

ENSEÑAR SOBRE EL TERRITORIO COLOMBIANO EN LA ESCUELA: un reto apremiante de la educación geográfica

TEACHING ABOUT THE COLOMBIAN TERRITORY IN SCHOOL: an urgent challenge for geographic education

ENSINAR SOBRE O TERRITÓRIO COLOMBIANO NA ESCOLA: um desafio urgente para a educação geográfica

RESUMEN

La ponencia tiene como objetivo describir qué se enseña sobre el territorio en la escuela primaria y secundaria colombiana. El estudio se centra en describir los contenidos sobre el territorio que aparecen en los libros de texto de amplia circulación en el país en función de lo establecido por la legislación educativa colombiana, más concretamente, en los estándares curriculares de ciencias sociales. Se utilizó una metodología cualitativa centrada en el análisis de contenido. Se utilizaron dos fuentes e información: (i) los estándares curriculares de ciencias sociales, uno de los referentes curriculares de calidad publicados por el Ministerio de Educación Nacional en adelante (MEN) en el 2004. El análisis planteado tiene la mayor importancia en un país como Colombia que, aunque tiene un territorio rico en biodiversidad y recursos naturales, también tiene graves problemas de inequidad en la tenencia de la tierra, falta de control territorial del estado y procesos de desterritorialización de poblaciones tanto en zonas rurales como urbanas. Los problemas de tenencia y desterritorialización mencionados han dado origen a otros, como procesos migratorios voluntarios e involuntarios internos y al exterior, pero también fueron una de las principales causas del conflicto armado colombiano y la expansión de economías ilegales como las del narcotráfico. Los resultados muestran la necesidad de que la enseñanza del territorio en los textos escolares en Colombia se configure desde conceptos y procedimientos complejos que integren las diferentes dimensiones de esta categoría a la luz de los debates actuales de la didáctica de la geografía. También se muestra la necesidad que desde la diversidad de autores y propuestas editoriales que se lleven a las aulas del país, contengan propuestas de aprendizajes relevantes que fomenten en los estudiantes la comprensión y el análisis de las dinámicas de sus territorios más allá de lo descriptivo, de manera que lo que se enseña en la escuela aporte a la formación de ciudadanos proponen y se comprometen con la solución de las problemáticas de su entorno.

Palabras-clave: territorio; didáctica de la geografía; educación primaria y secundaria; espacio geográfico.

 Nancy Palacios Mena^a
 Jennifer Romero Pardo^b

^a Universidad de Los Andes (UNIANDES), Bogotá, Colombia.

^b Universidad del Tolima (UT), Tolima, Colombia.

DOI: 10.12957/geouerj.2024.86537

Correspondência:
n.palaciosm@uniandes.edu.co
jeandropa@hotmail.com

Recebido em: 11 abr. 2024

Revisado em: 10 set. 2024

Aceito em: 12 set. 2024



ABSTRACT

The aim of this paper is to describe what is taught about the territory in Colombian primary and secondary schools. The study focuses on describing the contents about the territory that appear in the textbooks of wide circulation in the country according to what is established by the Colombian educational legislation, more specifically, in the curricular standards of social sciences. A qualitative methodology focused on content analysis was used. Two sources of information were used: (i) the social sciences curricular standards, one of the quality curricular references published by the Ministry of National Education (MEN) in 2004. This analysis is of the utmost importance in a country like Colombia which, although it has a territory rich in biodiversity and natural resources, also has serious problems of inequity in land tenure, lack of territorial control by the state and processes of deterritorialization of populations in both rural and urban areas. The problems of land tenure and deterritorialization have given rise to other problems, such as voluntary and involuntary internal and external migration processes, but they were also one of the main causes of Colombia's armed conflict and the expansion of illegal economies such as drug trafficking. The results show the need for the teaching of territory in school textbooks in Colombia to be configured from complex concepts and procedures that integrate the different dimensions of this category in the light of current debates on the didactics of geography. It also shows the need for the diversity of authors and editorial proposals that are taken to the classrooms of the country to contain relevant learning proposals that encourage students to understand and analyze the dynamics of their territories beyond the descriptive, so that what is taught in school contributes to the formation of citizens who propose and commit themselves to the solution of the problems of their environment.

Keywords: territory; didactics of geography; primary and secondary education; geographical space.

RESUMO

O objetivo da apresentação é descrever o que se ensina sobre o território nas escolas primárias e secundárias colombianas. O estudo se concentra em descrever os conteúdos sobre o território que aparecem nos livros didáticos de grande circulação no país com base no que estabelece a legislação educacional colombiana, mais especificamente, nas normas curriculares das ciências sociais. Foi utilizada metodologia qualitativa focada na análise de conteúdo. Foram utilizadas duas fontes e informações: (i) as normas curriculares de ciências sociais, uma das referências curriculares de qualidade publicadas pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) em 2004. A análise proposta tem a maior importância em um país como a Colômbia, que, embora possua um território rico em biodiversidade e recursos naturais, também apresenta graves problemas de desigualdade na propriedade da terra, falta de controle territorial por parte do Estado e processos de desterritorialização das populações tanto nas áreas rurais como urbanas. Os mencionados problemas de posse e desterritorialização deram origem a outros, como processos de migração voluntária e involuntária interna e externamente, mas também foram uma das principais causas do conflito armado colombiano e da expansão de economias ilegais como o tráfico de drogas. Os resultados mostram a necessidade de que o ensino do território nos livros escolares na Colômbia se configure a partir de conceitos e procedimentos complexos que integrem as diferentes dimensões desta categoria à luz dos debates atuais no ensino de geografia. Mostra também a necessidade de que a diversidade de autores e propostas editoriais que são levadas às salas de aula do país contenham propostas de aprendizagem relevantes que estimulem os alunos a compreender e analisar a dinâmica de seus territórios para além do descritivo, para que o que é ensinado na escola contribua para a formação de cidadãos que se proponham e se comprometam a resolver os problemas do seu meio ambiente.

Palavras-chave: território; didática da geografia; ensino primário e secundário; espaço geográfico.



INTRODUCCIÓN

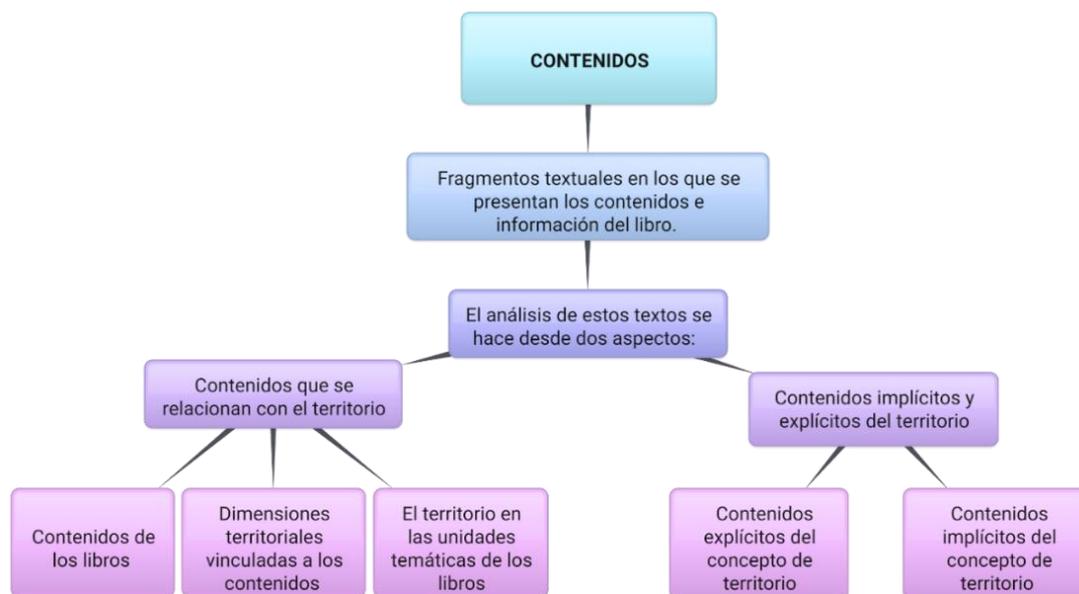
Esta ponencia tiene como objetivo describir qué se enseña sobre el territorio en la escuela primaria y secundaria colombiana. El estudio se inscribe en el campo de la didáctica de la geografía y hace parte de una investigación más grande titulada “El territorio en el texto escolar de ciencias sociales. Un análisis sobre cómo se enseña el concepto de territorio en el texto escolar de ciencias sociales en la educación media”.

El estudio se centra en describir los contenidos sobre el territorio que aparecen en los libros analizados en función de lo establecido por la legislación educativa colombiana, más concretamente, en los estándares curriculares de ciencias sociales. El análisis planteado tiene la mayor importancia en un país como Colombia que, aunque tiene un territorio rico en biodiversidad y recursos naturales, también tiene graves problemas de inequidad en la tenencia de la tierra, falta de control territorial del estado y procesos de desterritorialización de poblaciones tanto en zonas rurales como urbanas. Los problemas de tenencia y desterritorialización mencionados han dado origen a otros, como procesos migratorios voluntarios e involuntarios internos y al exterior, pero también fueron una de las principales causas del conflicto armado colombiano y la expansión de economías ilegales como las del narcotráfico.

Las problemáticas colombianas señaladas, nos llevan a pensar en la necesidad de hacer un análisis sobre la presencia, las maneras como en el currículo colombiano de primaria y secundaria se aborda el tema del territorio, las formas como se problematiza y la pertinencia que dicha enseñanza puede tener para niños y jóvenes que debieran tener un conocimiento profundo de las dinámicas espaciales que histórica y actualmente han configurado y dado sentido a sus realidades cotidianas. Dicho conocimiento sobre el territorio desde la escuela debiera ser el punto de partida para una lectura compleja de las dinámicas territoriales de los entornos cercanos y del país en general y una motivación para participar propositivamente en la comprensión, gestión y solución de los problemas de la vida diaria ligados al territorio.



Figura 1. Estructura general de la ponencia.



Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 1 el análisis territorial de los contenidos se presenta en dos momentos:

- Contenidos que se relacionan con el concepto de territorio.
- Análisis sobre cómo se enseñan los contenidos territoriales

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico del presente artículo es cualitativo centrado en el análisis de contenido, el cual se fundamenta en la descripción e interpretación de la información obtenida, así es posible formar nuevas ideas sobre los contenidos que se encuentran en textos, imágenes, sonidos, películas, entre otros. Es decir que, el análisis de contenidos en los textos escolares tiene un interés por el concepto de territorio que aparece en los libros de Ciencias Sociales para la Educación Media en Colombia, haciendo énfasis en el enfoque que tiene la enseñanza del territorio en los recursos que proponen los textos trabajados en las aulas de los últimos grados de educación secundaria.

Andréu (2000, p. 17) plantea que el análisis de contenido se diferencia de otras técnicas de investigación porque combina la observación, producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos, para lo cual es necesario hacer inferencias sobre los datos obtenidos. Estas inferencias se refieren a los mensajes que transmiten los datos más allá de lo observable. En este orden de ideas, “el analista de contenido busca algunas conclusiones o extrae inferencias –explicaciones- “contenidas” explícitas o implícitas en el propio texto”



(ANDRÉU, 2000, p. 19). De acuerdo con Bardin (1986, p.31), las inferencias poseen tres elementos básicos: variables a inferir, material analizado y explicación analítica. (BARDIN, 1986, p. 29) Así, en este artículo, la variable de incidencia es el concepto de territorio en los recursos; el material analizado es el texto escolar de Ciencias Sociales para Educación Media y la explicación analítica es la enseñanza del territorio en los recursos de estos textos.

Esta metodología partió de los hallazgos que se evidenciaron en las investigaciones hechas por Sáiz (2013, p 47) quien plantea que los recursos de los textos escolares son “elementos o técnicas propias de la enseñanza-aprendizaje” (SÁIZ, 2013, p.49); Palacios (2019, p.905) quien analiza los textos escolares a la luz de sus alcances y limitaciones (PALACIOS, 2019, p.907); Bel (2017, p.98), que presenta un análisis sobre los recursos visuales en los textos escolares, su complejidad y la forma en la que se presentan. (BEL, 2017, p. 100); y Valls (2008, 2011. p. 61) que analiza cómo se ha socializado la historia a través de los manuales escolares (VALLS, 2008, p.10). Los anteriores investigadores, brindaron aportes y herramientas para el análisis de los recursos textuales y visuales que se encuentran en los textos escolares. Posibilitando así la reflexión sobre el uso de estos libros como herramientas pedagógicas llevadas al aula para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales.

Es importante señalar que en Colombia el mercado de los textos escolares funciona en el sector privado a través de eslabones comerciales; y en el sector público por medio de licitaciones, en ambos sectores se realizan actualizaciones cada tres años de acuerdo con el artículo 2 de la ley 24 de 1987. Además, los contenidos de los textos escolares de Ciencias Sociales se desarrollan de acuerdo a los referentes curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en dos documentos, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje¹. Para este artículo, se tomaron como muestra cuatro textos escolares de Ciencias Sociales pertenecientes a las editoriales privadas, SM y Santillana, grados 10° y 11° de la Educación Media, editados en Bogotá en el año 2016. A pesar de que existe una diversa oferta de textos escolares, se tomaron como muestra estos cuatro libros debido a que estas editoriales tienen una alta circulación a nivel nacional e internacional en el mercado editorial, los recursos que aportan en sus temáticas posibilitaron el análisis del concepto territorial y pertenecen a los grados de educación Media (dos de Décimo y dos de Undécimo), últimos grados escolares en Colombia, donde se plantea el estudio del concepto de territorio según lo establecido en los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA.

¹ Dado que la Ley General de Educación de Colombia establece la autonomía curricular, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, son referentes y recomendaciones curriculares publicados por el Ministerio de Educación cuyo uso no implica un obligatorio cumplimiento por parte de los establecimientos educativos u otras instancias ligadas a la educación del país.



Para la recolección de la información de estos textos se ha hecho primero una lectura de los libros y se ubica en ellos sus diferentes recursos, los cuales se clasificaron en fichas de catalogación y contenidos, estas fichas arrojaron información que fue analizada desde aspectos cuantitativos y fundamentalmente desde un ámbito cualitativo.

Figura 2. Ficha de catalogación de los libros.

| Código | Nombre y grado | Autores |
|--------|-------------------------------|--|
| 1 | Aplica Ciencias Sociales 10 | Pablo Aristizábal Castrillón. Filósofo de la Pontificia Universidad Javeriana. Oscar Fernando Melo Cruz. Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. Máster en Historia del Mundo Hispánico de la Universidad Jaume I de Castellón. Inés Elvira Rojas González. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Materiales para la enseñanza de la Geografía del CEPEIGE. |
| 2 | Aplica Ciencias Sociales 11 | Pablo Aristizábal Castrillón. Filósofo de la Pontificia Universidad Javeriana. María Johanna Castaño Pachón. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Osvaldo Vladimír Maraboli Salazar. Licenciado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. |
| 3 | Proyecto Saberes ser hacer 10 | Iván Fernando Parra Toro. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Mauricio Riveros Alfonso. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Magíster en historia. |
| 4 | Proyecto Saberes ser hacer 11 | Jessica Pérez Pérez. Historiadora y Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Osvaldo Vladimír Maraboli Salazar. Licenciado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Joan Andrés Giraldo Bautista. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Barcelona. Iván Fernando Parra Toro. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Mauricio Riveros Alfonso. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Magíster en historia. Fabio Andrés Prieto Ruiz. Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. |

Elaboración propia.

Figura 3. Ficha de contenidos.

| CONTENIDOS RELACIONADOS EN EL TERRITORIO | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-----------|-----------|----------------------------|--------|----------|----------|--------------|--------------|------|----|
| Código del libro | | | | | | | | | | | |
| Contenidos explícitos e implícitos relacionados con el concepto de territorio | | | | | | | | | | | |
| Unidad | Temas | Contenido | | Dimensiones del territorio | | | | | | Pág. | NA |
| | | Explícito | Implícito | Económica | Social | Política | Cultural | Geoeconómica | Comunicativa | | |
| | | | | | | | | | | | |

Elaboración de las autoras.



Como se observa en la figura 3, la ficha permite evidenciar las partes del libro en las que se ubican los contenidos asociados al territorio, teniendo en cuenta la unidad y el tema en el que se encuentran. Al igual que aquellos recursos que no se vinculan con lo territorial.

Luego, se elaboran gráficas con los datos obtenidos de las fichas de catalogación y se localizan los ejemplos de los recursos que serán analizados, teniendo como punto de partida su ubicación y tamaño, ya que esto determina la existencia de una secuencia didáctica, la relevancia de cada recurso dentro de los temas y las posibilidades de trabajo que pueden desarrollar los estudiantes. Por último, se realiza sobre la descripción de los datos y se analiza a la luz del marco teórico y los planteamientos de diferentes autores que evidencian la importancia de la enseñanza del territorio en el ámbito escolar, lo cual se relaciona con los textos escolares como herramientas del aprendizaje en la escuela.

A continuación, un resumen de la metodología utilizada para analizar los libros:

Cuadro 1. Síntesis de la metodología.

| | | |
|---------------------------------|------------------------|---|
| Diseño metodológico cualitativo | Enfoque | Análisis de contenidos |
| | Variables | 1. Contenidos explícitos e implícitos asociados al territorio. |
| | | 2. Dimensiones territoriales. |
| | | 3. Contenidos sobre el territorio ¿Cómo se enseña sobre el territorio en los libros de educación media? |
| | Muestra | Dos textos escolares de Ciencias Sociales 10° Dos textos escolares de Ciencias Sociales 11° |
| | Técnica | Análisis documental |
| Instrumentos | Fichas de catalogación | |
| | Fichas de contenidos | |

Elaboración propia.

CONTENIDOS TERRITORIALES EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES

En el marco de este estudio se consideran contenidos aquellos fragmentos de los libros en los que se abordan conceptos y se suministra información de diferente índole a través de temas y subtemas. Son agrupados en unidades, las cuales se relacionan con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2004, p.112).

De acuerdo con el MEN (2004.114), los conocimientos propios de las ciencias sociales están relacionados desde lo histórico (relación con la historia y las culturas), lo geográfico (relaciones espaciales y ambientales) y lo ético-político (relaciones ético políticas) (MEN, 2004, p.114). Estos tres ejes son analizados por medio de las unidades temáticas, pues cada una de ellas se relacionan con uno de los Estándares Básicos de Competencias



en Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó la búsqueda del concepto de territorio en las unidades de los libros desde dos perspectivas

- Explícita: son fragmentos de los contenidos en los que se define o ejemplifica el concepto de territorio, territorialidad, desterritorialización o reterritorialización.
- Implícita: son fragmentos de los contenidos que se relacionan con el concepto de territorio desde una o varias de sus dimensiones (comunicativa, social, económica, política, cultural y geocoantrópica), en estos fragmentos no se encuentra una definición del concepto de territorio, pero sí una relación con esta categoría. Por ejemplo, temas como la migración, lo medioambiental, los desplazamientos no definen el concepto de territorio, sin embargo, hacen referencia a este desde los procesos de TDR que generan. Es decir, no se habla de manera directa del territorio, pero sí hay un vínculo con este concepto.

Contenidos explícitos e implícito relacionados con el concepto de territorio

Los cuatro textos escolares de Ciencias Sociales analizados en esta investigación cuentan con un total de 234 temas, los cuales son agrupados en unidades que se distribuyen así:

Cuadro 2 .Contenidos asociados al territorio en los libros 1 y 2.

| Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales | Unidades |
|---|--|
| Relaciones espaciales y ambientales | 1. Microeconomía; Macroeconomía: contienen 31 temas relacionados con el ámbito económico. |
| | 2. Geografía de la población; Geografía política y geopolítica: cuentan con 28 temas asociados a la geografía, la demografía y lo político. |
| Relaciones con la historia y las culturas | 3. Panorama mundial entre 1950 y 2015; Colombia entre 1950 y la actualidad: cuentan con un total de 29 temas vinculados con el componente histórico. |
| Relaciones ético- políticas | 4. El poder y el Estado; El Estado colombiano: cuentan con un total de 20 temas relacionados con la organización social desde lo político y social. |

Elaboración propia.



Cuadro 3. Contenidos asociados al territorio en los libros 3 y 4.

| Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales | Unidades |
|--|--|
| Relaciones espaciales y ambientales | 1. Economía y sociedad; Historia económica latinoamericana: relacionadas con la geografía económica, cuentan con un total de 16 temas. |
| | 2. Economía, Estado y globalización; Globalización y sociedad: asociadas a la economía, la política y lo social, conformadas por 18 temas |
| | 3. Los desafíos de la globalización; Ecología y desarrollo sostenible: cuentan con un total de 12 temas vinculados a lo medioambiental y lo político. |
| Relaciones ético-Políticas | 4. Los derechos humanos; Grupos étnicos y población: con un total de 14 temas asociados a la identidad y lo cultural. |
| Relaciones con la historia y las culturas | 5. Sociedad y territorio en Colombia; Del caudillismo a la democracia: con un total de 18 temas vinculados a lo histórico. |
| | 6. Nación y nacionalismo; Género y sociedad en América latina: con un total de 13 temas asociados a lo cultural, político y social. |
| | 7. Revoluciones y movimientos sociales en América Latina; La configuración del mundo actual: relacionadas con la ubicación de diferentes hechos en el tiempo cuentan con un total de 24 temas. |
| | 8. Conflicto armado y violencia en Colombia; Normatividad internacional y conflicto armado: conformadas por 11 temas asociados a los conflictos que se han generado a lo largo del tiempo. |

Elaboración propia.

De acuerdo a lo expuesto en los cuadros 2 y 3, los libros 1 y 2, cuentan con 4 unidades, las dos iniciales enfocadas en las relaciones espaciales y ambientales; la tercera en las relaciones con la historia y las culturas; y la última con las relaciones ético-políticas. Por otro lado, la tabla 4 indica que libros 3 y 4, cuentan con 8 unidades, las tres primeras se centran en las relaciones espaciales y ambientales; la cuarta en las ético-políticas; y las cuatro siguientes en las relaciones con la historia y las culturas. Es decir que los libros 1 y 2 tienen un mayor énfasis en lo geográfico, mientras que los libros 3 y 4 presentan mayor cantidad de contenidos históricos. Los cuatro textos presentan solo una unidad para el componente ético-político.

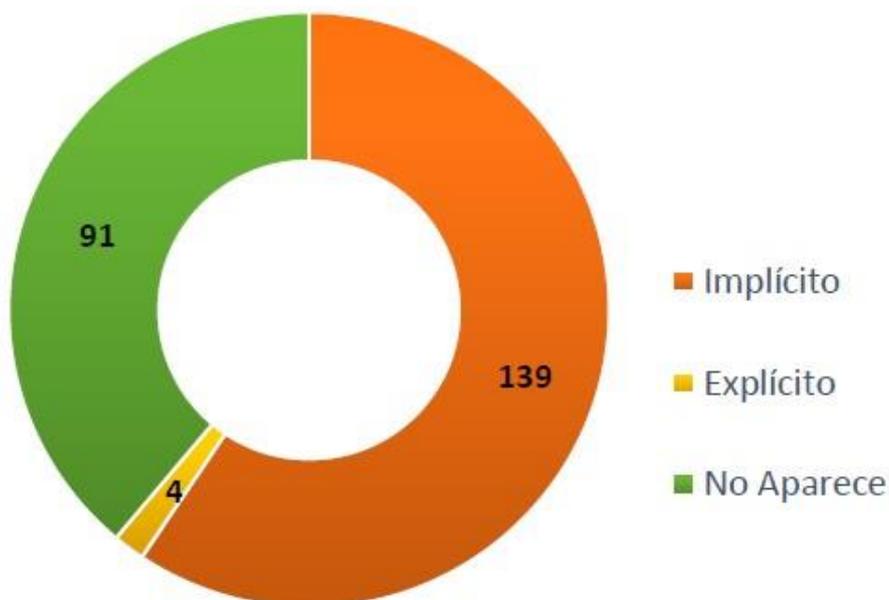
¿Que se enseña sobre el territorio?

En este sentido, los contenidos de los textos escolares presentan su propuesta educativa asociada a los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2004, p.26), en los cuales se plantea la formación de niños, niñas y jóvenes que comprendan de “manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social.” (MEN, 2004, p.28). Para el caso de los libros analizados esta interdisciplinaria se refleja en temáticas de economía, medioambiente, globalización, historia mundial y nacional, componentes estatales, culturales, sociales y elementos de la



configuración colombiana. Teniendo en cuenta la organización interna de los contenidos de los libros, se realiza una búsqueda del concepto de territorio en las temáticas de los textos, encontrando los siguientes resultados:

Figura 4. Contenidos de los libros relacionados con el concepto de territorio.



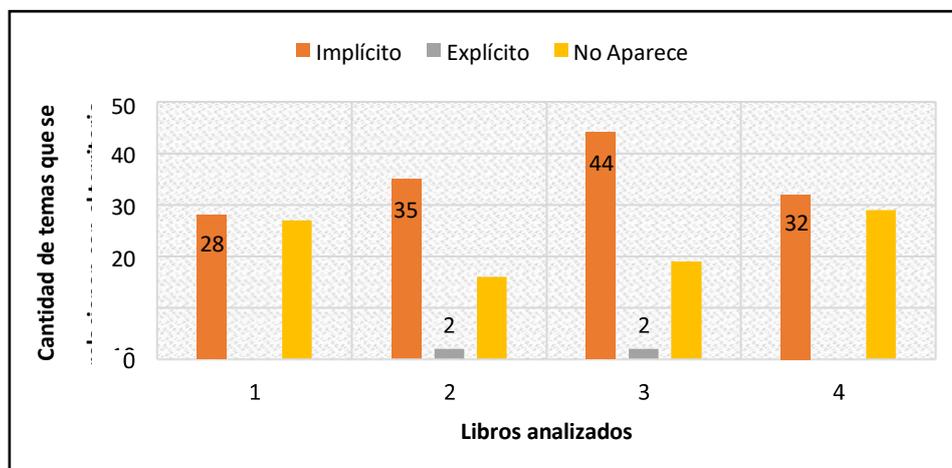
Elaboración propia.

Como se muestra en la figura anterior, los libros cuentan con 234 temas, de los cuales 143 se vinculan a lo territorial, 139 desde una perspectiva implícita y 4 desde la explícita; mientras que los 91 temas restantes no tienen ninguna relación con el territorio. Así, la mayor parte de los contenidos están relacionados implícitamente con la conceptualización territorial; mientras que la presencia de conceptos explícitos o definiciones del territorio es menor.

De este modo, a los estudiantes de los grados décimo y once, salvo algunas excepciones, no se les explica el concepto de territorio ni se desarrollan los elementos que lo configuran. Su aparición en los libros está limitada a su unión con diferentes temas que a su vez se relacionan con las dimensiones que producen el territorio. Es importante señalar que los anteriores hallazgos se presentan sobre el total de los temas, sin distinguir cantidad por libro o unidad. En el siguiente gráfico se muestra la cantidad de temas relacionados con el territorio en cada uno de los libros analizados.



Figura 5. Contenidos implícitos y explícitos del concepto de territorio en los textos escolares de Ciencias Sociales.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura anterior, los contenidos que presentan mayor cantidad de temas relacionados con el territorio están en los libros 2 y 3, con 35 y 44 temas respectivamente, además, solo estos dos libros presentan conceptos explícitos. El libro 3 cuenta con la mayor cantidad de temas relacionados con el territorio, pues de sus 65 temas 46 se asocian al concepto de territorio, (44 de manera implícita y 2 explícita). Lo anterior se explica porque este libro tiene en sus contenidos una unidad que presenta como eje central de aprendizaje la sociedad y el territorio en Colombia; con temas como la ocupación y configuración territorial en Colombia, el ordenamiento territorial y el pensar el territorio en el tiempo actual.

Por su parte el libro 2, cuenta con 37 temas relacionados con la conceptualización territorial (35 implícitamente y 2 explícitamente). Los contenidos de este libro no presentan ninguna unidad que tenga como eje central el territorio. Sin embargo, en las unidades de Geografía política y geopolítica; y El Estado colombiano, la mayoría de sus contenidos se relacionan con el territorio en temas como el territorio colombiano, las formas de organización territorial, la geopolítica, la organización territorial de los Estados y la geografía política y Estado.

Según los hallazgos de la investigación, en los libros 1 y 4, solo se evidencian contenidos implícitos sobre el concepto de territorio, es decir que los temas de estos libros se asocian con las dimensiones del territorio y no con la definición de esta categoría, por lo cual es posible afirmar que en los libros 1 y 4 ningún contenido define qué es el territorio o los procesos que lo configuran desde la TDR. De acuerdo con lo anterior, el territorio se relaciona con diferentes temáticas de las Ciencias Sociales en la Educación Media, pero sin la importancia que merece en los análisis geográficos y en los aportes para la formación de adolescentes y jóvenes capaces de apropiarse y generar nuevas dinámicas territoriales. Como afirma Montañez uno de los “obstáculos que atenta contra los esfuerzos de desarrollar una visión territorial articulada a largo plazo, que



posibilite un ordenamiento territorial para la reconstrucción de la nación (...) es la escasa importancia que conceptual y culturalmente le otorgamos al territorio.” (MONTAÑEZ, 2001, p.31)

Dimensiones territoriales vinculadas a los contenidos de los libros

Los planteamientos teóricos sobre el territorio desarrollados por Raffestin que hace alusión a la conceptualización del territorio señalando en primer lugar que espacio y territorio no son equivalentes y la confusión radica en el uso indiscriminado que se ha hecho de sus significados (RAFFESTIN, 1980, p.102). Para Raffestin “en el corazón de la historia aparece la necesidad geográfica. La historia es precisamente aquello por lo que existe una necesidad geográfica.” (RAFFESTIN, 1986, p.184). Por su parte, Giménez afirma que el territorio está fundamentado en una construcción social (GIMÉNEZ, 1996, p.12); y, que se caracteriza por su valor de cambio que puede ser representado como "la prisión que nos hemos fabricado para nosotros mismos" (GIMÉNEZ, 1999, p.27). Montañez y Delgado, abordan el territorio como una categoría básica en la construcción de un proyecto nacional democrático que permite el control social del espacio. En este control, el territorio se fundamenta en la espacialización del poder y en las relaciones de cooperación y conflicto que de ella se derivan. (MONTAÑEZ Y DELGADO, 1998, p. 120); además, plantean que “el territorio es, pues, el espacio geográfico revestido de las dimensiones política, identitaria y afectiva, o de todas ellas.” (MONTAÑEZ Y DELGADO, 2001, p.21)

González trabaja el concepto de territorio desde la cultura y la identidad, conceptualizando esta categoría como espacio socializado, culturizado y en constante transformación (GONZÁLEZ, 1999, p. 25); mientras que Sosa afirma que la multidimensionalidad del territorio teje lazos enmarcados en la territorialización, la desterritorialización y la reterritorialización (SOSA, 2012, p.2); por su parte, Saquet plantea que el territorio es producto y creación que cobra vigencia e importancia en las dinámicas actuales (SAQUET, 2015, p.8); y Fuini, resalta que la categoría de territorio se trabaja desde intencionalidades sociales, históricas, políticas, culturales y pedagógicas (FUINI, 2017, p.222).

Los anteriores autores, permiten la configuración territorial desde distintos enfoques que en esta investigación se retoman como dimensiones; las cuales brindan aportes y diversidad de perspectivas en el análisis y la conceptualización del territorio. Las dimensiones territoriales se relacionan entre sí en lo que se denomina multidimensionalidad, por lo tanto, ninguna dimensión puede ser vista como única o sin vínculos con las demás.



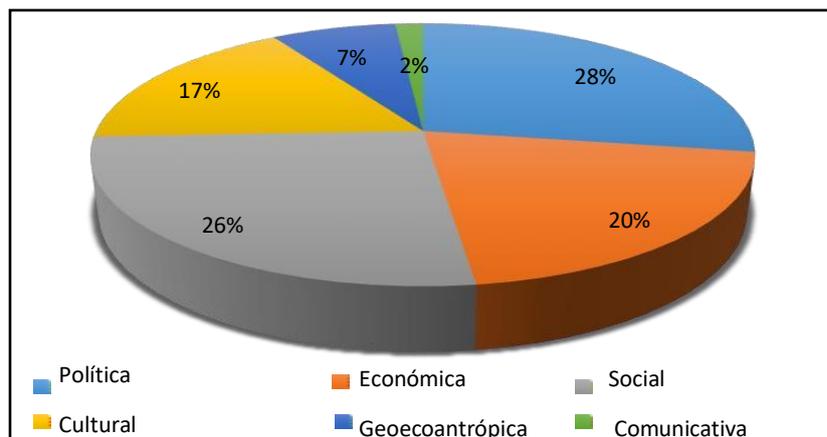
Figura 6. Dimensiones del territorio.



Elaboración propia.

La presente investigación analiza el concepto implícito de territorio a partir de su relación con seis dimensiones: política, económica, social, cultural, geoeconómica y comunicativa, las cuales se revelan en diferentes porcentajes como lo indica la figura 13.

Figura 7. Dimensiones territoriales asociadas a los contenidos de los libros.

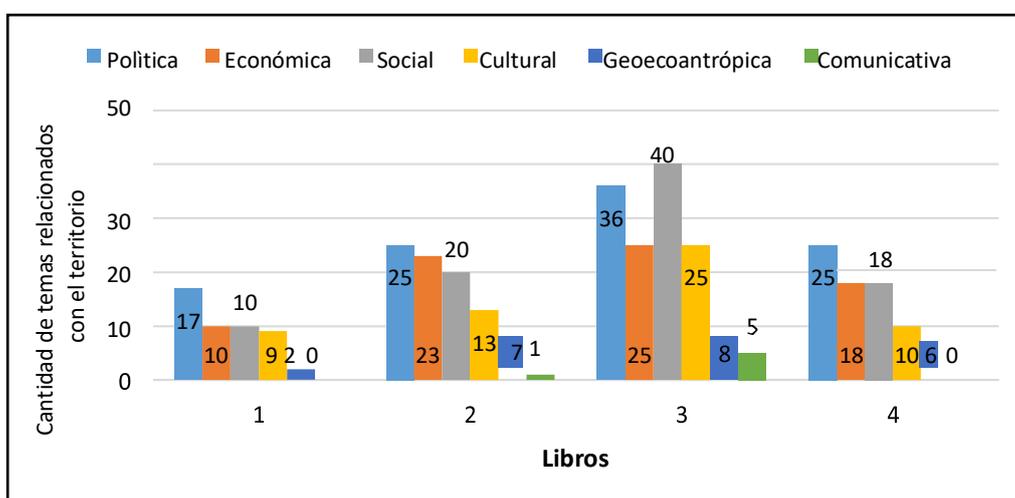


Elaboración propia.



De acuerdo con los hallazgos, la dimensión que más se relaciona con los contenidos de los libros es la política con un 28%, seguida de la social 26%, la económica 20% y la cultural con un 17%; las dimensiones con menor porcentaje de vinculación son la geoeconómica con un 7% y la comunicativa con un mínimo de 2%. La única dimensión del territorio que no se encuentra en todos los libros es la comunicativa, las demás se hallan en diferentes porcentajes en las temáticas de los cuatro textos. Lo anterior evidencia que existe una relación entre las dimensiones del territorio, pues no hay una dimensión exclusiva para cada libro, ni para cada estándar básico de competencia en Ciencias Sociales, sino que las dimensiones se relacionan entre sí generando la multidimensionalidad del territorio.

Figura 8. Dimensiones territoriales relacionadas con los contenidos (por libro).



Elaboración propia

Como lo revela la figura 8, las dimensiones territoriales se concentran en los contenidos de los libros 2 y 3. En el libro 2, las dimensiones se relacionan 89 veces con los contenidos; en el 3, se relacionan 139 veces; mientras que en los libros 1 y 4 se presentan una menor cantidad con 48 y 77 veces, respectivamente. Las altas cantidades de dimensiones territoriales vinculadas a los contenidos se explican porque existen temas de los libros en los que se asocian dos o más dimensiones, teniendo en cuenta que una de las características del territorio es su multidimensionalidad, la cual se refiere a la presencia de distintas dimensiones que se relacionan entre sí.

Los resultados indican que en los libros 2 y 3, los contenidos se relacionan con las seis dimensiones (política, económica, social, cultural, geoeconómica y cultural), con un predominio de las dimensiones política, social, económica y cultural. En los libros 2 y 3, se hallaron 228 temas relacionados con las dimensiones del territorio; mientras que en los libros 1 y 4 se encontraron 125 temas vinculados a las dimensiones



territoriales. Además, en estos dos últimos libros no se evidenciaron temas asociados a la dimensión comunicativa.

Lo anterior se explica porque en los libros 2 y 3 existen unidades que tienen como eje central de aprendizaje el territorio o los elementos que lo configuran, con temas como la geografía de la población; la geopolítica; la Constitución Política de 1991 y el ordenamiento territorial; la ecología, entre otros.

Hasta aquí se han abordado los hallazgos sobre los contenidos territoriales de los libros analizados teniendo en cuenta: los contenidos de los textos analizados; su relación implícita y explícita con el territorio; y las dimensiones territoriales con las que se vinculan. Ahora, se presentan los hallazgos sobre la búsqueda territorial en las unidades temáticas con las que cuentan los libros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS TERRITORIALES

Finalmente, los contenidos explícitos e implícitos encontrados en los libros indicaron que existen unos mínimos avances en la enseñanza de la geografía desde lo territorial; con los temas encontrados en el libro 3 y que se relacionan con el territorio como eje central de aprendizaje. En la mayoría de los contenidos no se promueve el análisis, la reflexión a una postura crítica hacia la importancia de comprender y vivir el territorio. No hay referentes teóricos ni perspectivas desde las cuales se le plantee al estudiante la relevancia de lo territorial, en la búsqueda de las transformaciones sociales de las que puede hacer parte.

Desde las Ciencias Sociales en la Educación Media no se le motiva al estudiantado a pensar la dinámica espacial desde los territorios, y no tiene en cuenta que como afirma de Souza (2017, p 106), el análisis territorial ayuda a los alumnos a entender que no solo están involucrados en las lógicas de poder los territorios más instituidos y legalizados, sino que los territorios de su vida cotidiana también lo están. Así, que, al entender la dinámica de formación de territorios sociales, por ejemplo, en la forma de Estados-Naciones, puede contribuir a comprender, si está bien orientado el pensamiento, la dinámica de formación de las ciudades, de los barrios y hasta de los territorios personales que uno forma en su vida privada, con sus grupos de identificación, con la familia, los amigos, los partidos. (DE SOUZA, 2017, p.105).

En este sentido, los contenidos curriculares de los textos escolares analizados desde la perspectiva de territorio deben acercarse a los contextos cotidianos y significativos de la población hacia la que van dirigidos, para así posibilitar desde los ejes curriculares de las Ciencias Sociales nuevas formas de apropiación y relación con el territorio. Es importante que el texto escolar como herramienta de aprendizaje tenga en cuenta que “enseñar no es presentar cosas (contenidos) para que sean asimilados, simplemente, reproductivamente. El



objetivo es enseñar, por medio de los contenidos, un modo de pensar la realidad, el pensamiento espacial (o geográfico)” (DE SOUZA, 2017, p.101.) Es necesario que los contenidos territoriales de los libros cuenten con sustentos teóricos y contraste de fuentes que le permitan al estudiantado confrontar planteamientos para construir sus conceptos.

Conceptos geográficos como lugar, paisaje naturaleza y, especialmente territorio, permiten al estudiante encontrar las diferentes relaciones que se fundamentan sobre una categoría. Por ejemplo, al abordar el concepto de territorio, el estudiante tiene la posibilidad de cuestionar procesos territoriales comprendiendo por qué las personas transforman el espacio, lo controlan, ejercen poder sobre este y lo impregnan de significado y simbolismo a través de la territorialización. O analizar los vínculos existentes entre el desplazamiento y la desterritorialización, también tendrá la posibilidad de articular las migraciones con la reterritorialización.

Es decir, que el concepto de territorio no es abordado desde una sola mirada, sino que en este convergen diferentes elementos y perspectivas. Lo que De Souza (2017) nombra como conceptos estructurantes y solidos que van más allá de la memorización y que buscan promover el análisis y la reflexión sobre la importancia de la geografía y para este caso del territorio. (DE SOUZA, 2017, p.103.) Esta importancia de la geografía está unida a los procesos históricos, pues como se ha mencionado en párrafos anteriores, el análisis del concepto de territorio está asociado a la relación espacio-tiempo y desde el ámbito escolar se pone en la mira en el análisis de los textos escolares de las Ciencias Sociales. Estos libros forman parte de la educación en Ciencias Sociales que se transmite a padres, profesores y estudiantes, con una perspectiva de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender a lo largo de cada año.

La geografía y la historia no son ajenas a estos materiales didácticos y según plantea Sáiz (2013), los textos escolares pueden tener tres posibilidades entre los docentes:

1. Un abandono, pues algunos prefieren elaborar su propio material didáctico o recurrir a material alternativo, aunque este grupo de profesores es minoritario.
2. Un uso crítico, en este los docentes seleccionan la información de los libros y los combinan con otros materiales.
3. Un uso fiel, envolvente, poco creativo y casi único de los textos escolares. La mayoría de los docentes por diversas circunstancias prefieren usar de esta forma el texto escolar. (SÁIZ, 2013, p.60)

Sin embargo, Sáiz (2011) resalta que



Está en manos de los propios profesores y profesoras suplir las carencias didácticas de los manuales y ofrecer a su cada vez más diverso alumnado aquellos recursos y actividades que permitan el mejor desarrollo de las competencias básicas y el más efectivo aprendizaje significativo de los contenidos y procedimientos de la Historia y de la Geografía. (SÁIZ, 2011, p.56)

Por esto, es importante analizar los textos escolares de Ciencias Sociales como materiales de trabajo en el ámbito educativo, teniendo en cuenta aspectos como los planteados por De Souza (2017)

- los libros deben ser una herramienta de trabajo para los docentes, por lo tanto, los textos escolares no pueden ser tratados de manera acrítica, sino que a partir de ellos se debe analizar lo que le sirve al docente en su propuesta pedagógica.
- la enseñanza de la geografía desde el texto escolar debe estar fundamentada en aportes hechos por geógrafos y personas expertas en el ámbito educativo.
- los contenidos de los libros didácticos son, en su mayoría (y como se ha evidenciado en este capítulo), discursos curriculares de sus autores que carecen de fundamentos teóricos o diversidad de fuentes, por ello es necesario valorar qué contenidos se trabajan con los estudiantes.
- No hay que desconocer que existen textos escolares estructurados que presentan una diversidad de propuestas que pueden ser trabajadas en el aula. No obstante, es necesario darle una mirada analítica y crítica para tomar de estos libros lo que representa un aprendizaje significativo para los estudiantes. (DE SOUZA, 2017, p.110-115)

En este sentido, otras investigaciones como la de Pulgarín (2011), han planteado algunos desafíos que presenta la geografía escolar: por ejemplo, la superación del determinismo geográfico que aparece en los textos escolares. Según la autora, es posible superar este desafío integrando en los libros contenidos culturales, sociales, políticos, económicos, entre otros, que vayan más allá de la descripción y la presentación de datos. Contenidos en los que la geografía escolar desarrolle “competencias ciudadanas que hagan del estudiante un sujeto partícipe de las propuestas de transformación en el territorio que vive.” (PULGARÍN, 2011, p.5).

Pulgarín (2011) resalta la importancia del concepto territorial en las Ciencias Sociales, argumentando que “el Territorio, es probablemente el concepto que mayor interdisciplinariedad presenta hoy, en el contexto de las ciencias sociales, al ser motivo de estudio en la mayoría de ellas” (PULGARÍN, 2011, p.8). Lo anterior se relaciona con la multidimensionalidad que caracteriza al concepto de territorio, el cual integra disciplinas geográficas, históricas, políticas, económicas, culturales, entre otras, lo que en el presente capítulo se ha nombrado como dimensiones territoriales.



En este sentido, la enseñanza del concepto de territorio cobra vigencia e importancia en la geografía escolar y para esta investigación desde el manejo del texto escolar como herramienta de enseñanza, como afirma Pulgarín (2011)

El estudio del territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes; al leer el territorio para comprenderlo, esta condición cambia puesto que en él se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse y desde la escuela convocan a la interdisciplinariedad puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinarios, en suma globales. (PULGARÍN, 2011, p.9).

El territorio desde los planteamientos de Raquel Pulgarín cobra un sentido de identidad y pertenencia en el que se integra el medio físico con lo social. Territorios inmersos en el poder, en la apropiación y en dinámicas sociales, un concepto de territorio integrado a diferentes disciplinas que hacen un llamado a la escuela para reivindicar su conceptualización y llevarla al plano de lo vivencial, analítico y significativo. En esta tarea, la geografía escolar, parafraseando a Milton Santos, tiene la intencionalidad pedagógica de contribuir a la formación de ciudadanos territoriales capaces de defender su territorio y comprender la importancia que éste tiene en la transformación de nuevas ciudadanías. (SANTOS, 1996, p.40)

En conclusión, los resultados muestran la necesidad de que la enseñanza del territorio en los textos escolares en Colombia se configure desde conceptos y procedimientos complejos que integren las diferentes dimensiones de esta categoría a la luz de los debates actuales de la didáctica de la geografía. También se muestra la necesidad que desde la diversidad de autores y propuestas editoriales que se lleven a las aulas del país, contengan propuestas de aprendizajes relevantes que fomenten en los estudiantes la comprensión y el análisis de las dinámicas de sus territorios más allá de lo descriptivo, de manera que lo que se enseña en la escuela aporte a la formación de ciudadanos proponen y se comprometen con la solución de las problemáticas de su entorno.

Los resultados de este trabajo siguen mostrando la vigencia de los planteamientos de Souto (2010, p 26 y 2018, p.19) según los cuales, dado la gran importancia que siguen teniendo los libros de texto como material de trabajo de los docentes, las necesidades de mejoras en su diseño y estructuración, deben ser profundas, es decir, deben ir más allá del color, la imagen y la inclusión superficial del lenguaje y la retórica de la didáctica y la pedagogía contemporánea. Dichas mejoras deberían concentrarse en aspectos como una mayor problematización, centrada en un enfoque complejo y de múltiples perspectiva de los temas abordados, la formación de actividades retadoras que fomenten aprendizajes superiores, una exploración profunda y con intencionalidad pedagógicas de los diferentes recursos que incluyen los libros. Esto sería un paso importante



en el camino de aportar a una educación geográfica más pertinente que, pone en la mesa las problemáticas espaciales, fundamentales en la formación de ciudadanías propositivas y comprometidas con el bienestar de todos y no solo con el bien particular. (SOUTO, 2010, p.25) (SOUTO, 2018, p. 23).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉU, Jaime. Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Granada: Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2002. 34p.
- BARDIN, Laurence. El análisis de contenido. Madrid: Akal, 1986. 183p.
- BEL, Juan Carlos. Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. Revista de Educación, Madrid, v.377, p.82-112, sep. 2017.
- DE SOUZA CAVALCANTI, Lana. El análisis de la espacialidad y la comprensión del mundo: llave para la relevancia de la geografía escolar. En Sebastiá, Rafael, & Monllor, Tonda. (Dir) Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI. Alicante: Universidad d'Alacant. España, 2017, 224p. pag. 97-116.
- FUINI, Lucas. Construções teóricas sobre o território e sua transição: a contribuição da Geografia brasileira. Cuadernos de Geografía, v.26, n.1, p. 221-242, jun. 2017.
- GIMÉNEZ, Gilberto. Territorio y cultura. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, v.2, n.4, p.9-30, diciembre. 1996.
- GIMÉNEZ, Gilberto. Territorio, cultura e identidades, la región socio-cultural. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, v. 5, n.9, p. 25-57, jun. 1999.
- GONZÁLEZ, Jorge. Cultura, identidad y territorio. Naturaleza y Sociedad, v.1, n., 2. p. 22-31, ene. 1999.
- MONTAÑEZ, Gustavo., & DELGADO, Ovidio. Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía, v. 7, n. 1-2, p. 120–134, 1998.
- MONTAÑEZ, Gustavo. Preliminares. En Montañez, Gustavo y Viviescas, Fernando. Espacios y territorio. Razón, pasión e imaginarios. Bogotá - Colombia: Unibiblos, 2001, 725p. p. 11-32.
- PALACIOS, Nancy. Teaching violence, drug trafficking and armed conflict in Colombian schools: Are history textbooks deficient? Issues in Educational Research, v.29, n.3, p. 899-922, sep, 2019.
- PULGARÍN, Raquel. Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. Revista Geográfica de América Central, v.2. p. 1-14, dic. 2011.
- RAFFESTIN, Claude. El territorio y el poder. En Raffestin, Claude & Villagómez, Yanga. Por una geografía del poder. México: El Colegio de Michoacán. 1980. 310p, pag. 100-116.
- RAFFESTIN, Claude. Ecogenèse territoriale et territorialité. En F. Auriac, & R. Brunet, Espaces, jeux et enjeux. Paris: Fayard & Fondation Diderot, 1986. 271p. p, 175-185.
- SÁIZ, Jorge. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, v.27, p. 43-66, 2013.
- SANTOS, Milton. De la Totalidad al Lugar. Madrid. Oikos Tau. 1996.150p.



SAQUET, Marcos. Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: Una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2015. 153.p

SOSA, Mario. ¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Cara Parens. 2012. 146p.

SOUTO, Xosé. ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, v.24, p. 25-44. jun. 2010.

SOUTO, Xosé. La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, v.79, n.2757, p1–31. dic. 2018,

VALLS, Rafael. La enseñanza de la historia y textos escolares. Buenos Aires: Zorzal, 2008, 210p.

VALLS, Rafael. La presencia del islam en los actuales manuales españoles de historia. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, v.2, n, 70, p. 59-66. Feb. 2011