en una fase de transformación bajo la presión de varios aspectos: a la universidad se le pide desde los ámbitos

* Becarios CEPEIGE por Ecuador, correo electrónico: giovana.pullas@mail.igm.gob.ec, luismati@hotmail.es

internos y externos, que sea eficiente y eficaz; que brinde una educación de calidad y actualizada y que sus procesos educativos se apoyen en la tecnología, para, de esta manera preparar profesionales de excelencia y calidad acorde con las necesidades que requiere el país.

La enseñanza superior forma parte de un conjunto educativo y en particular tiene que estar en interacción con la enseñanza secundaria y primaria. La elaboración de los programas de enseñanza superior debe respetar los valores culturales y sociales que permitan un desarrollo endógeno del país evadiendo una situación social que perturbe la transmisión del saber.

El cambio realizado en la reforma a la educación superior implica que las universidades tengan que estar al tanto a las necesidades del país, no solamente elaborando programas de enseñanza universitaria sino dando soluciones a la problemática de la enseñanza. De esta manera se llegaría a tener una educación y profesionales de excelencia acorde con el desarrollo de verdaderos contextos culturales, esencialmente en la geografía.

El Plan Nacional para el Buen Vivir enfoca el territorio y la geografía como depositarias de la historia económica, política, social de un país o región, siendo la expresión espacial de los diversos modos de acumulación y distribución de riqueza. Desde esta perspectiva, es el territorio donde se concretizan y plasman las diferentes políticas, tanto públicas como privadas. La lectura de la ocupación actual del territorio ecuatoriano nos permite entender los procesos de cambio en los planos económicos, culturales y políticos. Es a su vez la geografía la que ha ido condicionando la localización de infraestructuras, los modos de transporte, los sistemas de producción agrícola y la ubicación industrial. Si bien en la actualidad las innovaciones tecnológicas logran superar muchas de estas condicionantes naturales, los asentamientos y actividades humanas dependen en gran medida de la aplicación diferenciada de políticas públicas que no pueden ser vistas de manera similar para todo el territorio nacional.

Los actores del sistema de educación superior y del sistema de bachillerato deben realizar ingentes esfuerzos para garantizar la integralidad y coherencia de toda la oferta educativa nacional, más allá de sus niveles y modalidades. En este marco, se deben diseñar políticas específicas para impulsar la educación, la formación y la capacitación a lo largo de toda la vida, con particular atención a la educación de adultos.

Todas las experiencias de reforma educativa comprueban que, para ésta, no son suficientes los cambios de los programas de estudio, la incorporación de la tecnología, los recursos didácticos de la enseñanza, ni la difusión de textos escolares. La clave para el cambio y para mejorar la calidad de la educación es la formación de los maestros. Mientras la sociedad no establezca incentivos para los mejores talentos, para aquellas personalidades con vocación para la enseñanza y que elijan la

profesión de la docencia, será bastante reducida la posibilidad de una reforma educativa.

Para ingresar a las universidades públicas o privadas, los jóvenes bachilleres deben someterse a un examen de selección que consta de varios aspectos, entre ellos, conocimientos de cultura general, los cuales verifican los aprendizajes y los conocimientos reales.

La Ley Orgánica de Educación Superior, (Título IV, “Igualdad de oportunidades”; Capítulo II “La garantía de la igualdad de oportunidades”), en el Artículo 80 señala que la educación pública será gratuita hasta el tercer nivel, observando el criterio de responsabilidad académica de los y las estudiantes regulares que aprueben las materias del período, en el tiempo y en las condiciones ordinarias establecidas, pero en los literales —c) y d)— del mismo artículo dice que la gratuidad se terminará cuando se pierda una o varias materias. Tampoco cubrirá las asignaturas consideradas especiales como inglés, computación, etc. El Estado, por concepto de gratuidad, financiará una sola carrera o programa académico de tercer nivel por estudiante, exceptuando los casos de las y los estudiantes que cambien de carrera o programa, cuyas materias puedan ser revalidadas.

La geografía, participante del Área de Humanidades y Ciencias Sociales en la Educación Polimodal, tendrá que ser una disciplina abierta, con inquietudes interdisciplinarias orientadas a la búsqueda de la puesta en común y la resolución de los problemas del territorio y la población.

Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo, con el objeto de convertir a su actividad en una acción reflexiva orientada a dar explicación a los acontecimientos. Esta realidad tan compleja amerita un punto de partida: debe ser repensada a favor de una transmisión de contenidos creativos que promuevan el estudio de situaciones concretas de la vida cotidiana y la comprensión de la realidad geográfica desde la localidad.

La nueva reforma de educación superior impide entrar con facilidad a las universidades públicas del país. En la Universidad de Cuenca, las carreras de educación son las que tienen mayor cantidad de cupos disponibles. Esto se debe a que los estudiantes que se postularon desde un inicio del proceso no lograron el puntaje de 800 en el examen establecido por la SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación) en Ecuador.

Por último, se está produciendo en este momento una preocupación por la pérdida de los contenidos de la geografía en los colegios a través de la modificación progresiva de los planes de estudios actuales.

Conclusiones

Se analizaron las ventajas y desventajas en la enseñanza de la geografía. Al realizar el estudio, se confirmó lo aseverado con métodos y técnicas que facilitaron la inves-

tigación planteada, esto es, “que la geografía sea tomada en cuenta en los planes de estudios tanto del colegio como de la universidad ya que es una materia que debe formar parte de nuestra formación personal y profesional”.

En las universidades que se ofrecen carreras de geografía, se enseña en forma eficiente, pero de igual manera existe menos interés en los jóvenes del ciclo bachillerato y del nivel universitario por aprender la geografía, especialmente si se tiene en cuenta el nuevo sistema de ingreso a las universidades.

Bibliografía

Ecuador, *Constitución Política de la República del Ecuador*, 2008.

Ecuador, *Ley de Educación Superior de Ecuador*, 2000.

Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, pp. 1-233, 2008.

Reza Becerril, F., *Ciencia, metodología e investigación*, Pearson Prentice Hall, México, pp. 1-455, 1997.

El fortalecimiento del nivel básico de la educación en Cuba a través de la dimensión ambiental

Magaly Torres Martínez*

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras. Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies.

* Becaria CEPEIGE por Cuba, Directora de Medio Ambiente, Delegación Provincial Santi Spiritus, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Cuba, correo electrónico: magalyvicenta22@gmail.com

Las sociedades de consumo son las responsables fundamentales de la atroz destrucción del medio ambiente, han envenenado los mares y ríos, han debilitado y perforado la capa de ozono, han saturado la atmósfera de gases que alteran las condiciones climáticas con efectos catastróficos que se comienzan a padecer (Castro, F., 1992).

Los principales problemas ambientales a los que hoy se enfrenta Cuba, tienen su origen en las formas inapropiadas en que, por varios siglos, fueron explotados sus recursos naturales así como por los serios problemas sociales acaecidos en la etapa pre-revolucionaria. Sin duda alguna, una de las actividades que puede alterar o modificar la forma en la que el ser humano se relaciona y hace uso del ambiente es la educación. La educación en su sentido general y la educación ambiental, en particular son herramientas para crear patrones más afines con el ambiente.

Los esfuerzos internacionales por mantener la educación como elemento importante en la creación de valores responsables en el individuo, se visualizan a través de lo expresado en la conferencia de las Naciones Unidas sobre desarrollo sostenible en Río de Janeiro (2012), donde el documento final expone:

Alentamos a los Estados Miembros a que promuevan la concienciación sobre el desarrollo sostenible entre los jóvenes, entre otras cosas, promoviendo programas para la educación no académica de conformidad con los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014.

El bloqueo económico impuesto por Estados Unidos al país y sus reconocidas consecuencias económicas, son en buena medida, impactos ambientales. Si bien estas distinciones no siempre son fáciles de determinar, esta guerra económica sostenida por más de 40 años, sobre el medio ambiente cubano, ha sido duramente significativa.

Resulta necesario que la escuela contribuya a fortalecer los hábitos y costumbres cotidianas de los alumnos tanto en el plano individual como en el colectivo, para remodelar nuestras actitudes y comportamientos en tanto sujetos individuales como organizacionales e institucionales. Y esto sólo puede lograrse en la medida en que la escuela esté mejor enlazada con los procesos de la comunidad, diseñando un currículo flexible, readecuando los espacios escolares y rearticulándose con el entorno aledaño.

La protección del medio ambiente en Cuba se hace realidad y tiene, como centro de atención, al hombre. Dicha realidad se materializa en los logros de la salud, la educación, la ciencia, la técnica y la seguridad social, entre otros. Las acciones que se ponen en práctica para proteger el medio ambiente, se corresponden con los logros obtenidos por la Revolución cubana. Para muchos países del llamado Tercer Mundo, resulta una utopía alcanzarlos en el contexto de las actuales relaciones y las diferencias entre el norte y el sur.

En la enseñanza secundaria, la Educación Ambiental es asumida por las ciencias naturales y otras disciplinas que contribuyen a una mejor comprensión histórica social concreta de los fenómenos del medio ambiente y el impacto que su degradación trae para el desarrollo de la humanidad en el ámbito natural, económico, social y político.

No obstante el avance en la educación ambiental y la importancia que ella tiene en la concientización de la sociedad, es evidente que aún existe una brecha entre el mundo escolar y su visión del ambiente y los patrones de comportamiento ambiental de la sociedad, en su sentido más general, lo que se traduce en la necesidad de fortalecer la dimensión ambiental en el plan de estudios de la enseñanza secundaria básica.

Se requiere aprovechar las experiencias pedagógicas, cuyos resultados permitan elevar la calidad del trabajo de educación ambiental en el proceso docente educativo de la escuela cubana, de los distintos niveles de enseñanza, mediante las vías curriculares y no curriculares. El éxito de dichas actividades depende, en gran medida, de la convicción, el entusiasmo y la organización que el docente logre conferir a este trabajo. Se alerta a las instituciones educativas a que consideren la posibilidad de adoptar buenas prácticas de gestión de la sostenibilidad en sus centros y sus comunidades con la participación activa de estudiantes, profesores y colaboradores locales, e impartan educación sobre el desarrollo sostenible como componente integrado entre disciplinas.

Se presenta una propuesta participativa extraescolar que permite fortalecer el valor moral de la responsabilidad como vía para desarrollar el aprendizaje de los escolares. Es necesario comprender que la Educación Ambiental debe ser un quehacer ético, en donde no sólo se encuentren planteamientos teóricos conceptuales y metodológicos, sino también, aspectos de compromiso con la humanidad.

Se propone la realización de Talleres de Sensibilización, que están concebidos para aumentar el grado de responsabilidad ambiental de los estudiantes y que transitan desde un diagnóstico ambiental del área donde está ubicada la institución, hasta la obtención de criterios de participación que permitan la elaboración de propuestas de solución o mitigación a la problemática identificada.

- Taller de diagnóstico ambiental
- Campañas de recolección de materiales reciclables
- Ferias de actividades artísticas relacionados con problemas ambientales
- Conmemoración de los días de significación ambiental con actividades que involucren directamente a los estudiantes como presentaciones orales, gráficas y audiovisuales.

Bibliografía

- Castro Ruz, F., “Mensaje a los jefes de Estado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, Brasil”, *Revista Cuba Verde*, núm. 3, pp. 63-94, Ed. José Martí, La Habana, 1993.
- Valdés Valdés, Orestes *et al.*, “La Educación Ambiental en el proceso docente educativo en Cuba”, *Pedagogía 93*, tesis, Universidad de la Habana, Empresa Impresora Gráfica MINED, La Habana, 1993.
- Organización de las Naciones Unidas, “Río+20, el futuro que queremos, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible”, tema 10 del documento final de la Conferencia, Río de Janeiro, ONU Res. 66/288, 2012.

Propuesta de cambio del plan de estudio de Geografía.
El caso de los cursos SIG. Escuela de Ciencias Geográficas,
Universidad Nacional, Heredia. Costa Rica

Marvin Alfaro Sánchez*

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) significan mucho más que una simple herramienta de codificación, almacenamiento y recuperación de datos espaciales. En general son sistemas con los que se puede modelar el mundo real tal y como lo percibimos y lo entendemos y su uso se ha extendido a campos muy variados: salud, telecomunicaciones, mercadeo, epidemiología, ordenamiento territorial y prevención, mitigación y atención de desastres, entre otros, tanto que ha dejado de ser, desde hace muchos años, una herramienta de análisis de los geógrafos y han sido adoptados por profesionales de muy variadas formaciones.

La evolución de los Sistemas de Información Geográfica ha sido tal, que se han convertido en la herramienta tecnológica más poderosa para encontrar explicaciones a los hechos geográficos y han modificado la forma de plantear y se resolver los problemas espaciales.

No obstante el gran potencial de los Sistemas de Información Geográfica como herramienta de análisis y su importancia, creciente para los geógrafos, en la oferta curricular de la Escuela de Ciencias Geográficas de la Universidad Nacional, los cursos asociados a esta tecnología, son vistos como cursos laterales, sin transversa-

* Becario CEPEIGE por Costa Rica. Profesor de la Escuela de Ciencias Geográficas, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, correo electrónico: maralfaro_640@hotmail.com

lidad y con ello se ha creado una brecha entre su conceptualización y su utilización, lo que ocasiona que sólo se aprovechen marginalmente.

Los SIG, son sistemas integrales de manejo de información, que encajan muy bien en los procesos de investigación científica, en biología, ecología, ciencias del transporte o la demografía, y por supuesto en geografía, que es la disciplina desde la cual se comenzaron a desarrollar y a evolucionar. Su utilización se justifica como herramienta de gestión y de análisis de información espacial, que agiliza, economiza y facilita el trabajo científico. Resulta esencial que los geógrafos la conozcan y la usen como ningún otro profesional. Como tecnología desarrollada en torno a la espacialidad de la información y debido a su gran avance en términos de aplicabilidad, fue adoptada por profesionales de muy diversas extracciones. Es por esta razón que los estudiantes y futuros profesionales en geografía deberían poder acceder a todos los cursos que potencien el aprendizaje integral y holístico de esta tecnología. Costa Rica fue el primer país de Centroamérica que implementó la tecnología de los SIG en los planes de estudio de sus universidades. El inicio se produjo precisamente en la Universidad Nacional y a partir de ahí se comenzó a dar un despegue en las diferentes instituciones. En la oferta actual de cursos en la Escuela de Ciencias Geográficas de la Universidad Nacional, es evidente que las cátedras de SIG son insuficientes para lograr un dominio pleno de la tecnología, así como para desarrollar técnicas y experticia para encontrar la solución a problemas complejos de carácter geográfico. Sólo se ofrecen dos cursos: el primero, para que el estudiante comience a familiarizarse con el uso de los SIG, y el segundo, para que termine de conocer, técnicamente, esta herramienta.

Basado en una concepción constructivista de la educación, el objetivo general de esta propuesta es actualizar la oferta de cursos de Sistemas de Información Geográfica en la malla curricular de Escuela de Ciencias Geográficas de la Universidad Nacional en Heredia, Costa Rica, ampliando de dos a tres el número de cursos SIG, implementando un curso en cada uno de los tres campos estratégicos dentro del ambiente SIG, que son el de la cartografía (Cartografía digital y SIG), el del análisis (Sistemas de Información Geográfica avanzado) y el de la información (bases de datos espaciales).

En la Figura 1 se proponen los cursos de SIG y su lógica secuencial (flechas en gris) basada en la complejidad y profundidad de sus contenidos, así como la relación transversal (flechas en negro) con el resto de los cursos del plan de estudio de la Geografía. Los cursos propuestos de SIG, aumentan en complejidad en forma paralela al aumento de la dificultad de los cursos de Geografía. Al mismo tiempo y dado que el plan de estudio contempla una serie de cursos optativos, se propone que

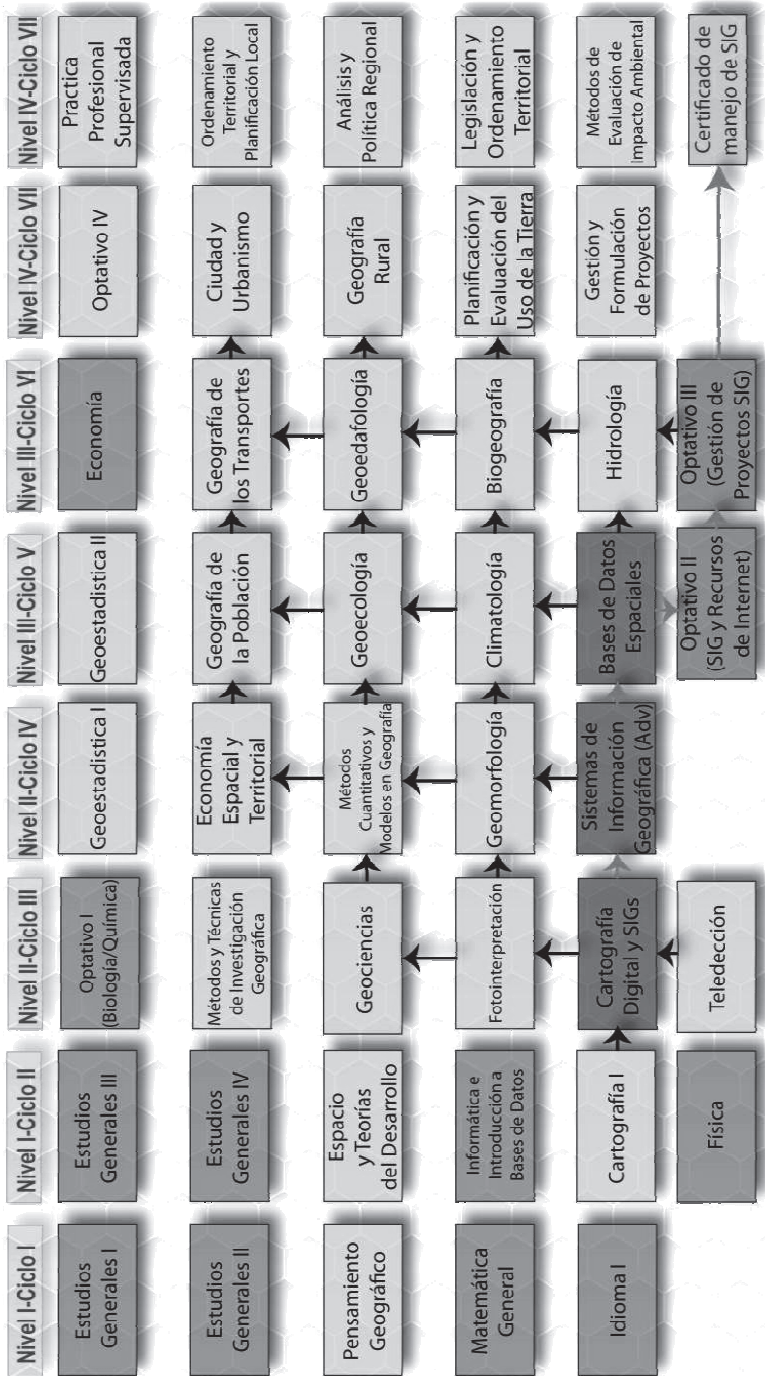


Figura 1. Malla curricular propuesta para la Escuela de Ciencias Geográficas, Universidad Nacional, Costa Rica.

dos de éstos sean sobre herramientas SIG (SIG y recursos de Internet y Gestión de proyectos SIG), con lo que completaría todo el abanico de aplicaciones. Se crea así la posibilidad de que los estudiantes obtengan un certificado de conocimiento y manejo de esta herramienta específica, que se convierta en una salida lateral temporal. Con ella podrían acceder a trabajos donde se requiera dominio del SIG, calificando por encima de los que tienen solamente un conocimiento más simple y básico de esta herramienta.

Estos cinco cursos deben ser diseñados, en su detalle, con una visión sistémica y entre todos los docentes que directamente o indirectamente tengan que ver con las Ciencias de la Información Espacial, de modo que no haya contradicciones y que entre todos abarquen la totalidad de los contenidos que comprenden las herramientas SIG.

Bibliografía

Karimi, H., y Akinci, B. (eds.), *CAD and GIS Integration*, Taylor y Francis Group, Boca Raton, Florida, pp. 1-228, 2010.

El desarrollo de la educación geográfica en la República Dominicana. Caso particular: las universidades

Rafael Antonio Cabrera Clase*

La educación de la geografía ha evolucionado en Latinoamérica, consolidándose como una herramienta fundamental para dar las respuestas que la sociedad procura cuando tiene que enfrentar los retos del desarrollo. La República Dominicana posee características singulares por su geografía, por lo que este campo resulta de interés vital. Esto me ha motivado a reflexionar sobre la utilidad científica de la geografía, no sólo en el marco de la educación sino también en consonancia con la investigación, especialmente, para poder planificar y presentar respuestas ante los requerimientos de la sociedad en materia de ordenamiento territorial y paisaje urbano.

Nos afectan desastres naturales los cuales a veces son el fruto de condiciones naturales, pero otras veces, son el resultado de la manera de ocupación del territorio y la utilidad que le damos. Tenemos una variedad de microclimas que nos producen unas veces inundaciones, otras veces deslizamientos de tierras.

* Becario CEPEIGE por República Dominicana. Meteorólogo, estudiante de geografía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Encargado de la División de Vigilancia Meteorológica de las Américas, correo electrónico: rafaelcabrerac@hotmail.com

Por estas razones, pretendemos con este trabajo que la geografía se siga expandiendo desde la universidad estatal. Lo que realmente queremos lograr en este sentido, es que los resultados del accionar de los geógrafos y profesionales afines se traduzca en un accionar de administración y gestión territorial, de tal modo que pueda usarse como un incentivo hacia la planificación territorial, incipiente en nuestro país.

Una forma de presentar propuestas ante estos retos, y que es muy importante, es que el país pueda tener suficientes profesionales formados en disciplinas científicas que puedan ayudar a comprender mejor las ventajas y retos de la geografía.

Por lo tanto, valoramos la importancia de herramientas como los Sistemas de Información Geográfica que le dan buen apoyo a la investigación, a las decisiones y a la gestión de recursos necesarios a la hora de planificar el uso de los territorios.

En República Dominicana, se enseña geografía a través de la formación de profesores en ciencias sociales, de la licenciatura en ciencias geográficas, de la geografía turística y de la geografía física del territorio dominicano. En primer lugar, sería importante mejorar la formación de profesionales de la geografía sobre la base de las carreras existentes.

En segundo lugar, sería de gran valor que se completase la oferta académica en el ámbito de la geografía, llevándola a otras instituciones universitarias donde este campo no se ha desarrollado aún, particularmente en el nivel de licenciatura.

Como país, podemos incrementar nuestra oferta académica en geografía fortaleciendo algunas áreas de investigación, entre las que se encuentran: la geografía urbana (estudios de la ciudad, expansión urbana, ecología y sustentabilidad urbana); y geografía rural (transformaciones de la relación urbano-rural, nuevas ruralidades, evolución de los espacios turísticos y del paisaje rural) y cambio climático.

La geografía también nos da respuesta ante riesgos naturales (*tsunamis*, ciclones tropicales, deslizamientos, terremotos, inundaciones y ordenamiento territorial, efectos sociales y espaciales de los riesgos naturales).

Cuando empecé a trabajar en la investigación desarrollé un planteo concreto del problema de interés, basándome principalmente en las informaciones obtenidas del CEPEIGE. Así formulé un marco de referencia que utilicé para tener una mejor base informativa y de este modo poder realizar el trabajo de investigación. Luego desarrollé la hipótesis con variables que apuntaban a que la educación geográfica en República Dominicana podía extenderse a más universidades y seguir desarrollándose cada vez más. A lo largo de la investigación usé del método analítico.

Un argumento que presento como justificación es el siguiente: una propuesta de cambio permitirá que la carrera de geografía se desarrolle en varias universidades del país y se proyecte hacia el campo de la aplicación profesional. Como hipótesis

postulo: nuestro país posee muchas universidades que tienen posibilidades técnicas para formar cuadros de geógrafos profesionales.

Mi objetivo general fue: analizar el desarrollo de la educación geográfica en la República Dominicana. Lo secundan tres objetivos específicos: 1) Describir las causas del estado actual de la educación geográfica. 2) Analizar los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje de geografía. 3) Motivar la incorporación de carreras de geografía en otras universidades del país.

Se usaron como marco de referencia: la *Ley General de Educación 66-97* y la *Ley 139-01* que se aplica a la Educación Superior. También hacemos referencia al plan académico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en materia de geografía.

Metodología: la enseñanza de la geografía en América Latina ha sufrido en las últimas décadas un proceso de unificación en el área de las ciencias sociales. Este fenómeno afectó su valor formativo así como el valor que desempeñan los profesores de geografía como parte del *pensum*. La falta de independencia de la geografía en el curriculum no es algo propio de República Dominicana: también ocurre en la mayoría de los países de América Latina, entre ellos, Ecuador. Así pudo constatarse en las entrevistas realizadas por el curso del CEPEIGE, en dos establecimientos educativos de Quito. Una hecha al colegio Experimental María Angélica Idrobo, otra a la Unidad Educativa Municipal Quitumbe. En estos centros educativos pude constatar que seguían un programa educativo o plan de estudios similar al que se usa en República Dominicana: enseñan la geografía *dentro* de las ciencias sociales.

La investigación de base abordó los siguientes temas específicos: antecedentes de la geografía, dinámica física y humana en el desarrollo económico de la República Dominicana, la profesión del geógrafo, desarrollo y enfoque de la geografía; facilidades para los egresados de geografía, y políticas educativas —particularmente en función del Plan Decenal 2008-2018 el cual contempla planes por la excelencia de la educación dominicana en cinco áreas específicas: calidad de la educación, currículo, planificación, modernización y servicios docentes y estudiantiles.

Deberían fortalecerse en la geografía varios roles: aplicaciones tecnológicas a partir del uso de SIG, uso de sensores remotos y teledetección referidos a problemáticas ambientales; predicción de fenómenos atmosféricos mediante el uso de técnicas de análisis meteorológico y climatológico; predicción de fenómenos vinculados con la acción oceánica; gestión y promoción del turismo a través de recursos económicos y ambientales; realización de estudios sociales acerca de problemas como los riesgos, el impacto ambiental y otros fenómenos que afectan al hombre; distribución de los espacios rurales y su uso; análisis espacial urbano y otras formas de geografía aplicada.

Análisis crítico de la oferta educativa a nivel superior de las ciencias geográficas en Colombia

Juan Camilo Higueta López*

La geografía en Colombia y lo referente a esta ciencia —su estudio, su investigación y su enseñanza o pedagogía— no tienen el papel protagónico que deberían tener dentro de un territorio que es caracterizado por la diversidad y, paradójicamente, en gran medida por su desconocimiento. Es precisamente éste, un asunto que si bien no es exclusivo de la geografía, sí es su principal objeto y preocupación científica. En otras palabras, el territorio —en una concepción integral, es decir la integración entre lo natural y lo humano— y por otro lado la territorialidad —como la forma de apropiación de un espacio por parte de un grupo social— son la razón de ser de esta ciencia. Además, la geografía adquiere mayor importancia cuando se la concibe desde el punto de vista de la “construcción social del territorio”, construcción que debe hacerse a través de su conocimiento. En este punto se valoriza la labor del geógrafo y el sentido social de su formación profesional; “el análisis del territorio es indispensable para la construcción de la estructuración actual de la formación socio-espacial colombiana, y para la construcción de la utopía nacional que oriente nuestra producción a futuro” (Montañez y Delgado, 1998:3).

Adicionalmente a estas condiciones de poco protagonismo de la geografía y al analfabetismo territorial —término acuñado por Iván Escobar (2001)—, a hechos como el conflicto armado, y a la consecuentemente a la imposibilidad de recorrer y caminar el territorio nacional con tranquilidad, se ha provocado un ambiente desfavorable para el desarrollo de las actividades propias y absolutamente necesarias de la geografía, como lo es el trabajo de terreno. Se ha generado la pérdida de interés por el conocimiento territorial mediante los estudios de campo debido a los riesgos que implican, dando paso al uso excesivo de las nuevas tecnologías informáticas de manejo espacial, que si bien son imprescindibles al momento de crear nuevo conocimiento en geografía, no reemplazan el contacto directo con el entorno. Debe tenerse en cuenta que todo avance, hipótesis o idea, debe ser siempre contrastada con la realidad para confirmar, enriquecer o refutar su veracidad y sus resultados.

Una segunda condición restringe también el avance de la geografía en Colombia: las características de la educación superior actúan de manera desfavorable para el desarrollo de las ciencias, y dentro de ellas la geografía. En Colombia, la educación superior no es gratuita; a nivel de pregrado el costo de la educación para los

* Becario CEPEIGE por Colombia. Economista Universidad Nacional de Colombia, especialista en Estudios Políticos con énfasis en Geopolítica, Universidad Eafit. Investigador en geografía y territorio, correo electrónico: camilohigueta@gmail.com.

estudiantes responde a una estratificación socio-económica y al tipo y costo del bachillerato del que haya salido el estudiante que desea ingresar en la universidad pública. Así, aunque el costo de matrícula sea bajo para algunos, no es totalmente gratuito ni representa iguales esfuerzos para todos. Además, no se cuenta con la suficiente oferta académica para toda la demanda estudiantil que tiene el país. La gratuidad educativa se da sólo en los niveles básico y medio, mientras que el nivel superior es financiado en parte por el estado (el resto del presupuesto se da por autogestión de las universidades, esto según la Ley de Educación vigente No. 30 de 1992 y sus modificaciones).

Se debe tener en cuenta que gran parte de los programas de geografía que se ofrecen se encuentran centralizados en la ciudad de Bogotá, y que otro porcentaje importante se encuentra en la región Pacífico. La excepción es del pregrado y maestría que ofrece la Universidad de Córdoba. Ello implica que regiones como el Caribe, los Llanos Orientales, Orinoquía, la Amazonía y el resto de la región Andina por fuera de Bogotá, no cuentan con oferta educativa superior en geografía. Importantes ciudades como Medellín y Barranquilla, la segunda y tercera ciudades más grandes en población, respectivamente, no tienen este tipo de oferta. Tampoco la tienen ciudades intermedias como Pereira o Manizales que han mostrado un incremento poblacional y económico significativo en las últimas décadas e importantes reconfiguraciones espaciales debido a macroproyectos, como los del sector de la minería y el turismo, que necesitarían mayor atención desde la geografía.

Estas son algunas de las razones por las cuales la actual enseñanza e investigación geográfica a nivel superior, expuesta en este escenario, encuentra obstáculos para lograr un amplio crecimiento e importancia. Por ende, estas condiciones actúan como un freno para que los distintos actores sociales —como académicos, instituciones públicas y privadas y el resto de la sociedad a nivel rural y urbano, que necesitan de los avances de la geografía— puedan tener un mejor conocimiento territorial y una mirada más amplia de la dinámica y estructura del país, sus regiones, sus localidades y sus distintos paisajes.

No obstante estas condiciones, la geografía en el país ha tenido grandes avances, pues pese al poco tiempo que lleva desde su institucionalización (que a nivel de pregrados en geografía no alcanza los 20 años de su primera creación) ya se cuenta con pregrados en cinco universidades distintas, con maestrías en cuatro y dos doctorados. Además, aunque no fueron objeto de estudio de esta investigación, hay una gran cantidad de programas afines, especialmente a nivel de postgrados, que tratan ampliamente temas desde la geografía, lo cual es importante para el desarrollo de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. También debe tenerse en cuenta que sólo la Universidad Nacional de Colombia cuenta con continuidad en el área de geografía, es decir, pregrado, maestría y doctorado. Esta es una condición que se

debe analizar comparativamente frente a los casos de otros países en la región como México y Brasil.

En ese mismo sentido, la realidad del país no es completamente negativa. La riqueza territorial, es decir, natural y humana, debe ser la inspiración y el objeto de los estudios geográficos y territoriales. El investigador sólo necesita ver la realidad para formularse preguntas acerca de este vasto espacio, afinar la percepción frente los paisajes territoriales que tiene a su alrededor, caminar y valorar la vida que encuentra a su paso.

Bibliografía

- Burbano, Galo A., “La geografía como objeto de estudio en el desarrollo académico de la universidad colombiana”, *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, en <<http://www.sogeocol.com.co/>>, Bogotá, 2005.
- Escobar, I., “Humedales, ríos, ciudades y paisajes territoriales”, *Espacio, territorio y ambiente*, en Ovidio, Delgado (comp.), *Red de Estudios de Espacio y Territorio*, cap. VI, pp. 147-166, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001.
- Jiménez, L., “La geografía como disciplina científica: la tierra, el hombre, la sociedad y el espacio como elementos para su definición”, *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, en <<http://www.sogeocol.com.co/>>, Bogotá, 2010.
- Montañez, G. y O. Delgado, “Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional”, en *Cuadernos de Geografía*, vol. VII, núms. 1-2, pp. 120-134, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1998.
- Montañez, G., “Elementos de historiografía de la geografía colombiana”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 3, pp. 9-28, Universidad de los Andes, Bogotá, 1999.

Modificaciones a la asignatura de Geografía política para la nueva propuesta curricular de la Escuela Nacional Preparatoria

Luis Darío Salas Marín*

La promulgación de la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública* de 1867, emitida por el gobierno del presidente Benito Juárez, buscaba reorganizar la enseñanza con un sentido público, laico y positivista. En esta época el mandatario aludido encomendó a Gabino Barreda crear la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que surgió en sustitución del Colegio Nacional de San Ildefonso el 2 de diciembre de ese año. No

* Becario CEPEIGE por México. Profesor de la Escuela Nacional Preparatoria núm. 6 “Antonio Caso”, UNAM. Candidato a doctor en Educación, Universidad Autónoma de Madrid, correo electrónico: lui.marin@hotmail.com

obstante, las labores académicas de la naciente escuela se iniciaron el 2 de febrero de 1868 con el lema inicial de “amor, orden y progreso” (base, medio y fin respectivamente). Estas iniciativas buscaban erosionar el poder religioso y aumentar el poder de la oligarquía liberal hacia la sociedad por medio de la educación.

Según García (2012), la ENP ha tenido desde su nacimiento hasta la actualidad, 16 planes de estudio y la materia de Geografía política aparece por primera vez en el tercer plan de estudios, comprendido entre 1896-1901. Sin embargo, la materia deja de darse en 1915 y vuelve a incluirse en el plan de estudios núm. 14 de 1956. Desde este año y hasta el plan vigente de 1996, la Geografía política se imparte como materia optativa.

Cabe precisar que el centralismo decimonónico prevaleciente en la UNAM acota la gestión del profesorado para diseñar y modificar programas de estudio en forma constante. Éstos deben ser acordes a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los problemas existentes de la sociedad que reflejen a su vez, la utilidad y aplicación de la disciplina geográfica. Además, el estado mexicano, ceñido a las directrices educativas marcadas en conjunto por organismos supranacionales de la talla del Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha modificado el bachillerato nacional y afectado a la enseñanza de la Geografía, a cambio de financiamiento económico a la educación por el primer organismo citado.

De esta forma se impuso un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que consta de tres años y un enfoque basado en competencias (EBC), del “saber hacer”. En el SNB se eliminaron las disciplinas humanísticas y sociales como la Filosofía y la Geografía, en la *Reforma Integral de Educación Media Superior* (RIEMS) a partir del año escolar 2009-2010. Esta decisión provocó una fuerte movilización de la comunidad académica filosófica y —en menor medida— del gremio de geógrafos que rechazó dicha reforma.

Sobre el EBC, Jones y Moore (2008) hacen una reflexión referida al sentido ideológico de las “cualificaciones profesionales” aplicadas en Gran Bretaña en 1986 y cómo éstas, traducidas en competencias, son llevadas de la fábrica a la escuela. Dicen ellos que el movimiento de las competencias puede ser explicado también a través del modelo conductista que corresponde a un contexto político determinado, asociado al conjunto de políticas que pretenden, desde la derecha política británica, cambiar la cultura y las instituciones bajo el camino de la ideología de mercado neoliberal.

Las competencias, para Gimeno (2009:24) son “...un esquema de referencia para la evaluación e indicadores [...] que puedan ser relevantes para satisfacer necesidades de información que tienen los administradores”; es decir, los organismos supranacionales, tipo OCDE, al medir y comparar sistemas educativos, sin interesarles el proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros escolares. Así, el EBC es

usado por los grupos de poder para limitar la capacidad del profesorado en el diseño autónomo de sus propias propuestas curriculares.

Hasta ahora, la UNAM no se ha incorporado a esa iniciativa formalmente. En cuanto al “Plan de Estudios de 1996” de la ENP basado en el “enfoque del constructivismo”, se tendrán que valorar sus fortalezas y debilidades. Esto permitiría reforzarlo, haciendo esfuerzos —lo contrario de lo que ocurriría si se lo suplanta por otro— para encontrar la secuencia lógica entre ambos.

Con relación a las adecuaciones al plan de estudios vigente de la ENP del año 2012, las autoridades correspondientes expresan que en cada uno de los tres grados (4º, 5º y 6º) del bachillerato, se reforzara un núcleo de aprendizaje esencial: 4º año, “Núcleo de formación instrumental” (opcional: formación para la vida); 5º año, “Núcleo de inmersión académica” (opcional: formación para el dominio de una segunda lengua) y 6º año, “Núcleo de formación propedéutica”.

Proponemos que para el Plan de Estudios 2012, incluir el enfoque contextual-ecológico, ya que los aspectos mentales y vivenciales están presentes en el aprendizaje de los alumnos. Además, es una orientación “práctica-crítica y simbólica” a diferentes escalas y puede adaptarse a algunas corrientes de la geografía, tales como la ambientalista, historicista, radical y humanista.

La propuesta del Programa de Geografía Política, 2012, tiene por objeto analizar los fundamentos teóricos de la geografía política, desde una visión de los países del Sur y, con un enfoque contextual ecológico y adecuaciones de la pedagogía latinoamericana y anarquista para insertarlos a la realidad actual de los jóvenes estudiantes mexicanos. Esta propuesta enfatiza los siguientes contenidos programáticos: 1) Agenda de Geografía política desde el sur; 2) El cuestionamiento del nuevo orden internacional; 3) Crítica anarquista del Estado como objeto estudio de la Geografía política; 4) Geopolítica del Destino Manifiesto y la Doctrina Monroe; 5) La reconceptualización política de América Latina; 6) ¿El poder suave? de China; 7) El Medio Oriente en el contexto de la “Primavera Árabe”; 8) Geografía política de la emancipación.

Conclusiones

La construcción de toda formación colectiva de clase, tipo profesorado de la ENP, solo se logra cuando este actor decida incursionar en la vida política, con objeto de adquirir autonomía en el diseño de propuestas curriculares constantes.

Bibliografía

García, F., “La geografía en los planes y programas de estudio de la ENP”, (ponencia), 11º Encuentro de Profesores de Bachillerato, Área de Ciencias Sociales, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 13 de junio, 2012.

- Gimeno, J., “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, pp. 1-233, 2009.
- Harvey, D., “El ‘nuevo’ imperialismo: acumulación por desposesión”, *El nuevo desafío imperial*, Socialist Register/CLACSO, Buenos Aires, pp. 1-176, 2004.
- Herrero, C., *Geografía y educación*, Huerga y Fierro, Madrid, pp. 1-153, 1995.
- Jones, L. y R. Moore, “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la nueva derecha y el proyecto de cambio cultural”, *Revista Currículum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 3, Granada, pp. 1-20, 2008.

El trabajo de campo: aportes para su inclusión como asignatura del diseño curricular en la formación universitaria del profesor de Geografía en Uruguay

Juan Correa Dávila*

En este trabajo se destaca el alto valor formativo del trabajo de campo en la construcción del profesional de la geografía, práctica que, si bien tiene gran reconocimiento en las carreras de grado, no siempre se integra efectivamente al *currículum vitae*. La transición hacia un plan universitario de formación profesoral en la República Oriental del Uruguay, abre la oportunidad de capitalizar una tradición que acompaña a la educación geográfica desde la creación misma de los institutos de formación docente. En tal sentido se pretende aportar marcos de referencia para su efectiva institucionalización y elementos para su inclusión en el diseño curricular del profesorado de geografía.

En Uruguay el proceso de construcción social de la disciplina geográfica fue dando cuenta de los marcos referenciales teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina para el abordaje de las transformaciones territoriales del país. En ese proceso los trabajos de campo también fueron resignificados desde aquellas primeras exploraciones que aproximaban la geografía a su objeto de investigación. Así, por ejemplo, a mediados del siglo XX se imponía la uniformización de los criterios para realizar el trabajo de campo de modo de hacer comparables los resultados de los distintos estudios regionales y en las últimas dos décadas se produce una revalorización de los saberes locales que ahora aportan a los saberes considerados como

* Becario CEPEIGE por Uruguay. Profesor del Consejo de Formación en Educación (CeRP)- Este, sede Maldonado, Uruguay, correo electrónico: correavadila@gmail.com

científicos. No obstante, el tránsito por las corrientes de pensamiento no necesariamente significó el abandono total de los supuestos previos. Estas formas de concebir la disciplina constituyen la tradición disciplinar que a su vez ha sido acompañada de distintos modos de pensar y practicar el trabajo de campo.

Según Achkar *et al.*, (2011) en Uruguay la producción del discurso geográfico académico se inicia en la Cátedra de Geografía con la fundación de la Universidad de la República en 1848, discurso que se fue renovando en función de luchas por el campo disciplinar. Durante este proceso, tanto en la investigación como en la enseñanza de la Geografía, los trabajos de campo estuvieron siempre presentes, tanto en los primeros años con la enseñanza de una geografía nacional que contribuyó a la unificación y cohesión del joven estado uruguayo, como en el presente que completa el abordaje de las transformaciones territoriales que van ocurriendo en el país.

Las experiencias de descripción a partir de la observación en el campo y la interpretación han contribuido a enriquecer los contenidos conceptuales y a conformar los discursos geográficos en los contextos nacionales, si bien su concepción puede cambiar según la corriente teórica y metodológica. Perla Zusman (2011) identifica cuatro modos de concebir el trabajo de campo a lo largo de la historia de la Geografía: 1) un primer modo asociado a las actividades de exploración de finales del siglo XIX y principios del XX en el marco de apropiación territorial; 2) un segundo modo concomitante con los estudios regionales de la primera mitad del siglo XX vincula el trabajo de campo con la necesidad de contar con una metodología propia; 3) un tercer modo que supone el involucramiento con las problemáticas sociales a partir del compromiso social que propugnaban las geografías críticas emergentes en la década de los setenta; y 4) un cuarto modo, en la década de los noventa, con la introducción del método etnográfico asociado a la reflexión de las implicancias políticas y sociales del trabajo de campo.

Para el desarrollo de la percepción socio-espacial, la salida de campo confronta al estudiante con una realidad específica y lo conduce a la lectura del paisaje, haciéndolo partícipe activo de la construcción del conocimiento de la interrelación del hombre con el medio. Además, señala Suertegaray (2002), el trabajo de campo puede concebirse “como un instrumento de análisis espacial que permite el reconocimiento del objeto y que, siendo parte de un método de investigación, permite la inserción del investigador en conjunto” en el movimiento de la sociedad. Para los docentes, el trabajo de campo constituye una práctica sistematizada que permiten enseñar *in situ* la dinámica territorial. De acuerdo con Pesce (2011) en la práctica de campo hay una finalidad proyectiva que conecta conceptualmente los fenómenos observados en el campo con la teoría posterior a trabajar en el aula y también una finalidad deductiva que posibilita inferir en el campo los aspectos teóricos desarrollados en las asignaturas.

Atendiendo a la mejora de la estructura académico curricular, en el marco de una nueva institucionalidad para la formación docente en Uruguay, se propone que el trabajo de campo se incluya como una materia de formación disciplinar básica del profesorado de geografía, presente en los cuatro años de la carrera, con una carga horaria asignada y con un docente formado en geografía a cargo de la misma. Entendemos que la presencia del trabajo de campo como materia en el diseño curricular con el mismo estatus que las demás materias y en diálogo con ellas, es necesaria en la formación del profesor de geografía. Los contenidos y actividades abordados en la materia darán cuenta del marco teórico-metodológico del trabajo de campo en el desarrollo de la Geografía, de la necesaria articulación teoría-práctica, de las instancias preparatorias, de la sistematización del trabajo y de su evaluación. En función de ello y con vistas al nuevo diseño curricular se propone:

1. Formular los objetivos formativos que enmarcarán el trabajo de campo en cada grado del plan, de tal forma que los mismos reflejen cierto grado de complejidad creciente y se encuentren articulados con las materias curriculares del nivel.
2. Especificar las actividades marco que se plantearán para cada nivel y su pertinencia con el diseño curricular.
3. Determinar:
 - a) mecanismos para la preparación del trabajo de campo;
 - b) instrumentación;
 - c) formas de evaluación y alcances de la misma, dada su expresión curricular documentada;
 - d) alcances administrativos, que deberán ser especificados en la normativa específica.

Respecto de su organización, el trabajo de campo tiene una condición vinculadora de la problemática de la realidad territorial por un lado y de una teoría explicativa de la relación espacio-sociedad por otro. Como orientación de la finalidad pedagógica de la actividad de campo se deberá favorecer la búsqueda de respuesta a cuestiones como: ¿para qué salir al campo?, ¿a dónde ir?, ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? La concreción de un trabajo de campo deberá surgir de los programas de los cursos así como de las necesidades formativas del plan de estudios y de las inquietudes de estudiantes y docentes. El objetivo permitirá establecer los parámetros que ayudarán a la selección del lugar donde se desarrollará la actividad; el reconocimiento previo del lugar facilitará el montaje del itinerario de trabajo. En relación a la metodología, y conocidos claramente los objetivos por todos, el/los docentes podrá optar por trabajos dirigidos, semi-dirigidos, no dirigidos o combinados, variando en este último caso los roles de los docentes y asignando distintos grados de autonomía a los estudiantes.

Dentro de los aspectos que se deben considerar durante la planificación, destacan:

1. Actividades previas de:
 - a) selección de la bibliografía y cartografía según el área a trabajar, el tipo de trabajo y los objetivos didácticos a desarrollar;
 - b) trabajo con los asistentes para familiarizarse con los recursos cartográficos y el empleo del instrumental;
 - c) logística, lo que contempla trámites de autorización y financiamiento, transporte, alojamiento y alimentación.
2. Actividades durante el trabajo de:
 - a) conformación de equipos de trabajo, de acuerdo al número de estudiantes participantes, docentes responsables y materiales disponibles;
 - b) obtención de información, según de los objetivos, además de las informaciones cualitativas, se deben hacer observaciones cuantitativas poniendo en práctica algunas técnicas de muestreo.
3. Actividades posteriores de:
 - a) procesamiento de la información obtenida y discusión de todos los aspectos observados y aprendidos en el trabajo de campo;
 - b) presentación del informe y socialización del mismo.

Finalmente decimos que no es posible hacer geografía sin tomar la experiencia empírica como paso fundamental de la cognición, que no hay posibilidad de formar buenos profesionales, sobre todo cuando la experiencia virtual amenaza con suplantar la experiencia real, sin la riqueza resultante de la dialéctica de lo concreto.

Destacamos que el trabajo de campo es una estrategia válida para conocer la realidad desde la observación, descripción, análisis y reflexión de profesores y estudiantes que conocen y experimentan el lugar. Realizar esta práctica posibilita el involucramiento de los sujetos que de acuerdo a las intenciones establecidas en el plan de estudios descubren nuevas territorialidades, permitiéndoles reconocerse como actores protagónicos de esos territorios y permitiendo ampliar el nivel de reflexión sobre lo que va siendo su país. Es que con el trabajo de campo los alumnos tienen la posibilidad de aplicar, confrontar y enriquecer sus conocimientos sobre la realidad nacional. Ese conocimiento posibilitará la reflexión y la acción, la concientización de la problemática que se aborda y eventualmente de la necesidad de transformarla.

Bibliografía

Achkar, M., A. Domínguez y F. Pesce, *El pensamiento geográfico en Uruguay*, Zalibro, Montevideo, 2011.

- Pesce, F., “Contenidos conceptuales y estrategias didácticas en la enseñanza de la Geografía”, pp. 1-27, 2011. Acceso a web <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Geografia/1797278.html>>, septiembre de 2013.
- Suertegaray, M., “Geografía, transformações sociais e engajamento profissional: o trabalho do geógrafo no Brasil”, *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, núm. 119, 2002. Acceso a web <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119139.htm>>, septiembre de 2013.
- Zusman, P., “La tradición del trabajo de campo”, *Geograficando*, año 7, núm. 7, Memoria académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 15-32, 2011.