

GEOGRAFIA CONCEPTUAL

Xosé Manuel Souto González*

Elsa Amanda Rodríguez de Moreno.
Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 2000, 137 págs.

Una de las ventajas de la globalización consiste en poder compartir experiencias e intereses personales sin considerar la distancia física. Los miles de kilómetros de lejanía y las muchas horas de distancia aérea no son obstáculo para compartir y discrepar con colegas y personas que apreciamos. Es el caso de la profesora Amanda Rodríguez, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, con quien he tenido la suerte de intercambiar expectativas e ilusiones, tanto a través de la red electrónica como en las reuniones del Congreso Internacional de Geografía de Colombia, celebrado en la ciudad de Santiago de Cali en agosto del año 2000²⁰⁰. Sus ideas sobre la formación del profesorado y orientaciones para promover el aprendizaje de los alumnos aparecen en su última publicación que ahora reseñamos.

Es un libro que aborda, sin rodeos, los problemas prácticos del trabajo en el aula con los alumnos. De las seis partes de que consta, cinco son propuestas de actividades e investigaciones sobre el aprendizaje de los alumnos en los diferentes grados en que se divide la educación primaria en Colombia. Llama la atención como se propone investigar en un medio con escasos recursos y con unas condiciones laborales desfavorables, y ello con actividades que parten de la propia geografía.

El libro parte de un proyecto ambicioso: la investigación sobre la génesis del concepto del espacio geográfico y su evolución en los niños colombianos (pág. 9). Es por tanto un libro de síntesis bibliográfica, pero también de trabajo de campo y de geografía aplicada a la práctica didáctica. Un proyecto realizado desde una actitud beligerante, con preocupación no por las críticas a su contenido, sino por la indiferencia del docente ante sus propuestas.

La profesora Amanda Rodríguez de Moreno ya ha dado muestras de su preocupación por la enseñanza de la geografía en anteriores trabajos, tanto individual como colectivamente, pues forma parte de un equipo de investigación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá²⁰¹. Su participación

* Catedrático Universidad de Valencia, miembro del Proyecto GEA-CLIO y autor del libro *Didáctica de la Matemática*.

²⁰⁰ Sobre el XVI Congreso Colombiano de Geografía se puede consultar la reseña realizada en Biblio3W por el profesor Luis E. ARAGÓN, enero 3 de 2001: XVI Congreso Colombiano de Geografía, número 265 de *Biblio3 W Revista Informática Geocrítica* (www.ub.es/geocrit/menu.htm).

²⁰¹ Así se puede comprobar en los trabajos realizados con Rosa TORRES DE CARDENAS sobre la construcción del espacio geográfico en alumnos de quinto grado (*Revista Educación y Cultura*, núm. 47, Bogotá) o sobre la descripción geográfica en el alumnado de pregrado (en *Revista de investigación geográfica*, núm. 1, 1999, pp. 331-352, Universidad de Nariño, Pasto), al igual que la comunicación conjunta presentado con M^a Cristina FRANCO, Gustavo MONTAÑEZ y Rosa Torres de Cárdenas: Propuesta para la enseñanza de la geografía en la Educación Básica, en *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Por la construcción de un proyecto territorial nacional. Memorias*, Santiago de Cali, ACOGE, 2000, pp. 86-96.

ha sido continua en los últimos Congresos de Geografía de Colombia, registrándose en sus actas la entusiasta participación de esta profesora en tareas de formación del profesorado.

En este caso presenta un programa de trabajo para la educación primaria, exponiendo qué se puede hacer desde la geografía, más allá de organizaciones administrativas de conocimiento del medio o área de sociales o naturales²⁰². Un programa que busca relacionar la teoría y la práctica, pues procura romper con las lagunas en la formación de los alumnos, en la que subraya la “falta de una identidad nacional, se subvaloran los recursos humanos y materiales con que cuenta el país y se despilfarra, perjudica y contamina el medio físico y social” (pág. 11).

En este sentido tenemos que referimos a la notable incidencia que tienen los geógrafos colombianos en la denuncia de los males que asolan a su país, como ha quedado de manifiesto en el reciente coloquio de geografía, en el cual el lema del congreso era “por la construcción de un proyecto territorial nacional”. En efecto, la publicación de las memorias de las comunicaciones y ponencias nos permite comprobar tanto la incidencia que tiene el conflicto de Colombia respecto a la situación cotidiana del país, como su repercusión en los asuntos de ordenamiento territorial y en el caso más concreto del sistema escolar²⁰³.

Desde esta misma posición hemos de subrayar la preocupación que muestra la profesora por el problema de la identidad nacional, en tanto que “la idea de patria está relacionada con el espacio geográfico (aunque) tiene un significado histórico”²⁰⁴, de tal manera que se propone el estudio del significado de los lugares. Sin embargo, discrepó un poco de su postura, pues el estudio del significado geográfico de los lugares está teñido de una concepción muy regional, un tanto academicista que le aleja de las preocupaciones de las personas que viven en Colombia. Como he tenido oportunidad de plantearle a ella y a su grupo de trabajo, entiendo que el conflicto social y geográfico sería un elemento más sustancial para articular una propuesta de educación geográfica en las diferentes edades.

En el primer capítulo, la autora reseña las diferentes concepciones de la geografía, tanto por sus temáticas como por sus concepciones epistemológicas. En relación con éstas se decanta por una selección del enfoque regional, pues “permite integrar alrededor del estudio de una región todos los aspectos (...) en segundo lugar posibilita en el niño la construcción de procesos cognitivos, partiendo de una realidad concreta y total que es la que él percibe(...)” (págs. 18-19). Además este enfoque también reduce el riesgo de la memorización de aspectos parciales, como es el caso de los hechos del medio físico y facilita la integración en el área de ciencias sociales.

En este aspecto es donde residen mis discrepancias con la autora. La experiencia de los años de la Ley General de Educación no ha dado lugar a estos resultados que también se preveían en el caso de España. La exhaustividad de todos los aspectos del espacio regional dificulta la comprensión del medio por parte de los alumnos, que no son capaces de integrar en su mente todos los elementos del análisis regional. Sin duda, se puede

²⁰² Hemos de tener en cuenta que si en la organización curricular derivada del Decreto 1419 de julio de 1978 la Geografía tenía un estatus independiente, en el Decreto 1002 de 24 de abril de 1984 y en la Ley 115 de 8 de febrero de 1994 la geografía está relacionada con la Historia y con la Ciencia Política en el área de ciencias sociales.

²⁰³ Hemos de destacar que en este Congreso ha tenido un notable eco los estudios presentados dentro del apartado educativo, tanto por su número (9 comunicaciones de un total de 48) como por el contenido que presentan, abordando asuntos como la formación del profesorado, la incidencia de las nuevas investigaciones geográficas y pedagógicas, además de la vinculación del currículo con el entorno local, regional y nacional.

²⁰⁴ La cita corresponde a la comunicación que presenta Amanda Rodríguez con M^a Cristina Franco, Gustavo Montañés y Rosa Torres Cárdenas (op. cit.; pág. 92)

objetar que no es preciso un estudio de todos los elementos en el mismo nivel de rigor, pero entonces no es preciso un enfoque regional, sino un planteamiento semejante a las descripciones fenomenológicas (Geografía humanística) en las cuales los alumnos se centran en algún aspecto que más le sorprende o interesa. La realidad el alumno no la percibe como nosotros pensamos que la observa; el alumnado selecciona algunos elementos del medio y los sobrevalora o infravalora en relación con sus intereses vitales y sus posibilidades de actuación. Por eso defendemos un análisis de la percepción del espacio como paso previo al estudio geográfico.

La percepción del medio nos descubre las lagunas y las deformaciones de la realidad, pero también su afectividad y sus opciones. Por eso consideramos preciso este análisis, pues previene sobre una falsa imagen del entorno. Además el estudio perceptivo del medio local nos permite abordar escalas geográficas poco estudiadas por la geografía académica (como el espacio doméstico), pero que tienen una gran incidencia en el proceso de socialización, algo que le preocupa a la profesora Amanda Rodríguez, como señala en la página 20. El estudio del trabajo (y del no trabajo) en el ámbito familiar, la organización del espacio escolar, los riesgos del itinerario entre la casa y el colegio son asuntos en los cuales el profesor puede enseñar a sus alumnos, en especial en las edades entre 4 y 8 años, a dominar la orientación, la situación y la representación del territorio, pero además puede compartir con ellos el aprendizaje de situaciones de conflicto, superando los obstáculos que se interponen en el vivir cotidiano. En este sentido me parece muy oportuno el esquema que aparece en la página 22 sobre la reflexión didáctica, el hacer y el saber hacer en relación con la enseñanza y aprendizaje. En efecto, también defendemos una postura del maestro como orientador y mediador en el aprendizaje escolar, pero por eso mismo entendemos que el concepto académico de la región puede suponer un obstáculo en este proceso.

En relación con el marco de la organización de los contenidos escolares, la profesora Amanda Rodríguez propone una integración de los contenidos, reproduciendo una polémica entre disciplinas y áreas que ya hemos observado en el caso español a partir de la Ley General de Educación de 1970. Nuestra posición es también un poco diferente, pues creemos que no se trata de oponer una enseñanza "centrada en formar especialistas frente una interpretación de hechos y conocimientos que propicien en el educando una visión y percepción unitaria de las diversas áreas de la realidad" (pág. (25). Y ello no tanto por los riesgos de la suma de contenidos en una organización yuxtadisciplinar, sino por la engañosa apariencia de oposición entre lo disciplinar y global.

Mi forma de entender estos conflictos en España, y creo que también en su difusión a otros países que comparten un mismo idioma, radica en que no estamos ante el verdadero problema de organización de los contenidos. Mi postura subraya que lo verdaderamente importante es organizar los contenidos y actividades didácticas de tal manera que los alumnos puedan ir reconstruyendo experiencias vitales que son difíciles de explicar y comunicar con los recursos del pensamiento vulgar. Se precisa de la ayuda de Otros instrumentos intelectuales más precisos, que se encuentran en la acumulación de saberes organizados. Entonces la clave reside en poder extraer de esos conocimientos un conjunto de actividades didácticas que facilite el aprendizaje. Y la ventaja que tienen las materias con una cierta tradición es la de haber aportado respuestas ante problemas semejantes que hoy se hacen alumnos infantiles y adolescentes, pues tienen que ver con el sentido de su vida, su identidad y su sociabilidad, aunque los referentes externos hayan sido modificados.

Sin duda, la manera que tiene la profesora Amanda de entender la integración está muy ligada al estudio del medio geográfico, que considera “la mejor forma de lograr la integración en Ciencias Sociales”, pero aquí surge la incógnita de saber si el medio no nos atrapará con su carga cultural del territorio regional. Pues como ella reconoce, en el mundo escolar existe una carga excesiva del contenido rutinario impuesto por la cultura oficial: “la preocupación central gira en torno al programa y éste se debe desarrollar, aunque el alumno no tenga los conceptos fundamentales y luego no pueda analizar los diferentes aspectos dados magistralmente en la clase” (pág. 33). Si a ello se añade la falta de una conceptualización clara y dominio de las habilidades básicas (tanto en alumnos como en profesores) se comprobará que los resultados no son los deseados.

No obstante estas diferencias de criterio respecto a la geografía, que se propone como referente escolar, no impiden que tengamos muchas más coincidencias en nuestro diagnóstico, sobre todo en el momento de valorar qué tipo de enseñanza se hace en las aulas y cómo influye en el aprendizaje de los alumnos.

Así estoy completamente de acuerdo con sus palabras cuando afirma que “en nuestro medio universitario y escolar, el profesor asume posiciones políticas radicales y más que orientar a sus alumnos los desorienta, ya que en las clases se asume un adoctrinamiento acrítico, que causa más perjuicios que beneficios en la formación de los jóvenes. Esta situación, reafirma la necesidad de tener una buena formación teórica que facilite los argumentos para defender posiciones políticas y un comportamiento coherente con tales posiciones, para dar ejemplo a los educandos” (pág. 31). Mi experiencia en España también me ha permitido comprobar como muchas declaraciones políticas progresistas eran poco coherentes con las propuestas didácticas y sobre todo con la evaluación rigurosa de las actividades llevadas a cabo con los alumnos.

Y ello es lo que determina otra de las coincidencias que observo entre mi manera de entender la educación y la posición de Amanda. Me refiero a la importancia del papel del maestro (profesor) como orientador del conocimiento que genera el alumno y como mediador entre “la cultura objetiva y la subjetiva del alumno” (pág. 29). Lo cual ratifica nuestra posición de entender un proyecto curricular como un conjunto de materiales, actividades de aprendizaje, que estén asociados a un programa de investigación didáctica y formación permanente del profesorado²⁰⁵. Esta relación entre innovación didáctica y formación del profesorado también se puede consultar en otros trabajos de profesoras colombianas, como hemos podido apreciar en el Congreso Colombiano de Geografía y en otras publicaciones²⁰⁶.

El primer capítulo se cierra con una propuesta para desarrollar “una pedagogía conceptual de la geografía”, pues entiende que dadas las carencias de la formación del profesorado, las rutinas en la aplicación del currículum y las deficiencias en el aprendizaje del alumnado es preferible iniciar por este camino la propuesta de innovación. Tal como se presenta en el cuadro de la página 34 creemos que es una propuesta valiente y posibilista. Es valiente por su ambición, dado que programa los contenidos de 7 a 12 años en cinco grados de escolaridad; es posibilista porque tiene en cuenta el contexto social y las posibilidades del profesorado para llevar a cabo esta propuesta.

²⁰⁵ Sobre estas cuestiones he descrito la experiencia del proyecto Gea-Clío en esta misma sección de Biblio3w en su número 161. Allí se pueden consultar los argumentos que nos indican la influencia de la cultura de los grupos de profesores en la consolidación de un proyecto de innovación.

²⁰⁶ Es el caso de Liliana A. RODRIGUEZ PIZZINATO y Ana Giselda PEREZ DE SÁNCHEZ. *Ejercicio de la enseñanza de la geografía en las aulas escolares*, IDEP, Universidad Distrital J. De Caldas, 2000, así como la comunicación de Myriam Suavita Bejarano en el XVI Congreso Colombiano de Geografía.

Se observa un trabajo paciente y tenaz que concluye con esta propuesta, que sin duda no deja indiferente al lector, pues es evidente una apuesta por los valores formativos de la educación geográfica en estos años.

El segundo capítulo, o segunda parte tal como aparece en el libro, presenta un programa de actividades para desarrollar con alumnos de primer grado (7-8 años). El eje temático es la vivienda y con éste se pretende desarrollar las destrezas de observación, comparación y clasificación. Tanto la descripción de las características de los alumnos como la organización de los contenidos geográficos son muy densos y, a veces, pecan un tanto por el lenguaje esquemático y academicista: hay un resumen de las teorías de Piaget y una descripción de las viviendas según el medio (rural) en el que se inscriben.

Cuando detalla las actividades que se pueden realizar se observa la experiencia de esta profesora y el cuidado que pone en aconsejar la realización de actividades con los alumnos. Existe ya un trabajo de campo, a partir de las experiencias personales de los alumnos, organizados en grupos de trabajo, de tal manera que pueden clasificar los trabajos familiares y los usos de los distintos compartimentos de la casa.

A nuestro modo de ver se puede insistir más en las posibilidades que ofrece la geografía de la percepción, e incluso más la humanística, para extraer las visiones afectivas y subjetivas del alumnado. Ello nos permitiría diferenciar las condiciones de vida de cada familia y las cualidades que ofrece la vivienda para una vida digna. Llama la atención las escasas referencias a la vivienda de autoconstrucción, a los espacios de juegos de los niños en la calle, y a las diferencias morfológicas de los barrios como consecuencia de las medidas de seguridad adoptadas. Sin duda, mi objeción viene dada por la visita que he realizado por algunos barrios de Cali y Cartagena y seguro que no es muy atinada para el conjunto de Colombia, pero me interesa destacar las posibilidades que se abren con este tipo de planteamientos.

Nuestras experiencias nos indican que los alumnos pueden reconstruir la historia de sus familias (a través de las historias de padres-madres/abuelos-as) dando cuenta de los movimientos migratorios, cambios en las actividades laborales, etc., pero también son muy capaces de diferenciar cómo era la vida cotidiana para un niño o niña de su edad en los tiempos en que sus padres y abuelos tenían estas edades. Además el estudio familiar permite un tratamiento del espacio doméstico y público, donde la variable del género tiene una gran incidencia. Pero no estaríamos planteando todas estas cuestiones si el libro de la profesora Amanda no nos invitara a ello. Es sin duda un libro que va abriendo caminos a nuevas puertas del conocimiento; por ejemplo, me parece muy bueno el epígrafe titulado "geografía del bienestar" (pág. 47), en el cual plantea un conjunto de tareas didácticas que permiten conocer los equipamientos del entorno familiar y comunitario (barrio, cuadra y vereda). Se cierra el capítulo con una bibliografía bien seleccionada para el profesorado.

La tercera parte presenta un esquema muy parecido al del capítulo anterior. Se parte del análisis de las características de los niños de 8 años y de los contenidos de geografía que permiten una organización de la materia de enseñanza. Siguiendo con el modelo de lo cercano a lo lejano, sugiere trabajar con el territorio del municipio, pero teniendo en cuenta que "el contenido es un medio en proceso de enseñanza y aprendizaje y el fin es la formación y desarrollo de los procesos cognoscitivos del niño" (pág. 55), preocupándole la formación en las relaciones topológicas, que se pueden trabajar "en ese contexto espacial (el municipio) o en otro; sin embargo, se decide a hacerlo sobre el municipio dado que los maestros siguen los contenidos tradicionales para cada grado."(pág. 56).

Estas reflexiones educativas, así como sus numerosas sugerencias prácticas sobre actividades y recursos en el medio local nos permite comprender esta posición didáctica que se remonta al menos al siglo XVIII, con Pestalozzi o el Padre Sarmiento, tal como hemos indicado en otras ocasiones²⁰⁷. Sin embargo, habría que cuestionarse sobre la incidencia de los recursos y actividades que se programan para el medio sin una finalidad pedagógica distinta, muchas veces como auxiliar de una metodología más genérica o como planteamiento para la diversidad de situaciones de aprendizaje²⁰⁸. No es ahora el momento oportuno de replantear un estudio crítico sobre los materiales y métodos del estudio local en los inicios del siglo XXI, pero sí de asegurar que entendemos que aportaciones como la de la profesora Amanda Rodríguez nos permiten cuestionarnos ciertos planteamientos críticos que se han realizado desde una posición europea y occidental en los años finales del siglo XX. Al igual que ella, considero que en estos momentos de incertidumbres y saturación informativa el elemento clave reside en la actitud (y formación) del maestro ante el aprendizaje que realizan sus alumnos.

En este sentido nos ratificamos en dos valoraciones sustantivas. Los recursos y técnicas de aprendizaje, como los que se derivan del trabajo de campo, de confección de maquetas, análisis ambientales de basuras o experimentos sobre la erosión fluvial son óptimos si se inscriben en un proyecto más amplio, que como hemos insistido en numerosas ocasiones es lo que se conoce como proyecto curricular. Y en este modelo didáctico se debe precisar el papel que va a desempeñar el maestro con una determinada metodología y con unos materiales ya seleccionados, pero abiertos a su transformación por la misma práctica del aula y por las diversas coyunturas históricas, lo que conlleva a relacionar directamente los recursos didácticos con la formación permanente del profesorado. Y así podemos apreciar la importancia de los consejos de la profesora Amanda Rodríguez de Moreno, pues son sugerencias que implican un profesorado comprometido con su formación personal, con una precisa ética profesional.

En consecuencia, la valoración del trabajo que estamos reseñando no reside sólo en lo que se dice en este libro, síntesis de un trabajo más grande, sino sobre todo en lo que sugiere para el futuro. Además las referencias bibliográficas nos permiten relacionar este trabajo con el que han desarrollado otras personas en España, como es el caso de Purificación Gil, Elena Martín y sobre todo María Rosario Piñeiro Peleteiro que han trabajado tanto en síntesis bibliográficas como en estudios de campo con niños de edades comprendidas entre los 4 y los 10 años²⁰⁹.

La cuarta parte del libro presenta un conjunto de sugerencias didácticas para los niños de 9 -10 años de edad, procurando relacionar la comprensión del tiempo histórico con la representación espacial, para la que acude a la terminología ya conocida de K. Lynch: mojones, rutas e hitos, aunque se les denomine de manera diferente al seguir la síntesis de Elena Martín. Se sigue trabajando con el medio local, esta vez con el pueblo o ciudad y se introducen actividades de simulación. Hay un intento explícito de acercarse al espacio vivido por el alumno.

²⁰⁷ Las relaciones entre geografía y el medio local las he estudiado en SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Utilización didáctica del entorno en geografía. *Enmare*, 1989, Melilla, pp. 9-25, siguiendo una línea de pensamiento que habían introducido en didáctica A. LUIS y L. URTEAGA. Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar, *Geocrítica*, núm. 38, Barcelona, 1982.

²⁰⁸ Este es el caso, desde mi perspectiva, del trabajo realizado por Antoni Ballester en su tesis doctoral, tal como lo he sistematizado en la reseña que he publicado en la revista informática de *Geocrítica* (Biblio3w, número 237, junio de 2000).

²⁰⁹ Como referencia básica para el aprendizaje espacial hemos de destacar el trabajo de PIÑEIRO PELETEIRO, M^a Rosario. Dirección y orientación en Educación Infantil y Primaria, en PÉREZ, PIÑEIRO y TIRADO Enseñar y aprender el espacio geográfico. Orientación teórica y praxis didáctica, Valencia, Nau Llibres, 1998, pp. 5-24.

En este sentido creo que es de un enorme interés recoger las experiencias que se han realizado desde la enseñanza no reglada, más en concreto desde los trabajos realizados por la Fundación La Minga en tierras indígenas colombianas²¹⁰. En efecto, se relacionan los aspectos de participación social y percepción subjetiva y colectiva con el análisis territorial. Su proceso de cartografía social incluye mapas administrativos e infraestructurales, económicos y ecológicos, mapa de relaciones sociales y etnográficas y un mapa de conflictos. Sin duda, es una experiencia de la que es posible aprender muchas enseñanzas para la educación reglada y formalizada.

El libro de Amanda Rodríguez nos permite introducirnos en el campo del estudio geográfico del espacio vivido. Y para ello no se queda en una simple declaración de intenciones, sino que propone un conjunto de ejercicios muy bien diseñados para ser trabajados en el aula. Sin duda, es una manera de introducir al alumnado en la reflexión sobre su espacio cotidiano.

La quinta parte, o quinto capítulo del libro, nos introduce en el análisis de los conceptos que permiten interpretar la realidad desde un mayor grado de abstracción. Precisamente la autora entiende que ahora, en cuarto grado, los alumnos “están en capacidad de construir los conceptos básicos en geografía (...) con el fin de tener un esquema conceptual que les permita construir redes conceptuales y precisar los contenidos” (pág. 93). Sin duda, a lo largo de todo el libro se puede apreciar el interés de la profesora Amanda Rodríguez por justificar lógicamente, dentro de las coordenadas del aprendizaje geográfico, su propuesta de mayor abstracción y generalización. Pero al mismo tiempo reclama la presencia de contenidos de actitudes que faciliten el nexo entre teoría y práctica, de tal manera que se puedan valorar aspectos tales como la pertenencia e identidad respecto a un lugar, el aprecio por los aspectos culturales propios del lugar donde uno vive o el respeto por la conservación del medio.

Para trabajar estos conceptos expone una serie de definiciones extraídas de la bibliografía académica, pero como sugerencia didáctica propone que como punto de partida se utilicen las opiniones vulgares de los alumnos, para que de esta manera se puedan contrastar aspectos teóricos de la definición del espacio geográfico y, al mismo tiempo, nos acerquemos a las ideas espontáneas del alumnado, con lo que podremos investigar sobre sus actitudes y comportamientos.

Para este cuarto grado propone el estudio de un eje temático: la sociedad, que se analiza desde diferentes escalas (individuo, familia, comunidad) y su relación con el proceso histórico colombiano. Sin duda, es un asunto de gran trascendencia, pues en estos momentos Colombia es el foco de intervención de Estados Unidos sobre el subcontinente iberoamericano con una clara intención de regionalizar el problema del narcotráfico. Un asunto que ha sido objeto de atención por los profesores que acudieron al Congreso Colombiano de Geografía y que tiene amplio eco en las páginas de los diarios internacionales²¹¹. Por eso mismo parece que desde estas posiciones críticas se puede analizar con rigor las relaciones entre un medio local (los pueblos colombianos) y el sistema financiero, político y militar de estrategias multinacionales. Algo que revitalizaría la geografía descriptiva mundial.

²¹⁰ La Fundación La Minga ha recibido dinero de la Unión Europea para organizar proyectos de mejora en comunidades locales, para lo cual el diagnóstico de los problemas está relacionado con el análisis del territorio. Una exposición de sus trabajos se proyectó durante la celebración del Congreso Colombiano de Geografía en agosto de 2000.

²¹¹ Un ejemplo son los informes que aparecen en la prensa española sobre los efectos que producen en otros países (Ecuador, Venezuela o Brasil) la intervención de EE.UU. sobre el territorio colombiano (*El País*, 3 de marzo de 2001)

Dentro de las coordenadas de ciencias sociales, las propuestas de este capítulo incluyen actividades de aprendizaje espacial y temporal. En este caso se proponen tareas sobre la historia personal y familiar, de tal manera que se relacionan los hitos familiares (nacimientos de abuelos o padres) con la evolución política, social y cultural de Colombia y el mundo. Sin duda, la profesora Amanda manifiesta un conocimiento grande del alumnado cuando entre fechas selecciona el campeonato del mundo de fútbol de 1998. Igualmente sobresale la atención con que se han diseñado las tareas, muchas de ellas lúdicas, pues las hay individuales, en grupo y en asamblea de clase. También es preciso resaltar la creatividad que manifiesta para relacionar la vida cotidiana, con sus dichos y hechos, con actividades escolares de aprendizaje y con un razonamiento teórico de la construcción del espacio geográfico.

El último de los capítulos se dedica a proponer un conjunto de actividades para quinto grado de primaria. El eje temático que aglutina los contenidos es la ciudad. Y ello se debe a la pertinencia social, la mayoría de los colombianos viven en ciudades, como a la adecuación didáctica del conocimiento de un espacio complejo, como es el medio urbano, en el cual es posible desarrollar un aprendizaje que interactúa entre sus conocimientos espontáneos y la información que le facilita el profesorado.

La unidad didáctica sobre la ciudad está muy bien organizada, pues en ella se combinan técnicas de trabajo de campo y recogida de la información con el análisis de conceptos y su aplicación posterior a la misma realidad antes observada (segunda salida de campo). Existe un trabajo paciente como consecuencia de una decisión didáctica que implica una metodología basada en el constructivismo.

De esta manera, la secuencia de actividades no se queda en un enunciado teórico y en la expresión de una voluntad de llevarla a cabo. Hay la presentación de ejercicios concretos (encuestas, cuestionarios, inventario de ideas y su puesta en común). Sin duda, más allá de “construir el concepto de ciudad con base en la experiencia cotidiana y en los conocimientos académicos estudiados en cursos anteriores” (pág. 116), existe un planteamiento de aprendizaje en espiral, siguiendo el modelo pedagógico de Bruner. Y en este caso la ciudad sirve para la finalidad que se ha propuesto: sintetizar unos conceptos complejos y aplicarlos en el proceso de socialización educativa.

Hay un aspecto que queremos resaltar en el trabajo de la profesora Amanda: es la sensación de ilusión, de ánimo y de optimismo que se respira. Es una manera de enfrentarse al difícil mundo de la educación con la esperanza de transformar la cultura cotidiana en una mejor comunicación social. Por eso le preocupa cómo leen y cómo escriben sus alumnos y por qué unos temas les parecen difíciles (pág. 132). No es una valoración educativa formalizada y burocrática, sino un deseo y una plasmación en tareas didácticas para que otras personas puedan compartir su entusiasmo; algo que se contagia después de leer su libro.