La enseñanza de la geografía en los contextos rurales Andinos y Amazónicos: "La biografía de mi casa. Aprendiendo geografía en la escuela rural" una propuesta didáctica

Jaime Andrés Camargo Trujillo
jaimetrujillo2002@yahoo.es
Sharon Milena Olaya Salinas
sharonolaya@yahoo.com
Jenny Paola Ortiz Fonseca[1]
jennypaolaortiz@gmail.com

Resumen: La presente ponencia es resultado de una investigación desarrollada por maestros de Ciencias Sociales egresados de la Universidad Pedagógica Nacional en escuelas rurales de las regiones Andina y Amazónica del territorio colombiano bajo la preocupación por indagar acerca de los procesos didácticos de la geografía en dichos contextos. La trialectica Geografía Social, Enseñanza Problémica y Didáctica Crítica es fundamental para la propiciar una renovación en la enseñanza de la geografía al empoderar a estudiantes y maestros de las herramientas investigativas para la construcción del conocimiento espacial.

Palabras Clave: Contexto rural, Didáctica de la geografía, Enseñanza problémica, Geografía social, Saber espacial campesino, saber tradicional, tradición oral y vivienda rural.

"…Se aprende cada vez, ese día y a esa hora, a suerte y verdad. Aquel texto, esa imagen que quedó flotando, esa pregunta que nos hizo dar la vuelta, esa conversación que abrió un encuentro. Sin desmentir la idea de "hacer camino al andar", de espera acompañad, de construcción en el tiempo que significa realizar un aprendizaje, invitamos a los lectores a pensar la experiencia escolar como la suma no algebraica, de todas esas veces únicas en las que ofrecemos a nuestros alumnos una oportunidad para aprender"

Raquel Gurevich

La reflexión acerca de la didáctica de la geografía en contextos rurales fue el punto de partida para potencializar y construir propuestas en otros escenarios educativos tomando como ruta de análisis la pregunta ***¿Cómo enseñar geografía en contextos rurales a partir de la cotidianidad de los estudiantes?***

El estudio de este problema nos llevó a tomar como lineamientos centrales de la investigación los siguientes enfoques cualitativos: el *Etnográfico* que busca indagar acerca de la vida cotidiana de los estudiantes para comprender su accionar en el mundo así como su papel en la producción espacial; y la *Investigación-acción (IA),* como una posibilidad de construcción de conocimiento geográfico con los estudiantes y una apertura a la reflexión-acción-reflexión enfocada hacia una formación de maestros que propendan por nuevas lecturas sobre la enseñanza de la geografía.

---

[1] Licenciados en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Nuestra intención fue potencializar los espacios de construcción de conocimiento geográfico a través de la formulación de ejes problémicos y proyectos de investigación escolar desarrollados con los estudiantes. La ponencia se encuentra organizada en tres principales apartados: en primer lugar, se propone una reflexión acerca de la relación entre la triada teórica: geografía social, enseñanza problémica y didáctica critica; en segundo lugar, se presenta un debate sobre la renovación de la enseñanza geográfica en los contextos rurales andinos-amazónicos, y finalmente se presentaran a modo de conclusiones los resultados de la investigación, haciendo especial énfasis en la estrategia didáctica *"La biografía de mi casa. Aprendiendo geografía en la escuela rural".* El presente documento es una invitación para la construcción de nuevos caminos didácticos para la enseñanza de la geografía en las escuelas rurales latinoamericanas.

¿Cuáles podrían ser los ejes articuladores para enseñar geografía en las escuelas rurales?

La dialéctica que buscamos entre teoría y práctica nos llevó a múltiples andares en los que decidimos poner en juego nuestros interrogantes acerca de ¿Cómo se debe aprender y enseñar geografía en la escuela rural? ¿Qué geografía enseñar? ¿Qué tan pertinente es la didáctica de la geografía empleada en el contexto rural?

Como docentes nunca se parte como una hoja en blanco, desde el inicio teníamos claro que el reconocimiento del estudiante como sujeto activo en el aprendizaje era una condición sin la cual no podíamos enseñar una geografía renovada que reconociera la historicidad de los procesos, problematizara las dinámicas sociales en el aula, trabajara sobre conceptos inacabados y comprendiera la producción del espacio en torno a la relación sociedad-naturaleza (Blanco y otros, 1995). En los contextos rurales dicha posición pedagógica y geográfica implica la movilización de saberes y actores educativos posicionando el conocimiento geográfico en el aula y fuera de ella, potencializando su enseñanza y aprendizaje. Hacer del espacio rural y sus diferentes dinámicas un contenido escolar, debatir y reflexionar sobre la espacialidad y evidenciar las relaciones territoriales son lineamientos pedagógicos que deben hacer parte de nuestra agenda en la trasformación de las prácticas educativas en los contextos rurales.

La triada teórica Enseñanza Problémica, Geografía Social y Didáctica crítica es presentada a partir de una relación dialéctica que toma como eje articulador la didáctica de la geografía porque permite la creación de escenarios de aprendizaje y enseñanza propicios para relacionar el espacio socializado con la construcción de conocimiento dinámico e inacabado.

El enfoque problémico implica dos procesos formativos complementarios: *Enseñanza e Investigación.* El primero articula los contenidos teóricos con la vida de los estudiantes a partir de *ejes problémicos* que nacen de las contradicciones sociales de sus contextos, esto implica un cambio de las metodologías y de la activación del aprendizaje de los estudiantes comprometiendo a la escuela con la comunidad. En cuanto a la investigación se presenta como una conexión entre la escuela y los conocimientos científicos ligados por una pregunta generadora que busca respuestas no definitivas, de modo que, el conocimiento no es transmitido por el docente de forma unilateral sino elaborado desde una investigación individual y colectiva entre los maestros y los estudiantes.

Enseñar geografía bajo el enfoque problémico permite que el estudiante deje de abordar el espacio como contenedor y se pregunte sobre el papel de las sociedades en la producción de espacialidad. Se propone una enseñanza de la geografía que estimule las habilidades científicas de los estudiantes mediante la reflexión e investigación de problemas espaciales y de dinámicas territoriales. En los contextos rurales la investigación geográfica propuesta por la enseñanza problemica es una posibilidad de hacer del espacio cotidiano un laboratorio del conocimiento y de los estudiantes sujetos empoderados de las herramientas metodológicas y geográficas en el análisis de su contexto más próximo.

Esta perspectiva introdujo en el diálogo escolar la posición de Edward Soja quien propone tres dimensiones de la vida humana (la espacialidad, la historicidad y la socialidad) mediante las cuales analizamos como las relaciones sociales tienen gran influencia en las transformaciones del espacio a lo largo del tiempo. En el caso de la espacialidad, que es de interés de la geografía social, el mismo autor nos propone entenderla como un proceso de construcción social desarrollado por las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales (Delgado Mahecha, 2003).

La producción social del espacio planteada por Soja implicó tres ámbitos de análisis: las prácticas espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación. En nuestra investigación tomamos estas categorías como epicentro para comprender la espacialidad rural porque nos permitieron: 1) develar las relaciones sociales que se producen en el espacio a partir de la historicidad; 2) reconocer los significados culturales que los actores de las veredas o comunidades tienen acerca de su espacialidad; 3) conocer como la espacialidad rural se convierte en un lugar de enunciación desde el cual se comprende el mundo.

Esta nueva manera de concebir el espacio propicio una enseñanza de la "… geografía centrada en la espacialidad de los procesos sociales [y que] habilita, no forzadamente la posibilidad de prácticas escolares tendientes a la comprensión, a la elaboración de explicaciones, a la interrogación y al debate" (Gurevich, 2005, 81). De esta forma, enseñar geografía social en los contextos rurales posibilita espacios de aprendizaje relacionados con la Enseñanza Problémica y la Didáctica critica de la geografía.

Un sistema didáctico-problémico parte de una propuesta geográfica que hace el docente a sus estudiantes en el aula de clase, bien puede ser abierta o cerrada, por ejemplo, la situación problémica abierta seria la historia espacial de la vereda y la situación problémica cerrada seria la historia espacial de mi casa. A partir de la puesta en práctica de estos dos escenarios los estudiantes pueden plantearse cuestionamientos individuales o grupales en donde el docente cumple el rol de tutor, guiando así la labor investigativa del discente. Siguiendo el ejemplo, si se escoge como problema ¿Cuál es la historia espacial de mi casa? el profesor debe agotar todos los conocimientos que el estudiante sabe para potencializar la búsqueda de aquellos que desconoce (lo conocido, lo desconocido y lo nuevo).

Posicionar nuestra propuesta desde estas orientaciones nos hace recordar las palabras de la profesora Fernández Caso (2007) cuando afirma que ubicarnos "…en una perspectiva que considera el conocimiento social como un producto histórico no cerrado ni inacabado y que se propone unas metas educativas orientadas al desarrollo de las capacidades necesarias para un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a los problemas de las

sociedades y los territorios contemporáneos" (p. 33) es fundamental para formar sujetos conscientes de su producción espacial.

La didáctica de la geografía desde la perspectiva crítica es una renovación de las prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la producción espacial en los contextos rurales. Implica una ruptura con lo que se ha asentado como "lo tradicional" caracterizado por el profesor Ovidio Delgado (1995) como una enseñanza informativa que repite lista de accidentes geográficos y toponimias que son memorizadas por los estudiantes sin comprensión y relación dentro de su aprendizaje.

Algunos autores caracterizan la didáctica crítica de la geografía por una combinatoria entre contenidos y procesos que permitan que tanto los estudiantes como los maestros jueguen a salir transformados. De esta manera, las coordenadas de la época, la historicidad de los procesos, la relación con los discursos contemporáneos de la geografía, las propuestas dialécticas en la construcción de conocimiento en el aula y la problematización de las coyunturas geohistóricas determinan que "… no cualquier posición disciplinar en ciencias sociales pueden dialogar con discursos educativos críticos" (Gurevich, 2005, 80).

Así mismo conocer el contexto y realidades socioculturales en las que se encuentran los estudiantes es necesariamente una práctica crítica en la medida en que el quehacer docente rompe con las cuatro paredes del aula y familiariza las prácticas didácticas con las realidades sociales. Abrazamos la afirmación de la profesora Gurevich (2005) cuando señala que "el entramado de los componentes del oficio didáctico hace síntesis en el acto concreto de enseñar y en el acto concreto de aprender. Así, las escenas pedagógicas se nutren de situaciones y ámbitos socioculturales diversos, de varios discursos disciplinares y didácticos al mismo tiempo que van de la mano de un sentido más general y abarcador de las potencialidades educativas que tiene dejar un trazo, una marca en los sujetos implicados en el acto de enseñar y de aprender" (79)

La didáctica de la geografía en su diálogo con la Enseñanza Problémica y la Geografía Social dilucida la formación de sujetos integrales que puedan utilizar el conocimiento aprehendido en la escuela para cualquier contexto de su vida cotidiana. Frente al panorama teórico anteriormente descrito, la didáctica de la geografía tiene la tarea de reflexionar sobre una serie de retos que integren los actores del escenario escolar (estudiantes-maestros-comunidad) con el conocimiento geográfico disciplinar y el saber campesino en aras de construir diferentes propuestas que den cuenta del contexto y pongan en debate nacional la preocupación sobre la educación y la didáctica de la geografía en contextos rurales.

¿Cuál es el reto de la didáctica de la geografía en contextos rurales latinoamericanos? El caso de las escuelas Andinas y Amazónicas

Los contextos rurales andinos[2] y amazónicos[3] colombianos se esconden un sin número de matices que dan cuenta de sus variadas realidades sociales y de sus prácticas pedagógicas circulantes en sus escuelas que son una muestra de la fuerte contrastación social y cultural con altos grados de desigualdad y exclusión son un factor de común denominación, son los

[2] Se realizó una investigación en la Escuela El Chilcal, ubicada en el Municipio de Cundinamarca.

[3] En los Departamentos de Amazonas y Guanía se ha realizado un trabajo de investigación en diversas escuelas y comunidades.

sujetos y sus prácticas culturales, políticas y espaciales los que constituyen los rasgos específicos de cada contextos.

La construcción de propuestas didácticas en escuelas rurales multigrados o en internados de río (selva) se convierten en un reto docente alternativo frente al difícil acceso al material didáctico y recursos pedagógicos. Nos parece que una buena opción para hacer frente a dichas dificultades es la investigación en el aula cuya participación involucra tanto docentes como estudiantes y a la comunidad en general permitiendo la construcción de conocimiento desde los contextos escolares.

Proponer hacer una investigación con los estudiantes en escuelas ubicadas en dichos contextos es indispensable tomando como punto de partida un reconocimiento del *saber campesino y el saber tradicional* de las comunidades como fuentes inagotables para comprender la producción de espacialidad y la concepción de conocimiento geográfico a partir de sus experiencias con él espacio. Así como el rescate de *la tradición oral como un lugar de conocimiento* para develar la espacialidad, historicidad y socialidad de las prácticas sociales propias de las veredas, resguardos y comunidades.

En cuanto al saber espacial, nuestros estudiantes poseían un conocimiento tradicional acerca de las características espaciales de la construcción de comunidad, de la geohistoria del territorio, las dinámicas socio-ambientales y las economías de sus prácticas agrícolas, los estudiantes se convirtien así en expertos sin que ellos lo supieran. El desarrollo de la investigación y las clases de geografía fueron una invitación, pues en consonancia con el profesor Carl Sauer (1987) “no me [nos] gustaría pensar de alguien como el producto de una particular escuela, sino como de quien fue descubierto y nutrido en el momento preciso por buenos jardineros. Y volvemos así a las jóvenes plantas que pueden florecer bajo nuestro cuidado, o que pueden hacerlo sin éste” (3).

El dialogó entre estos saberes (campesino y tradicional) y los elementos disciplinares de la geografía social se convierte en un lugar epistemológico al que debe acudir la didáctica de la geografía para la construcción de espacios de aprendizaje más dinámicos y contextualizados. Así mismo, el reconocimiento de los saberes espaciales de los estudiantes permite una problematización de sus realidades más cercanas y hacen mucho más significativa la aprehensión de los elementos geográficos e investigativos.

Por ejemplo, rescatar los saberes acerca de las formas tradicionales de la construcción de la vivienda propició que los estudiantes cuestionaran esa unidad espacial tan cercana a sus vidas y encontrarán en su análisis diferentes dimensiones del aprendizaje geográfico. En el caso particular de las malokas fue muy interesante develar como estos espacios culturales se convierten en lugares de conocimiento geográfico para los niños y jóvenes pues convergen allí todos los elementos de sus prácticas cotidianas.

Existen tres puntos de encuentro entre el saber espacial (campesino y tradicional) interiorizado de los estudiantes y el conocimiento disciplinar geográfico: el primero, se constituye desde una *concepción de espacio* en que las relaciones sociales son productoras de una “…espacialidad de la vida social (…) constituida por seres humanos socialmente relacionados y existentes en un mundo interconectado” (Delgado Mahecha, 2003, 19). Es así, que problematizar la vivienda como estrategia de aprendizaje geográfico fue una acción alternativa porque puso en debate la idea tradicional de considerar el espacio como

contenedor de elementos y amplio las perspectivas de los estudiantes hacia una reflexión sobre el espacio socialmente construido. La cotidianidad, es el segundo punto de ilación donde confluyen las diferentes dimensiones de las realidades sociales al ser escenario propicio para que el estudiante ponga en práctica lo que sabe y aprende como resultado de su experiencia.

El tercero es la transmisión generacional de los saberes es una práctica cultural que al ser reconocida por maestros y estudiantes también se transformó en un espacio de aprendizaje geográfico. Es increíble que para los estudiantes hacer entrevistas a los abuelos, ancianos sabedores, mamos y payé se convirtiera en una importante actividad para reconstruir las historias espaciales de sus viviendas y para evidenciar las transformaciones espaciales en las historias de sus comunidades.

Fue indispensable para nosotros llevar al aula la implementación de las diferentes formas de oralidad para la enseñanza de la geografía pese a que éstas se relacionan más con la historia. No es casual que el ejercicio de investigación desarrollado con nuestros estudiantes se llame *"La biografía de mi casa. Aprendiendo geografía en la escuela rural"*, ya que en dicha propuesta pusimos en escena nuestra intención pedagógica de no abordar la realidad social bajo la dicotomía del espacio y el tiempo.

En los contextos rurales Andinos y Amazónicos el desarrollo de la investigación escolar se presentó como una propuesta fuera de lo normal en tanto planteó una relación horizontal docente-estudiante negociando lo que los estudiantes saben con lo que quiere enseñar el docente, dando como resultado ese cumulo de experiencias de los diferentes actores del proceso pedagógico.

Es muy interesante asumir ese desafío convocante de investigar con el estudiante hombro a hombro dentro de un espacio escolar, rebasando la barrera de la escuela tradicional y occidental que condiciona al educando para memorizar conocimientos acabados, para solamente recibirlos y no producirlos. Podemos concluir que el proyecto fue una innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía al mostrase como una alternativa didáctica en tres niveles: acercamos contenidos de las corrientes contemporáneas de la geografía al escenario escolar; implementamos metodologías problémicas contrastantes con las prácticas pedagógicas de las docentes; y logramos establecer una relación dialéctica en la construcción de conocimiento geográfico por medio del saber espacial y tradicional de los estudiantes y nuestros conocimientos disciplinares.

El proceso desarrollado con los estudiantes entorno a su vivienda rural significó construir un conocimiento inacabado porque pusimos en diálogo diferentes perspectivas frente al tema: el saber artesanal de los abuelos para construir su vivienda, el legado generacional acerca del significado de la casa-maloka como un espacio familiar y de comunidad, la compresión del contexto espacial de sus comunidades campesinas e indígenas y el saber escolar sobre la vivienda rural. Reafirmamos lo que la propone la profesora Pulgarín, cuando afirma que:

> "…el rol docente es muy importante ya que abandona su antiguo papel de repetidor de saberes, generalmente pautados por los manuales, y se convierte en el organizador y conductor de las situaciones de aprendizaje, donde el espacio escolar y el vivido se unen y enriquecen mutuamente. Todo esto hace necesario romper con la dicotomía naturaleza-

sociedad y avanzar en la búsqueda de un modelo didáctico integrado del conocimiento social" (Pulgarin Silva, 2005)

Enseñar una geografía que parta de la pregunta y no de la respuesta es un ejercicio estimulante tanto para los estudiantes como para los maestros ya que el proceso didáctico se convierte en un permanente diálogo de saberes que fomenta la capacidad de asombro, propia de todo aquel que quiere conocer.

El proyecto de investigación geográfica propicio espacios de aprendizaje fuera del aula que "permiten y en cierto grado exigen tomar la palabra, habilitando la posibilidad de encontrar y afinar la propia voz" (Gurevich, 2005, 89). En Expociencia Juvenil e Infantil 2009 nuestros estudiantes de la escuela andina El Chilcal-municipio de Bojacá fueron escuchados desde sí mismos y no desde un discurso elaborado por nosotros. Esa apropiación del aprendizaje de la geografía por parte de ellos fue lo que desarrolló una comprensión de la trialectica de la espacialidad (concebido, percibido y vivido) desde su cotidianidad.

La utilización de los conocimientos en otros contextos que no son el aula de clase fue evidente en las salidas realizadas con nuestros estudiantes y en experiencias de aula viva generadas en sus mismas comunidades. Poner el conocimiento en el terreno de la vida cotidiana es uno de los objetivos fundamentales en el diseño de una propuesta de enseñanza de la geografía alternativa. Nuestros estudiantes se sintieron motivados con los recorridos y escuchábamos en medio de sus conversaciones comentarios relacionados con los conocimientos construidos durante el proceso.

Además, consideramos que la propuesta tuvo dos logros en su relación con el conocimiento disciplinar: establecer un punto de encuentro entre los discursos de las teorías disciplinares con la geografía escolar, y posibilitar lecturas sobre la espacialidad desde la escuela más acordes con el contexto social contemporáneo.

La triada enseñanza problémica, geografía social y didáctica crítica es una propuesta para enseñar geografía en los contextos rurales ya que permite dejar de lado esa visión sesgada en la que la escuela rural se ve como un escenario anquilosado en donde solo transcurren discursos obsoletos, a partir de la implementación de una geografía renovada se dinamizan y problematizan las relaciones espaciales mediante una enseñanza directamente relacionada con las realidades sociales contemporáneas, relacionadas con las dinámicas rurales del contexto latinoaméricano.

La didáctica de la geografía en contextos rurales debe asumir el reto de convocar a estudiantes, docentes e investigadores en aventurarse para llevar el conocimiento geográfico contemporáneo a las aulas más recónditas de nuestro país y de latinoamérica. Invitamos a pensarse escenarios de enseñanza que rompan el esquema tradicional y desacostumbren al estudiante a recibir un conocimiento acabado. Busquemos herramientas que nos sorprendan en cada encuentro y que se conviertan en una oportunidad para disfrutar el aprender y enseñar geografía.

"Es preciso que quede claro que, por lo mismo que estamos defendiendo la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la que resultase que este quehacer se dividiera en una etapa de reflexión y otra, distante, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente" (Freire, 1972, 170)

¿Es posible construir conocimiento geográfico con los estudiantes?

"Mi proyecto no es sobre un robot, ni es sobre una pirámide,
ni sobre los planetas, mi proyecto es sobre ***mí casa"***
Angelo Neira estudiante de octavo grado, lema
para la XI Expociencia Infantil y Juvenil 2009

En el contexto rural andino y amazónico, hablar de investigación escolar es una tarea de permanente construcción de conocimiento ya que invita a los estudiantes a realizar acciones concretas de indagación en torno a una problemática específica. El fin pedagógico de estructurar un ejercicio investigativo que llevara al aula las principales características del método científico fue darle protagonismo al estudiante y al docente como constructores directos de conocimiento geográfico

La investigación escolar *"La biografía de mi casa. Aprendiendo geografía en la escuela rural"* fue un ejercicio de localización en el que nuestros estudiantes pusieron en diálogo sus saberes espaciales (campesinos y tradicionales) con el conocimiento geográfico asumiendo varios retos: en primer lugar, indagar las relaciones espaciales de las comunidades tomando como unidad de análisis su vivienda o la historia de sus entidades territoriales; en segundo, preguntarse <<¿Por qué aquí?>> explorando acerca del tipo de decisiones que confluyeron en la construcción de sus casas, preguntarse por las dinámicas espaciales cotidianas, develar sus características y analizarlas; y finalmente, reflexionar acerca del cambio - permanencia para comprender los diferentes procesos diacrónicos existentes en dichas unidades espaciales (Bailey, 1981; Durand-Dastés, 2008)

De acuerdo con lo anterior, la estrategia se desarrolló desde diversos conceptos-problemas que permiten abordar el estudio de la localización de la vivienda o de la comunidad como un eje problematizador del aprendizaje geográfico en contextos rurales a partir de diferentes preguntas orientadores: ¿Cuál es la historia espacial de mi casa? ¿Cuál es la historia espacial de mi departamento? ¿Comó se fronterizo mi territorio?

La propuesta metodológica de la estrategia didáctica tiene dos momentos pedagógicos principales: el primero hace referencia a las actividades propias de nuestro quehacer docente implementando metodologías de la enseñanza problémica (exposición docente, diálogo heurístico y tarea problema) junto con la *acción-reflexión-acción* de la didáctica de la geografía en los contextos rurales.

El segundo es la *búsqueda parcial,* mediante la cual se realizó un ejercicio investigativo con los estudiantes problematizando los conceptos y se trabajaron las preguntas planteadas usando instrumentos etnográficos tales como la entrevista, el diario de campo, el dialogo informal y la observación.

La sistematización del proceso de investigación escolar se presenta en tres etapas. En la primera etapa, se presenta una fundamentación de la investigación en torno al fortalecimiento de habilidades geográficas (orientación, situación, observación, descripción, emplazamiento y representación cartográfica) y el pensamiento geohistórico (cambio-permanencia, espacio-tiempo y presente-pasado); en la segunda, se construyen con los

estudiantes los concepto-problema que se trabajarán durante la investigación ; y, en la fase final, desarrollamos ejercicios investigativos (recolección, análisis y sistematización de la información) con los estudiantes acerca de la historia espacial de su vivienda o de sus entidades territoriales.

Aproximar la investigación al aula hace de la escuela un espacio donde se construye conocimiento y no solamente se reproduzca. Ver a nuestros estudiantes caminando por la vereda entrevistando a sus abuelos y padres, explorando los pocos libros de su biblioteca escolar, buscando documentos, haciendo ejercicios de lecto-escritura en donde se narran sus experiencias cotidianas fue un ejercicio estimulante para reconocer los saberes campesinos y tradicionales de los estuantes como fuente de reflexión para comprender el mundo.

Fue un logro para nosotros y nuestros estudiantes de la escuela verdal El Chilcal-municipio de Bojacá participar en la "*XI Expociencia infantil y juvenil 2009"* realizada en Corferias en el mes de Octubre de 2009 con nuestro proyecto *"La biografía de mi casa. Aprendiendo geografía en la escuela rural".* Durante una semana los jóvenes dieron cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía mediante la socialización de la historia espacial de su vivienda y nosotros como docentes en formación tuvimos "…el desafío de imaginar [crear] escenas de aula en las que los estudiantes sean los productores de la información y puedan luego ponerla a disposición de otros a través de múltiples formatos de comunicación" (Gurevich, 2005, 83)

Desde el campo de la didáctica de la geografía la investigación escolar es una práctica que permite la innovación didáctica, tal como lo argumenta el profesor Souto Xosé

> "… pretendemos que la teoría de la didáctica de la geografía sirva de contexto teórico del aprendizaje de los alumnos de todas aquellas cuestiones que conciernen al espacio individual y social. Se trata de superar el estudio temático de los factores y sus resultados territoriales (las regiones) proponiendo el análisis de los problemas sociales y ambientales como marco de referencia. Se pasaría así de un currículo centrado en temas a otro centrado en los problemas escolares" (Souto González, 1999, 355)

Esta propuesta de Souto se convierte en un reto para los educadores que consiste en la necesidad que tenemos los maestros en transformar nuestras prácticas pedagógicas y modificar los procesos de aprendizaje-enseñanza de la geografía de acuerdo con las problemáticas que se encuentren en el contexto, es decir, no se trata de realizar innovación o transformación bajo una moda intelectual sino con el firme compromiso de crear nuevos caminos didácticos.

A modo de conclusión: repensando la didáctica de la geografía en las escuelas rurales

Consideramos que la reflexión sobre los procesos didácticos y la enseñanza de la geografía en los contextos rurales tuvo dos puntos de relación con el conocimiento disciplinar importante: en primer lugar, establecer relaciones de encuentro entre los discursos de las teorías disciplinares con la geografía escolar; y posibilitar lecturas sobre la espacialidad desde la escuela más acordes con el contexto social contemporáneo.

De otra parte, la triada enseñanza problémica, geografía social y didáctica crítica es una propuesta para enseñar geografía en los contextos rurales que permite dejar de lado esa visión sesgada de la escuela rural como un escenario anquilosado en donde solo transcurren discursos obsoletos, al contrario señalamos que las propuestas de investigación escolar geográfica en escuelas rurales dinamizan y problematizan las relaciones espaciales mediante una enseñanza directamente relacionada con las realidades sociales contemporánea.

La didáctica de la geografía en contextos rurales debe asumir el reto de convocar a estudiantes, docentes e investigadores aventurarse para llevar el conocimiento geográfico contemporáneo a las aulas más recónditas de nuestro país. Invitamos a pensarnos escenarios de enseñanza que rompan el esquema tradicional y desacostumbren al estudiante a recibir un conocimiento acabado. Busquemos herramientas que nos sorprendan en cada encuentro y que se conviertan en una oportunidad para disfrutar el aprender y enseñar geografía, es muy interesante asumir ese desafío convocante de investigar con el estudiante hombro a hombro dentro de un espacio escolar, rebasando la barrera de la escuela tradicional que condiciona al educando para memorizar conocimientos acabados, para solamente recibirlos y no producirlos.

Finalmente, es preciso que quede claro que, por lo mismo, estamos defendiendo la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la que resultase que este quehacer se dividiera en una etapa de reflexión y otra, distante, de acción, pues ser docentes no sólo implica indagar acerca de la forma de enseñar, también debemos empoderamos de los conocimientos disciplinares que ponemos en discusión en las clases y reconocernos como intelectuales con la capacidad de proponer diferentes perspectivas teóricas acerca de las ciencias sociales. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente como lo propuso Freire (1972: 170).

Bibliografía

Abad Faciolince, H. (2006). *El olvido que seremos.* Bogotá: Planeta.

Aisenberg, B. y. (1999). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Bailey, P. (Noviembre de 1981). *Evolución diez años de la didáctica de la geografía.* Recuperado el 14 de Abril de 2008, de Geopaideia: http://geopaideia.com/?q=node/40

Baily, P. (1981). *Didáctica de la geografía.* Madrid: CINCEL- KAPELUSE.

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamerica de Estudios* , 1-10.

Blanco Jorge, F. M. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teóricos-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M. V. Fernández Caso, *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas.* (págs. 37-64). Buenos Aires: Biblos.

Bravo Salinas, N. (1989). *Problemas de la educación contemporánea; acerca de la concepticón problemica de la investigación y la enseñanza.* Bogotá: INCCA.

Calzadilla, J. A. (2007). *Roninson y Freire hacia la educación popular.* Caracas: Obra independiente.

Carrasquilla Mora, L. A. (11 de Octubre de 2008). Naración Oral de la vereda El Chilcal. (G. d. urbano, Entrevistador)

Centro de Investigaciones Facultad de Arquitectura, CIFA. Universidad de los Andes. (2000). *Cerros de Bogotá.* Bogotá: Villegas.
CRECE-reduc. (2004). *La educación rural en Colombia Estado del arte.* Bogotá: AFRO editores.
Delgado Mahecha, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la goegrafía contemporánea.* Bogotá: Unibiblos.
Delgado Mahecha, O. (1995). *Universidad Nacional de Colombia.* Obtenido de Universidad Nacional de Colombia.
Delgado, O. (2001). Geografía, espacio y teoria social. En G. Montañez, *Espacio y territorio. Razón, pasión e imaginarios* (págs. 56-89). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
Dopaz Quiñonez, M. (1 de Agosto de 2003). *Scripta Nova. resvista electronica de Geografia y Ciencias sociales .* Recuperado el 1 de Julio de 2009, de Scripta Nova. resvista electronica de Geografia y Ciencias sociales : htt://www.ub.es/geocrit/sn
Durand-Dastés, F. (25 de Octubre de 2008). *Hypergéo.* Recuperado el 27 de Marzo de 2010, de Localización según F. Durand-Dastés: http://www.hypergeo.eu/spip.php?article432
Escobar, A. (2003). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrolo?* Buenos Aires: Okus.
Eyoles, J. (1998). Los mértos cualitativos en la geografía humana: bases téoricas y filosóficas y aplicaciones prácticas. En A. García Ballesteros, *Métodos y técnicas cualitativas en geografía social* (págs. 33-45). Barcelona: Oikos-Tau.
Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y práctica en la construcción de un temario escolar en geografía. En M. V. Fernández Caso, *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas.* (págs. 17-36). Buenos Aires: Biblos.
Fonseca Martínez, L. y. (1980). *La arquitectura de la vivienda rural en Colombia.* Bogotá: Carrera 7a. Ltda.
Franco, M. C. (s.f.). Propuesta para la enseñnza de la Geografía en la Educación Básica.
Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.
Garcia Perez, F. F. (5 de Octubre de 1998). *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales.* Recuperado el 05 de Junio de 2009, de Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales: http://www.ub.es/geocrit/b3w-115.htm
Geocritica. (30 de Abril de 2008). *Geocritica.* Recuperado el 04 de Julio de 2009, de Geocritica: http://geosocial08.blogspot.com/2008/04/campo-de-la-geografa-social-segn-tres.html
Giraldo Giraldo, H. J. (1992). *Vivienda rural: un desarrollo integral.* Bogotá: Tercer Mundo editores.
Gobernación de Cundinamarca. (2006). *Anuario Estadistico de Cundinamarca 2006.* Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.
Gomez, P. J. (1993). *Provincia agustinianas de Nuestra Señora De Gracia.* Bogotá: EDICIONES ANGULAR LTDA.
Gurevich, R. (2007). Claves pedagógicas para un análisis geográfico. En M. V. Fernández Caso, & R. Gurevish, *Geografía: nuevos tems, nuevas preguntas* (págs. 171-202). Buenos Aires: Biblos.
Gurevich, R. (2001). Conceptos y problemas en geografía: herramienta básica para una propuesta educativa. En B. y. Aisenberg, *Didáctica de la ciencias sociales II : teorías con prácticas* (págs. 101-130). Argentina: Paidos Educador.
Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. S.A.
Gurevich, R. (1997). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real . En B. y. Aisenberg, *Didáctica de las ciencia sociales: aportes y reflexiones* (págs. 63-84). Argentina : Paidós Educador.
Herin, R. (1 de Agosto de 2006). *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.* Recuperado el 07 de Junio de 2009, de Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-93.htm
Hernández Cardona, F. X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Barcelona: GRAÓ.
Jaramillo, U. (1992). El proceso de educación del virreinato a la época contemporánea. En Varios, *Manual de historia de Colombia* (pág. 253). Bogotá: Tercer Mundo.
Ley 115. (1994).

Lira, M. (1982). *Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAH)*. Recuperado el 06 de 04 de 2009, de Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAH).
Majmutov, M. (1983). *La enseñanza problémica.* La Habana-Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
Medina Gallego, C. (1997). *La enseñanza problémica.* Bogotá: Rodríguez Quito editores.
Montañez Gómez, G. (2001). *Razón y pasión del territorio y el espacio.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
Montañez Gómez, G. y. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de geografía, Vol VII, Mo 1-2, 1998* , 120-145.
Montañez, G. (2001). Razón y pasión del territorio y el espacio. En R. d. Territorio, *Espacio y Territorio. Razón, pasión e imaginarios.* (págs. 11-35). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Olaya Salinas, S. (2008). *Diario de campo 2.* Bogotá.
Olson, M. W. (1991). *La investigación acción entra al aula.* Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
Ortiz Fonseca, J. P. (2008). *Diario de Campo 4.* Bogotá.
Ortiz Ocaña, L. A. (2004). *Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases.* Colombia: Ediciones ASIESCA.
Páramo Pablo, y. O. (Marzo de 2006). *Geopaideia.* Recuperado el 29 de Marzo de 2008, de Geopaideia: http://redalyc.uaemex.mx
Páramo, P. (2007). *El significado de los lugares público para la gente de Bogotá.* Bogotá: Universidad Pedagógica.
Pinetel, J. d. (1980). *El Municipio de Bojaca (estudio soio-económico).* Bogotá: Universidad Católica de la Salle.
Pulgarín Silva, R. M. (08 de Julio de 2005). *El espacio gegoráfico como objeto de enseñanza en el área de ciencias sociales.* Recuperado el 25 de Agosto de 2009, de Sociedad geográfica de Colombia: www.sogeocol.com.co/documentos/EL_Espacio.pdf
Rozo Gauta, J. (1997). *Espacio y tiempo entre los muiscas.* Bogotá: El Buho.
Sandoval Casilimas, C. (1997). *Investigación cualitativa.* Bogotá: Corcas.
Santiago Rivera, J. A. (----). *El enfoque geohistórico como alternativa para mejorar la enseñanza de la geografía.* Recuperado el 19 de Abril de 2009, de ULA: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/a/1/el_enfoque.pdf
Santiago Rivera, J. A. (----). *Geohistoria y geodidáctica en la enseñanza de la geografía*. Recuperado el 06 de Marzo de 2009, de ULA: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/a/4/la_geohistoria.pdf
Santiago Rivera, J. A. (2005). *Geohistoria y geodidáctica en la enseñanza de la geografía.* Recuperado el 6 de Marzo de 2009, de Geodidáctica: http://servidor-opus.tash.ula.ve/profeso/santarm/a/3/geohistoriay.pdf
Sauer, C. (1987). *La educación de un geógrafo.* Bogotá: Geofun-EPG.
Souto González, X. M. (1999). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio.* Buenos Aires: Serbal.
Trepat, C. A. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona: GRAÓ.
Utria, R. (2000). *La metropolización de Bogotá y la Sabana.* Bogotá: Cuadernos de la Sociedad Colombiana de Planificación.