
UN CONGRESO PARA IMITAR. CUANDO EL COMPROMISO Y LA COHERENCIA CONVERGEN

Xosé Manuel Souto González

Universitat de València, Director del Geoforo, Proyecto Gea-Clío
xose.manuel.souto@uv.es

Nancy Palacios Mena

Universidad de los Andes, Facultad de Educación
n.palaciosm@uniandes.edu.co

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Grupo Geopaideia
larodriguezp@udistrital.edu.co

Recibido: 10 de abril de 2019; devuelto para revisión: 25 de abril de 2019; Aceptado: 24 de junio de 2019

Un congreso para imitar. Cuando el compromiso y la coherencia convergen (Resumen)

El Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad cumple 10 años, como un espacio académico que ha dinamizado un intercambio de experiencias, ideas, saberes, argumentos y resultados de investigación educativa, desarrollada por estudiantes de magisterio y profesores en formación o en ejercicio, en esquemas de enseñanza formal, no formal e informal en diferentes niveles educativos y en distintos países iberoamericanos. La celebración del aniversario del Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad, es una posibilidad de realizar un balance del trabajo realizado sobre la enseñanza la geografía y ciencias sociales, en el cual las similitudes y distinciones identificadas en los sistemas escolares, permiten reflexionar críticamente sobre los aportes hacia una enseñanza alternativa de problemas sociales y ambientales.

Palabras clave: Coloquio; Educación; Geografía y Sociedad,

A congress to emulate: when commitment converges with coherence (Abstract)

The Ibero-American Forum on Education, Geography and Society celebrates its 10th anniversary as an academic space that boosts the exchange of knowledge, experiences, ideas, arguments and results of educational research; an initiative developed by teachers and trainee teachers in formal, non-formal and informal education schemes in different educational levels in different Ibero-American countries. The anniversary of the Ibero-American Forum on Education, Geography and Society provides the perfect opportunity to assess its duty on social sciences teaching, where similarities and differences in different school systems have been analyzed and identified, leading to critical reflection on how should we contribute to the establishment of an alternative teaching of social and environmental problems.

Key words: Colloquium; Education; Geography and Society,

Desde 2008, en que se inició la constitución del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad, no se había producido un evento de carácter presencial e iberoamericano, para reunir a todas las personas interesadas en la mejora de la educación básica y universitaria en relación con la explicación y comprensión de los problemas sociales. La oportunidad de celebrar diez años de existencia, animó al Consejo directivo del Geoforo a organizar un Coloquio singular, tanto por su organización sobre las aportaciones a la formación del profesorado como por su incidencia en el avance del aprendizaje del alumnado.

Docentes y aprendices forman parte indisoluble de la ciudadanía planetaria en sus diferentes escalas. Precisamente la reivindicación de un mundo más sostenible fue evocada en este congreso, anunciando la movilización de los estudiantes en todo el mundo, a partir de la iniciativa de Greta T.E. Thunberg. *Una lección de justicia planetaria de los más jóvenes, de quienes podemos aprender los que tenemos más edad.*

Precisamente este tipo de iniciativas, que están relacionadas con el papel de la educación geográfica en la sociedad, es lo que ha concitado a un grupo de personas para constituir el Geoforo Iberoamericano¹. Con ello, mostramos la voluntad de incidir en las instituciones escolares de diferentes países y también en las planetarias (como la UGI), pues entendíamos, y ahora también, que es posible explicar mejor la complejidad de los problemas sociales desde la geografía y la historia, y así poder adoptar las decisiones oportunas en la vida cotidiana.

Estructura del evento

El Coloquio del Décimo Aniversario del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad se celebró en Bogotá en la semana del 11 al 16 de marzo de 2019. La organización del mismo fue asumida por las universidades de Los Andes, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional, de la capital colombiana. Además de los tres días de intenso debate, con aportes de comunicaciones sobre las ponencias centrales, se programaron actividades paralelas en forma de talleres didácticos, recorridos urbanos, seminarios de debate y reuniones del Consejo Directivo del Geoforo. En su conjunto una magnífica organización que se manifiesta en el cuadro 1:

Como se puede apreciar, es un Coloquio que integra variables educativas en diversos ámbitos: organizativos (reuniones del Consejo Directivo en dos ocasiones), escolares (visitas a centros de enseñanza e intervenciones de profesores/as y alumnado de enseñanza básica, media y/o superior), ciudadanos (visitas a lugares diferentes de Bogotá con preguntas relevantes), y académicos (seminarios, ponencias y comunicaciones del Coloquio).

Estas actividades han estado coordinadas por las profesoras Liliana Rodríguez Pizzinato y Nancy Palacios Mena, con las aportaciones de otros profesores y profesoras de las universidades citadas y, sobre todo, con el respaldo de un grupo numeroso

1 Ver Declaración de Principios en la página de inicio del Geoforo: <http://geoforo.blogspot.com/>

de alumnos de Grado de los semilleros de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Distrital Francisco José Caldas, con el apoyo a su vez del Programa de Geografía de la Universidad Externado de Colombia. Estas actividades se realizaron de acuerdo con un esquema, que se inició en el mes de noviembre de 2018, con la emisión de la primera circular del evento, unos tiempos que son importantes para comprender la dinámica del Coloquio.

Día Hora	11 de marzo 19		12 a 14 de marzo 19		15 de marzo 19		16 de marzo 19	
	Actividad	Sitio de encuentro	Actividad	Sitio de encuentro	Actividad	Sitio de encuentro	Actividad	Sitio de encuentro
7:00 a 9:00			Entrega de credenciales	Universidad de los Andes				
9:00 a 11:00			Evento Académico Ponencias 1, 3 y 5	Edificio Carlos Pacheco Devia 101 Calle 19A #1E-37	Visita instituciones educativas en el centro histórico de Bogotá Grupos 1 y 2	Punto de encuentro: Colegio República Bolivariana de Venezuela Calle 22A #18B-42		
11:00 a 12:00			Recorridos urbanos 1, 2 y 3	Punto de encuentro: Planetas de Bandera Universidad de los Andes		Universidad Externado de Colombia Calle 12 #6-17 Este		
12:00 a 13:00	Reunión Consejo Directivo Geógrafo	Restaurante Azinos Carreras 5 #28C-64		Carrera 1 # 18 A-12				
13:00 a 14:00								
14:00 a 15:00	Jornada académica "La educación geográfica que nos conviene"							
15:00 a 16:00	Profesores y estudiantes Universidades Distrital, Pedagógica y Externado	Universidad Distrital Salón 413 Sede Macarena A	Evento Académico Ponencias 2 y 4	Universidad de los Andes Edificio Carlos Pacheco Devia 101 Calle 19A #1E-37	Recorrido urbano 4	Punto de encuentro: Planetas de Bandera Universidad de los Andes	Trabajo académico	
16:00 a 17:00	Profesores invitados José Soto González y Diego García Montepagudo (España) Olga Lucía Romero (Colombia)	Carrera 3 # 26A-40			"Del dinero y la calle Real a espacios de resistencia y movilidad social"		Grupo de investigación Geopaidem Con la organización Invitados Internacionales	Carrera 7 # 64-37 Ajop 407
17:00 a 18:00					Semillero Investigación Scripta Geographica UD	Carrera 1 # 18 A-12		
18:00 a 20:00			Jornada GeoRAIZAL Geografía y Educación Sergio Claudino (Portugal) Beatriz Campo Peña (España) Mario Fernando Hatado (Colombia) Planctario Distrital de Bogotá Calle 26 B #6-63					

Cuadro 1. Programa de actividades I Coloquio Internacional

Fuente: Archivo comité organizador

Organización general del evento

En los primeros días de marzo de 2019 se registraron 181 inscripciones, de las cuales concretaron su participación al final 115 personas de los siguientes países: Colombia

93, Brasil 6, México 5, España 5, Costa Rica 2, Chile 1, Venezuela 1, Perú 1, Portugal 1. Hay una proporción semejante por género con 61 varones y 54 mujeres. Se debe considerar que la mayoría se categorizaban como participantes activos: 47 comunicantes y/o ponentes y 20 talleristas.

Todo ello muestra la minuciosidad de la organización. En este sentido, se precisa que cada ponencia central disponía de veinte minutos, para exponer sus síntesis de los Foros y los comunicantes podían intervenir hasta diez minutos para exponer sus consideraciones. Ello explica la elevada participación en las sesiones académicas, en algunos casos más de quince intervenciones entre ponentes, comunicantes y asistentes. El cuadro 2 refleja el título y comunicaciones, con los responsables de su defensa, indicando la institución de la que proceden.

Ponencia	Comunicaciones presentadas
<p>Ponencia central 1: Síntesis Geoforo en los años 2008 a 2018</p> <p>Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (Colombia) y Xosé Manuel Souto González (España)</p> <p>12 de marzo/19 - 8:00 a 11:00 horas</p>	<p>1.- La enseñanza de los territorios rurales en el programa universitario en planeación y desarrollo social. Luis Alejandro Rivera Flórez y Carolina Espinal Patiño. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Colombia).</p> <p>2.- La espacialidad y los derechos básicos de aprendizaje de ciencias sociales en Colombia. Raquel Pulgarín Silva, Jorge Isaac Ramírez Acosta y Claudia Vélez Venegas. Universidad Antioquia (Colombia).</p> <p>3.- Actualización de las asignaturas geográficas en la escuela nacional preparatoria de la universidad nacional autónoma de México. Alejandro Ramos Trejo. Universidad Nacional Autónoma de México (México).</p> <p>4.- La enseñanza de riesgos de desastres desde la geografía: ¿una tarea inconclusa en Iberoamérica? Eduardo Domínguez Herrera y Felipe de Jesús Juárez Villanueva. Universidad Nacional Autónoma de México (México)</p>
<p>Ponencia central 2: Formación del profesorado Francisco García Pérez (España) y Andrea Coelho Lastoria (Brasil)</p> <p>12 de marzo/19 - 15:00 a 17:00 horas. Por ausencia de los ponentes se presenta el contenido por Xosé M Souto y Liliana Rodríguez Pizzinato</p>	<p>1.- El Geoforo una alternativa en la formación inicial docente. Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia).</p> <p>2.- La práctica docente desde la evaluación y su incidencia en la didáctica de la geografía. Olga Lucía Romero Castro. Universidad del Tolima (Colombia).</p> <p>3.- Formação de professores na educação infantil e primária no Brasil e em Espanha. Cláudio José Bertazzo. Universidad Federal de Goiás (Brasil).</p> <p>4.- De las opiniones a los argumentos: la metodología de interpretación de la formación del profesorado en el Geoforo. Raúl López Castelló. Universitat de Valencia. (España).</p> <p>5.- Diseño, construcción y ejecución de un taller pedagógico. Myriam Suavita Bejarano. Universidad Nacional Autónoma de México (México).</p> <p>6.- La enseñanza de la geografía. Una mirada a la formación de profesores de educación media superior en México. Eduardo Domínguez Herrera, Jairo Alberto Romero Huerta y Reinalda Soriano Peña, Universidad Nacional Autónoma de México (México).</p>

Ponencia	Comunicaciones presentadas
<p>Ponencia central 3: Unidades didácticas y TIC</p> <p>Nubia Moreno Lache (Colombia) y Juan Camilo Álvarez Naranjo (Chile) 13 de marzo/19 - 8:00 a 11:00 horas</p>	<p>1.- Las salidas de campo: ejes de articulación espacial. Johan Camilo Lombo Ayala. Gimnasio Vermont Bogotá. (Colombia).</p> <p>2.- Representaciones sociales acerca de las unidades didácticas. Análisis del Foro 10. Luis Guillermo Torres Pérez. Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación del Distrito (Colombia). Diego García Monteagudo, Universitat de Valencia (España).</p> <p>3.- Los textos escolares, concepciones y configuraciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Luis Guillermo Torres Pérez. Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación del Distrito y Mario Fernando Hurtado. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).</p>
<p>Ponencia central 4: La política y la participación ciudadana José Armando Santiago r. (Venezuela) & Sergio Claudino (Portugal) 13 de marzo/19 - 15:00 a 17:00 horas</p>	<p>1. - O grupo de estudos da localidade e as ações vinculadas ao projeto “Nós propomos! Andrea Coelho Lastória. Universidade de São Paulo. Thais Angela Cavalheiro de Azevedo. Universidade Paulista. Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Centro de Escolas Técnicas do Estado de São Paulo. José Faustino de Almeida. Centro Universitário Barão de Mauá. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes. Universidade Estadual Paulista UNESP São Paulo (Brasil).</p> <p>2.- Pensamiento crítico y ciudadanía en la formación del profesorado: elaborar tareas conectadas con el Geoforo. Benito Campo País. Universitat de Valencia (España).</p> <p>3.- Identidad política: formación de sujetos políticos desde la infancia. Diana Carolina Betancur Saldarriaga y Katerine Cuervo Pineda. Universidad de Antioquia (Colombia)</p> <p>4.- Gestión territorial del riesgo y estrategias comunicativas una propuesta de educación geográfica y ciudadana. Javier Enrique Thomas Bohórquez. Universidad del Valle. Julio César Rubio Gallardo. Universidad de San Buenaventura. Isabel Muñoz. Fundación Jardín Botánico (Colombia).</p>
<p>Ponencia central 5: las salidas escolares , trabajo campo y medio local</p> <p>Nancy Palacios Mena (Colombia) y Silvia aparecida de Sousa Fernández (Brasil) 14 de marzo/19 - 8:00 a 11:00 horas</p>	<p>1.- El trabajo de campo: una herramienta para el aprendizaje del espacio geográfico. Daniela Retana Quirós y Lisbeth Álvarez Vargas. Universidad de Costa Rica (Costa Rica).</p> <p>2.- Geografía de los espacios cotidianos: nomenclatura lógica. Jhon Edward Bernal Menza, Rodolfo Espinosa López, Christian Mauricio Ayala García y Yolselin Gómez Chacón. Universidad del Valle (Colombia)</p> <p>3.- La salida de campo y la cartografía social en la escuela, potenciadoras del saber en las ciencias sociales. Julio Cesar Guasca Mallungo, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).</p> <p>4.- Educación geográfica: aprender y enseñar en la ciudad Yeimy Barbosa Molina. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).</p> <p>5.- Dos educaciones y otras educaciones: ¿por qué insistir en la educación geográfica y en la educación ambiental? Luis Felipe Castellanos Sepúlveda. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).</p>

Cuadro 2. Ponencias y comunicaciones presentadas en el Coloquio

Fuente: Archivo comité organizador y registro de notas Director del Geoforo

Como se pudo acreditar, por los diálogos mantenidos en las sesiones, el nivel de participación ha sido muy alto, con unas argumentaciones sólidas y con una búsqueda de soluciones para mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado. Dada la complejidad del debate, se sintetizaron las intervenciones orales en relatorías de cada sesión. Tanto estas, como el resumen final del evento, se envían a los partici-

pantes para que puedan realizar, como intervinientes, las modificaciones precisas para mejorar su aportación escrita en el capítulo del libro, que se piensa editar, y como asistentes a los debates, para mejorar y/o precisar algunas de las cuestiones que aparecen en las relatorías.

Organización específica del evento

Las sesiones académicas se organizaron en mesas de debate, constituidas por ponencias centrales y comunicaciones breves. Las ponencias centrales habían sido redactadas por las personas del Consejo Directivo del Geoforo y se difundieron entre los/las asistentes antes del 5 de febrero de 2019. Es decir, dos de los miembros del Consejo Directivo, presentaron una ponencia central como síntesis del debate y abrieron el mismo con tres o cuatro preguntas. La exposición se realizó en un tiempo inferior a 30 minutos, con un texto entre tres y cinco páginas. Esta dinámica favoreció la participación de las personas asistentes a cada sesión.



Cuadro 3. Itinerarios urbanos en el centro histórico de Bogotá

Fuente: Plegable elaborado por el Semillero Scripta Geographica (UD), con el aporte de textos de los semilleros Formación y Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI-UD) e Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN)

Las comunicaciones breves se enviaron en relación con las cinco ponencias centrales, que inicialmente eran seis y que se presentaron para ser valoradas por el comité organizador antes del 15 de febrero de 2019. Tal como se había indicado en la convocatoria del Coloquio, las comunicaciones se elaboraban teniendo en cuenta

la articulación entre ponencia central y los Foros desarrollados en la página web del Geoforo. Asimismo, se sugirió la consulta de los artículos citados en las referencias incluidas en las circulares remitidas para argumentar las comunicaciones. En la circular número 5 se aclararon las orientaciones para la elaboración de comunicaciones breves, indicando expresamente su relación con las ponencias centrales y el número de los Foros que recogían opiniones sobre estas situaciones problemáticas.

Además de estos debates se realizaron recorridos urbanos, considerados espacios de reflexión e intercambio ciudadano, en el contacto directo con segmentos de la realidad bogotana, desarrollados por los semilleros mencionados anteriormente (cuadro 3). De los siete recorridos, seis de ellos se desarrollaron incorporados a la agenda del evento entre las 11 y 15 horas, y el último se trabajó en las actividades complementarias del día viernes entre las 15 y 19 horas, con un promedio de 20 participantes preinscritos y una participación real de 16 por recorrido.

Los recorridos toman como pretexto el centro histórico de la ciudad, para reconocer contrastes, contradicciones, transformaciones físicas, históricas, administrativas, funcionales y simbólicas en el mismo. Para ello, se realizan caminatas (figuras 1 y 2) cuyas explicaciones durante el recorrido y paradas estratégicas, permitían a los participantes reconocer construcciones, usos y prácticas sociales, como parte de la definición del patrimonio en el centro de Bogotá.



Figura 1. Recorridos urbanos centro de Bogotá (Semillero SIFEGI)

Fuente: Archivo comité organizador



Figura 2. Recorridos urbanos centro de Bogotá. (Semilleros SIFEGI, SIEG y Scripta Geographica)

Fuente: Archivo aportado por la profesora Flor Mendivelso Panqueva

Asimismo, buscan contrastar las imágenes previas de los participantes sobre la ciudad, con las que pueden elaborar desde el reconocimiento espacial realizado y aprovechar una aplicación denominada *Avenza maps*², para reconocer cambios sutiles y sustanciales en el espacio urbano de la ciudad. Finalmente, uno de los recorridos se apoya en narraciones literarias que expresan hechos, voces, acciones e imaginarios de los habitantes urbanos, para reconocer en ellas otras formas de participación en y con la ciudad.

Además de formar parte de la agenda, otro elemento novedoso que se introduce en estos recorridos urbanos, es el almuerzo como parte de los mismos, en el cual el descanso, la conversación compartida de experiencias y la gastronomía cotidiana y/o típica, también expresan algunos rasgos culturales de propios y foráneos alrededor de la comida. Este espacio deriva en debates sinceros sobre lo observado, en el cual la visita a restaurantes populares y /o vinculaos a las rutas diseñadas, permite reflexionar sobre la identidad territorial en la cotidianidad.

Otro escenario de intercambio se produjo en las sesiones académicas programadas, lunes y martes, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Planetario de Bogotá respectivamente (figura 3). La primera denominada “La educación geográfica que nos convoca”, contó con la participación de tres colegas, dos de España y una de Colombia.



Figura 3. Sesiones académicas complementarias

Fuente: Archivo comité organizador

Ellos desarrollaron sus intervenciones sobre la geografía y los proyectos curriculares, como una propuesta de investigación para mejorar la enseñanza básica, presentando la experiencia del grupo de investigación Gea-Clío. Otra se dedica a la geografía rural y los libros didácticos como obstáculos para la innovación escolar y la última al espacio cercano y la enseñanza de las ciencias sociales en el primer ciclo de escuela primaria³.

Al respecto de esta sesión académica, la primera ponencia establecía una relación entre un diagnóstico inicial del modelo educativo y unos principios básicos so-

2 Ver <https://www.avenza.com/avenza-maps/>

3 La primera intervención se corresponde con la ponencia del profesor Xosé M. Souto González de la Universitat de València, (España), la segunda es la ponencia desarrollada por Diego García Monteagudo, de la misma Universidad y la tercera por Olga Lucía Romero Castro de la Universidad de Tolima (Colombia).

bre el mismo. Se destacaba, en el primer aspecto, los cambios sociales y transformaciones culturales en el cambio del nuevo siglo, las limitaciones del trabajo docente en el marco legal y organizativo, así como los retos educativos en el inicio del siglo XXI, frente a la función de la institución escolar y de las didácticas.

En segundo lugar, se señalaba la utilidad del saber social para comprender el mundo en que vivimos, facilitar el aprendizaje de las personas desde razonamientos cognitivos y emocionales, potenciar la actitud de autonomía responsable del profesorado y desarrollar un aprendizaje autónomo para facilitar su inserción en una sociedad compleja. Estos elementos se abordaron, basados en la siguiente pregunta: ¿Es posible compartir la innovación en las aulas y la investigación educativa?: los proyectos curriculares se ofrecen como elemento clave para integrar ambas facetas.

En este sentido, se plantea la experiencia de un proyecto curricular desarrollada por el grupo de investigación Gea-Clío, en el cual se considera a los alumnos ciudadanos con derechos y personas con capacidades, a los docentes como sujetos con ideologías e intereses, a los materiales como una organización escolar del mundo no neutral, a la metodología como un compromiso teórico con la acción cotidiana y las aulas como escenarios con diversidad de aprendizajes. Estos ejes han orientado el trabajo para producir guías de trabajo para profesores y estudiantes, así como libros de texto en diferentes niveles escolares⁴.

La segunda ponencia referida a la geografía rural y libros didácticos, se planteaba como hipótesis la representación social en el medio rural como un espacio opuesto a la ciudad. Se exponen las dificultades de aprendizaje del alumnado de educación secundaria, que incide en la toma de decisiones sobre su futuro residencial y laboral. Esta hipótesis se conecta con la pregunta sobre la influencia que tienen las narrativas sobre el medio rural procedentes de los manuales escolares, en la formación de la representación social del espacio. Se considera que el medio rural aparece en los manuales escolares iberoamericanos como un espacio separado de la ciudad, repercutiendo en una representación social de estos espacios como periféricos.

Por otra parte, se apoya en las visiones de espacio vivido, percibido y concebido propuesto en la dialéctica espacial⁵, en la cual las emociones y contacto directo con la realidad, fuentes literarias, arte, redes sociales e internet se mezclan con las decisiones políticas en distintas escalas respectivamente. Se explica que la narrativa del medio rural en los libros de texto refleja la ausencia de geografías personales, pues los manuales se centran en la descripción de un paisaje deshumanizado, que se planifica desde políticas multiescalares.

Por último, la tercera ponencia se desarrolló alrededor de las siguientes preguntas: ¿La inclusión del espacio cercano en la enseñanza en educación básica es improvisación?, ¿Por qué incluir escalas y dimensiones en la enseñanza de Primaria? y ¿Por qué la normatividad nos invita a lo cotidiano y desde nuestras prácticas

4 Ver página web <http://socialsuv.org/gea-clio/proyecto-90/> y <http://socialsuv.org/gea-clio/proyecto-2000/>

5 Ver Soja, 2008.

lo excluimos? Dichas prácticas se abordan con un trabajo de representación gráfica con los niños y niñas de la básica primaria.

Al respecto se manifiesta que el reconocimiento del espacio cercano es complejo para los estudiantes, por la falta de apropiación de este desde los saberes escolares; ya que los temarios escolares que se les enseñan, son más del mundo de las ideas que del mundo de la realidad y cotidianidad del escolar. Asimismo, se aprecia una ausencia del desarrollo de habilidades geográficas, como la observación, descripción, representación cartográfica y relaciones espaciales.

Finalmente, no se visibiliza claramente la estructura espacial del espacio habitado por los estudiantes, frente a “la distribución y el orden de las partes que componen todo el mapa mental, y dentro de él es posible establecer las relaciones existentes entre los elementos que los hacen dependientes unos de otros”⁶.

La segunda sesión académica se desarrolló en el marco de la Jornada “GeoRaizAL Geografía y Educación”, con la participación de tres colegas uno de Portugal, otro de España y otro de Colombia⁷, quienes propusieron el análisis sobre la geografía y educación, en relación con los territorios de la política y la ciudadanía, expresando los desarrollos y resultados del *Proyecto Nós Propomos*; el contexto periférico escolar y la educación geográfica, mostrando una tensión entre el fracaso y la oportunidad innovadora; y finalmente, algunas alternativas para resolver los vacíos de la educación geográfica, desde la escuela hasta los programas especializados.

En este sentido, las ideas centrales que se destacan en la primera ponencia corresponden a los avances del *Proyecto Nós Propomos*, retomado más adelante en la exposición de la ponencia central cinco. Así, se muestra la evolución de proyecto, haciendo énfasis en los hitos, la manera como se han ido incorporando instituciones educativas y países de Iberoamérica al mismo. Se subraya igualmente, que el proyecto impugna la idea de que los problemas solo pueden ser solucionados por otros, los gobernantes, para abarcar la lógica de la gobernanza, ya que los problemas suponen un desafío para cada uno de nosotros en tanto que somos ciudadanos. En este sentido se coloca el medio local, en especial el urbano en el que se vive, como eje vertebrador del aprendizaje.

La intervención concluye, por una parte, que la innovación educativa se plantea desde las ideas iniciales del proyecto hasta los resultados presentados por estudiantes de primaria y secundaria, con la elaboración de propuestas de acciones para solucionar los problemas locales identificados en el campo y debatidos en las clases de geografía. Por otra parte, subraya que este proyecto genera una participación ciudadana activa, fomentando la responsabilidad ciudadana a partir de la sensibilización y búsqueda de soluciones desde los más jóvenes; a la vez que favorece que la Universidad y Administración Pública tengan un contacto directo con los proble-

6 Ver Torres y Rodríguez de Moreno, 1996.

7 Los nombres de los tres ponentes son: Sérgio Claudino de la Universidad de Lisboa (Portugal), Benito Campo de la Universitat de València (España) y Mario Hurtado de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia)

mas reales, destacando su papel de mediadores y facilitadores de una nueva cultura ciudadana, basada en la sostenibilidad e innovación educativa.

La segunda ponencia planteaba, en primer lugar, una conceptualización de las periferias escolares y la reflexión sobre la manera como tradicionalmente se viene enseñando geografía en estos contextos. En segundo lugar, se indica la necesidad de introducir cambios en la enseñanza de la geografía, basada en preguntas de problemas de actualidad que involucren y centren el interés de los estudiantes, por ejemplo: ¿Qué son capaces de hacer las potencias por dominar las materias primas? ¿Qué hay detrás de la extensión del neoliberalismo, populismo y nacionalismo?, ¿Qué ocurre con el cambio climático y el desarrollo sostenible? y ¿Por qué migra la gente y no los dejan entrar?

Por último, se recalca la necesidad de integrar contenidos curriculares, haciendo partícipe al alumnado alrededor de preguntas como: ¿Cómo es nuestro barrio?, ¿Qué es lo que nos gusta?, ¿Y aquello que no nos gusta?, ¿Qué podemos hacer nosotros para cambiar aquello que no está bien? y ¿Qué hacemos para destacar lo que sí es bueno, para presumir de barrio?

La tercera ponencia, reconocía los antecedentes centrales sobre la legislación educativa colombiana y los relaciona con reflexiones acerca de las concepciones de los modelos pedagógicos y la distancia con lo conceptual. Enfatiza igualmente, en el desconocimiento de la geografía en la escuela y la débil articulación entre las instituciones geográficas y la educación; así como en la necesidad de entablar acciones desde la formación escolar y desde la formación docente.

Otro escenario de interlocución, como se expuso en el cuadro 1, fue la visita a centros escolares y la presentación de experiencias educativas en la Universidad Externado de Colombia, el día viernes, para dialogar con profesores y alumnos de la enseñanza básica, media y/ superior, sobre los proyectos de innovación que se están realizando.

Así, se conocen las experiencias de centros como el IED Andrés Bello (Bogotá), Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy (Municipio de Facatativá), Liceo Juan Ramón Jiménez (Municipio de Cota), IER El Dorado (Municipio Sesquilé) y la Universidad Externado de Colombia. De igual manera, se visita el colegio República Bolivariana de Venezuela, con una propuesta educativa centrada en la diversidad, inclusión y respeto a la diferencia, atendiendo por ejemplo población con necesidades educativas especiales o condiciones diferenciadas de aprendizaje.

Fueron momentos intensos de emoción al escuchar al alumnado reclamar una mejor educación desde la espacialidad. Una educación geográfica que se manifiesta en la identidad del mismo centro escolar, como manifestaron los chicos y chicas que nos acompañaron.

Las sesiones académicas del lunes sobre “La educación geográfica que nos convoca”, el martes sobre las relaciones y/o tensiones entre geografía y educación y el sábado en el hogar de una de las fundadoras del grupo de investigación Geopaideia, la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, concluyen un relato de una gran

intensidad de aprendizaje, sobre la praxis de la educación en relación con los problemas sociales.

Las aportaciones más sustanciales

La sistematización de las sugerencias y orientaciones del Coloquio, se plantea en el orden de presentación de ponencias centrales y mesas de debate. Así se precisa con más rigor, lo avanzado en materia de formación docente, en las metas del Geoforo y en su incidencia en la educación geográfica. De esta manera, nos ha preocupado la incidencia de la educación geográfica en el sistema escolar regulado y en las diferentes manifestaciones de la educación no formal: actividades extracurriculares, excursiones de grupos scouts, documentos televisivos, iniciativas de grupos y asociaciones...

La primera ponencia versaba sobre la síntesis organizativa del Geoforo en estos diez años. Tanto en dicha ponencia, como en el balance anual de 2018⁸, se ha hecho referencia a las diferentes secciones del Geoforo desde su constitución: Foros, que se corresponden a 24 habituales y uno extraordinario, Archivo del Foro, Noticias, Recursos, Enlaces, Colabora y Nosotros.

Como se ha señalado, en los últimos balances anuales y en esta primera sesión del Coloquio, todavía queda un amplio camino por recorrer. Un ejemplo de ello, es la ausencia de compromiso por parte del mundo académico, para difundir sus producciones; no se puede admitir que siendo la Tesis Doctoral la producción más relevante universitaria, no exista interés en fomentar su divulgación por medio de los debates que se producen en su defensa, o bien los comentarios críticos que elaboran los miembros del jurado. Pese a la invitación hecha desde el Geoforo, para colocar en el Archivo del Foro estos documentos, no ha tenido el éxito esperado.

Igualmente, no hemos logrado obtener un resultado positivo en la confección de una bibliografía específica por temáticas o situaciones problemáticas, tal como se inició en la sección de recursos. Quizá en el momento actual de tanta rapidez en la difusión de noticias, no sea tan positiva la organización de una base de datos bibliográfica, que parece más estable en el tiempo. En todo caso puede ser el inicio para una tarea posterior y permanece a la espera de que se pueda desarrollar con un trabajo específico.

Sin duda el éxito mayor del Geoforo no estriba en las visitas realizadas (unas dos mil al mes), sino en la participación de los/las lectoras en los debates de los foros. Los mapas elaborados de las visitas y las participaciones muestran esta diferencia. En efecto, en las visitas aparecen países de Europa central y oriental, así como Estados Unidos que realmente no participan después de los debates, como se puede comprobar en las figuras 4 y 5, que recogen las visitas y las participaciones en el Foro 10 hasta junio de 2017, y, como podemos observar en este caso, ahora sólo son los países iberoamericanos quienes intervienen.

8 Ver síntesis anual de 2018 en Fita, Claudino y Souto, 2018.

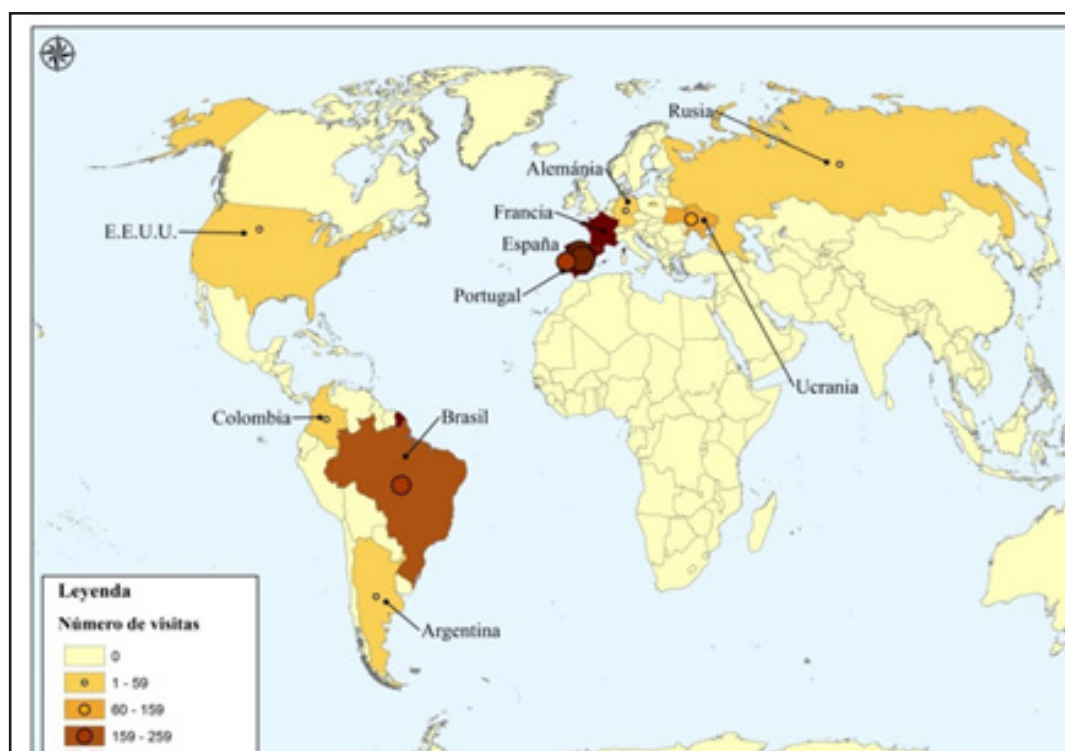


Figura 4. Visitas por países a la sección de Foros. Abril 2018

Fuente: Elaboración propia sobre google analytics

Entendemos que ello es un factor explicativo de la manera de funcionar las redes sociales: hay numerosas visitas que sólo buscan curiosear qué se dice en los foros, pero no tienen ningún interés en participar de forma dialógica, por mucho que se diga que las redes favorecen un funcionamiento horizontal de la comunicación. Al contrario, hemos constatado que allí donde se produce mayor participación, se corresponde con lugares donde existen grupos locales bien arraigados (Geopaideia en Colombia, IRES y Gea-Clío en España, ELO en Brasil), o bien hay profesores que dinamizan desde sus clases la participación, como es el caso de La Serena en Chile (figura 5)

Una idea que se desarrolló en esta primera ponencia ha sido la de Educación Geográfica en el marco de: “un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de la sociedad y en sus relaciones con el entorno”⁹

La educación geográfica trasciende el marco escolar, pero en éste se desarrolla cotidianamente. Por eso, es preciso definir la manera que tienen las personas de construir el saber, para transformar la abundante información en un conocimiento sólido. Los hechos nos permiten deducir que no estamos en una sociedad del conocimiento crítico, sino en una que predomina la saturación informativa. De ahí, la importancia de conocer cómo se elaboran los conceptos, los prejuicios y estereotipos que se aplican a la cotidianidad.

⁹ Ver Rodríguez, 2010; 51

En este sentido se han formulado dos preguntas básicas desde la primera ponencia:

- a) ¿Qué se puede aportar desde la educación geográfica a la comunidad escolar en la definición de la educación como un derecho fundamental básico? ¿Cómo pueden proponer los ciudadanos una mejora en la calidad de vida de su entorno local?
- b) ¿Es posible mejorar la educación desde proyectos globales; es decir, pensar local y globalmente? Se propone pensar localmente para definir bien los problemas y actuar globalmente, en una actuación colaborativa de grupos y personas con semejantes intereses, como es el caso del Geoforo.

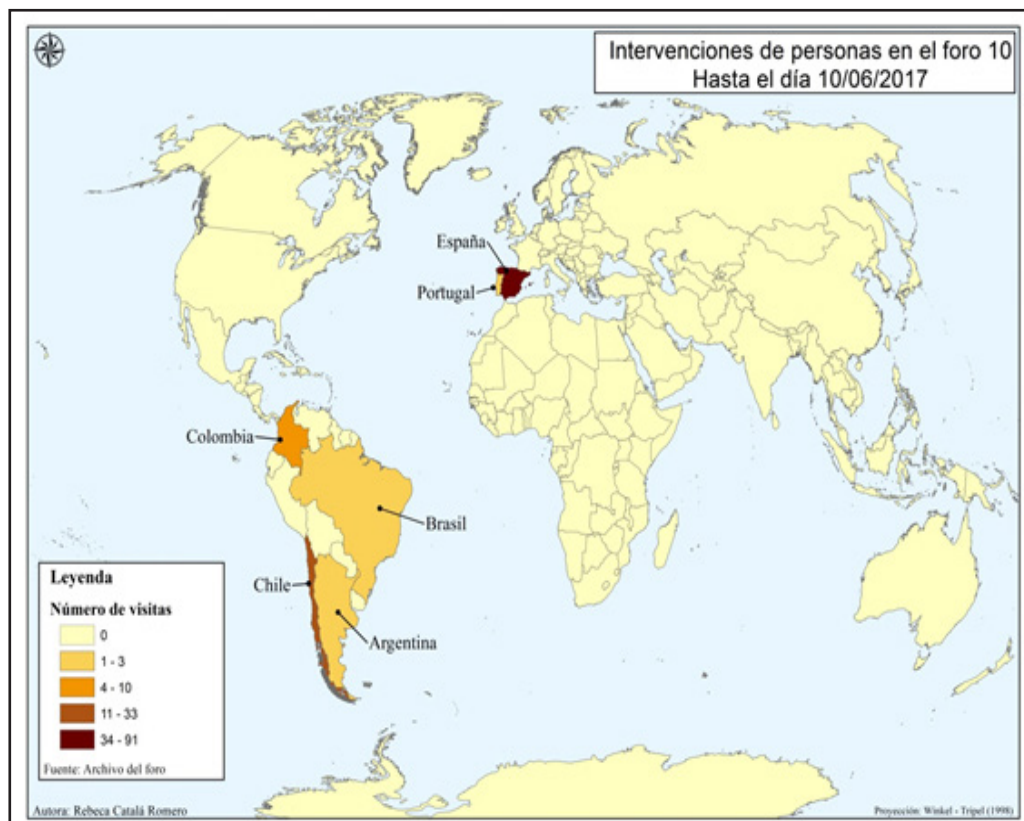


Figura 5. Comentarios recibidos en el Foro 10 según procedencia (hasta junio de 2017)

Fuente: Elaboración propia sobre datos recogidos en Archivo de Foro10

Como se aprecia, el Geoforo busca sinergias con otros proyectos, como ha quedado constatado en las relaciones con *Nós Propomos* y *RedLadgeo*¹¹, pues su objetivo básico es construir un conocimiento compartido. Las intervenciones del profesor de la Universidad de Lisboa, Sérgio Claudino, como máximo dirigente del Proyecto Nós Propomos, se producen precisamente en este sentido. Un proyecto que implica la participación ciudadana de los más jóvenes (alumnos y alumnas de la enseñanza básica) y la complicidad de las instituciones políticas locales. Para facilitar la difu-

10 Ver el trabajo de Ricardo Arastey en <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2017/06/nosotros-analizamos-la-practica-escolar.html>

11 A este respecto se pueden consultar los trabajos de Araya, Souto y Claudino (2018) en un capítulo de libro internacional, así como también en otros artículos (p.e. Claudino, Souto y Araya, 2018).

sión del conocimiento compartido, se ha analizado la infraestructura física del blog del Geoforo, que se ha valorado como mejorable, para poder leer de forma más sencilla las intervenciones de los lectores.

En este sentido, el Geoforo ha venido recogiendo más de dos millares de intervenciones con argumentos contrastados sobre las salidas de campo, las prácticas iniciales en la docencia, las relaciones entre investigación e innovación, la educación ambiental planetaria, las relaciones entre geografía y política y otras más, que se pueden consultar en los balances anuales. Dichas intervenciones son un caudal de información de primera magnitud y facilita el estudio de las palabras clave, las relaciones conceptuales entre los hechos analizados y/o las representaciones sociales del saber social en su núcleo central, siguiendo las investigaciones de Jean Abric¹². Así se ha registrado, pues, una fuente de conocimientos de enorme importancia.

Las aportaciones presentadas a la primera ponencia, inciden en aspectos poco analizados desde el marco institucional escolar. Por ejemplo, es el caso del medio rural desde las vivencias que han tenido las personas egresadas, que han estudiado en el Colegio Mayor de Antioquia, en Medellín. Precisamente este tipo de intervenciones sobre la identidad del medio rural ha incidido en la presentación de un nuevo foro¹³. Con ello, queremos dar cabida en el Geoforo a nuevos problemas de la educación geográfica, que son poco conocidos o valorados por el conjunto de las instituciones educativas.

Dos comunicaciones abordaron cuestiones relacionadas con la formación docente. En un caso, se trata de conocer cómo sería posible implementar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), derivados de las reformas legislativas en Colombia. En el otro, cómo formar adecuadamente en los aprendizajes de geografía y ciencias sociales al alumnado de Bachillerato en México. En el primer caso se destacan los ámbitos de la espacialidad, temporalidad, culturalidad y relaciones de poder, preguntándose cómo el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene las competencias necesarias para desarrollar estas finalidades de carácter interdisciplinario.

En el caso de México, se hace referencia a la influencia del marco institucional en la regulación del aprendizaje, pues define el número de horas de su enseñanza en los niveles de Primaria y Secundaria, pero si se desea una enseñanza de la geografía de manera crítica y reflexiva será preciso mejorar la formación de los futuros docentes; en este sentido están trabajando con la elaboración de lecturas de textos geográficos que se acompañan de una reflexión didáctica y un trabajo de vocabulario¹⁴.

Una última aportación en la primera ponencia, remite a las relaciones entre educación escolar y sociedad, en concreto en la gestión de los desastres naturales. Se nos indica que en los planes de estudio y en la geografía, se debe generar un cambio y trabajar sobre la utilidad de las asignaturas en los contextos locales. Se propone

12 Nos referimos al trabajo de J.C. Abric (1994) en línea con los estudios de Moscovici y Jodelet.

13 Pendiente de ser editado en los momentos en que se redacta este artículo

14 Ver Carbajal et al, 2011, donde se presenta los materiales didácticos que se han organizado en la UNAM de México.

estudiar los desastres en su contexto más integral, no limitándolo a una situación estructural de la geografía. En la Ponencia tres, también se presenta una comunicación sobre las relaciones de la educación ambiental con la gestión de riesgos, por lo que se espera que sea una nueva línea de debate en los futuros foros que se abran en el Geoforo.

En las intervenciones finales se insistió en la necesidad de generar unas habilidades que permitan una complementariedad entre lo histórico, territorial y cultural. Una cuestión compleja que necesita de una investigación a medio y largo plazo para establecer las jerarquías y niveles de complejidad en la conceptualización y dominio de las técnicas de interpretación de la información y su posterior comunicación. En todas estas intervenciones se hizo patente la necesidad de establecer relaciones comparativas entre los sistemas escolares nacionales, para de esta manera poder transferir las buenas praxis y la satisfacción de ciertos logros de unos países a otros.

La *segunda ponencia* tenía como eje nuclear la formación del profesorado, una cuestión que ha preocupado desde los Foros 14 y 18¹⁵, que se ha sistematizado en el balance de 2015 y en sesiones de trabajo del Geoforo¹⁶. La ponencia elaborada por los profesores García y Lastoria, indican algunos de los desafíos más importantes en el momento actual: “una educación para el siglo XXI tiene que preparar a los alumnos y alumnas para afrontar los graves y urgentes problemas de nuestro mundo” y ello supone que las personas deben asumir unas actitudes de conocimiento crítico y curiosidad para saber discriminar las informaciones falsas de las que permiten elaborar argumentos para adoptar decisiones. Una tarea compleja para la que es precisa una buena formación inicial.

Además del contexto social, hay que considerar las transformaciones del sistema escolar, donde la tradicional diferencia entre Primaria y Secundaria, ha quedado diluida dentro del modelo de la educación básica, que en la mayoría de los países iberoamericanos supone un proceso de enseñanza obligatoria desde los seis a los dieciséis años de edad. Son diez años en los cuales niños y jóvenes están obligados, muchas veces contra su voluntad e interés, a acudir a un centro escolar a recibir una instrucción escolar y una educación moral que es contraria a la que reciben en sus casas.

El estudio de semejanzas y diferencias en cuanto a la organización de los programas de estudio y currículos abre una reflexión a partir de modelos, actitudes y contenidos teórico-prácticos que no se relacionan con el contexto en el que se producen. Por eso se concluye en la ponencia central, que no se ofrece una respuesta adecuada a las necesidades actuales y ello debido a varios factores. Entre éstos se ha destacado la escasa utilidad de muchos contenidos escolares (excesivamente académicos y fragmentados en disciplinas) para abordar los citados problemas; la propia

15 Ver <http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/02/foro-14-como-formar-al-profesorado-una.html> y <http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/04/foro-18-las-practicas-docentes.html> respecto a los Foros 14 y 18.

16 En este sentido estamos preparando un proyecto de investigación específico sobre las maneras diversas de formación inicial en las universidades participantes en el Geoforo.

estructura organizativa de la escuela -heredada de siglos anteriores-, sobre todo en lo que se refiere a la organización de los espacios y los tiempos; el aislamiento de la escuela con respecto a su entorno, etc¹⁷.

En este sentido se han planteado las siguientes preguntas

- a) ¿Cuánto se sabe plantear a los estudiantes, de pre-grado en educación, la importancia del rol docente en la enseñanza primaria y secundaria?
- b) ¿Hasta qué punto se tiene una idea de cómo los docentes en formación hacen un análisis de las problemáticas sociales y ambientales?
- c) ¿Cómo concebimos nuestro papel en el sistema escolar de la sociedad actual?
- d) ¿Cuál es la relación que se establece entre los diferentes niveles del sistema escolar: Infantil, Primario, Secundario, Universitario?

El diagnóstico realizado indicó que se está lejos de las necesidades del perfil del profesorado que se necesitaría. Además, gran parte del profesorado también ha asumido una determinada cultura docente (una especie de subcultura dentro de la cultura escolar tradicional), una identidad profesional, que en el caso de los docentes de secundaria, especialmente, asume la figura de experto, en una materia que transmite su saber a un grupo selecto y rechaza la imagen de educador de una masa de alumnos, como parece requerir la actual educación generalizada.

Algo, que como después se recordó en alguna comunicación, supone una manera de entender la profesionalización docente como técnico y persona más preocupada por su salario mensual que por la comunicación dialógica para enfrentarse a los problemas escolares. Por eso mismo, un docente de los problemas sociales no puede dejar de reflexionar sobre las características propias del oficio de enseñar.

Ello está en consonancia con un modelo de profesorado que atendía fundamentalmente a una élite, a una minoría, como era la enseñanza secundaria en los primeros años del siglo XX. Pero un siglo más tarde, la enseñanza se ha universalizado hasta los 16 años y eso repercute en una nueva concepción docente, que requiere un equilibrio entre el saber disciplinar y la gestión del aula, guiando al adolescente hacia una autonomía ciudadana. Una concepción que está regulada por las normativas laborales y la definición de los contenidos escolares desde las instancias administrativas, lo que repercute en la concepción de la evaluación docente, condicionadas por la existencia de pruebas externas, como Saber 11 en Colombia, o las pruebas internacionales PISA.

En las comunicaciones presentadas se ha hecho referencia a cuestiones metodológicas, en especial referidas al análisis de las opiniones de los futuros profesores, en relación con las teorías y argumentos de su formación inicial y el mundo de la práctica escolar, buscando una interacción entre los ámbitos disciplinares y didácticos. También se alude a la necesidad de buscar nuevas metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo, como es el caso de los talleres pedagógicos, que permiten a los sujetos socializar con trabajos de aprendizaje comunitarios. En este sentido,

17 Ver García Díaz et al., 2007; García Pérez y De Alba, 2008.

el fortalecimiento de la praxis escolar, de tipo cooperativo y dialógico, muestra la progresión del conocimiento compartido con el desarrollo de argumentos de forma solidaria.

En las conclusiones de los debates se pone de manifiesto la tensión esencial que existe entre la comprensión de los problemas cotidianos y los condicionantes de las prácticas academicistas, que a veces lastran la creatividad comunitaria. Se ha detectado que la institucionalización de las tareas de prácticas escolares transforma un encuentro entre docentes y discentes en una tarea confusa, en la cual hay que rendir cuentas burocráticas para satisfacción de la institución. Se piden muchos informes, estudios y análisis que después no se difunden entre iguales.

Por eso mismo, interesa seguir trabajando en el desarrollo de espacios como el Geoforo, en el cual se fortalezca la reflexión y acción del docente desde su praxis, que permitan trascender de una criticidad hacia un accionar desde la práctica. Este objetivo requiere una metodología de reflexión en la praxis y en este encuentro se ha avanzado en el diseño de técnicas de trabajo, que permiten la sistematización de las ideas: análisis de las palabras clave, análisis de frases dominantes, registros bibliométricos, concepciones del núcleo central de las representaciones sociales y categorías conceptuales. Todo un campo de investigación que se abre en el Geoforo, cuyas opiniones que son más de dos millares, esperan ser transformadas en argumentos.

La tercera ponencia se dedica a las unidades didácticas y a las tecnologías de la información y la comunicación, para lo cual se revisan las etiquetas y comentarios realizados de los Foros 3, 10, 12, 15 y 20¹⁸, que avanzan sobre los análisis relacionados con formas de construcción e innovación de la educación en ciencias sociales y geografía en Iberoamérica.

Se destaca la identificación de cinco ejes de trabajo en los foros revisados, en relación con el uso de las nuevas tecnologías en la educación de la Ciencias Sociales, unidades didácticas, libros didácticos en Brasil, unidades didácticas en la práctica escolar y TIC y enseñanza geográfica de los problemas sociales. De dichos ejes se derivan conceptos centrales como cultura informática, innovación e investigación, contenidos didácticos en la geografía escolar, formación socio-espacial y ciudadana, vida cotidiana e intermediación técnica y mediadores tecnológicos.

Las principales conclusiones que propone esta ponencia, corresponde a la relevancia de experiencias escolares en geografía y ciencias sociales asociadas con el aprendizaje significativo, a la posibilidad de democratizar dicho conocimiento en la escuela¹⁹ y a la innovación pedagógica frente a las TIC no como herramienta, sino como fenómeno social en diferentes escalas de valoración educativa y escolar.

18 <http://geoforoforo2.blogspot.com/2009/11/tercer-debate-el-uso-de-las-nuevas.html> <http://geoforoforo2.blogspot.com/2012/04/foro-10-las-unidades-didacticas.html> <http://geoforoforo2.blogspot.com/2012/11/livros-didacticos-em-brasil-libros.html>, <http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/04/foro-15-las-unidades-didacticas-en-la.html>, <http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/11/foro-20-las-tic-y-la-ensenanza.html>

19 Ver Copetti, 2008.

Por otra parte, la resignificación del uso de la tecnología se puede observar en los comentarios con nuevos abordajes conceptuales. Aquí se incide en la importancia de la dimensión social en la escuela, que apuesta por un aprendizaje basado en problemas, aunque no se declare de esta manera por los participantes de los Foros. Las posiciones distintas y complementarias en los actores que participan del proceso educativo en geografía y ciencias sociales permiten establecer comparaciones y generar categorías conceptuales para explicar con argumentos.

Las comunicaciones que se articulan en la tercera ponencia, plantean sus reflexiones sobre representaciones sociales acerca de las unidades didácticas a partir del análisis del Foro 10; el papel de los textos escolares en las concepciones y configuraciones en la enseñanza de las ciencias sociales y las salidas de campo como eje de articulación espacial. Estas reflexiones se desarrollan en relación a dos preguntas orientadoras para la deliberación:

- a) ¿Cuáles son las orientaciones teórico – metodológicas que se establecen en los libros de texto, las salidas de campo y las unidades didácticas?
- b) ¿De qué manera estas orientaciones generan obstáculos o posibilidades para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales?

A partir de lo anterior se destaca la relación entre teoría, pedagogía y actividad de aprendizaje frente a las unidades didácticas, que permiten filtrar un conjunto de preocupaciones de los profesores en formación y en ejercicio. Una interpretación que se apoya en la teoría de las representaciones sociales, que valoran los siguientes aspectos: contexto Social, legislación, aprendizaje significativo, innovación didáctica y uso de las TIC en la participación de los sujetos que han opinado en los Foros.

Asimismo, se establece una diferencia valiosa entre manual, libro y texto escolar; el primero, entendido como un material que reproduce información; el segundo, orientado a la temática e intereses del autor; y, el tercero, como estrategia didáctica, según el grado de escolaridad y edad de los estudiantes. Finalmente, sobre las salidas de campo, estas se consideran que van más allá de una experiencia lúdica, al priorizar la construcción de conocimiento, la reflexión sobre lo cotidiano y la ampliación del capital cultural de alumnos y profesores.

El debate producido a propósito de las comunicaciones permite concluir lo siguiente: los análisis sobre los libros de texto, salidas de campo y unidades didácticas debe redundar en un proceso crítico, en el cual el profesor desarrolle procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica, lo que puede resultar en el diseño de textos, excursiones, materiales educativos desde este mismo escenario.

Por otra parte, es importante divulgar las unidades didácticas elaboradas por los profesores, para que sean objeto de debate y valoración por sus pares y de esta manera, enriquezcan otros contextos. De allí la necesidad de dinamizar la investigación educativa en los procesos de su elaboración, diseño e implementación, contribuyendo a que la teoría pase por un proceso de transposición didáctica, aplicando

estas propuestas al escenario escolar. Se hace un llamado a divulgar el Foro 15²⁰, en el cual se pueden ofrecer ejemplos prácticos de Unidades Didácticas que se hayan experimentado en los diferentes niveles del sistema escolar.

Finalmente, el desarrollo de la mesa de debate, muestra la importancia de potenciar las relaciones entre comunidades, con lenguas distintas como el castellano y portugués, impugnando la imposición del inglés como única lengua de comunicación académica. Muestra además, la riqueza de visiones acerca de estos temas planteados y la necesidad de fortalecer el debate y valoración del consenso y disenso, manifestado por los participantes del Geoforo según sus distintas experiencias educativas.

La cuarta ponencia reflexiona sobre los principales aportes realizados desde Colombia, España, Portugal, Brasil, Chile y Argentina a los debates 21 y 22²¹ del Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad, acerca del entorno cercano, salidas de campo y la enseñanza de las ciencias sociales. Dichos aportes fueron realizados por profesores universitarios dedicados a la formación docente, futuros maestros que todavía no están ejerciendo y maestros ya en ejercicio que laboran en establecimientos educativos mientras cursan sus estudios de licenciatura o maestría.

El argumento central de la ponencia es la potencialidad que tiene la incorporación del entorno cercano de los estudiantes y el trabajo de campo en la enseñanza de las ciencias²². Así, se define el entorno como aquello que engloba todo lo que rodea al sujeto y su mundo más inmediato, donde el individuo se integra y convive y al que no es ajena la cultura, pues se refiere al medio como un sistema ecológico abierto, donde confluyen los sujetos y sus contextos sociales.

La ponencia da cuenta del enriquecimiento del debate 22 del Geoforo²³, con una variedad de aportes, 113 en total, que se organizaron en tres ejes temáticos. El primer eje aborda la importancia de la educación del medio: formación del entorno y la ciudadanía: formación del pensamiento crítico de los estudiantes, definición del paisaje, construcción del aprendizaje. El segundo eje gira sobre metodologías que favorecen el conocimiento del medio: aspectos a tener en cuenta en una experiencia que parta del entorno de los alumnos y la investigación en el aula. Finalmente, el eje tres aborda la necesidad de que el maestro reflexione su práctica pedagógica y quiera innovarla: estrategias pedagógicas retadoras en las ciencias sociales, el cuestionamiento que hace el maestro de su práctica.

El conjunto de las reflexiones de los participantes en el debate 22, recogidos en la ponencia concuerdan en la necesidad de priorizar algunos rasgos distintivos de la pedagogía de las ciencias sociales²⁴: catalogar la didáctica como campo de cono-

20 Ver <http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/04/foro-15-las-unidades-didacticas-en-la.html>

21 Ver <http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campo-a-visitas.html> y <http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/01/foro-22-el-aprendizaje-de-las-ciencias.html>

22 Se utiliza como referencia el trabajo de Ramiro Roca, 2003.

23 Una síntesis de este Foro se puede consultar en Palacios Mena y Ramiro Roca, 2017

24 Ver García, 2000.

cimiento específico que debe elaborar sus propias teorías, superando el carácter de mera aplicación de la lógica de unas disciplinas de referencia; la elaboración de un conocimiento escolar adecuado, teniendo en cuenta diversos referentes y aportaciones del conocimiento disciplinar relativo a los contenidos de enseñanza; conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional y la creación de un proyecto curricular, que ponga en relación la práctica con la teoría, a través de los profesores que experimenten dicho proyecto.

En la ponencia se reflexiona también sobre el Foro 21 realizado entre febrero de 2015 y enero de 2019 con 441 comentarios de diferentes países del mundo. Un análisis de los debates de este Foro se publica en *Biblio 3W* en 2016 y destaca el carácter integrador y la interdisciplinaridad de las salidas de campo²⁵. Los ejes temáticos se han organizado en tres ámbitos: salidas de campo y enseñanza de la geografía, investigación en el medio y estrategias metodológicas y logística de las salidas.

Un balance de los argumentos planeados en los Foros 21 y 22 recogidos en la ponencia, indican que éstos coinciden en la importancia de implementar metodologías activas que desafían el pensamiento de los estudiantes. Asimismo, se pondera la promoción del aprendizaje de lo local, en una clara diferencia con estrategias de la enseñanza de la geografía que desconocen y ocultan los saberes previos que tienen los estudiantes de su entorno social.

En este sentido, las propuestas pedagógicas abordadas en los debates 21 y 22 se ubican como modelos didácticos, en los cuales se concede mayor importancia a la actividad del alumno y a su capacidad de aprender desde la interacción con su entorno; son estrategias en las que el trabajo del alumnado incorpora un componente fuerte de interacción con sus comunidades y sus problemáticas.

Sobre la relación con los espacios cotidianos y las prácticas espaciales de rutina, se señala que la geografía de los espacios cotidianos contrasta el saber en el espacio con el saber disciplinar sobre el espacio, para evidenciarlos, reconocerlos, interpretarlos y, cuando sea necesario y se pueda, intervenirlos. Son los sujetos quienes otorgan contenido de lugar a determinados espacios, y no a todos, aunque los ocupen cotidianamente.

En relación con las salidas de campo, se destacan su labor como una herramienta fundamental que permite fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, vista como un apoyo de suma importancia en el momento de dar la posibilidad al estudiante de contrastar lo adquirido en el salón de clases con el contexto real. Frente al diálogo entre la educación ambiental y geográfica, se indicó que ambas comparten la emoción del descubrimiento, motivan la inmersión del sujeto en el espacio y procuran revelar el dinamismo de lo aparentemente estático.

Algunas de las preguntas que animan el debate son:

- a) ¿Qué hacer desde la educación geográfica para generalizar y masificar las salidas de campo?

25 Ver Sousa Fernandes, García Monteagudo, Souto González, 2016.

- b) ¿Más allá de la educación ambiental y la educación geográfica está la educación espacial?

Las conclusiones, derivadas de dicho debate, se orientan a que pensar geográficamente implica una transposición de los conceptos científicos a la experiencia vivida en la escuela con la salida de campo. Así, por ejemplo, los recorridos en la ciudad representan una valoración del trabajo realizado en las aulas, al poner en práctica los conocimientos científicos adquiridos por los estudiantes, al contexto educativo y a las necesidades de innovar en las metodologías de aprendizaje, con la finalidad de construir una enseñanza de la educación geográfica para el siglo XXI.

En este ámbito se insiste en uno de los desafíos de la enseñanza de la geografía respecto a la formación para la ciudadanía desde los niveles básicos de escolarización. Aquí la escuela se configura como uno de los primeros espacios, en el que los estudiantes comparten vivencias significativas, que los acercan a experiencias en otros escenarios diferentes a la casa. Precisamente la ciudadanía es objeto de reflexión en otra de las ponencias centrales del Coloquio, la número cinco.

La quinta ponencia tenía como propósito analizar la política y la participación ciudadana como tema del debate en el Geoforo. Al respecto, se asume que la educación debe contribuir en su labor formativa a facilitar el entendimiento de las condiciones históricas de la época actual, desde las visiones críticas y constructivas de los ciudadanos, como actores políticos. Significa que la formación educativa debe aportar los fundamentos que activen el protagonismo social y reivindiquen la escuela como institución democrática²⁶. Con esta finalidad se realizó la lectura del Foro 9, el Foro 23 y el Foro 24²⁷, relacionados con la política y la participación ciudadana.

Una de las ideas centrales expuesta es que la política debe ser entendida como escenario social para motivar la participación activa de los ciudadanos, en forma protagónica, hacia la toma de decisiones relacionadas con el bienestar colectivo. Tal aspecto se considera en el Geoforo, con el propósito de apreciar la formación de la conciencia crítica. Por tanto, implica asumir la comprensión explicativa de la complejidad del momento histórico y de su realidad geohistórica. Esta situación es hoy día tema del análisis en el debate académico, pues se requieren explicaciones; en especial, sobre la participación de los ciudadanos en la gestión por disminuir las brechas y las desigualdades sociales.

Es en este contexto en que la ponencia cinco desarrolló el concepto de ciudadanía territorial local. Se parte del principio que la educación ciudadana, por medio de la geografía y de otras ciencias sociales, tiene que comprometerse con la participación efectiva en la resolución de los problemas a escala local. Frente a los discursos del siglo XIX, asumiendo el territorio un espacio de posesión²⁸, se valora la cons-

26 Desde hace tiempo nos han interesado las relaciones entre ciudadanía, geografía y política, como se puede consultar en estos trabajos: García y Alba, 2008 y Souto, 2010.

27 Ver <http://geoforoforo2.blogspot.com/2012/01/novenonono-foro.html>, <http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/04/foro-23-politica-sociedad-educacion-y.html> y <http://geoforoforo2.blogspot.com/2018/03/foro-24-nos-propomos-possibilidade-da.html>

28 Ver H. Capel, 2016

trucción de las identidades de una comunidad²⁹. La ciudadanía territorial local está entrando decididamente en la agenda educativa, en particular, en una Iberoamérica marcada por profundas desigualdades y contrastes sociales.

Según los ponentes, la iniciativa de asumir la política y la participación ciudadana como tema del debate en el Geoforo obedecía a que, en sus propósitos iniciales, se pretendió un espacio que nos permitiera el intercambio de opiniones y argumentos sobre la enseñanza formal, no formal e informal de los distintos niveles educativos en los países iberoamericanos. En esa dirección, los temas iniciales de los Foros, se pronunciaron por abrir el debate sobre la enseñanza geográfica, al analizar las razones de la obsolescencia de su práctica pedagógica, como de su desfase de la época. Sin embargo, cuando se realiza este Coloquio, ese tema todavía está en el tapete de la discusión, pues parece que no se ha acertado en ofrecer opciones factibles de originar las transformaciones formativas requeridas.

Los argumentos centrales de la ponencia subrayan que, inspirados en los principios de ciudadanía territorial local antes indicados, el Proyecto *Nós Propomos*, desarrollado en Portugal en el Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa desde 2011/12, desafía a los estudiantes a identificar problemas significativos en su contexto, realizar trabajos de campo sobre los mismos y, finalmente, a presentar propuestas de solución. Se pretende que estas propuestas se compartan con la comunidad y, desde luego, con los responsables políticos locales. Además de Portugal, participan España, Brasil, Perú, Colombia, México y Mozambique, cuyos avances y resultados se presentaron en septiembre de 2018, en Lisboa en el I Congreso Iberoamericano Proponemos: Geografía, Educación y ciudadanía.

En síntesis, el Geoforo afirmaban los ponentes, surge por la conciencia de la existencia de un espacio iberoamericano marcado por problemas sociales, que tienen que ser reflejados y debatidos a partir de la escuela y de una Geografía y de Ciencias Sociales socialmente comprometidas. La presencia de una divisoria de situaciones educativas en los diversos países sólo se puede comprender por medio de compartir las vivencias educativas, que el Geoforo intenta promover. Así lo hemos mostrado hasta el momento presente, con el desarrollo de 24 Foros temáticos y con un crecimiento gradual de accesos en las consultas.

En conclusión, somos optimistas del futuro del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad. La incorporación de nuevos países, la apertura de nuevos debates y las posibilidades de trabajo cooperativo han germinado en este encuentro, con una cultura compartida de diálogo y análisis de la educación que se pretende. Una manera de entender los problemas sociales en el espacio vivido y en el territorio construido, allí donde se entremezclan aspiraciones individuales e intereses colectivos.

29 Ver S. Claudino, 2018.

Bibliografía

- ABRIC, Jean-Claude. "Méthodologie de recueil des représentations sociales". In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). *Pratiques Sociales et représentations*. Paris, PUF, 1994, p. 59-82.
- ARAYA PALACIOS, Fabián; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel and CLAUDINO, Sérgio. capt. 10. Perspectives on Global Understanding in Ibero-American Countries. In DEMIRCI, Ali ; DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael; BEDNARZ, Sarah W. Editors. *Geography Education for Global Understanding*, Springer, 2018, p. 131-142.
- CAPEL, Horacio. Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de febrero de 2016, Vol. XXI, nº 1.149, s.p.
- CARBAJAL MEDINA, José Antonio, GARCÉS MEDINA, Laura, HERNÁNDEZ BAÑOS, Martha Yduma, RAMOS TREJO, Alejandro. Antología didáctica de geografía política: recurso para el Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Geográfica de América Central* [En línea] 2011, 2 (Julio-Diciembre): Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820107>> [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2019]
- COPETTI, Helena. El libro didáctico de geografía en el contexto de aprendizaje. In: AA.VV. *Seminario internacional sobre textos escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago. 2008, p. 1-13.
- CLAUDINO, Sérgio Loureiro. Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O projeto Nós Propomos, In Feliciano H. Veiga (coord.) *O ensino na escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação*, Lisboa: Climepsi editores, 2018, p. 265-303
- CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé M.; ARAYA PALACIOS, Fabián. Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 39, n. 39, june 2018, p. 55-73
- FITA ESTEVE, Sara; LOUREIRO CLAUDINO, Sérgio; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. La globalización del Geoforo Iberoamericano en 2018. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 25 de diciembre de 2018, vol. XXIII, nº 1.258, s.p.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de mayo de 2000, vol. IV, nº 64, s.p.
- GARCÍA, F. Y DE ALBA, N. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XII, nº 270 (122), 1 de agosto de 2008, s.p.
- PALACIOS MENA, Nancy; RAMIRO ROCA, Enric. El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y*

- Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de julio de 2017, vol. XXII, nº 1.204, s.p.
- RAMIRO ROCA, Enric. Al borde del precipicio. Evolución de la educación y las ciencias sociales en el estado español 1980 - 2002. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 8, 2003; p. 31- 42.
- RODRÍGUEZ DE MORENO, Elsa Amanda. *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*, Bogotá: Geopaideia, 2010 (edición digital).
- SOJA, E. W. *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños, 2008.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. ¿Qué escuelas de Geografías para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, Valencia, Escuela de Formación del Profesorado, 2010, p. 25-44.
- SOUSA FERNANDES, Silvia, GARCÍA, MONTEAGUDO D. y SOUTO GONZALEZ, Xosé. Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias sociales*, [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XXI, nº 1.155, 2016, s.p.
- TORRES, Rosa, RODRIGUEZ DE MORENO, Amanda. Dibujos infantiles y didáctica de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, 33, 1996, p. 1-12. Recuperado de file:///Users/upn-21721948/Desktop/5945-15127-1-SM.pdf [Fecha de consulta: 20 de marzo de 2019]

© Copyright: Xosé Manuel Souto González; Nancy Palacios Mena y Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, 2019

© Copyright: Biblio3W, 2019.

Ficha bibliográfica:

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; PALACIOS MENA, Nancy; RODRIGUEZE PIZZINATO, Liliana Angélica. Un congreso para imitar. Cuando el compromiso y la coherencia convergen. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de octubre de 2019, vol. XXIV, nº 1.279. [ISSN: 1138-9796]

