

**EDUCACIÓN TERRITORIAL COMO EJE TRANSVERSAL DENTRO DEL PROYECTO
CURRICULAR CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD**

Los Temas Geográficos y la Reinterpretación del Paradigma Educativo Hoy

JOSÉ DAVID ÁVILA ZÁRATE

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA

2016

**EDUCACIÓN TERRITORIAL COMO EJE TRANSVERSAL DENTRO DEL PROYECTO
CURRICULAR CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD**

JOSÉ DAVID ÁVILA ZÁRATE

Monografía para optar al título de
Especialista en Docencia Universitaria

Directora
MARÍA DEL PILAR VARGAS DAZA
Magíster en Pedagogía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2016

Dedicatoria

A todos los interesados en mantener vigente la Geografía en la posmodernidad articulándola transversalmente a los currículos universitarios, sea cual sea el enfoque profesional

Agradecimientos

Agradecimientos sinceros a los seres queridos que me han respaldado en mi etapa de formación universitaria. Asimismo agradecimientos a María del Pilar Vargas por dirigir este trabajo. Finalmente a los profesores que participaron en la formación de la Cohorte-29 del CEDEDUIS, quienes con su experiencia y conocimientos influenciaron cada uno en alguna medida las siguientes páginas.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN: REINTERPRETACIÓN DEL PARADIGMA EDUCATIVO EN LA POSMODERNIDAD.....	16
1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA: EL ESTUDIO DE TEMAS GEOGRÁFICOS EN LA UNIVERSIDAD.....	20
2. ANTECEDENTES.....	23
3. MARCO CONCEPTUAL.....	27
3.1. APRENDIZAJE SOCIAL-SITUADO Y COMPETENCIAS.....	27
3.1.1. Los enfoques constructivistas en la educación.....	27
3.1.2. La necesidad de una teoría social y situada de la cognición y del aprendizaje...	27
3.1.3. Las competencias como contenidos curriculares.	29
3.2. CURRÍCULO Y PROYECTO CURRICULAR CENTRAL.....	32
3.3. TEMAS Y EJES TRANSVERSALES DENTRO DEL CURRÍCULO.....	35
3.3.1. Estrategias para la incorporación de los ejes transversales al currículum.	37
3.4. GEOGRAFÍA Y TEMAS GEOGRÁFICOS.....	39
4. ANÁLISIS ARGUMENTATIVO: AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA LA CONCIENCIA GLOCAL.....	42
4.1. EL CIUDADANO GLOBAL Y EL TERRITORIO GLOCAL.....	44
5. PROPUESTA: OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL EJE TRANSVERSAL 'EDUCACIÓN TERRITORIAL PARA LA CONCIENCIA GLOCAL'.....	47

5.1.	OBJETIVOS	49
5.2.	CONTENIDOS.....	50
5.2.1.	Competencias cognitivas	50
5.2.2.	Competencias procedimentales	50
5.2.3.	Competencias actitudinales	51
5.3.	ALGUNAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	51
5.4.	EJEMPLO DE UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE SOBRE FUNDAMENTOS GEOGRÁFICOS.....	52
5.4.1.	Objeto de aprendizaje.....	52
5.4.2.	Objetivos de la sesión	53
5.4.3.	Secuencia de actividades.....	53
5.4.4.	Medios para el desarrollo de las actividades.....	54
5.4.5.	Aprendizaje esperado.....	54
5.4.6.	Evidencias.....	55
5.4.7.	Maestro mediador.....	55
5.4.8.	Resultados del ejercicio piloto realizado en el CEDEDUIS.....	55
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	59
	BIBLIOGRAFÍA.....	61

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Principios para la reinterpretación	16
Tabla 2. Resultados del ejercicio piloto de capacitación docente en CEDEDUIS.....	56

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1. El medio como fuente y propósito de temas transversales.....	37
Esquema 2. Retos para la ciudadanía global en la posmodernidad.....	45

GLOSARIO

En esta monografía se emplean recurrentemente los siguientes términos, de los cuales se ofrece a continuación una definición sucinta y enunciada por el mismo autor, pero que durante el cuerpo del documento se irá ampliando al recurrir a autores especialistas en cada tema.

Ambiente de aprendizaje: Circunstancias físicas, culturales y políticas que condicionan el hecho pedagógico.

Aprendizaje social y situado (SC): Construcción autónoma de conocimientos cuya naturaleza es esencialmente social y práctica, a partir del contexto personal del estudiante.

Conciencia glocal: Noción del habitar lo local estando inserto éste dentro de lo global. En este sentido ejerciendo la ciudadanía global sin detrimento de la nacional. *(Propuesta del autor)*

Educación territorial: Eje transversal cuyo principal objeto es la formación en temas geográficos, en tanto que suponen conocimientos sociales y situados. *(Propuesta del autor)*

Eje transversal: Conjunto de temas transversales que sirven de engranaje al currículo. Operativamente se tienen dos modos de aplicación: Cuando los Ejes organizan el currículo directamente y cuando los Ejes organizan internamente otros componentes del currículo (p. ej., las asignaturas).

Geografía: Tratado sobre la descripción de La Tierra. Consideradas las hondas modificaciones que el hombre mediante la cultura ha perpetuado al espacio físico-natural, la geografía epistemológicamente tiene dos grandes ramas: la física y la humana. Esta última se ocupa de la relación del hombre con el espacio físico-natural; relación de la cual emana el *territorio*.

Paradigma educativo: También denominado modelo, hace referencia a la orientación del hecho educativo a partir de unos discursos y dispositivos vigentes en un contexto temporal, espacial, cultural y político determinado.

Posmodernidad: Momento histórico actual como respuesta dialéctica a la Modernidad. Son algunos de sus pilares: la globalización; la complejidad; la diversidad; la nueva democracia, entre otros.

Proyecto curricular central (PCC): Planificación del currículo u oferta de experiencias formativas con las cuales se tiene contacto durante el tiempo de estudio influenciado por una institución educativa. Esta planificación deviene en convenio ideal al cual se ciñen todos los miembros de la academia o centro de estudios, de ahí su carácter central.

Tema transversal: Aspecto del mundo de la vida susceptible de traerse a colación dentro del currículo, y que por estar orientado desde la praxis y el contexto donde ocurre el hecho educativo implica una interconexión de saberes, lo cual lo define como complejo o trans-disciplinario; no aislado, ni exclusivamente objetivo como lo está una asignatura habitual dentro del plan de estudios en los modelos neopositivistas o mecanicistas.

RESUMEN

TITULO: EDUCACIÓN TERRITORIAL COMO EJE TRANSVERSAL DENTRO DEL PROYECTO CURRICULAR CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD

AUTOR: JOSÉ DAVID ÁVILA ZÁRATE*†

PALABRAS CLAVE: PARADIGMA EDUCATIVO, POSMODERNIDAD, APRENDIZAJE SOCIAL Y SITUADO, EJE TRANSVERSAL, PROYECTO CURRICULAR CENTRAL, TEMA TRANSVERSAL, GEOGRAFÍA, AMBIENTE DE APRENDIZAJE, EDUCACIÓN TERRITORIAL, CONCIENCIA GLOCAL.

DESCRIPCIÓN:

Reinterpretar el paradigma educativo hoy, en plena posmodernidad, implica una reflexión sobre la orientación que la educación debe tener dadas las circunstancias impuestas por los tiempos vigentes. Abandonar el modelo neopositivista que empoderó la modernidad abre el camino a interpretaciones de orden humanístico, crítico y ecológico, tales que sean propiciatorias de los aprendizajes sociales y situados que revisten de interés y eficiencia al hecho pedagógico. Los ejes transversales del currículo contribuyen a dicha reinterpretación pues suponen una estructuración curricular a partir de temas transversales, o del mundo de la vida, los cuales son difícilmente perceptibles cuando el conocimiento se divide en temas y/o disciplinas aisladas entre sí.

Esta monografía reconoce que los temas geográficos son transversales toda vez que se relacionan con el territorio, y este último condiciona el contexto donde se desenvuelve la vida de todas las personas. Dado que lo anterior entraña un saber complejo y por ende susceptible de tenerse en cuenta durante la educación superior, se problematiza en torno a la incorporación de los temas geográficos dentro del Proyecto Curricular Central de las universidades. Como resultado, se proponen objetivos, contenidos (definidos como competencias para la formación integral) y algunas orientaciones metodológicas del eje transversal 'Educación Territorial', con el fin de guiar el diseño de ambientes de aprendizaje universitarios que sean consecuentes y comprometidos con el territorio y, en este sentido, donde se fomente la adquisición de la conciencia sobre el habitar lo local y lo global simultáneamente (lo glocal), en ejercicio de la ciudadanía global. Ya que la propuesta no solo involucra estudiantes sino a toda la comunidad universitaria, finalmente se ofrece el ejemplo de una sesión de aprendizaje sobre fundamentos geográficos, consistente en un ejercicio piloto con un grupo multidisciplinar de profesores reunidos para efectos de la Especialización en Docencia Universitaria del CEDEDUIS-Cohorte 29.

* Monografía

† Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS. Directora: María del Pilar Vargas Daza, magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: TERRITORIAL EDUCATION LIKE TRANSVERSE AXIS INSIDE THE CENTRAL CURRICULAR PROJECT IN THE UNIVERSITY

AUTHOR: JOSE DAVID AVILA ZARATE*†

KEYWORDS: EDUCATIVE PARADIGM, POSTMODERNITY, SITUATED COGNITION, TRANSVERSE AXIS, CENTRAL CURRICULAR PROJECT, TRANSVERSAL THEME, TERRITORIAL EDUCATION, GLOCAL AWARENESS.

DESCRIPTION:

Reinterpret the educative paradigm today, at the postmodernity, imply reflect about orientation that education must have according the circumstances imposed by the current time. Get over the neopositivism paradigm, which it was empowered by the modernity, imply open the door to interpretations of humanistic, critical and ecological kinds, such that propitiate the situated cognition, in order to get efficiency and interest to the 'pedagogical fact'. The transverse axes of the curriculum promote this reinterpretation because suppose a curricular structure based on transverse themes, or from real life, which are not perceptible when the knowledge is divided in themes or disciplines isolated each other.

The present monograph recognizes the geographical themes as transverse because they are in direct relation with the territory, and the territory determines the context which every person lives. Being as this carry a complex knowledge that hence worth of be considered during the higher education, we problematize here about the including of geographical themes inside the Central Curricular Project of the universities. As result we propose objectives, subject-matters (defined as integral education competencies) and some methodological orientations of the transverse axis 'Territorial Education', in order to guide the design of learning environments which they be consistent and committed with the territory and, in this sense, where it promotes the awareness of inhabit local and global simultaneously (the glocal), as exercise of global citizenship. In so much as the propose do not involve students only but all the university community, finally we suggest an example of a learning session about geographic basis, which consists of a pilot exercise with a multidisciplinary group of gathered teachers for the CEDEDUIS University Teaching Specialization, cohort 29.

* Monograph

† Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS. Director: María del Pilar Vargas Daza, magister in Pedagogy

INTRODUCCIÓN: REINTERPRETACIÓN DEL PARADIGMA EDUCATIVO EN LA POSMODERNIDAD

En los albores del Nuevo Milenio ya era claro que el paradigma educativo imperante en ese entonces—y que sigue siéndolo hoy—estaba gastado y en contradicción con una serie de elementos que, sin ser ‘nuevos’, se mostraban como constituyentes de las transformaciones sociales-planetarias ocurridas en los últimos años—el paso de la modernidad a la posmodernidad—; elementos tales que sugerían un cambio del paradigma neopositivista, cartesiano y mecanicista por el ‘emergente’¹, a partir de principios humanísticos, críticos y ecológicos según se enuncian en la tabla 1. No obstante, como el hecho educativo siempre va a la saga respecto de los demás dispositivos sociales, hoy es igual que ayer: lo emergente sigue sin consolidarse. Sin ánimo de justificarla, esta contradicción puede explicarse debido a la apatía o el rechazo connatural que inspiran los cambios: a decir verdad reinterpretar el paradigma, por muy perentorio y obvio que pueda parecer, es ante todo muy dispendioso e incluso desagradable para muchos, toda vez que implica alterar métodos, instituciones, procesos y currículos, sin olvidar mentalidades—que quizá es lo más arduo de todo—.

Tabla 1. Principios para la reinterpretación

Principios humanísticos y epistemológicos	<p>El ser humano, en todas sus dimensiones, es el centro de todas las cosas y actividades: es productor y producto.</p> <p>La objetividad y neutralidad científica son supuestos en crisis: la ciencia es holística y sistémica (cfr. Teoría de la Complejidad).</p>
--------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹ PALOS, José. Educar para el futuro : Temas transversales del currículum, 2ª Ed. Bilbao : Desclée de Brouwer, 2000. p. 19

	El curriculum contiene una carga ideológica implícita.
Principios críticos sobre la transformación social	<p>La sociedad es una construcción social susceptible de ser alterada mediante la intervención de los ciudadanos (de quienes tienen el poder en sus manos).</p> <p>La escuela es un agente de transformación social que, como tal, ha de estar vinculada a la comunidad en la que se inscribe y ha de participar en la vida de esta.</p>
Principios ecológicos y sobre la globalidad	<p>Para que el desarrollo sea sostenible se debe tener en cuenta que el medio ambiente no es, ni infinito, ni ilimitado.</p> <p>La globalidad es la expresión más clara de la orientación del cambio planetario y de la estrategia de adaptación que toma el sistema económico mundial.</p> <p>La conciencia de lo global no tiene implícita la conciencia de la homogeneidad sino, por el contrario, de la diferencia dentro de una totalidad diversa y tolerante.</p>

Fuente : Elaboración propia a partir de Palos²

Estos principios impulsan la reinterpretación del paradigma educativo en términos de lo que se espera—o lo que la sociedad necesita—de la educación hoy desde el plano del mundo de la vida, consolidándose pretensiones como las siguientes³:

² Ibíd., p. 19-20

- La educación hoy, debe participar continua y permanentemente en la construcción de la sociedad, al tiempo que fomente una conciencia local y planetaria.
- La educación hoy, debe tener en cuenta el medio natural y social de forma sistémica, lo cual implica el reconocimiento de la interconexión de todos los aspectos de la realidad.
- La educación hoy, debe “tratar simultáneamente la concienciación ciudadana y la construcción de conocimientos, hábitos, habilidades y valores específicos con el objetivo de capacitar a las personas para tomar decisiones e intentar solucionar problemas”⁴, a partir de la cooperación para la convivencia.
- La educación hoy, debe centrarse en la comprensión de situaciones ambientales de actualidad y en las perspectivas de futuro, reforzando los valores éticos y ecológicos de forma que se contribuya al desarrollo humano integral y sostenible.

En este pliego de reivindicaciones se percibe la fuerte incidencia que tienen los temas relativos a los contextos ambientales, espaciales, humanísticos, sociales, políticos, económicos...los cuales moldean transversalmente el mundo de la vida del hombre: están presentes en los problemas y situaciones que cotidianamente enfrentan las personas, y para las cuales la educación debiera serles útil. Este es pues el dosel bajo el cual se entiende la necesidad de dar a los temas transversales un papel privilegiado dentro de los currículos. Dicho de otro modo: que la escuela no se abstraiga del entorno ni de la realidad, sino que sea una extensión de la vida misma.

En las siguientes páginas se abordarán los temas geográficos en tanto transversales. Lo anterior, bajo el entendido que si descontamos lo cibernético y lo psíquico, casi todo el actuar del hombre ocurre en el territorio⁵; en este sentido, continuamente empleamos de forma inconsciente conceptos y análisis geográficos (p. ej. al trazar una ruta mental de nuestro propio desplazamiento; al comprender la ubicación de nuestra oficina; al

³ *Ibíd.*, p. 21-22

⁴ *Ibíd.*, p. 22

⁵ A la geografía le ocupa el estudio del territorio en tanto producto y productor de la relación entre el hombre con el espacio físico-natural.

identificar rasgos culturales propios en un sitio determinado; al distinguir entre el campo y la ciudad, y entre una ciudad y un pueblo, etc...) porque tenemos una simbiosis con el territorio; es decir, el territorio es parte de nuestra personalidad. Aunque esta ya es razón de sobra para que un nivel de educación superior esté comprometido con potenciar el saber y destreza innata humana en lo que a territorio respecta—en aras de conseguir mejores desempeños profesionales y académicos—a continuación se ofrece una problematización general acerca del estudio de temas geográficos en los estamentos universitarios.

1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA: EL ESTUDIO DE TEMAS GEOGRÁFICOS EN LA UNIVERSIDAD

Cualquiera sea el campo profesional o académico de una persona, su quehacer siempre está condicionado tácitamente por el espacio geográfico que le rodea o sobre el cual proyecta su trabajo. Más aún, la vida misma de cada persona se desenvuelve en dicho espacio—uno específico según la persona y el momento—. Estas consideraciones le confieren un margen de estudio amplísimo a la Geografía como ciencia, y en todo caso trans-disciplinario dada la multitud de aspectos que pueden confluir, al punto que pareciera que los temas geográficos son transversales por naturaleza, en tanto implican reconocer la interconexión de múltiples aspectos de la realidad que nos rodea. En consecuencia, los temas geográficos comportan conceptos y enfoques útiles a todas las personas.

De acuerdo a lo anterior estudiar geografía en la universidad—salvo en el caso de programas específicos o puntuales de su campo—no implica por fuerza abordar epistemológicamente esta disciplina, sino ante todo aproximarse a los conocimientos socialmente relevantes que han sido consolidados a partir de ella. Tal es la idea que se quiere brindar aquí al hablar de ‘temas geográficos’ y no de ‘geografía’ directamente: se alude pues a un conjunto de problemas y situaciones del mundo de la vida, primeramente en su dimensión espacial y ambiental, pero por fuerza también relativos a lo político, lo social, lo económico...; situaciones y problemas propios del contexto laboral o cotidiano donde se desenvuelve una persona, las cuales impactan o se ven impactadas por el espacio geográfico dado que están ocurriendo precisamente en este. Por su parte, el decir ‘en la universidad’ debe interpretarse como una alusión al convencimiento que este corpus de saberes no debe estar reservado a tal o cual carrera, ni disciplina concreta, así como tampoco a una universidad en particular; entendiendo universidad, en el sentido amplio, como centro de estudios superiores.

Por tanto, dentro del planteamiento del problema en esta monografía, el sujeto de estudio es la universidad en general, y como tal dentro de ésta todas sus posibles áreas académicas. Quiere decir lo anterior que no nos enfocaremos en situaciones problemáticas

ni propuestas concretas para tal o cual institución, ni para tal o cual programa de estudios, facultad ni micro-currículo. Esto debido a que se procura abordar el problema desde su amplitud, precisamente para no restarle su carácter trans-disciplinario, de acuerdo al enunciado: ¿Cómo abordar los temas geográficos en la universidad?

A modo de justificación, la principal ventaja de abordar los temas geográficos en la universidad es la articulación de la academia con el territorio en el que ésta se circunscribe, no solo desde el punto de vista institucional sino también de los estudiantes y futuros egresados, de acuerdo a las siguientes consideraciones:

- Como es un *deber ser* de la academia el vincularse a vida de la comunidad en la que se inscribe, pero al tiempo esta comunidad se inscribe en un territorio, por extensión la universidad tiene un compromiso con este último⁶.
- Este compromiso se ve reflejado en el estudio e investigación de ese territorio: tanto su historia, como sus problemáticas y potencialidades actuales. Si bien se profundiza en el territorio inmediato, el estudio no se puede limitar a este sino que debe continuarse también en las esferas regional, nacional y global desde el entendimiento de la conciencia glocal.
- En el caso de las universidades oficiales, tener conocimiento del territorio, es mucho más vinculante puesto que el destinar recursos públicos para la educación superior, hace posible esperar a cambio un apoyo técnico y científico para la administración pública-territorial que tienen a cargo la Nación, el Departamento o el Distrito.
- Tener en cuenta temas geográficos favorece que los futuros egresados adquieran competencias para entender de forma más holística los problemas y situaciones territoriales, y, en consecuencia, que con su quehacer puedan impactar positivamente el medio territorial concreto. Es en este sentido que Graves propone ver en la geografía una herramienta “para entender los aspectos espaciales de los

⁶ No es fortuito que originalmente las universidades se denominaran igual que un territorio: así p. ej. las medievales y europeas Universidad de Bolonia; de París; de Salamanca... pero también las contemporáneas y colombianas Universidad Nacional; de Bogotá; Industrial de Santander; de Los Andes...

problemas sociales y desarrollar un conjunto de valores sobre cuestiones ambientales”⁷.

- Los temas geográficos a considerarse en los niveles superiores de la educación implican a todas las personas, en tanto habitantes de los territorios y del planeta, quienes según sus diferentes miradas profesionales y académicas pueden aportar soluciones e interpretaciones innovadoras y particulares.

Ahora bien, uno de los factores que pueden frustrar el estudio de temas geográficos en la universidad está condicionado por el interpretar la Geografía solo desde la rama física—eludiendo la humana—, lo cual hace creer que ya no tiene más materia de estudio puesto que La Tierra toda ya ha sido descrita. En consecuencia se interpreta que estudiar geografía significa solo aprender las descripciones ya hechas en el pasado, y que por tanto no se ameritan estudios superiores para ello. Desde este entendimiento, la geografía queda circunscrita a los estudios básicos y elementales, así como constreñida a lo físico—por supuesto quedan por fuera de esta consideración los pregrados, posgrados o programas de educación continua que están puntualmente ligados a la geografía⁸—. En cambio, para abordar los temas geográficos en la universidad debemos insistir en la relación inextricable entre lo físico-natural y lo humano, puesto que a partir de este entendimiento la geografía es todavía un saber en construcción y útil para ayudar a comprender la realidad y actuar en la posmodernidad—o en los tiempos actuales si se prefiere—con sus múltiples elementos aun no completamente comprendidos y en continuo proceso de consolidación.

⁷ GRAVES, Norman. La geografía en la educación. Madrid : Antonio Machado Libros, 2000. p. 16

⁸ Los cuales se pueden encontrar bajo títulos como Geografía, Geografía humana, Topografía, Geopolítica, Hábitat, Desarrollo regional y Urbanismo, por citar los más reconocidos.

2. ANTECEDENTES

Dentro del estado del arte sobre la enseñanza de la geografía en la universidad se destaca la opinión de José Santiago⁹, acerca de su utilidad en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los sujetos. En este sentido, que para la resolución de problemas geográficos se hace uso de un análisis multidisciplinar y sistémico que afianza la creatividad, y la estimación de varios puntos de vista. Por otra parte, Santiago considera que el estudio de la geografía es vital en aras de tener conciencia del mundo globalizado que ha impuesto la posmodernidad.

Efrén Rodríguez¹⁰ está de acuerdo con lo anterior y se expresa en términos de lo necesario de enseñar geografía en los nuevos tiempos, en una clara referencia a la posmodernidad. En su investigación documental inscrita en la línea *Enseñanza renovada de la geografía* del Instituto Pedagógico de Maracay, Rodríguez problematiza acerca de la falta de implementación de estrategias de aprendizaje que promuevan una clase amena, participativa y problematizada. Para tal fin realizó una revisión de los momentos históricos de la enseñanza de la geografía que concluyó en lo urgente de “estimular un comportamiento colectivo para enfrentar los problemas sociales a partir de unas estrategias que hagan posible crear una mayor significabilidad pedagógica y social”¹¹, toda vez que “la enseñanza de la geografía tiene que llevar consigo una fuerte carga ideológica que permita diferenciarla de la manera tradicional, este compromiso se practica al ser consecuentes en la lucha social o en la cotidianidad de la vida”¹².

⁹ SANTIAGO, José. Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global [en línea] <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf> [citado en 2 de abril de 2016]

¹⁰ RODRIGUEZ, Efrén. Enseñar geografía para los nuevos tiempos. En: Paradigma, Vol. 27, Núm. 2, 2006

¹¹ Ibíd., p. 14

¹² Ibíd., p. 15

Ovidio Delgado¹³, desde la presidencia de la Asociación Colombiana de Geógrafos-ACOGGE, también insiste en la importancia de enseñar geografía al considerar la crisis de la enseñanza, por la cual los contenidos académicos parecieran estar tan lejanos al mundo de la vida; en este sentido del aprendizaje situado. Para contrarrestar lo anterior encuentra una útil herramienta en la geografía toda vez que la naturaleza de los problemas geográficos es precisamente la contextualización espacial de los sujetos. Delgado propone entonces abordar problemas en clase a partir de los sistemas territoriales del área local.

Se destaca asimismo el trabajo ‘Metodología de investigación en acción y su aporte a la construcción de conocimientos y habilidades geográficas’ que Espinosa y Mora llevaron a cabo en 2011 desde el Fondo de Desarrollo de la Docencia. La investigación tuvo como fin “construir conocimientos y habilidades geográficas mediante la implementación de la metodología investigación acción, para así perfeccionar el pensamiento geográfico de los estudiantes de la cátedra Hombre, sociedad y territorio”¹⁴ en la Universidad Bío Bío de Chile. La situación problemática abordada estuvo fundada en el hecho que “la geografía, para los profesionales de la educación en Chile, a lo largo de la historia, siempre ha sido tratada como una rama memorística sin didáctica y que es incapaz de encantar a los estudiantes, y menos de desarrollar una mentalidad crítica, reflexiva e integradora de los alumnos con su entorno”¹⁵. El estudio concluye que es mucho mejor enseñar geografía fuera de las aulas convencionales de clase “pues aumenta la comprensión del espacio geográfico de los estudiantes, ya que son capaces de entender el mundo e interactuar con él, aportándole de esta forma nuevas competencias actitudinales y procedimentales que se instauran en el nuevo currículo de la geografía”¹⁶.

¹³ DELGADO, Ovidio. La importancia de la enseñanza de la geografía [en línea]. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_09pole.pdf [citado en 2 de abril de 2016].

¹⁴ ESPINOSA, Claudia y MORA, Marcela. Construcción de conocimientos y habilidades geográficas en estudiantes de educación superior. *En* : Uni-pluri/versidad. Vol. 15, no. 1 (2015); p. 24

¹⁵ *Ibíd.*, p. 24

¹⁶ *Ibíd.*, p. 40

Finalmente es pertinente al problema aquí considerado traer a colación el trabajo de Carlos Botero¹⁷, desde el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en Medellín, el cual si bien no trata los temas geográficos sino la formación en valores es enfático en cuanto la utilidad de los ejes transversales para “caracterizar y definir la propia identidad”¹⁸ de las instituciones. Botero sugiere una metodología para montar los ejes en el currículo estructurada en cuatro pasos: 1) Orientaciones; 2) El perfil del egresado; 3) El sistema de valores; 4) Acciones administrativas de dirección. En el desarrollo de tales pasos Botero advierte que “cada institución de educación superior deberá tener cuidado que al aplicar esta metodología deberá analizar detenidamente el contexto social donde está ubicada, el encargo social y los perfiles y modos de actuación del profesional o técnico al formar profesionales”¹⁹. Sin detrimento de lo anterior, la forma de articulación aquí propuesta es más de tipo ideológico y administrativo de una institución determinada, que de tipo operativo a partir de las acciones didácticas concretas que se tienen que tomar en los ambientes de aprendizaje.

Esta revisión de antecedentes permite apreciar lo consolidado sobre puntos como:

- La idea que la geografía entraña un corpus del saber muy útil para comprender la realidad aun hoy día, destacándose especialmente su aporte para adquirir la conciencia del mundo globalizado (conciencia glocal).
- Los temas geográficos contrarrestan la crisis de la enseñanza, o el aprendizaje en frío, en tanto que la naturaleza de los problemas geográficos es precisamente la contextualización espacial de los sujetos.
- En la enseñanza de temas geográficos, en tanto que involucran conocimientos situados, se demanda el uso de estrategias didácticas que impliquen activamente a los estudiantes y se prefiere el estudio de casos reales o simulados, sobre todo de los sistemas territoriales del área local.

¹⁷ BOTERO, Carlos. Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. En : Politécnica. No. 3 (Ago.-Sept., 2005)

¹⁸ Ibíd., p. 53

¹⁹ Ibíd., p. 58

- Articular un eje transversal al currículo supone un ejercicio de reflexión y consenso institucional acerca de orientaciones, perfil del egresado, sistema de valores y acciones administrativas. Sin embargo, la vivencia real del eje transversal se aprecia en los ambientes de aprendizaje diseñados de acuerdo a parámetros de transversalidad.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. APRENDIZAJE SOCIAL-SITUADO Y COMPETENCIAS

3.1.1. Los enfoques constructivistas en la educación. El constructivismo surgió como corriente epistemológica bajo “la convicción que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura humana”²⁰. Su tesis principal es que el conocimiento se construye activamente y, por tanto, que no se recibe pasivamente. Así, quienes se identifican como ‘constructivistas’ en la educación habitualmente están preocupados o enfocados en aspectos como:

- El desarrollo intelectual
- La atención a los intereses y motivaciones de quienes aprenden
- Replanteamientos curriculares
- Reconocimiento de los tipos de aprendizaje y búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para cada caso
- El aprendizaje cooperativo (profesor-alumno; alumno-alumno)
- El docente mediador

3.1.2. La necesidad de una teoría social y situada de la cognición y del aprendizaje.

Se necesita “revalorar el aprendizaje en su papel de actividad social y no solo como acto de cognición o intrapsíquico”²¹. Brown et al²² proponen la noción de *situated cognition (sc)*

²⁰ DIAZ, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo : Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill e Interamericana Editores, 1999. p. 22.

²¹ *Ibíd.*, p. 36

vs. *cold cognition*, considerando que los alumnos están en una comunidad de práctica y “el conocimiento humano es un acto fundamentalmente social...conocer algo supone principalmente una participación activa y colaborativa en el seno de una comunidad”²³. En otras palabras: conocemos en la sociedad porque desde nuestra naturaleza social somos seres capaces de conocer. El enfoque es pues la aculturación de los estudiantes a través de prácticas auténticas—cotidianas, significativas, relevantes en su cultura—y mediante procesos de interacción social similares a los que ocurren en situaciones de la vida real.

A su vez, el SC se constituye como una crítica del paradigma educativo mecanicista toda vez que la escuela actual va contraria a la vida real porque:

- i. fomenta el conocimiento individual, siendo que fuera de ella es compartido;
- ii. fomenta lo simbólico-mental, siendo que fuera de ella la realidad es físico-instrumental;
- iii. trabaja símbolos libres de contexto y en la vida real existen contextos concretos.

Adicionalmente, desde la teoría social del aprendizaje, éste es visto como:

- i. Significado: capacidad individual y colectiva de **experimentar** la vida y el mundo;
- ii. Práctica: compromiso mutuo a través de la **acción**;
- iii. Comunidad: configuración social donde se adquiere **competencia (afiliación)**
- iv. Identidad: como **devenir** personal en el contexto de la personalidad

En suma el objetivo del SC es educar integralmente para la vida en sociedad. Puede también encontrarse bajo nombres como: aprendizaje artesanal, enseñanza recíproca, comunidad de práctica, participación periférica legítima, etc.... Todos comparten la característica de ser un aprendizaje ajustado a las necesidades del alumno y el contexto (por ello no puede prescribirse ninguna forma o material a priori); estrategias de aprendizaje colaborativo y de mediación (andamiaje). Por lo anterior, son prácticas situadas: análisis colaborativo de la información, simulaciones situadas, aprendizaje in

²² BROWN, John et al. Situated cognition and the culture of learning. En : Educational Researcher. Vol. 18, no. 1 (1989); 32-42

²³ DIAZ, Op. Cit., p. 36

situ....solución problemas, proyectos, TIC, servicio a la comunidad. Paralelamente, son prácticas no situadas: lecturas individuales y descontextualizadas; ejercicios rutinarios con información inventada.

3.1.3. Las competencias como contenidos curriculares. El SC demanda el reto de relacionar las competencias con capacidades situadas de orden superior, a partir de la funcionalidad de los aprendizajes logrados y su significatividad. Esto es, cuando se aprenden en el seno de una comunidad de práctica e implican la movilización de saberes y recursos cognitivos que ocurren, y son pertinentes en un contexto o situación real y concreta. Competencias así son relevantes para el desarrollo de la persona y para su participación social.

“La forma más común pero restrictiva de definir competencias consiste en generar un listado de tareas discretas y relativamente independientes, y concluir con listas atomizadas de tareas que indican desempeños poco complejos”²⁴. Otra forma es “definir atributos de carácter general considerados indispensables para desempeñar de manera eficiente un dominio o profesión”²⁵, empero son libres de contexto e interdisciplinariedad. Una mejor forma combina las habilidades complejas y generales con el contexto en el que se aplican; incluye tareas, atributos, contexto y elementos de juicio o aspectos éticos.

La evaluación de las competencias debe ser diferente y tomará como base la ratificación de las mismas (no solo lo que sabe o hace). Recupera la evaluación cualitativa por niveles de desempeño y ocurre en escenarios simulados o reales.

A continuación se enuncian los tres tipos de contenidos curriculares que se corresponden con igual número de competencias.

- i. Contenidos declarativos. (Saber qué). Se dicen, se declaran, se conforman por medio del lenguaje. Los puede haber de dos tipos:
 - a. Conocimiento Factual: datos y hechos para aprender al pie de la letra (desconocen los subsunores y no implican la comprensión). Fomentado

²⁴ *Ibíd.*, p. 48

²⁵ *Ibíd.*, p. 48

por materiales con escaso nivel de organización o significatividad lógica. No existe disposición motivacional y se evalúa con preguntas cerradas. **A veces es necesario** y para ello se usan técnicas como el repaso y la relectura.

- b. Conocimiento Conceptual: no se aprende literalmente sino a partir de la abstracción del significado esencial o por medio de la identificación de características definitorias y sus reglas intrínsecas (aplica subsunsores e implican la comprensión). Para promoverlo se deben planear actividades aptas para explorar, comprender y analizar conceptos con estrategias expositivas o por descubrimiento.
- ii. Contenidos procedimentales. (Saber hacer). Es importante que el aprendiz comprenda cuál es el objetivo deseado, la secuencia de acciones que se llevarán a cabo y la evolución temporal de las mismas. Se distinguen en este punto por lo menos 4 etapas²⁶:
- a. Apropriación de datos relevantes al respecto
 - b. Ejecución del procedimiento
 - c. Automatización
 - d. Perfeccionamiento

Es importante no solo enseñar el procedimiento exitoso, también se deben revisar las condiciones que limitan o favorecen la realización del procedimiento y las situaciones conflictivas más comunes al que es susceptible, así como sus opciones de solución. En el paradigma actual, usualmente en estos contenidos no se retroalimentan, no se supervisa la automatización, ni se intenta su perfeccionamiento, ni se exploran rutas alternativas, y mucho menos se plantean situaciones de enseñanza auténticas en contextos reales (relevantes).

²⁶ *Ibíd.*, p. 44

- iii. Contenidos actitudinales. (Saber ser). Las actitudes son el contenido menos atendido de los currículos. Son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos. “Influyen experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural”²⁷.

Aunque están en los ideales de todos los currículos es problemático llevarlos a la práctica. A veces se confunden con atributos como honrado, disciplinado, etc.... Por otra parte “muchas actitudes se gestan y desarrollan en el seno de la institución escolar, sin una intención explícita”²⁸. Este currículo oculto también está signado por el propio contexto familiar-social que cada estudiante lleva a la escuela.

“Sin embargo hay muchas actitudes que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer de manera intencional...y otras que debe procurar erradicar o relativizar. **El profesor es siempre un importante agente socializador**, un modelo de valores, comportamientos y actitudes...ejerce su influencia y estatus de poder legitimados institucionalmente...”²⁹.

Estos contenidos curriculares se favorecen con: técnicas participativas y experienciales, juego de roles o socio-dramas, análisis de casos, discusión dilemas, lectura/escritura crítica, conferencias de personajes, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, las competencias que integran el saber qué, hacer y ser apuntan hacia una integralidad del aprendizaje y por ello cabe considerarlas como competencias para la formación integral en tanto que cada dimensión es igualmente importante.

²⁷ *Ibíd.*, p. 45

²⁸ *Ibíd.*, p. 46

²⁹ *Ibíd.* p. 47

3.2. CURRÍCULO Y PROYECTO CURRICULAR CENTRAL

Etimológicamente currículum se relaciona con 'camino recorrido'. Hablando de educación este camino se refiere al conjunto de experiencias formativas³⁰ que tuvieron lugar durante un determinado tiempo de estudio circunscrito a una institución. Pareciera pues que el currículum es personal y solo lo puede definir cada estudiante desde estas experiencias. Sin embargo las instituciones intentan planificar lo más posible dicha oferta de experiencias a la que sus estudiantes puedan tener acceso, aunque siempre quedan aspectos sin definir que igualmente devienen en experiencias e integran lo que se conoce como currículum oculto.

De acuerdo a lo anterior, desde el punto de vista prospectivo, el currículum oficial es un programa o proyecto formativo que abarca un conjunto de experiencias no solo circunscritas al plan de estudios, sino que intenta ser lo más integral posible al ofrecer y/o permitir incluso otro tipo de experiencias formativas. Lo anterior se desprende de la definición del Ministerio de Educación Nacional de Colombia³¹:

Currículum es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Desde este mismo enfoque oficial el currículum supone el ejercicio juicioso de escoger qué debe enseñarse, por qué y para qué así como la tarea de planificar cómo implementarlo y gestionarlo, en este sentido resolviendo las preguntas cuándo y cómo³².

³⁰ APUNTES DE CLASE de Constanza Villamizar Luna, profesora del módulo "Currículum" de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 14 de mayo de 2016.

³¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. Currículum [en línea] < <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>> [citado en 17 de mayo de 2016]

³² MI-KIM, Young. Fundamentos y práctica del currículum. Santiago : Programa Regional de Educación en Población de la UNESCO, 1989. p. 9

El currículo no puede ser estático ni excesivamente estricto sino flexible y en permanente optimización: suficientemente permeable a las exigencias de los tiempos, pero sin por ello perder su carácter de lineamiento a seguirse. Debe negociarse con los estudiantes en cada caso según sus vivencias³³ y en aras de un aprendizaje situado.

De acuerdo a Bell, dentro del currículo se comprenden conocimientos, habilidades y actitudes (competencias de formación integral) socialmente valoradas³⁴ que por tanto se reconocen como necesarios para incentivar en los estudiantes de manera que tengan mejores desempeños en su vida personal, social, académica y laboral³⁵.

De acuerdo a los anteriores razonamientos, en el grupo de trabajo del módulo Currículo del CEDEDUIS-Cohorte 29³⁶, coincidimos en la siguiente definición de currículo:

Conjunto de experiencias formativas planificadas o no que efectivamente tienen lugar dentro del tiempo que el estudiante dedica a la academia mediante una institución determinada. Al hablar de currículo oficial nos referimos a aquel que fue estructurado a partir de la reflexión previa sobre qué, como, por qué, para qué y cuándo enseñar o fomentar un conocimiento, habilidad y/o actitud en el estudiante, en el sentido de competencias para la formación integral. Reconocemos que dicho currículo debe estar afectado por el mundo de la vida y lo que allí socialmente se valora tanto científica como laboralmente, por ello el currículo, sin perder su calidad como pauta formal, debe ser lo suficientemente flexible para actualizarse permanentemente y estar acorde a las necesidades de los estudiantes en cada caso.

³³ STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid : Morata, 1985. p. 106

³⁴ BELL, Robert. Thinking about the curriculum : The curriculum - context, design and development. Bletchley : The Open University Press, 1971. (Unit 1, Educational studies second level course). p. 9

³⁵ TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad : El curriculum integrado. Madrid : Morata, 2006. (5ª ed.)

³⁶ SERRANO, Adriana *et al.* Definición de currículo en el CEDEDUIS-Cohorte 29. Bucaramanga : Mimeo, 2016

Respecto del término ‘Proyecto Curricular Central (o de Centro)-PCC’, conviene señalar que es propio de la bibliografía española y es equiparable a otros como Currículo Oficial o Explícito. Más detalladamente se puede definir como: “un conjunto de actuaciones articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, mediante las cuales se concretan y se desarrollan las intenciones y prescripciones generales contenidas en los decretos de enseñanza para las distintas etapas educativas, según la normativa vigente en cada país”³⁷.

Operativamente lo anterior se traduce en un “documento colectivo asumido por el conjunto de las personas que realizan su labor docente en un centro y su verdadero valor reside en que recoge la respuesta pedagógica, fruto de la reflexión, la discusión y el acuerdo de un colectivo de profesores y profesionales para desarrollar las finalidades educativas del centro”³⁸. Es de esperar, en consecuencia, que los currículos de cada programa universitario, por ejemplo, y dentro de éste los micro-currículos de las distintas piezas que organizan el primero (asignaturas o temas principalmente), se acojan a las líneas generales contenidas en el PCC y desarrollen sus demandas en lo que puntualmente corresponde a cada programa, asignatura o unidad didáctica dentro de esta última, como se verá más adelante.

³⁷ MINGO, Gonzalo. Educación inclusiva : Unidad 2, Organización y funcionamiento de un centro inclusivo [en línea] <www.ite.educacion.es> [citado en 26 de mayo de 2016]

³⁸ *Ibíd.*

3.3. TEMAS Y EJES TRANSVERSALES DENTRO DEL CURRÍCULO

Previo a entender el concepto de eje transversal, se requiere abordar el concepto de tema transversal, en tanto que los temas son constitutivos de los ejes. Así pues, temas transversales son por ejemplo la educación ambiental, la paz y el conflicto, la salud individual y colectiva, las normas sociales, etc... sobre los cuales Dolors Casas señala que “hacen referencia a temas de actualidad, a problemáticas ligadas a la vida cotidiana y con repercusiones en la vida futura. El alumnado las conoce, ya sea a través de sus vivencias personales y/o a través de los medios de comunicación. Interactúa constantemente con ellas...”³⁹. Son características comunes a los temas transversales⁴⁰:

- Estar en contacto directo con el medio;
- Representar situaciones significativas y motivadoras para el alumnado
- Tener potencial educativo y transformador de actitudes y valores

Por su parte, los ejes transversales se fundamentan en una educación para la acción en el sentido que no se trata de “una simple reflexión o información en el aula; debe contemplarse desde una perspectiva dinámica que exige una implicación personal y compartida que se manifieste mediante la acción”⁴¹. Dicha implicación se lee en la formulación de problemas, verificación de hipótesis, y el debate o contraste de opiniones, según Pujol⁴² mediante los cuales el alumnado adquiere sus propios criterios de acción y pueda llevarla a la práctica. Idealmente los ejes transversales se han de definir sobre “qué pretende y qué aspectos son propios del mismo y delimitar sus propios contenidos”⁴³, empero puesto que dichos aspectos hacen parte del mundo de la vida, que es complejo,

³⁹ CASAS, Dolors. Los temas transversales como organizadores de las unidades didácticas. En : PALOS, José. Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum. Barcelona : ICE-HORSORI, 2000. p. 159

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 159

⁴¹ PUJOL, Rosa María. Educación y consumo : La formación del consumidor en la escuela. Madrid: Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona, 1996. p. 52

⁴² *Ibíd.*, p. 53

⁴³ *Ibíd.*, p. 50

se torna difícil delimitarlos estrictamente dado que en la práctica se interrelacionan unos con otros.

Esencialmente, los ejes transversales se fundamentan en la vinculación de la escuela con el medio. Para Pujol es claro que “la calidad de una escuela no se mide únicamente por la buena planificación y organización interna, sino también por la forma en que toda su actividad está contextualizada en el medio en el que se inserta”⁴⁴. Así, la calidad de la escuela no reposa solo en cómo y qué se enseña sino en que esto que se enseña al interior no deben ser aspectos desligados del medio natural y social. En este punto la formación en geografía, al ser un eje transversal, “encuentra su razón de ser al considerar al alumnado inserto en un medio”⁴⁵—el territorio glocal—y al considerar que es necesario dotarle de todos aquellos conocimientos que le permitan una actuación libre, responsable y potenciadora en éste; en otras palabras una inserción positiva.

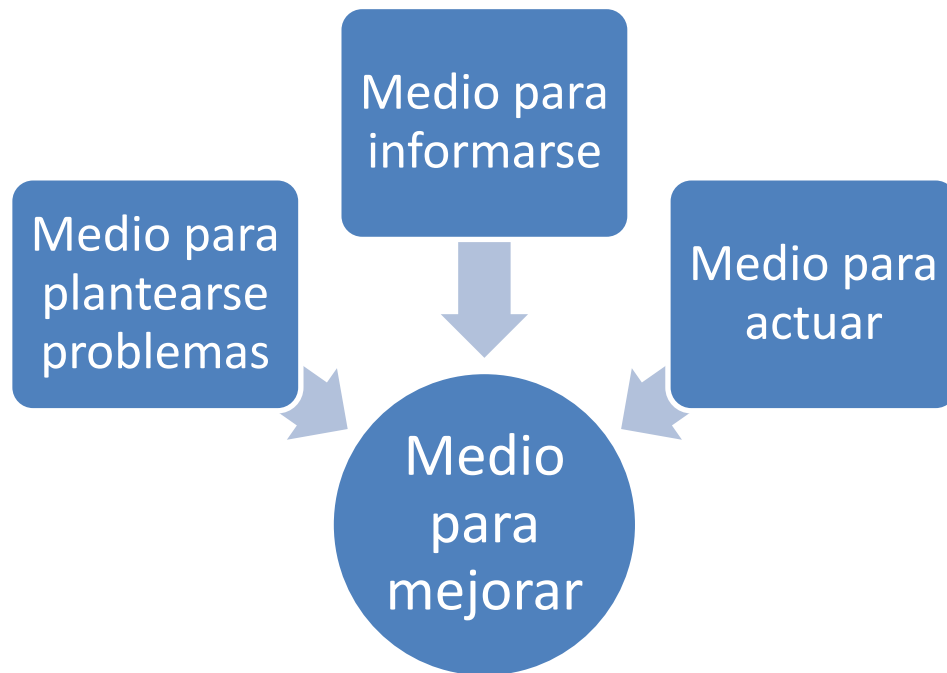
El medio por su parte, tal como se muestra en el Esquema 1, es una fuente para plantear problemas, observar situaciones y aplicar lo aprendido o poner en práctica los criterios escogidos—esto último con el sentido crítico tal que se replanteen constantemente dichos criterios— De la confluencia de estos tres resulta interpretar el medio con sentido de pertenencia y conciencia de la responsabilidad tal que al enfocar todas las acciones en él se logre mejorar o mantener. Al emplear el medio como fuente y como propósito de temas transversales se ha de cuidar que esto ocurra simultáneamente porque, por ejemplo, el considerarlo solo como lugar para expresar comportamientos significa valorar la actuación por la actuación, o peor aún la implantación de “normas de actuación sin más”⁴⁶ (medio para actuar solamente).

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 53

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 53

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 54

Esquema 1. El medio como fuente y propósito de temas transversales



Fuente: Elaboración propia a partir de Pujol⁴⁷

3.3.1. Estrategias para la incorporación de los ejes transversales al currículum. Las estrategias para la integración varían principalmente de acuerdo a dos condiciones: cuando las disciplinas o áreas son las organizadoras del currículum y cuando los ejes transversales son los organizadores. En este último caso se trabaja con el diseño de unidades didácticas a partir de una temática transversal en directa relación con problemas en los que está inmerso el alumnado. Sin embargo, habitualmente la primera condición es la predominante; aun allí se podrían suscitar las siguientes situaciones en aras de la integración, las cuales son señaladas por Palos⁴⁸:

⁴⁷ PUJOL, Op.Cit. p. 45

⁴⁸ PALOS, Op. Cit. p. 143-144.

- i) Iniciativa personal del profesor en una unidad didáctica o una asignatura completa (proceso inductivo)
- ii) Implicación colectiva de disciplinas o ciclos hasta implicación de áreas o departamentos
- iii) Implicación colectiva del claustro o de la facultad (proceso deductivo)

De lo anterior se tiene que los mayores estadios de integración dependen del acuerdo entre profesores para trabajar las transversalidades. Ahora bien una integración individual y pequeña (estadio i) tiene el potencial de convertirse en un proceso que induzca los estadios siguientes. Así mismo la integración total (estadio iii) deviene en proceso del que se deducen las integraciones menores.

Por su parte Pujol⁴⁹ ahonda en cada posible situación para dilucidar el método de trabajo en cada caso. Así en la situación i) se trabaja con actividades aisladas que fomenta cada profesor dentro de su misma asignatura, a partir de su propia reflexión sobre las acciones del alumnado: esta es la estrategia más factible de aplicarse en un primer momento, previo a que el colectivo docente adquiriera conciencia de trabajar mancomunadamente en ejes transversales. En la situación ii) se pretende organizar todo o parte del currículo de las disciplinas implicadas utilizando uno o varios temas transversales como hilo conductor. A medida que se acentúa este esquema y se hace más extensivo en el centro de enseñanza se pasa a la situación iii) por la cual se escogen temas tópicos que globalicen los temas trasversales y estructuren algunos contenidos de las áreas, luego de los programas y ya finalmente del conjunto general. Si bien en estas dos últimas situaciones no desaparecen las asignaturas, sus límites se difuminan tal como sucede en el mundo de la vida: de esta forma los profesores pueden actuar mancomunadamente en una misma sesión o desarrollar cada uno por aparte actividades articuladas.

⁴⁹ PUJOL, Op. Cit. p. 169-216

3.4. GEOGRAFÍA Y TEMAS GEOGRÁFICOS

En los estudios geográficos confluyen dos grandes paradigmas: el físico y el humano. La esencia del primero es la descripción de La Tierra: sus accidentes y sus ecosistemas, siendo inherente a ello la localización de los mismos; en este sentido los mapas, la cartografía, el afán por descubrir toda la superficie del globo terráqueo y representarla gráficamente. Pero hoy día ¿Qué falta por representar? La modernidad se arrogó para sí el triunfo de la geografía con la completa representación de La Tierra, e indujo a creer que una vez este punto ya no se ameritaba más estudios geográficos sino la simple repetición de las conclusiones y descubrimientos consolidados. Es posible considerar que, aun así, esta rama tiene todavía campo de acción al respecto de los cambios del planeta motivados por la evolución del mismo y los eventos modificadores que el hombre causa (v. gr. el cambio climático); además, recientemente se ha potencializado su uso en la geo-referenciación y los sistemas de información (SIG). En todo caso, se trata de un campo laboral y académico afectado por una reducida oferta e interés particular. Por ello, considerar la geografía solo desde esta rama tiene mucho que ver con su descuido y relegamiento del plano académico actual: un asunto de la enseñanza elemental superado ya en el nivel universitario salvo en las aplicaciones ya señaladas.

Por su parte, *la cosa en sí* en la geografía humana es la descripción o entendimiento de la relación entre el hombre con el espacio físico: el territorio. Para ello se ayuda de un elevado número de disciplinas complementarias, las cuales dan nombre a igual número de subramas: geografía urbana; g. social; g. cultural; g. histórica; g. económica, entre otras. No es conducente decir que una rama sea mejor que la otra pero, en vista de su espectro, es claro que la humana tiene mucho más campo de acción y por ende mayor oferta laboral e interés general. Tampoco es justo decir que una rama va por un lado y la otra por uno distinto; todo lo contrario, ambas se complementan y por ello la geografía siempre ha sido una sola, tanto humana como física. En otras palabras, el hombre es la razón de ser de la geografía.

Esta simbiosis entre la rama física y la humana o, dicho mejor, esta mirada integral de la geografía está presente dentro del discurso acerca de la relación entre el hombre, su

entorno o medio particular y la geografía, resumido en los seis planteamientos de Vidal de La Blache⁵⁰:

- i. La Tierra es un organismo unitario, diverso y en evolución permanente cuyas partes están interconectadas.
- ii. Todos los fenómenos están relacionados entre sí, pero se combinan de diferentes modos según el contexto regional.
- iii. Las leyes físicas y biológicas que rigen La Tierra son modificadas por las características del contexto particular.
- iv. La combinación de factores supone la adaptación (competencia, asociación, etc.) de los seres vivos, incluido el hombre claro, en cada lugar.
- v. El hombre en asociación, se adapta al medio y lo modifica permanentemente. Es un actor geográfico activo y pasivo en la creación de los lugares, cuyo elemento diferenciador es el paisaje. La historia de un pueblo es inseparable del medio en que habita.
- vi. La tarea de la ciencia consiste en demostrar en qué forma las leyes generales se combinan en los diferentes contextos y cómo son modificadas por las condiciones de cada medio.

Finalmente, Norman Asuad⁵¹ sugiere trabajar en los niveles superiores de la educación temas geográficos como los siguientes:

- las divergencias en el desarrollo regional;
- los problemas de equidad y eficiencia económica, social, política y espacial del país;
- los efectos de la globalización e integración económica mundial;

⁵⁰ VIDAL DE LA BLACHE, Paul et al. Geografía, ciencia humana. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1977.

⁵¹ ASUAD, Norman. Retos de la formación de recursos humanos de los postgrados en desarrollo regional [en línea] <<http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/Formaci%C3%B3n%20para%20el%20an%C3%A1lisis%20territorial%20sintesis.pdf>> [citado en 26 de mayo de 2016]

- la paradoja entre el aumento de la población mundial y el despoblamiento del campo;
- el desarrollo urbano y la demanda de agua, alimentos y salud...

...entre otros que implican a todas las personas en tanto habitantes de los territorios y del planeta pero que, según las diferentes miradas profesionales y académicas, dependiendo de su campo de formación base, pueden aportar soluciones e interpretaciones innovadoras y particulares.

4. ANÁLISIS ARGUMENTATIVO: AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA LA CONCIENCIA GLOCAL

La posmodernidad ha llamado la atención en una serie de situaciones de urgente atención para los ambientes de aprendizaje que son requeridos hoy día. En este marco, el atender aspectos relativos a la comunicación es un asunto primordial. Dentro de tales aspectos, se destaca el tener clara noción que el ambiente de aprendizaje ideal es el lugar donde, ante todo, los sujetos están en interacción—en comunicación—“con la intención deliberada de enseñar o aprender”⁵². Aquí se presenta entonces un primer reto: que la figura del enseñante se difumine trocando el modelo enseñante-instructor en enseñante-orientador. A cambio de esta pérdida de énfasis se propone hacer mucho más visible el objetivo de aprendizaje, pero de un modo tal que los mismos interesados en aprender sean quienes lo identifiquen y eventualmente lo propongan. Se logra con ello un acercamiento al *aprendizaje situado*, en tanto que las necesidades de aprendizaje se acercan más a las necesidades reales desde el contexto del estudiante.

Este difuminarse el profesor en modo alguno es conducente a suprimirse: su papel como mediador es siempre necesario y en todo caso muy valioso. Pero el cambiar la terminología habitual *ambiente de enseñanza* por *ambiente de aprendizaje*, está apuntando a un mayor protagonismo del estudiante y paradójicamente quizá también mayor esfuerzo docente. Vargas y Gamboa muestran que cambiar este paradigma es tanto como decir trocar la subjetividad por la intersubjetividad. Esto porque en el paradigma convencional, aunque el profesor se dirija a todos los alumnos, se hace hincapié en un proceso individual y ello contraviene el mundo de la vida, en el cual somos seres esencialmente sociales, políticos y afectivos. En la intersubjetividad de un ambiente de aprendizaje el sujeto elige sus objetivos y formas de aprendizaje y se le estimula

⁵² VARGAS, Germán y GAMBOA, Sonia. Didáctica en la condición posmoderna: De las competencias a la cooperación. *En* : Guillermo de Ockham. Vol. 6, no. 1 (2005); p. 56

autonomía y libertad para proyectos individuales pero también colectivos⁵³. Se trata entonces de un lugar de encuentro, de reconocimiento: consigo mismo y con los otros.

Otro juego de aspectos de la comunicación en el aula lo constituyen los materiales informativos-interactivos. Es palmario que las generaciones entre más recientes mayor vínculos tienen con las tecnologías de la información y comunicación, al punto que dispositivos como los *smartphones*, por citar solo un ejemplo, han devenido en prótesis de sus cuerpos en la práctica⁵⁴. En un ambiente de aprendizaje posmoderno no tiene pues sentido prohibir el uso de un dispositivo como el señalado, sino emplearlo para fines educativos: como apuntan Vargas y Gamboa, “insertar la tecnología como mediadora, pues hace parte del mundo de la vida”⁵⁵. He aquí entonces un ejemplo del segundo reto.

Un tercer reto que suscita la reflexión en torno a la comunicación en el aula lo representa la retórica para la persuasión, en la cual se pone a prueba el talante del orador. Es pues necesario que los profesores se ejerciten en esta práctica y a su vez promuevan la misma en sus estudiantes, toda vez que éstos no son receptáculo vacío de sus mensajes; todo lo contrario, cada receptor reviste el mensaje de significado y en este proceso debe tener la posibilidad de llegar a ser “al mismo tiempo, objeto y sujeto de la argumentación”⁵⁶; esto es, objeto en tanto pueda entender y aplicar a su contexto, y sujeto en tanto sea crítico y argumente también.

El profesor mediante la retórica puede devenir en formador que persuade de unos valores conducentes a identidades regionales en contextos globalizados⁵⁷. En la posmodernidad esta es nuestra realidad más evidente: tener una base local pero estar constantemente permeados por lo global. El reto consiste pues en no descuidar ni una ni otra de estas dos dimensiones.

⁵³ *Ibíd*, p. 58

⁵⁴ RODRIGUEZ DE LAS HERAS, Antonio. Una educación transdisciplinar para nuestro tiempo. *En* : Boletín de Institución Libre de Enseñanza. Madrid, II Epoca. No. 93-94 (Jul., 2014); p. 11-25

⁵⁵ VARGAS, Op. Cit. p. 56

⁵⁶ GAMBOA, Sonia. La dimensión argumentativa de la formación. *En*: Itinerario Educativo. Vol. 24, no. 55 (2010); p. 73

⁵⁷ VARGAS, Op. cit., p. 58

4.1. EL CIUDADANO GLOBAL Y EL TERRITORIO GLOCAL

Mediante la geografía conocemos el territorio y en cuanto mejor conozcamos el territorio que nos es próximo, más capacidad o en todo caso más derecho tenemos de conocer otros; en este sentido, de hacernos partícipes del cultivo de la humanidad del que habla Martha Nussbaum⁵⁸, el cual no es otra cosa que vivenciar el patrimonio propio en la globalización y tener mejores herramientas para valorar la cultura global. En palabras de Lacoste: “la geografía es uno de los medios para comprender el mundo, lo que está sucediendo en unos países más o menos lejanos, pero también para ver mejor las regiones que recorreremos y conocer mejor los lugares en donde nos hallamos”⁵⁹. Nos referimos entonces a la paradoja de habitar lo local, estando éste inserto en lo global: de ahí el neologismo glocal. En esta lógica los problemas globales se resuelven localmente, y los problemas locales pueden volverse problemas globales.

Desde el punto de vista de la sociedad a la que apunta la democracia, forma de gobierno predominante en la actualidad, se hace análogo el concepto de ciudadanía al de participación política, entendida ésta mucho más allá de la simple mayoría de edad y la votación en elecciones⁶⁰. Ahora bien la política, en tanto deliberación/discusión, se remonta etimológicamente a la *polis*, ¡Un territorio!, lugar de habitación humana, donde transcurre la vida del hombre. Nótese cómo concuerda la etimología con el concepto y se deja ver el aporte de la geografía, pues ¿Qué política justa puede producirse si no se corresponde con el territorio al que se pretende aplicar? O dicho de otro modo “¿Cómo pueden los ciudadanos de una democracia ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes si son geográficamente analfabetos?”⁶¹. Más concordancias aún: en tanto referida al territorio, la política nunca es un ejercicio individual sino colectivo porque el territorio no lo hace uno solo sino la comunidad. La política es entonces ‘práctica intersubjetiva de convivencia’, ‘una forma de vida’; ‘una práctica ética’ de decisión/

⁵⁸ NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Andrés Bello, 2001.

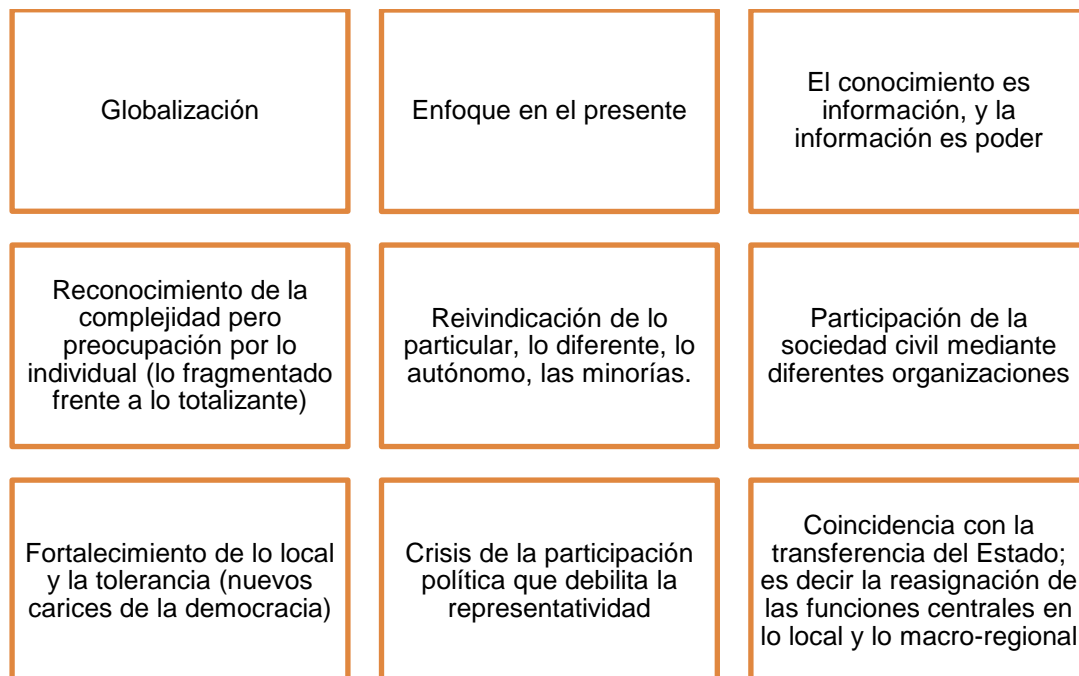
⁵⁹ LACOSTE, Yves. Geografía general, física y humana. Barcelona: Oikos-tau, 1983. p. 3

⁶⁰ SEN, Amartya. El valor de la democracia. Barcelona: El viejo topo, 2006. p. 12

⁶¹ BROEK, Joen. Geografía, su ámbito y su trascendencia. México: Manuales UTEHA. No. 350 (1967); p. 3.

deliberación sobre el territorio común⁶². En consecuencia, estamos hablando de reconocimiento, de encuentro y de argumentación con ocasión de la ‘ciudadanía global’, misma que está directamente condicionada en la posmodernidad por fenómenos que modifican la gobernanza y la democracia participativa hoy, tales como:

Esquema 2. Retos para la ciudadanía global en la posmodernidad



Fuente : Elaboración propia a partir de Trujillo⁶³

La posmodernidad surge ante todo como efecto de la globalización, pero también como reacción: contrario a lo que se esperaba, o temía, la globalización no difuminó los localismos, antes bien los exacerbó en el fenómeno de la ‘glocalización’ que parte del respeto y exaltación de la diferencia, pero dentro de un conjunto mundial tolerante; posiblemente en razón a la necesidad humana de conectar con un territorio tangible,

⁶² GAMBOA, Op. cit., p. 71.

⁶³ TRUJILLO, Augusto. Descentralización, regionalización y autonomía local. Bogotá D.C. : Universidad Nacional de Colombia, 2001. p. 41

reconociendo como tal al que le sea más próximo. En este escenario de identidad regional la democracia local está en auge y se ha llegado a entender que “sólo en la medida en que las naciones—y las regiones supra o subnacionales—se reconozcan en su propia identidad plural, será posible una auténtica globalización democrática”⁶⁴.

⁶⁴ TRUJILLO, Op. Cit., p. 43

5. PROPUESTA: OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL EJE TRANSVERSAL 'EDUCACIÓN TERRITORIAL PARA LA CONCIENCIA GLOCAL'

La propuesta para integrar los temas geográficos al PCC universitario de modo transversal, mediante el Eje Transversal 'Educación Territorial para la Conciencia Glocal', consiste en un proceso inductivo que comporta una secuencia de pasos para, inicialmente, trabajar a partir de unidades didácticas como se explica a continuación:

- 1) Apertura ideológica institucional para trabajar los temas geográficos como estrategia de articulación con el territorio.
- 2) Capacitación y reflexión permanente de la planta docente sobre fundamentos de geografía, a fin que los profesores estén en capacidad de articular las unidades didácticas a su cargo en torno a algunos temas geográficos transversales; según la aplicación geográfica que se pueda o no hacer en cada caso puntual.
- 3) Una vez lo anterior, podrán existir algunas unidades didácticas dentro de las habituales asignaturas (por disciplina o tema) organizadas como tema geográfico transversal.
- 4) Llegados a este punto muchos estudiantes, de varias carreras y semestres, estarán familiarizados con los temas geográficos, en tanto que los han estudiado transversalmente en sus respectivas asignaturas, y tendrá sentido la creación de una cátedra universitaria libre donde se reflexiona sobre asuntos relativos al territorio inmediato en el cual se inscribe la universidad, así como asuntos regionales, nacionales, continentales y globales. Se trata aquí de analizar situaciones del mundo de la vida, casos concretos reales sobre diversos problemas y situaciones territoriales.
- 5) Los puntos anteriores hacen ahora posible la creación y gestión de un centro de estudios territoriales y de líneas de investigación institucionales sobre temas geográficos; a fin que la toda comunidad universitaria esté en capacidad e interés de concurrir en ellos.

Sobre el proceso resumido en los anteriores puntos, vale insistir en el hecho que no se trata de estudiar geografía como ciencia, sino en el estudio de problemas y situaciones de relevancia social donde el análisis geográfico constituye una forma de entender la realidad. El único caso donde propiamente se estudia geografía como ciencia, aunque en solo en sus fundamentos más básicos, es en las capacitaciones docentes del punto 2). Para mayor claridad se muestra al final un ejemplo de cómo podrían ser estas sesiones de aprendizaje sobre fundamentos geográficos.

Por otra parte, conviene también explicar que el punto 4) implica superar la simple añadidura de una asignatura o cátedra al plan de estudios que haga más denso el mismo, y por el cual geografía devenga en una materia inconexa de las otras y un requisito más de grado. Si bien se propone aquí la implementación de una cátedra, ésta será abierta a toda la universidad e incluso a la comunidad extrauniversitaria; pueden participar en ella estudiantes de cualquier semestre y de cualquier carrera, toda clase de profesores, administrativos y ciudadanía en general. Tendrá por nombre Cátedra Territorial y contará con el apoyo necesario para que sus convocatorias e invitaciones tengan la repercusión requerida; así mismo para que los resultados de cada sesión sean registrados y difundidos virtualmente (eventual o periódicamente también por escrito). La asistencia a esta cátedra no es obligatoria; para el caso de los estudiantes que voluntariamente asistan, se pretende que dicha motivación sea fomentada al interior de los demás ambientes de aprendizaje de la universidad, al tratarse patente e insistentemente temáticas relacionadas con el territorio y suscitar el interés por el mismo. Las temáticas a tratarse en esta cátedra no tienen un rigor de continuidad, incluso pueden ser reiterativas con un lapso apropiado siempre y cuando replanteadas en su forma de ejecución; del mismo modo sus orientadores pueden variar o permanecer según las sesiones.

Finalmente es pertinente aclarar que si bien el proceso, en tanto inductivo, tiene potencial de producir mayores integraciones curriculares, hasta el extremo de llegar a la conversión del PCC en un currículo transversal; no es este su propósito inicial, puesto que se reconoce que un currículo transversal e integrado es un compromiso pleno de la comunidad académica del centro, el cual implica un largo consensuar de enfoques y estrategias, a partir de muchos más Ejes y temas, no solo los geográficos.

A continuación se ofrecen los lineamientos generales para el Eje propuesto de Educación Territorial, con el fin que guíen el diseño de ambientes de aprendizaje en la universidad donde tengan lugar cada uno de los puntos del proceso arriba descrito: capacitaciones docentes, unidades didácticas a partir de temas geográficos, cátedra libre, grupos de investigación, instituto de estudios, nuevos programas académicos⁶⁵...

5.1. OBJETIVOS

Algunos objetivos del Eje Educación Territorial para la conciencia glocal son:

- Desarrollar una conciencia glocal (local y global) a partir del ejercicio de la ciudadanía global.
- Reconocer en problemas y situaciones del mundo de la vida la forma como condicionan y son condicionados los territorios.
- Emplear el análisis geográfico como herramienta para entender aspectos espaciales de los problemas sociales y desarrollar un conjunto de valores sobre cuestiones ambientales.
- Adquirir capacidad para vivenciar el patrimonio propio en la globalización y tener mejores herramientas para valorar la cultura global
- Aproximarse a una comprensión geográfica del mundo a partir de las regiones más próximas y los lugares que habitamos.

⁶⁵ En este punto cabe señalar que actualmente la Universidad Industrial de Santander se plantea la creación de un Instituto de Estudios Territoriales con miras a la “generación de alternativas de gobierno para la región y para la ciudad” así como un nuevo doctorado en esta misma área. Este proyecto, reseñado en la edición nº 79 de *Hechos UIS*, no nace sin embargo como proceso inductivo de los pasos que hemos venido señalando. En este sentido sí está en la línea de vincular a la institución con el territorio en el que se enmarca, tal cual uno de los propósitos de los temas geográficos en la universidad, pero no tiene la fuerza necesaria para comprometer la totalidad, o una gran parte, de la comunidad universitaria en la conciencia de los temas geográficos sobre todo del entorno inmediato, que es un propósito aun más importante. Se trata pues de una iniciativa plausible pero que ojalá se complemente con lo hasta ahora expuesto en esta monografía en aras de implementar la transversalidad de los temas geográficos y que el proyecto no se quede como uno más aislado dentro de los múltiples procesos que adelanta la institución.

- Favorecer el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes en una sociedad democrática a partir del entendimiento del territorio.

5.2. CONTENIDOS

Los contenidos curriculares que se proponen aquí están definidos como competencias para la formación integral, las cuales de acuerdo a lo discutido en el numeral 4.1.3 son de tipo cognitivo o conceptual (para los contenidos declarativos como hechos, conceptos y sistemas), procedimental y actitudinal (para los contenidos del tipo actitudes, valores y normas). Se indican a continuación algunas competencias a desarrollarse en el Eje de Educación Territorial:

5.2.1. Competencias cognitivas

- Interpreta el espacio donde se vive como un lugar de comunicación y de relaciones.
- Entiende la relación de los seres humanos con el medio físico-natural que produce territorios, así como las actividades que degradan el entorno natural y las responsabilidades individuales y colectivas.
- Analiza manifestaciones de la pluralidad de la sociedad actual: diferencias, intereses y valores dominantes en los grupos que la integran.
- Comprende las implicaciones de la diversidad y el relativismo cultural.
- Interpreta cartografías sobre la distribución desigual de recursos naturales y la riqueza en varias escalas territoriales.
- Progresa en la comprensión del crecimiento demográfico y la transformación del medio.

5.2.2. Competencias procedimentales

- Ejerce ciudadanía global que implica la conciencia glocal, de modo que no se descuiden las responsabilidades con el territorio inmediato ni se ignoren las lógicas mundiales en las que éste se halla inmerso.

- Ejerce la ciudadanía global que implica la conciencia glocal, a partir de la activa participación democrática para la gestión territorial en los planos local, regional y nacional, al tiempo que eventos y decisiones internacionales de impacto global.
- Toma decisiones e interviene como ciudadano global responsable en la solución de problemas territoriales y la consecución de un mundo más justo.
- Dibuja, lee e interpreta mapas y otros recursos cartográficos.
- Analiza, interpreta y procesa datos estadísticos que conforman sistemas geográficos.

5.2.3. Competencias actitudinales

- Respeto la diferencia y la diversidad cultural
- Valora el patrimonio propio bajo una conciencia glocal tal que le posibilita valorar mejor la cultura de otras partes del globo.
- Defiende las propias opiniones y derechos personales, al tiempo que respeto las opiniones y derechos personales de los demás dentro de la ciudadanía global.
- Es consciente sobre la existencia de conflictos en diferentes escalas territoriales.
- Es crítico respecto del chauvinismo en aras de una apertura global, así como respecto de las lógicas del mercado globales que amenazan el patrimonio local regional y local.

5.3. ALGUNAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Al trabajar con temas transversales las estrategias de enseñanza aprendizaje más recomendadas son los métodos interactivos, como los estudios de casos, los proyectos, los problemas (ABP), en los cuales se tiene en cuenta el contacto directo con la realidad y eventualmente las simulaciones.

En dichos métodos interactivos las preguntas funcionan como acicate del aprendizaje, en tanto que el individuo se encuentra interesado en buscar las respuestas. Es pues importante tener las preguntas como un derrotero pedagógico siempre y cuando estas tengan la suficiente relevancia cultural, al tiempo que interés en decantar en una actividad

social alta (aprendizaje situado). En esta línea es factible problematizar conceptos para incitar a la construcción, deconstrucción y/o reconstrucción colectiva de los mismos.

Se insiste también en preferir el mayor trabajo práctico posible, restándole dedicación a los espacios más magistrales. En este punto los profesores deben devenir en maestros mediadores del aprendizaje autónomo y colaborativo de sus alumnos, los cuales, a partir de situaciones reales o simuladas, dan curso a un proceso de investigación, experimentación y construcción de los conceptos o contenidos que del modo habitual sería el profesor quien los enunciaría fuera de contexto. Es muy importante, así mismo fomentar la participación de todo el grupo creando un ambiente para la comunicación asertiva y crítica, en consecuencia con los valores democráticos.

Respecto de la evaluación, es fundamental hacer permanente metacognición sobre el desarrollo de los ambientes de aprendizaje y las sesiones dentro de ellos. Así mismo, más que evaluar lo que aprendieron los alumnos, el reto consiste en promover metacognición por parte de ellos mismos acerca de lo aprendido y el modo de haber adquirido el conocimiento. Así la evaluación deja de ser exclusivamente la tradicional sumativa y terminal, en favor de las modalidades diagnósticas y formativas que van inmersas en el proceso, no solo como su culmen.

5.4. EJEMPLO DE UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE SOBRE FUNDAMENTOS GEOGRÁFICOS

5.4.1. Objeto de aprendizaje. La sesión se diseña para un grupo hipotético e interdisciplinario de profesores universitarios que los congrega una capacitación o cualificación en torno a los Fundamentos de la Geografía y el diseño de Unidades Didácticas sobre Temas Geográficos Transversales. Esta capacitación se enfoca en ofrecer fundamentos del análisis geográfico que sean útiles a todas las personas en tanto ciudadanas, haciendo hincapié en la articulación con el territorio que tenga el propio ejercicio profesional y académico.

La sesión que se describe a continuación se plantea como la primera dentro de la sucinta capacitación dado que contextualiza el resto de contenidos que se pretenden abordar. Se fundamenta en la construcción colectiva del concepto 'geografía' mediante la problematización del mismo; en este sentido, mediante la puesta en práctica de la estrategia ABP en un ambiente para la argumentación y el reconocimiento. Se describe por último un ejercicio piloto de aplicación de la propuesta con los compañeros de estudio de la especialización en el CEDEDUIS.

5.4.2. Objetivos de la sesión

- ♣ Activar el interés por el campo del saber de la Geografía, reconociéndolo no como un asunto ajeno o superado sino cotidiano y necesario de profundización.
- ♣ Fomentar el pensamiento crítico, la libertad de opinión e interés, el trabajo colaborativo y la incorporación de TIC en el ambiente de aprendizaje, a partir de la construcción colectiva de una noción sobre geografía, mediante discusión en grupo de pre-saberes, consulta de fuentes y nuevamente discusión al comparar colectivamente los resultados de la dicha consulta.
- ♣ Ejercitar la persuasión-argumentación y el reconocimiento propio y de los demás al tiempo que del contexto espacial en el que se habita y/o se pretende impactar con el desempeño profesional o campo de estudio.
- ♣ Fomentar la toma de conciencia sobre las aplicaciones que la geografía puede ofrecer en aras de mejorar el ejercicio profesional o campo de estudio propio, toda vez que se entiende mejor la relación del hombre con el territorio y ello implica un conocimiento cada vez más sólido de este, en aras de efectuar un impacto más positivo y/o un mejor aprovechamiento de sus potencialidades.

5.4.3. Secuencia de actividades

- ♣ Presentación de los objetivos de la actividad
- ♣ Presentación y análisis colectivo del concepto 'geografía'. Activando pre-saberes en una lluvia de ideas sobre conceptos relacionados con el propuesto.

- ♣ Conformación de grupos de trabajo según su campo laboral o de estudio.
- ♣ Consulta colectiva por grupos de una acepción de geografía. La consulta se promoverá mediante los smartphones con conexión a Internet, para buscar fuentes electrónicas.
- ♣ Compartir de nociones y fuentes encontradas por cada grupo.
- ♣ Discusión colectiva en el grupo total sobre los aspectos en común en las nociones presentadas. Aquí el profesor enfatizará en la división por ramas de la geografía y promoverá la discusión hacia la geografía humana.
- ♣ Ejercicio en grupos nuevamente para identificar aplicaciones de la geografía, haciendo hincapié en la rama humana, en su campo de desempeño profesional o de estudio.
- ♣ Diálogo sobre las aplicaciones identificadas.
- ♣ Cierre con aspectos clave consolidados e invitación a profundizar en este análisis.

5.4.4. Medios para el desarrollo de las actividades. En estas actividades se ejercitará la retórica: la discusión en grupo y la argumentación de las opiniones propias. El uso del tablero es mínimo y reservado para apuntar palabras clave. Los estudiantes harán uso de sus smartphones con conexión a Internet.

5.4.5. Aprendizaje esperado. A nivel conceptual, se espera que los asistentes reconozcan la geografía como herramienta útil para el entendimiento de la realidad social, al respecto del espacio físico que habita el hombre: el territorio. Seguidamente que se evidencie la corriente humana de la geografía como el abordaje preferido en la posmodernidad. A nivel intersubjetivo se espera que los asistentes practiquen el ejercicio de argumentación y posterior persuasión en público durante la presentación de cada opinión o noción; así mismo se espera una práctica de reconocimiento con el otro, al trabajar en grupo y escuchar las opiniones de los asistentes que participan; a su vez, se espera se suscite un reconocimiento de sí mismo toda vez que se entienda como habitante, esto es individuo en relación con el territorio, y mediante un autoanálisis crítico

identifique sus presaberes, escoja una noción que le satisfaga e identifique aplicaciones para su propio contexto. En virtud de esto último el estudiante puede ser autónomo de sus necesidades y objetivos de aprendizaje.

5.4.6. Evidencias. Las evidencias ocurren en el plano de la oralidad. En tal sentido se tendrán en cuenta la participación; la persuasión; la habilidad de concluir y ofrecer públicamente ideas en concreto; el trabajo cooperativo y el respeto por las opiniones de los compañeros.

5.4.7. Maestro mediador. El profesor es mediador de la sesión en todas las actividades. Al principio da la pauta sobre el tema de discusión pero no enfatiza en el objetivo de aprendizaje pues se espera que este lo identifique cada quien. Promueve mediante preguntas orientadoras la lluvia de ideas para activar pre-saberes. Indica acerca de la organización de los grupos y fomenta el buen desempeño de los mismos. Funge como moderador al dar la palabra a los participantes, pergeñar conclusiones y señalar aspectos clave. El trabajo durante la sesión principalmente lo asumen los estudiantes pero el profesor ha tenido que planificar los momentos, prever reacciones y tener dispuestas alternativas.

5.4.8. Resultados del ejercicio piloto realizado en el CEDEDUIS. La sesión tuvo lugar como ejercicio piloto en el CEDEDUIS con profesionales relacionados con la docencia en los más variados campos profesionales/académicos.

La sesión tuvo cuatro momentos clave: Lluvia de ideas inicial a partir de pre-saberes; Conformación de grupos y consulta de fuentes; Identificación de aspectos comunes entre las nociones; Identificación de aplicaciones en el contexto propio. Cada momento sirvió para el tratamiento o profundización de una pregunta orientadora. La tabla siguiente muestra las ideas y opiniones suscitadas en cada momento por los participantes según las preguntas orientadoras.

Tabla 2. Resultados del ejercicio piloto de capacitación docente en CEDEDUIS

Momento	Ideas, opiniones
<p>Lluvia de ideas inicial</p> <p>¿Qué es geografía?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Geo es tierra y grafía es gráfico (etimología) • Límites • Países y capitales • Ubicación • Espacio • Territorio
<p>Consulta de fuentes por grupos de interés</p> <p>¿Qué es geografía?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Grupo de profesionales en Medicina</u>: “Ciencia que estudia y describe la superficie de la tierra en un aspecto físico actual y natural o como lugar habitado por la humanidad”. Fuente: Wikipedia. • <u>Grupo de profesionales en ciencias sociales</u>: “Ciencia que estudia el espacio geográfico y comprende las interacciones entre un ecosistema, sus características, los habitantes y las actividades”. Fuente: tipos.com • <u>Grupo de profesionales en idiomas</u>: “Ciencia que estudia el medio ecológico; las sociedades que habitan en él y las regiones que se forman al producirse esta integración”. Fuente: “-¡La olvidamos!”. • <u>Grupo de profesionales en ingeniería/matemáticas</u>: “Ciencia que trata de la descripción de la tierra”. Fuente: RAE.es // “Señala las características y la ubicación de los ecosistemas y elementos que aparecen en su superficie”. Fuente: significados.com • <u>Grupo de profesionales en biología</u>: “estudia el relieve y los accidentes de las costas y la plataforma continental”. Fuente: definición propia.
<p>Confluencia de nociones- Aspectos comunes</p> <p>¿Qué es geografía?</p> <p>¿Cuáles son las ramas de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es una ciencia • Se ocupa de la descripción de La Tierra • Estudia relaciones entre sociedades y ecosistemas • Se divide en humana y física. La física parece sobreseída o con poca aplicación hoy día. La humana tiene un campo muy amplio y afín a todos nosotros. A partir de su etimología no se puede considerar ciencia sino práctica, sin embargo sí se trabaja como ciencia. (Estas ideas fueron introducidas por el profesor/mediador).

<i>geografía?</i>	
<p>Aplicaciones de la geografía en el contexto propio</p> <p><i>¿Para qué sirve la geografía hoy?</i></p> <p><i>¿Es útil estudiar la geografía?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Médico y odontóloga: encontraron la relación con el lugar de origen de las enfermedades de sus pacientes o el contexto espacial que las fomenta. • Ingeniera de sistemas: <i>“Uno vive con la geografía sin darse cuenta, igual que en las matemáticas la relación es muy fuerte”</i>. Encontró relación con los sistemas de geo-localización (GPS) • Biólogo: biogeografía que estudia la distribución de especies • Profesores de idiomas: encuentran la relación entre el idioma y el territorio, así como la influencia de la migración y la mezcla. • Profesor mediador (como conclusión): La geografía nos sirve para entender el problema en el contexto espacial/territorial. Sin embargo para intervenir en el problema usualmente requerimos de una disciplina auxiliar.

Es de notar que durante el momento de consulta de fuentes, muchos se sintieron inseguros cuando se les preguntó la fuente: Posiblemente hayan considerado que su fuente no tenía rigor científico. El mediador sin embargo invitó a reflexionar que esta es una práctica en nosotros muy habitual y no es por fuerza errada: porque consultar cualquier fuente y ni siquiera tener presente el autor no implica necesariamente que se omita el ejercicio de búsqueda consciente; bien puede suceder que rápidamente leamos rápidamente varias fuentes y/o que no nos convenzan algunas. Desde nuestro ejercicio autónomo de aprendizaje cuando aceptamos un mensaje escrito estamos encontrando en él elementos que nos sitúan en el proceso, situación o fenómeno en cuestión. Como creemos comprender y estamos de acuerdo, rápidamente damos por terminada la consulta y asumimos lo encontrado. Distinto y sí muy peligroso es dar por descontado que todo lo escrito es cierto. Sin embargo cabe insistir que en la posmodernidad y con la apertura que propicia el ciberespacio, el lugar de la ‘inteligencia colectiva’⁶⁶, las nociones

⁶⁶ LEVY, Pierre. Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 2004.

de autor y autoridad están desplazadas; cada día está más claro que el conocimiento pertenece a todos. Y quien lo ha hecho extensivamente posible es Internet, al cual Molly Haskell considera “la venganza de la democracia contra la democracia”⁶⁷.

La participación lograda alcanzo niveles satisfactorios. Se presume que por efectos del poco tiempo y de tratarse conscientemente de un ejercicio piloto, disminuyó la argumentación/persuasión y el pensamiento crítico tales para llegar a más y mejores conclusiones en grupo. Por su parte, la estrategia de empleo de Smartphone fue muy bien recibida y puesta en práctica con maestría. Finalmente, el ejercicio de reconocimiento también fue satisfactorio toda vez que el trabajo cooperativo se desarrolló con desenvoltura y la mayoría de asistentes participaron al manifestar opiniones/ideas propias, así como contextualizar a sus propios casos la temática.

⁶⁷ Citada por WHITE, Armond. Do movie critics matter?. En : First Things. (Abr., 2010)

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Aprender geografía en la universidad se percibe como propiciatorio de un ejercicio profesional y académico de impacto positivo en el territorio, toda vez que induce y entrena en la inserción territorial y el aprovechamiento y exaltación de lo local-regional, sin detrimento del contexto globalizado. En otras palabras, estudiar temas geográficos en los niveles superiores de la educación no solo es ineludible, sino concretamente un deber; tanto con la ciencia como con la sociedad, igualmente con el ambiente, o entorno, y con nosotros mismos en tanto habitantes de los territorios.

Los temas geográficos son esencialmente transversales pues comportan el análisis de situaciones y problemas de relevancia social, o del mundo de la vida, y en este sentido confluyen en ellos varios saberes interconectados coherentes con la complejidad de la vida misma.

El estudio de los temas geográficos en la universidad, su incorporación al Proyecto Curricular Central, no apunta a un estudio epistemológico de la Geografía como ciencia mediante cátedras o asignaturas puntuales, sino una articulación a modo de Eje Transversal a partir de una formación relativa a esta temática. Lo anterior implica superar la simple añadidura de una asignatura o cátedra y pensar más bien en estrategias para el desarrollo de temas transversales que impliquen todos los ámbitos educativos del Centro.

De acuerdo a lo anterior, esta monografía propuso los lineamientos generales de un Eje Transversal referente a la Educación Territorial para la Conciencia Glocal (objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas), el cual puede ser abordado como un proceso inductivo por el cual algunas unidades didácticas dentro de las asignaturas habituales, estén organizadas a partir de temas geográficos, de manera que algunos contenidos puntuales de la disciplina—los más factibles—se aprendan en su relación directa con el territorio, bien sea mediante casos reales o simulados situados.

Dicha propuesta demanda un proceso de inducción que inicia por la conciencia de la comunidad académica del Centro en general sobre la importancia del análisis geográfico y su utilidad para articularse más efectivamente en el territorio glocal. Uno de los primeros

momentos de dicho proceso requiere una capacitación a los docentes sobre fundamentos del análisis geográfico y cómo diseñar unidades didácticas en torno a estos temas transversales. Una vez esto, se espera que dentro de las diversas asignaturas, de acuerdo al área y disciplina específicas, se diseñen una o varias unidades didácticas organizadas a partir de temas geográficos. Lo anterior permitirá que los alumnos se vean permeados por la conciencia glocal en el ejercicio de su propio saber o quehacer, y que una vez persuadidos sobre los temas geográficos puedan profundizar en ellos a través de eventos como cátedras libres e investigación.

Por último, se considera que este Eje Transversal en particular favorece ambientes de aprendizaje para la argumentación y el reconocimiento, en donde tengan lugar conocimientos socialmente relevantes, los cuales son coherentes con la necesaria reinterpretación del paradigma educativo en la posmodernidad; esto es, de acuerdo a los principios sobre la trans-disciplinariedad del saber, la capacidad de la escuela para promover cambios sociales y la noción de la globalidad así como sus desafíos en el ámbito de la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

ASUAD, Norman. Retos de la formación de recursos humanos de los postgrados en desarrollo regional [en línea] <
<http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/Formaci%C3%B3n%20para%20el%20an%C3%A1lisis%20territorial%20sintesis.pdf>> [citado en 26 de mayo de 2016]

BELL, Robert. Thinking about the curriculum : The curriculum - context, design and development. Bletchley : The Open University Press, 1971. (Unit 1, Educational studies second level course). 45 p.

BOTERO, Carlos. Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. En : Politécnica. No. 3 (Ago.-Sept., 2005); p. 49-59

BROEK, Joen. Geografía, su ámbito y su trascendencia. México: Manuales UTEHA. No. 350 (1967)

BROWN, John et al. Situated cognition and the culture of learning. En : Educational Researcher. Vol. 18, no. 1 (1989); 32-42

CASAS, Dolors. Los temas transversales como organizadores de las unidades didácticas. En : PALOS, José. Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del curriculum. Barcelona : ICE-HORSORI, 2000. p. 157-175

DIAZ, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo : Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill e Interamericana Editores, 1999. 232 p.

ESPINOSA, Claudia y MORA, Marcela. Construcción de conocimientos y habilidades geográficas en estudiantes de educación superior. En : Uni-pluri/versidad. Vol. 15, no. 1 (2015); p. 24-41

GAMBOA, Sonia. La dimensión argumentativa de la formación. En: Itinerario Educativo. Vol. 24, no. 55 (2010); p. 65-95

GRAVES, Norman. La geografía en la educación. Madrid : Antonio Machado Libros, 2000. 167 p.

LACOSTE, Yves. Geografía general, física y humana. Barcelona: Oikos-tau, 1983.

LEVY, Pierre. Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio. Washington : Organización Panamericana de la Salud, 2004.

MI-KIM, Young. Fundamentos y práctica del currículo. Caracas : UNESCO-FNUAP, 1989. 95 p.

MINGO, Gonzalo. Educación inclusiva : Unidad 2, Organización y funcionamiento de un centro inclusivo [en línea] <www.ite.educacion.es> [citado en 26 de mayo de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. Currículo [en línea] <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>> [citado en 17 de mayo de 2016]

NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Andrés Bello, 2001.

PALOS, José. Educar para el futuro : Temas transversales del currículum, 2ª Ed. Bilbao : Desclée de Brouwer, 2000. 157 p.

PUJOL, Rosa María. Educación y consumo : La formación del consumidor en la escuela. Madrid: Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona, 1996. 219 p.

RODRIGUEZ, Efrén. Enseñar geografía para los nuevos tiempos. En: Paradigma. Vol. 27, no. 2 (2006); p. 1-17

RODRIGUEZ DE LAS HERAS, Antonio. Una educación transdisciplinar para nuestro tiempo. En : Boletín de Institución Libre de Enseñanza. Madrid, II Epoca. No. 93-94 (Jul., 2014); p. 11-25

SANTIAGO, José. Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global [en línea] <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf> [citado en 2 de abril de 2016]

SEN, Amartya. El valor de la democracia. Barcelona: El viejo topo, 2006.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid : Morata, 1985. 183 p.

TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad : El curriculum integrado. Madrid : Morata, 2006. (5ª ed.). 278 p.

TRUJILLO, Augusto. Descentralización, regionalización y autonomía local. Bogotá D.C. : Universidad Nacional de Colombia, 2001.

VARGAS, Germán y GAMBOA, Sonia. Didáctica en la condición posmoderna: De las competencias a la cooperación. En : Guillermo de Ockham. Vol. 6, no. 1 (2005); p. 51-59

VIDAL DE LA BLACHE, Paul et al. Geografía, ciencia humana. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1977.