

# La enseñanza del espacio humano durante la infancia a través del concepto de paisaje geográfico<sup>1</sup>

## Human space education for children through the geographic landscape concept

Andrés F. Castiblanco Roldán\*

Fecha de recepción: 17/6/2011

Fecha de aceptación: 28/9/2011

### Resumen

El presente artículo de reflexión pone sobre la mesa la importancia y análisis del concepto de paisaje en la infancia, con el fin de vincularlo al debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales, en lo correspondiente al saber espacial que se vincula desde la enseñanza de lo geográfico. El interés del presente texto es el de proponer el posicionamiento del concepto de paisaje desde lo visual y la palabra, como una manera de fortalecer los procesos de aprendizaje de las representaciones del territorio, como lo son los mapas y los planos para los niños y las niñas.

**Palabras clave:** paisaje, palabra, infancia, geografía escolar, ciencias sociales.

### Abstract

This article brings to the table reflect the importance and analysis of the landscape concept in childhood, to link the debate on the teaching of social sciences,

<sup>1</sup> Artículo de reflexión al interior de la propuesta pedagógica: *Entre saberes: jóvenes y niños de la mano del arte* del seminario de Bioética Arte y Educación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

\* Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudios doctorales en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Miembro de la red de profesionales del Instituto Panamericano de Geografía e Historia O.E.A. Investigador del grupo L.E.C. Correo electrónico geoandes@hotmail.com

as for the space knowledge that is linked from teaching geographically. The interest of this text is to propose the positioning of the concept of landscape from the visual and the word as a way to strengthen the learning processes of the territory of representations such as maps and drawings in children.

**Keywords:** landscape, word, children, school geography, social sciences.

### Introducción.

si dices a las personas mayores: “He visto una casa hermosa, de ladrillos rosados, con geranios en las ventanas y palomas en el techo....”. No lograrán imaginarse casa semejante. Será necesario comentarles: He visto una casa de cien millones de francos”. Entonces exclamarán admirados: “¡Qué hermosura!”.

*Antoine Saint - Exupéry*

El presente artículo es una reflexión en torno al manejo que se está dando a la enseñanza del espacio geográfico en la escuela, especialmente en la básica primaria. Se plasma la importancia de un concepto clave en el desarrollo del saber social en las niñas y niños: el paisaje. Esta noción ha estado implícita en todo el conocimiento geográfico y su abordaje desde la perspectiva pedagógica puede otorgar a este concepto el lugar que le corresponde, logrando con ello instrumentalizar estrategias para abordarlo y enriquecer los procesos pedagógicos y didácticos de la infancia.

La importancia del paisaje radica en su relación directa con las asociaciones que tiene la población infantil sobre el espacio en que se desenvuelve (contextos como escuela, familia, amigos, entre otros) y que influye en el desarrollo de los conceptos que se manejan del mundo y de sí mismo.

En este sentido la visión del medio está ligada a la conciencia que se hace de diferentes lugares y sitios en donde se ha consolidado una pertenencia y una identidad regional. Para los niños y las niñas son todos los puntos que se involucran en su movimiento cotidiano, las rutas que frecuentan, ya sea en el uso de sus actividades lúdicas tanto como los lugares y sendas que son transitadas en compañía de sus familiares<sup>2</sup>. Cuando se parte del paisaje se comienza por la forma básica de conocimiento que se tiene del entorno, construyendo geo-nociones y formando en el interior de cada uno, una cartografía que se puede llamar emocional o primaria, en donde se reconocen sitios, objetos y detalles de vital importancia junto a otros que se encuentran en la vida personal.

Este viaje por el conocimiento de los elementos que se presentan ante el niño y la niña, también entran en el territorio del lenguaje y su capacidad de crear territorios, la fuerza de este elemento es tal, que los seres humanos establecemos relaciones con los lugares incluso sin estar en ellos, tan solo basta con nombrarlos. Según la visión occidental -esa lente o concepción científica y académica del mundo, que deviene de siglos de academia europea y que ha encontrado su crítica en corrientes como el decolonialismo (Walsh, Schiwy y Castro 2002; Mignolo 2003)-, el encantamiento del mundo se desvaneció con el descubrimiento de sus zonas ignotas. Cuando lo desconocido se volvió familiar perdió su brillo, pero al pensar de una forma diferente el espacio y concebirlo desde el nombre, sumado a lo que se ve, es posible que el encantamiento continúe y permita encontrar otras emociones que usualmente no se experimentan frente al territorio; esta clase de relación es vital establecerla desde la infancia y es en este proceso en que se po-

2 Frente a esos recorridos y el papel del espacio en relación a lo lúdico, una investigación permitió analizar la relación entre el ocio y los espacios anónimos, véase: Castiblanco, Roldán Andrés (2008).

nen en juego las apuestas por cómo los sujetos se enamoran y desenamoran del mundo.

A partir de la construcción de las primeras nociones de paisaje, la idea de mapa ya no suena ajena al desarrollo espacial; la comprensión de los fenómenos se puede ubicar y dibujar, constituyendo bases necesarias en la comprensión de la utilidad de los mapas y esquemas como herramientas de la enseñanza de las ciencias sociales y por consiguiente de la contextualización y comprensión del espacio en la escuela.

Habría que aclarar que si bien es fundamental el papel del mapa y la cartografía en el saber socio-espacial, no se deben validar estos métodos como única fuente de conocimiento o desarrollo pedagógico-didáctico, ya que la limitación en los elementos y herramientas pueden contribuir a formar vacíos en el pensamiento, no solo espacial sino social, en la infancia. En este caso es romper los esquemas clásicos sin llegar a ignorar las anteriores prácticas, redimensionando la interpretación de la cartografía y el mapa en sus proporciones, no solamente gráficas sino de interpretación, correlación y contextualización en las sociedades representadas, en coherencia con los contextos que manejan el niño y la niña tanto en la escuela como fuera de ella. Además, con el uso de otras dinámicas sobre las formas, el color y el movimiento, se pueden realizar procesos interesantes (Eisner, 1995).

Dentro de los argumentos de la enseñanza, al paisaje se le ha desdibujado su papel por la disolución de los saberes geográficos establecidos en la educación de las ciencias sociales integradas, que hasta el momento no ha logrado consolidarse en la visión interdisciplinaria. Un problema, tanto de las universidades como forjadoras del conocimiento, como de los maestros que en su práctica pedagógica se les dificulta darle a esta clase de conceptos el lugar que corresponde en su saber.

Finalmente se puede integrar la cotidianidad del estudiante a los conceptos emanados desde la escuela, llegando a un intercambio sobre las nociones que en el mundo familiar y personal se manejan, que contrasten y dialoguen con las concepciones que son producto de la reflexión puramente científica y epistemológica del conocimiento del espacio.

## Algunas visiones e ideas del paisaje

En primer lugar se señala como punto de partida en este análisis, la existencia de preconcepciones en el niño y la niña con relación a lo que ve, entendiéndose que en ningún momento se define conscientemente esta visión, sino que el niño se sumerge en el mar de los significados y lo que supone de la existencia de las cosas materiales. En el caso de estas concepciones no hay un modelo definido sino que su estructura es maleable de acuerdo con las situaciones y vivencias propias.

La imagen de los objetos y formas que se presentan a la mirada del niño y la niña, establece un principio de proyección espacial, que origina una representación del entorno. Un primer punto en el que no hay una categorización manejada por estereotipos y que demuestra la concepción original del paisaje en el individuo, en este caso, se observan las relaciones entre objetos del entorno y la significación o importancia que el niño le da a estos elementos, por ejemplo dentro de la casa: la ventana, un closet, el comedor, etc. Esta primera noción de los objetos y sus espacios forma el orden social y el posicionamiento estético del sujeto frente a las cosas, siguiendo a Baudrillard (1969), el diseño del ambiente interior del hogar obedece al establecimiento de un sistema simbólico que se vive en la familia y reproduce un sistema social vigente.

En el proceso de consolidación de las imágenes y proyecciones personales, el niño y la niña desarrollan su idea de paisaje con base en estereotipos impuestos desde la escuela, la familia y los medios de comunicación, donde al paisaje se le otorga una razón figurativa y se le desplaza del saber geográfico a un conocimiento que aparentemente es estético.

Cabe resaltar que el espacio se encuentra en todas las perspectivas de los saberes, sin embargo el abordaje cambia en razón de la finalidad que se le dé en cada enfoque, por tal razón la idea de paisaje debe integrar el elemento estético, superando la tendencia de la descripción por la acción irreflexiva sobre los objetos. Debe sumarse una enseñanza desde varias perspectivas donde se genere una conciencia del sujeto sobre su entorno. Para esta situación la contribución desde la geografía vincula a la infancia en procesos de construcción de imaginarios sobre la

realidad que viven y la dimensión en que se relacionan y constituyen pertenencia.

En la escuela la visión del paisaje ya tiene significaciones que llevan a definir esa noción como un espacio de esparcimiento identificado con tranquilidad y con gozo, el resultado es que la proyección de imágenes identificadas con el concepto evocan características físicas, como fuentes de agua, montañas, el sol, las nubes y otros elementos que dan rasgos pintorescos donde el paisaje es lo natural y lo sosegado. Es decir que se presenta un repertorio institucionalizado donde este concepto es sólo un punto de visión estático y armonioso.

Podríamos echar la culpa de esta versión clásica a los maestros y a las universidades, sin embargo es importante aclarar que este concepto deviene de un proceso de decantación desde la edad antigua, además fortalecida por el romanticismo alemán del siglo XVIII; en autores como Goethe y Humboldt<sup>3</sup>, quienes apreciaron el paisaje como una unidad natural en perspectiva, concepto que evolucionó con geógrafos como Ritter en el siglo XIX, pero que empezaría a narrar la organización del territorio y sus configuraciones en trabajos de geógrafos como Hassinger (1919), Carl Troll (1950), Georges Bertrand (1972), José Estébanez (1990) y Milton Santos (2000) entre otros, que dieron forma al concepto de paisaje geográfico.

La apariencia del paisaje está mediada por la de naturaleza, se identifica con la concepción de la pintura paisajística, en la que se plasma ese verde de las montañas, el azul de los ríos y el blanco de las nubes (Figura 1), sin contar algunos elementos antrópicos como campesinos con sus pequeñas casas (Figura 2)<sup>4</sup>. Una noción que se refuerza por el docente, quien maneja una concepción de paisaje con base en

3 Véase: (Gómez, Muñoz y Ortega 1982) (Gonzalez 2000)

4 En el marco de la práctica pedagógica *Entre saberes: jóvenes y niños de la mano del arte*, se realizaron diferentes actividades relacionadas con el dibujo y el relato que permitieron dar base a esta reflexión. Esta actividad se llevó a cabo en el colegio distrital Diego Montaña Cuellar de la localidad de Usme con la colaboración de la profesora Mónica Cuineme Rodríguez, docente de básica primaria y los estudiantes de cuarto semestre 2011-1, de la licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística LEA. A ellos mil gracias. Esta práctica se desarrolla en el marco de los seminarios de Bioética y Pedagogía e Innovación, donde se busca un primer acercamiento de los maestros en formación a la población estudiantil, tanto de educación básica primaria como secundaria, apoyados en el ejercicio de una



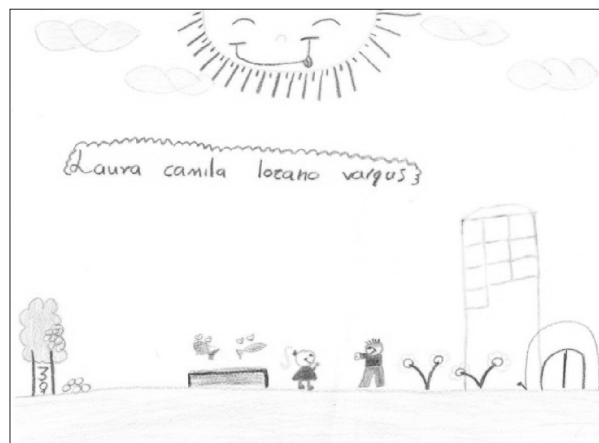
**Figura 1.** Paisaje elaborado por una estudiante de grado tercero.

la percepción de elementos naturales y físicos, formas propias de un determinismo geográfico que fue transmitido desde la enseñanza elemental, y que aún se reproduce.

Para estudiar las nociones de paisaje, hay que dejar claro cómo se consolidan estos imaginarios por medio de la percepción. Todo lo que sabemos de la realidad está mediatizado y la toma de decisiones que afecta al medio no se efectúa sobre el medio real, sino sobre la imagen que el hombre tiene del medio (Estebanez, 1990). En este sentido, la cognición del espacio en el niño y la niña, al estar en una dimensión mental, se ve influenciada por toda clase de presupuestos sobre los lugares producto de elaboraciones intelectuales, tanto de la familia como de los docentes, compañeros y medios de comunicación, en los que: “[...] los sistemas de educación, las interpretaciones religiosas de hechos desconocidos, etc., actúan en la estructura de la percepción individual” (Estebanez, 1990, p. 95).

El niño forma continuamente nuevas imágenes con las que conceptualiza el entorno conocido y explora lo que le es extraño, es una búsqueda de responderse qué le ocurre en su cotidianidad y qué le afecta. El imaginario está ligado al plano emocional y sensible. En esta idea se muestra la imagen como “[...] la representación mental a la que puede acudir la mente cuando el objeto, la persona, lugar o región no están presentes, es decir, están fuera del campo sensorial” (Estebanez, 1990, p. 99). Estas

pedagogía crítica y desde la concepción del arte como campo de recuperación del tejido social (Figura 4), agenciados en los resultados de los trabajos de la pedagoga del arte Ana Mae Barbosa en las Favelas brasileras.



**Figura 2.** Incorporación de elementos urbanos en el paisaje de una estudiante de grado tercero.

imágenes se ordenan y se consolidan en función de estructuras, donde se reproducen representaciones espaciales; definidas como subconjuntos de esquemas (patrones ordenados) por medio de los cuales las personas organizan el conocimiento espacial (Estebanez, 1990).

### ¿Cómo se puede entender el paisaje y qué posibilidad tiene?

La respuesta puede caer en la relatividad, sin embargo, al buscar la dimensión concreta se habla en principio del paisaje como “lo que tenemos en frente”, una frase breve que pretende contener todas las características necesarias para definirlo. En ocasiones estamos de pie ante una fachada de un edificio y los locales aledaños, donde se venden diferentes productos sobre la avenida, ¿será esto un paisaje? (Figura 3), puede ser un paisaje archi-



**Figura 3.** Un paisaje urbano. Fuente: fotografía del autor.



**Figura 4.** Acompañamiento de la tallerista en la elaboración de figuras con técnica de estencil

tectónico cuando miramos los detalles de la fachada y el estilo utilizado por el arquitecto, donde se plasma el significado y funcionalidad personal de la construcción; o si se dirige la mirada a los locales nos podemos encontrar un paisaje comercial, en el que se consigue evidenciar el manejo del mercado y el intercambio. Finalmente, al observar todo el conjunto de imágenes talvez se logre obtener un paisaje urbano.

Con respecto a lo anterior Milton Santos afirma: “Todo lo que vemos, o lo que nuestra visión alcanza, es el paisaje. Este puede definirse como ‘el dominio de lo visible, lo que la vista abarca’. No solo está formado por volúmenes, sino también por colores, movimientos, olores, sonidos, etc.” (Santos, 1996, p. 59). Teniendo en cuenta este criterio la cuestión del paisaje debe romper las barreras impuestas por los presupuestos clásicos, que hablan de este dominio como la visión del verde natural del campo, el azul del agua, blanco del cielo.

Si se mira un paisaje como el del río Bogotá en el salto del Tequendama, va más allá del río azul y el campo verde: un río gris, sucio, que cae por una enorme cascada cuyo olor genera irritación en las fosas nasales, en contraste con ramas de los árboles y demás vegetación que lo conforman. ¿Es un paisaje?, efectivamente, de hecho no hay necesidad de ir al lugar, los niños y niñas ya tienen una idea del Río Bogotá tan solo con nombrarlo.

En este sentido aparece el lenguaje. Para todo sujeto es la palabra la que permite construir rea-

lidad, la noción de un lugar que se escucha o se huele es transmitido por la palabra, en este caso la geografía permite tratar esta versión de lo paisajístico desde el poder del nombre y del símbolo: “el pensamiento (sujeto) del paisaje es un pensamiento que tiene por objeto el paisaje. Una reflexión sobre el paisaje. Para que exista tal cosa hay que ser capaz de representarse el paisaje, es decir, particularmente, de representarlo por medio de una palabra que permita hacer de él un objeto de pensamiento” (Berque, 2009, p. 20).

Darle nombre al lugar es otra forma de identificar paisaje y la infancia experimenta este proceso de forma natural, la idea es lograr que este instinto particular de la nominación pueda ser explorado y conseguir, a través de él, la posibilidad de mejorar las relaciones de los niños y las niñas como sujetos que se desenvuelven en un medio ambiente. Pues, siguiendo a Berque, es cierto que se pueden sentir las cosas con medios distintos a las palabras, pero para pensarlas verdaderamente se necesitan las palabras (Berque, 2009).

Así como el paisaje gris que presenta el río Bogotá, existen infinidad de ejemplos de paisaje en la escuela y fuera de ella, en este caso nuestra tarea, como lo asume Santos, es la de superar el paisaje como aspecto para llegar a su significado (Santos, 1996). Salirse del estereotipo impuesto por generaciones de educadores y medios de comunicación y consolidar desde la docencia un especial tratamiento a estos temas dejados en el rincón de la retórica; se hace necesario reconocer qué clase de paisajes existen donde se encajan todos los contextos y visiones sobre el mundo.

El paisaje artificial es el paisaje transformado por el hombre, en cuanto que, a grosso modo, podemos afirmar que el paisaje natural es aquel que todavía no ha sido modificado por el esfuerzo humano (Santos, 1996). Pero también, el sólo hecho de pensar el paisaje como intocado por el hombre, ya es darle palabras a un objeto que está distante.

Agregado a la noción de paisaje, se puede hablar de la heterogeneidad de su estructura, formada por fracciones naturales y artificiales, ya sea en cuanto al tamaño, volumen, color, utilidad, o por cualquier otro criterio. Por ejemplo, el espacio rural se encuentra constituido no sólo por aspectos

naturales y biológicos sino por un medio antrópico que interviene en el aprovechamiento de los suelos, ya sea para cultivo, ganadería o vivienda, sin contar con el comercio en las veredas (en esta situación se podría hablar de paisaje habitado o humanizado).

La existencia de esta unidad de observación está siendo mimetizada en el saber del niño y la niña y su importancia es esencial, ya que desde este punto se puede comenzar a abordar una cartografía de los espacios personales, con la cual se busque dar piso a la existencia de los mapas de uso general que acompañan la enseñanza del espacio a nivel básico y que permiten tener dominio de conceptos territoriales abstractos como barrio, ciudad, departamento, UPZ, etc.

Una cartografía que configura paisajes, desde la casa donde vive el estudiante, con todas sus características, hasta cómo es su cuadra. Percepciones que pueden ir desde el barrio hasta el continente y que se deben estimular desde la docencia por medio de prácticas de campo dentro y fuera, con objetivos claros y dinámicas que permitan establecer una motivación hacia lo que se está aprendiendo.

Finalmente es indagar la mirada del niño sobre los espacios y construir un concepto de paisaje desde la infancia, una noción que tenga implicaciones estéticas, pero que conlleve al desarrollo de un saber geográfico que genere una conciencia local, regional, nacional, global y universal en la que el estudiante se desarrolle como individuo y llegue a ser un adolescente o adulto conciente de su espacio, el del otro y su importancia en la sociedad; retomando la premisa de Edgar Morin, se requiere que el sujeto fortalezca la tríada: *individuo – sociedad – especie*, en la que las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, que testimonia la emergencia de la cultura, tenga efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura (Morin, 2000).

El vínculo de la imagen y el paisaje busca formar sujetos concientes de su relación con los otros y su influencia sobre los espacios en donde conviven, constituir sociedad implica reconocer el lugar que se ocupa, no solo como individuo, sino como grupo humano; el desarrollo de la sensibilidad de un sentido como la visión humana, educar la mi-

rada hacia una conciencia de la sensibilidad como lo propone Elliot Eisner (1995). Por tal razón este conocimiento debe comenzar desde la niñez para llevarlo a través de toda la trayectoria académica, a fin de comprender la imagen que desarrolla el niño y permitir la consolidación de la visión del espacio desde la infancia.

### **Concluyendo: El problema de la enseñanza del saber geográfico y sus elementos**

En este problema aparece un factor de reflexión, el cual se remonta a la reforma que decidió unir los saberes disciplinares de la geografía y la historia en un conocimiento general llamado Ciencia Social. Bajo estos parámetros las ciencias sociales al principio se transformaron en el concurso de la historia y la geografía por ver cuál dominaba los campos de la enseñanza en la escuela. Al comenzar la reforma se experimentó que los docentes que toda su vida habían dictado historia o geografía (si no enseñaban las dos asignaturas por separado) se enfrentaban a enseñar las ciencias sociales en conjunto, además de tener en cuenta otras áreas como la urbanidad o la democracia.

Sería interesante reflexionar sobre la razón por la cual las parcelaciones prácticas le quitaron piso a lo epistemológico. Cómo tras un objetivo pedagógico se cometió un “epistemicidio” que dejó a las ciencias sociales sumergidas en una nebulosa de términos, personajes, momentos y procesos que se debían impartir a los estudiantes. Del mismo modo no se le ha dado sentido al pensamiento social desde la infancia.

El problema es mirar el desconcierto de un grupo de docentes acostumbrados a enseñar el universo, los continentes, los mares, las eras geológicas, etc., sumado a los que ya fueron orientados desde ejes problemáticos, y un último grupo que vive la crisis de dichos ejes cuando se habla de la formación de un saber social. Todo esto de cara a una renovación que ha devenido en diferentes mutaciones curriculares y estructurales en su formulación por la misma debilidad epistemológica.

Ahora, en principio, las miradas desde la disciplina afirmaban que:

El seudoproblema de la integración pierde importancia frente a los contenidos que conforman el discurso geográfico escolar, que en Colombia se constituye con conceptos erróneos, desactualizados, o con temáticas que hoy no son importantes para los alumnos ni relevantes para la geografía como disciplina científica. (Delgado, Murcia y Díaz, 1999, p. 14).

Frente a la necesidad de mirar la enseñanza de las ciencias sociales, se encontraron además del problema de los conceptos, con el de la claridad sobre el enfoque de la disciplina. Un problema epistemológico para los docentes que les llevó a repetir las nociones clásicas y seguir rigurosamente los textos que determinan a la geografía como ciencia de inventario y descripción. Al igual que una especie de metodología oculta en la que las ciencias sociales continuaron divididas en sus especialidades, bajo la cobija de la asignatura de Ciencias Sociales.

Esta serie de dudas tienen un fundamento cognoscitivo. Al maestro se le ha dificultado la difusión del concepto, desde su claridad hasta su enseñabilidad. Es decir, que durante el proceso de formación del maestro se quedaron dudas sin resolver, las cuales prefiere no tocar, no solo por temor a equivocarse sino por el miedo de generar confusión en sus estudiantes.

En este caso al docente sólo le queda la herramienta del texto para dirigir el rumbo de la clase y sus contenidos esencialmente con relación al espacio, la región, y el paisaje.

Lo negativo es que en muchos casos la perspectiva de estos textos opta más por resignificar la importancia de la historia en el espacio, desvinculando netamente el proceso regional, locacional o espacial.

En esa integración [de las ciencias sociales] la geografía se define como espacio teatro de la historia, espacio contenedor que se refiere generalmente a las características físicas de un territorio delimitado con criterios físicos, políticos y administrativos. La geografía escolar sigue siendo, con contadas excepciones, descriptiva y determinista, ses-

gada a las características físicas de las regiones, o inventarios de población y productos de la actividad económica. (Delgado, Murcia y Díaz, 1999, p. 19)

Este cambio en la enseñanza no aportó mayor beneficio comparado con el método tradicional, el cual también se caracterizaba por tener este enfoque; la diferencia es que la geografía, al ser independiente como materia de estudio, constituye planteamientos menos superficiales. Actualmente la visión generalizante ha hecho desenfocar el objetivo de la disciplina; el inventario de productos y la memorización de las capitales de las naciones pasaron a un olvido gradual, de la misma manera esas prácticas, ya bastante poco adecuadas, perdieron presencia junto a la conceptualización apropiada del espacio y sus nociones.

Al respecto Jhon Williams Montoya (2003) en un análisis sobre el fenómeno, plantea que la cuestión de disolución de los conceptos geográficos es una cuestión global frente a la forma en que se trabajan los contenidos en las aulas escolares, afirma que en países como Francia, la geografía fue desplazada por el anacronismo en sus didácticas y los conceptos presentados como sumatorias de lugares sin una finalidad o motivo para aprender.

Además Montoya, en su texto titulado “Geografía contemporánea y geografía escolar” (2003), pone sobre la mesa los vacíos de los estándares del Ministerio, que se refuerzan sobre una filosofía, historia y sociologías activas, dejando a un lado el discurso de la geografía y la posibilidad de trabajar de forma verdaderamente interdisciplinar en la ciencia social.

Un trabajo reciente en este campo propone que a pesar de los esfuerzos de la reforma curricular y la apropiación de los docentes de saberes necesarios para trabajar con los estudiantes, aún no se presenta una versión que integre la enseñanza geográfica de forma transversal desde el ciclo inicial hasta la educación media:

En el grupo de primaria se encuentra una mayor elaboración y complejidad en los listados y en los esquemas de contenido frente a los profesores de secundaria (...) sigue la tendencia a mostrar temas y no conceptos

neurálgicos que articulen la enseñanza de la geografía, unos temas están relacionados con el aspecto físico y otros con el humano de manera independiente (...)" (Rodríguez Pizzinato, 2007:48).

Sin embargo este acercamiento desde la primaria es más totalizante por la configuración de sus procesos curriculares. Como resultado de esta redefinición del saber geográfico, en la enseñanza primaria se mostraron las secuelas de los vacíos conceptuales en el conocimiento y se aislaron algunas concepciones importantes, entre ellas del paisaje.

Una razón principal de descartar esta concepción del conocimiento a nivel geográfico, fue su poca aplicabilidad y utilidad dentro de la fundamentación espacial. Debido a esta limitación en algunas instituciones se desplazó el interés geográfico del paisaje hacia la estética, en donde se dio otro sentido a la construcción de espacio, identidad y territorialidad en el niño y la niña.

Finalmente, la necesidad de dar la dimensión debida al paisaje surge a partir de la poca pertenencia o conciencia espacial que muestran los adolescentes de niveles superiores hacia el análisis de fenómenos vigentes como la globalización y la tensión regional de las naciones en el mundo. Una falta no solo de información sino de actitud reflexiva a lo que se concibe como realidad y hacia las relaciones físicas y humanas que se desenvuelven en el contexto. El resultado del poco interés por comprender el mapa y el plano más allá de lo instrumental y finalmente interiorizar la diferencia entre los lugares como realidad y su representación gráfica.

La proyección original del espacio se halla en el paisaje. La visión de las formas, la creación de imaginarios, representaciones y concepciones surgen a partir de los sentidos y las palabras que conciben y sienten el espacio, de allí que surge la cartografía de la emoción con la que el niño reconoce lugares y objetos que le gustan o disgustan de su entorno. En este aspecto el maestro puede implementar este mapa, donde el estudiante involucre elementos tanto reales como imaginarios, lo real configura la concepción concreta sobre la convivencia en el ambiente y lo imaginario puede plantear las inquietudes y anhelos del niño con relación a su

espacio personal y social.

El rigor de los mapas en principio no debe estar en lo medible y cuantificable. Estos esquemas se muestran como espacios donde es posible plasmar la proyección de sitios, lugares o vistas y formas en las que el estudiante juegue con su creatividad y donde se dé una comprensión a las imágenes que formula, orientando la construcción de esquemas y juegos de palabras que implican lugares e implementan gradualmente elementos que permitan fortalecer las gráficas y preparan las nociones geográficas, adaptadas al contexto y al uso de la cartografía vigente.

No se trata ni de romper las percepciones emocionales en el niño, ni crear una camisa de fuerza para el maestro, el objetivo es fortalecer y dar un marco que gradualmente vaya aterrizando y contrastando/dialogando con su realidad, para posteriormente comenzar una etapa de mostrar otras versiones del paisaje que no se hayan concebido hasta el momento.

En la infancia se configura una primera diferenciación de los espacios, identificados con relaciones emocionales y el lenguaje, como expresión de un *self* que se apoya en la abstracción de los sentidos, con éste se inician procesos de pertenencia e identidad hacia lugares desde el hogar hasta la escuela, el barrio, la ciudad y el mundo.

Finalmente el desarrollo de una enseñanza de las ciencias sociales que den su respectivo lugar a los saberes, entre ellos el geográfico, evoca la búsqueda y construcción de conceptos e interpretaciones de espacios y relaciones. Un primer paso para crear una conciencia del mundo a través de sus formas y sus símbolos, es interesarse por saber qué imágenes se crean alrededor de ellas. Lo esencial es no perder el horizonte hacia la búsqueda de respuestas a interrogantes e inquietudes que se establecen desde la infancia y que se forman como grandes discusiones cuando hay un proceso continuo y transversal del diálogo de saberes.

El niño construye su espacio. El ideal no es decirle lo que debe pensar de él sino orientarlo para que establezca los vínculos necesarios para comprender su realidad y la del mundo en el que inicia su largo caminar por el incierto sendero de la vida,



donde todo lo que concebimos y sentimos se proyecta en una imagen, lo que tenemos frente a nuestros sentidos y le damos nombres e historias: el paisaje.

## Referencias

- Berque, Augustin (2009). *El pensamiento paisajero*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Baudrillard, Jean (1985) *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI editores,
- Castiblanco, Roldán Andrés F. 2006. "Espacios de Imaginarios, Imaginarios de Espacios". En. Jiménez, Reyes Luis (Comp.). *Región espacio y territorio en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castiblanco, Roldán Andrés (2008) "Memoria y espacio lúdico: goce, juego, lugares y anónimos" En: Serna Adrián (comp.). *Memoria y Conflicto*. Serie, Cátedra Democracia y Ciudadanía. Bogotá: Universidad Distrital.
- Delgado, O., Murcia, D., Díaz, H. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes, alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Saint – Exupéry, Antoine (2000). *El principito*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Eisner, Elliot (1995). *Educación la visión Artística*. Barcelona. Paidós.
- Estebanez, José (1986). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid: Editorial Cíncel.
- Gómez, Josefina, Muñoz Julio y Ortega Nicolas (1982). *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza.
- González, Beatriz (2000) "La escuela de Humboldt: los pintores viajeros y la nueva concepción del paisaje" *Revista Credencial Historia* 122 (Feb.).
- Mignolo, Walter D. (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Barcelona: Akal.
- Morin, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: UNESCO. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, P., Liliana. (2007). *Una geografía escolar (in)visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos. Milton (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. . Barcelona: editorial Oikos Tau.
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito. Ediciones del Abya Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Montoya, J. (2003) "Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia" *Revista Cuadernos de Geografía* 12(1-2).

