



Artículo Original

Tendencias históricas de la dimensión espacial en la formación del profesor de geografía

Historical trends of the spatial dimension in the geography teachers' training

Joaquín Ariel Márquez Meriño ¹ <https://orcid.org/0000-0001-7865-6315>, Enrique Loret de Mola Lopéz ¹ <https://orcid.org/0000-0002-8634-4036>, Melva Rivero Rivero ¹ <https://orcid.org/0000-0002-1413-6545>

Resumen:

Contexto: El artículo presenta uno de los resultados parciales del proyecto “Proyección pedagógica de la Tarea Vida en los diferentes niveles educativos” de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte” en el periodo 2020-2025. Se hace un análisis histórico tendencial del tratamiento a la dimensión espacial en la formación del profesor de geografía.

Objetivo: Caracterizar las tendencias históricas de la dimensión espacial en el proceso de formación profesional del profesor de geografía.

Métodos: Se utilizaron métodos como el analítico-sintético, el histórico-lógico y el análisis documental, con el propósito de elaborar una periodización que caracterizara las tendencias históricas de la dimensión espacial en el proceso de formación profesional del profesor de geografía.

Resultados: El estudio de la dimensión espacial en el proceso de formación del profesor de geografía, con énfasis en la incorporación, la integración y el trabajo con categorías geográficas, permitió determinar tendencias históricas del proceso objeto de estudio.

Conclusiones: El análisis histórico revela que la formación del profesor de geografía ha transitado desde una fragmentación originada por la división entre los elementos biofísicos y culturales, con predominio de lo ecosistémico y lo ambiental, hacia la incorporación parcial de la dimensión espacial al currículo.

Palabras clave: enfoque espacial, espacio geográfico, plan de estudio.

Abstract:

Background: The article presents one of the partial results of the project “Pedagogical projection of the Life Task in the different educational levels” of the University of Camagüey “Ignacio Agramonte” in the period 2020-2025. A historical trend analysis is made of the treatment of the spatial dimension in the training of the geography teacher.

Objective: To characterize the historical trends of the spatial dimension in the professional training process of the geography teacher.

Methods: Methods such as analytical-synthetic, historical-logical and documentary analysis were used, with the purpose of developing a periodization that would characterize the historical trends of the spatial dimension in the professional training process of the geography teacher.

Results: The study of the spatial dimension in the training process of the geography teacher, with emphasis on the incorporation, integration and work with geographic categories, allowed to determine historical trends of the process under study.

Conclusions: The historical analysis reveals that the training of geography teachers has moved from a fragmentation caused by the division between biophysical and cultural elements, with a predominance of the ecosystemic and environmental, to the partial incorporation of the spatial dimension into the curriculum.

Keywords: spatial approach, geographic space, study plan.

Historial del artículo

Recibido: 4 marzo de 2024

Aceptado: 4 abril de 2024

¹Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba.

Email:

joaquin.marquez@reduc.edu.cu

Artículo de acceso abierto bajo licencia Creative Commons Atribución NoComercial CompartirIgual (CC-BY-NC-SA) 4.0.



Citación recomendada para este artículo: Márquez Meriño, J., Loret de Mola López, E., y Rivero Rivero, M. (2024). Tendencias históricas de la dimensión espacial en la formación del profesor de geografía. *Monteverdia*, 17 (1), pp. 40-50. <https://monteverdiav.reduc.edu.u.cu/index.php/monteverdia/article/view/17>

Introducción

La formación del profesor de geografía en Cuba, ha transitado por transformaciones con enfoques sustentados en concepciones filosóficas, espaciales, tecnológicas, económicas, sociales y culturales que han

caracterizado diferentes etapas.

En este artículo, se analiza la evolución histórica del proceso de formación del profesor de geografía, lo que requiere que se determine, hasta dónde se ha llegado en el tema, así como las vías a seguir para perfeccionar el objeto de la investigación. Para ello, se comparte el

criterio de Revelo (2023) en lo que concierne al valor de la sistematización de la teoría y la práctica de periodos precedentes, para desde esa historicidad, hallar claves para perfeccionar las prácticas educativas, resultando en una dinámica que favorezca su desarrollo y transformación.

Diversos autores como Arteaga *et al.* (2019), Favela (2023), Matos (2023), Rivero *et al.* (2022), y Vaillant (2024), han hecho referencia al proceso de formación, prestando marcado interés en el carácter instructivo, educativo, desarrollador, la investigación y el desarrollo tecnológico, intención de la Educación Superior cubana por promover un proceso que cristalice desde el vínculo universidad-sociedad, relación que ofrece al estudiante un marco propicio para enfrentarse a los problemas profesionales.

En la sistematización realizada acerca de formación del profesor de geografía destacan los resultados de Buzo *et al.* (2022), García (2024) y Najarro (2024) reconocen que el proceso de formación del profesor de geografía debe tener como premisa reforzar el pensamiento sistémico, mediante la búsqueda de totalidades, asumiendo las unidades integrales, más que de los componentes y los factores individuales; a partir de la integración de los elementos biofísicos y culturales. Por su parte Álvarez (2023a), enfatiza en la necesidad de desarrollar un pensamiento geográfico orientado a que los alumnos puedan asumir a la geografía como un saber de trascendencia práctica en su formación como ciudadanos, al estudiar las interacciones sociedad-naturaleza.

Se trata de que en el proceso de formación del profesional en educación geografía, los estudiantes desarrollen la capacidad de interconectar los hechos y fenómenos que se estudian desde diferentes aristas, lo que permitirá la apropiación y desarrollo de saberes, habilidades, tecnologías, valores y modos de actuación, que contribuyan al desarrollo de un ambiente en el que esté presente la reflexión, la proyección crítica de los vínculos de la teoría y la práctica, desde dos perspectivas fundamentales:

- El modo de razonar ligado al espacio geográfico, en el que el mapa es imprescindible.
- La coherencia y complejidad de los estudios geográficos, reflejado a través del manejo de las regularidades que influyen en la disposición, articulación y ubicación en la superficie de la Tierra de

los fenómenos objetos y procesos de carácter biofísico y cultural.

Diversos autores cubanos han profundizado en el proceso de formación del profesor de geografía, cada uno atendiendo sus necesidades investigativas, como son la pluralidad de enfoques geográficos y didácticos (Álvarez, 2014), la disciplina Formación Laboral Investigativa (Mejías, 2018), la Geografía local (Labrada, 2016), el espacio geográfico (Figueredo, 2021), el desarrollo del pensamiento geográfico desde los principios didácticos de la Geografía (Álvarez, 2023a) y las competencias como integración de saberes, habilidades actitudes y valores desde la didáctica de la geografía (Chapé, 2023).

Figueredo (2021), aborda el tratamiento al contenido espacio geográfico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, a través de una metodología en la que se argumentan las potencialidades instructivas y educativas como vía para contribuir a la educación espacial geográfica de los estudiantes; sin embargo, no aborda sus niveles escalares por lo que se ve limitada la comprensión de la dimensión espacial.

Uno de los desafíos más significativos en la formación de los profesores de geografía resulta el abordaje del enfoque espacial, debido a su carácter conciliador, resultado del proceso de interacción entre la sociedad y la naturaleza, en el que convergen y divergen diversos flujos de personas, medios de comunicación, transportes, abastecimiento, información y capitales que posibilitan la creación de redes y áreas de relación de diferente índole.

En este sentido, Vargas (2012), interpreta esta categoría como un conjunto complejo, objetivo de localizaciones materiales de naturaleza muy diversa que involucra actividades humanas y su estructuración en organizaciones espaciales, de extensión variada que comprenden escalas desde el nivel local al mundial, las cuales son conectadas por flujos de energía y materiales.

Ramírez y López (2015), por su parte, lo asumen como dimensión compleja en la que se materializan los procesos humanos, se le concede sentido a los mismos, como resultado de las dinámicas sociales. Por su parte Mateo (2012), entiende que se evidencia en los distintos patrones de organización del planeta, pero al mismo tiempo se expresa en el modo en que estos

patrones se integran jerárquica y funcionalmente. A su vez Heras *et al.* (2020) analizan la dimensión espacial desde la perspectiva de la sustentabilidad ambiental urbana. En opinión de Meza y Ramírez (2021) la dimensión espacial está estrechamente relacionada con el crecimiento urbano.

En la obra se concuerda con los aportes de Mateo (2012), referenciados acerca de la dimensión espacial, pero se considera necesario su estudio como dimensión sistémica de la ciencia geográfica, para el análisis de los procesos de planificación y gestión territorial con enfoques de sostenibilidad, resultado de las dinámicas sociales y la materialización de los procesos culturales, base para la organización social, económica y política de la sociedad.

De tal manera, la dimensión espacial como elemento preferencial en la articulación de todas las dimensiones del desarrollo, contribuirá al diseño de una configuración óptima de los sistemas espaciales y al perfeccionamiento del modo en que una sociedad se organiza espacialmente para vivir y producir.

En correspondencia con todo lo anterior, se pretende como objetivo de este trabajo caracterizar las tendencias históricas de la dimensión espacial en el proceso de formación profesional del profesor de geografía.

Materiales y métodos

En la realización del estudio se emplearon métodos teóricos y empíricos. Entre los que se encuentran, el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el análisis documental. Los mismos permitieron la interpretación de la información con relación al proceso objeto de análisis, caracterizar las etapas del desarrollo histórico y definir las tendencias que se ponen de manifiesto. Así como, la valoración de planes de estudio, programas de disciplinas y asignaturas, modelo del profesional, resoluciones del trabajo metodológico y normativas ministeriales.

Resultados y discusión

La geografía como disciplina se inserta oficialmente en los procesos de formación universitaria cubana a partir del año 1924 en la Universidad de La Habana; el profesor de Geografía que allí se formó impartiría una asignatura llamada Estudios Sociales, que se mantuvo en los planes de estudio hasta 1962, donde la Geografía aparecía integrada con la Historia. (Pérez y Cuétara,

2002).

Barraque (1991), expresó que en este período la geografía estaba limitada por las tendencias burguesas, considerándose solo una ciencia social cuya base filosófica era el idealismo. Es a partir de 1959, que comenzó un proceso de perfeccionamiento continuó de la formación del profesor de geografía. Desde este periodo fue evolucionando en el sentido de ocuparse de las interconexiones, las asociaciones y la distribución del espacio geográfico (Granados y Medir, 2021).

Teniendo en cuenta las transformaciones que tuvieron lugar en el proceso de formación del profesor de geografía, se determina como hitos las modificaciones realizadas en los diferentes planes de estudios, orientadas hacia el estudio de los niveles espaciales. Los indicadores son:

- Proyección de la investigación como método de trabajo para el análisis espacial.
- Presencia de disciplinas y/o asignaturas de carácter integrador en el proceso de formación del profesor de geografía.
- La orientación hacia el análisis espacial en el proceso de formación del profesor de geografía.

Las valoraciones efectuadas de los indicadores permiten precisar las diferencias, particularidades y elementos comunes que caracterizan las diferentes etapas delimitadas por eventos, y fechas límites que marcan el inicio y desarrollo de las mismas. Como resultado de este análisis se identifican tres etapas fundamentales para caracterizar el proceso de formación del profesor de geografía, las cuales se nombran a continuación:

- Etapa I (1976-1989). Inicio de un enfoque espacial.
- Etapa II (1990-2015). Incorporación de un enfoque espacial.
- Etapa III (2016-Actualidad). Consolidación de un enfoque espacial.

En tal sentido, se considera como criterio esencial para la determinación de las etapas, los cambios fundamentales relacionados con el proceso de formación del profesor de geografía, desde la creación del Ministerio de Educación Superior (MES) en 1976, lo cual determinó el inicio oficial de la formación del personal docente en el período revolucionario.

Como antecedentes podemos citar en 1964 la

fundación de los institutos pedagógicos, donde la formación del profesor de geografía se orientó hacia una doble especialidad (geografía - física en La Habana y geografía - historia en el resto del país). En 1972, se crea el destacamento Manuel Ascunce Domenech, donde se modificó el plan de estudio, se separa de otras especialidades e incrementa el número de disciplinas y asignaturas geográficas (Ministerio de Educación Superior, 2016). El tratamiento de la dimensión espacial en estos años no rebasa el análisis comparativo entre regiones en la Geografía Regional. El estudio del espacio en estos planes de estudio, no facilitaba el tratamiento orientado hacia el análisis para el cambio social sostenido y el progreso permanente de las unidades territoriales.

Etapas I (1976-1989). Inicio de un enfoque espacial

En el año 1977 se comenzó a formar un Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía para la Educación Politécnica y Laboral, con el denominado Plan de Estudio A. La estructuración se desarrolló a partir de un modelo procedente de los países socialistas de Europa del Este y de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que limitaba la integridad de la ciencia geográfica, ya que dividía su estudio en disciplinas físico-geográficas y económicas-geográficas, donde ponderaban los componentes biofísicos. (Álvarez *et al.*, 2015).

Durante este plan se incrementó el rigor de la información científica desde una perspectiva naturalista, teniendo en cuenta que se consideraba como objeto de estudio de la geografía la envoltura geográfica (Figueredo, 2021).

Se destacan asignaturas como Metodología de la Enseñanza de la Geografía, Geografía Física de Cuba, Geografía Económica de Países, Geografía Económica de Cuba, que aportaban una mayor comprensión de las categorías de región y territorio. Además, se incorpora el Estudio de la Localidad y Práctica de Campo. (Ministerio de Educación, 1977).

En esta etapa la geografía en el proceso formativo de las nuevas generaciones, manifestaba insuficiencias en su capacidad para ofrecer una visión amplia de las relaciones espaciales en los asuntos humanos, limitando el desarrollo de una conciencia ética, moral y espacial.

A partir de 1983 entra en vigor el Plan de Estudio B, que se concibió para 5 años. Se incrementa el volumen

de contenido de las disciplinas y programas. El desarrollo de actividades prácticas contribuyó a desarrollar habilidades relacionadas con la distribución y localización de objetos, procesos y fenómenos geográficos en diferentes regiones, territorios y la localidad; así como la valoración de la actividad antrópica sobre el medio biofísico y cultural. (Álvarez *et al.*, 2015).

En este plan de estudio, se incrementa el carácter científico y aplicado, al incorporarse al currículo las disciplinas tales como el Análisis Matemático y Probabilidades y Estadísticas; por su parte en los cursos y seminarios especiales se incorporaron asignaturas como Excursiones Geográficas en la Escuela; Problemas de la Regionalización Físico – Geográfica de Cuba; Problemas del Desarrollo de los Países Latinoamericanos; Desarrollo del Transporte en Cuba y su importancia para la Economía Nacional; Hidrología; Oceanografía y los Problemas Económicos del Océano Mundial; Geomorfología; Geomorfología de las Costas Cubanas; Geografía Física de la URSS; Geografía Económica de la URSS; Geografía de la Población; Geografía Urbana; Métodos Estadísticos en la Geografía Física y en la Económica. (Ministerio de Educación, 1983).

El análisis de estos elementos, nos han hecho coincidir con Pérez y Cuétara (2002) al expresar que en este plan de estudio manifestó carencias en cuanto al desarrollo de habilidades profesionales, con una concepción extremadamente academicista.

En una comunicación personal con P. Álvarez (comunicación personal, 20 de enero de 2024), se constata que en ambos planes se terminaba la carrera con un ejercicio de la profesión, que podían ser desde una clase en tiempo real hasta la evaluación del desempeño en una actividad metodológica.

La primera etapa estuvo centrada en la introducción en los planes de estudio de categorías como región y territorio, así como los estudios de la localidad, las asignaturas que se recibían estaban divididas por áreas con un marcado carácter biofísico de forma teórica y locacional, si bien se dieron los primeros pasos hacia la orientación del análisis espacial en la formación del profesor de geografía, existían carencias reflejadas en el dualismo y la insuficiente integración que aún no estaban resueltas, y procesos como las vivencias, el apego, la identidad y el conocimiento del espacio construido no eran patrimonio del análisis geográfico,

por lo que no se apreciaba en toda su magnitud el carácter histórico social del espacio geográfico.

En el proceso de formación del profesor de geografía en Cuba, ya desde este periodo, no se tuvo en cuenta los avances alcanzados en la concepción de paisaje con visión geográfica. Al respecto Álvarez, (2023a) plantea que se ponderó el tratamiento a las regiones naturales de Cuba, desde una perspectiva físico-geográfica. Así mismo, se prestó poca atención a los de estudios de Tuan (1975), donde se tienen en cuenta la importancia de la topofilia, la cultura y la pertinencia en los estudios espaciales, por lo que se tenía una visión parcial de la dimensión espacial como categoría que permite articular el desarrollo.

En resumen, los rasgos que caracterizan esta etapa son los siguientes:

- La proyección de la investigación como método de trabajo para el análisis espacial estuvo orientado fundamentalmente a estudios regionales, territoriales y de la localidad escolar.
- La presencia de disciplinas y asignaturas comienzan de forma incipiente la incorporación de categorías espaciales, sin embargo, aún no se tienen en cuenta elementos culturales.
- La orientación hacia el análisis espacial fue insuficiente, el énfasis estuvo centrado hacia lo académico con un carácter biofísico, sin tener en cuenta las relaciones que establece el hombre en las diferentes unidades espaciales.

Etapa II (1990-2015). Incorporación de un enfoque espacial

En la década del 90 del siglo XX, a partir de la desintegración del campo socialista, se realizaron una serie de cambios a nivel internacional, que repercutieron en todas las esferas de nuestro país. Estos elementos trajeron consigo la necesidad de formar un profesional de perfil amplio, capaz de darle solución a los problemas que emergieran durante el ejercicio de la profesión, razón por la cual se implementa el Plan de Estudios C.

El Plan de Estudios C con una duración de cinco años, tuvo como principio fundamental la interrelación formativa entre el estudio y el trabajo y se estructuró considerando tres componentes, académico, laboral e investigativo, lográndose armonía e integración entre estos (Álvarez *et al.*, 2015). Durante este plan se

incorporó, la Geografía Integrada al currículo y como asignaturas optativas la Geografía Integrada de América Latina y la Geografía Integrada de la provincia (Ministerio de Educación, 1990), las cuales son un primer intento de unificar el medio biofísico y cultural, propiciaron el interés hacia temas sociales y culturales e introducen la teoría de los paisajes. A pesar de la visión de integrar las disciplinas y asignaturas, predominó el estudio de los componentes biofísicos, centrándose en el estudio de la envoltura geográfica y su dinámica (Ministerio de Educación, 1990).

Las situaciones ocasionadas en todos los sectores de la sociedad cubana en ese periodo, derivadas del denominado periodo especial, a raíz del derrumbe del campo socialista y las restricciones impuestas por el bloqueo de los Estados Unidos de América, ocasionó un incremento en el déficit de profesores en el país, así como una necesidad de profundización psicopedagógica de la concepción curricular, que provocan modificaciones en el Plan de Estudios C.

En el año 2002, se inicia la carrera Profesor General e Integral de Secundaria Básica, y en el año 2003 se mantuvo esta concepción para el nivel educativo secundaria básica y para el preuniversitario se formó un Licenciado en Ciencias Naturales, que abarcaba en su perfil algunas de las principales disciplinas que en anteriores planes de estudio eran parte de los procesos de formación de profesores de biología, química y geografía, por separado.

En ambas concepciones asumidas para la formación de docentes de nivel medio, estas tres ciencias resultaron disgregadas como parte de la noción de un área del conocimiento de ciencias naturales. En el caso particular de la geografía, se maneja como causa que las características del perfil del egresado, limitaban la profundización en los contenidos geográficos (Ministerio de Educación Superior, 2016).

Como parte de este proceso se retrocede en el tratamiento de la dimensión espacial, ya que en los documentos rectores de las modificaciones al Plan de Estudio C (Ministerio de Educación, 2003 a y b), no se reconocen los avances en este sentido, la categoría central integradora resultó el medio ambiente, categoría que se considera como cualidad resultante de las relaciones presentes en el espacio geográfico y en su estudio se prestaba mayor atención a los procesos biofísicos, por ser considerada la geografía una ciencia natural y no una ciencia eminentemente humana, que

interviene en la contextualización de los contenidos del resto de las especialidades a partir de interpretar, caracterizar y explicar uno de los ejes temáticos más universales: la relación naturaleza-sociedad; eje que precisa un acercamiento cognoscitivo, axiológico, estético e histórico-cultural a la realidad espacial.

Las modificaciones se concibieron para cinco años escolares, durante los cuales, los estudiantes recibían un primer año de carácter intensivo y a partir de segundo año eran ubicados en escuelas cercanas a su hogar. Escuelas donde docentes de experiencia se desempeñaban como tutores de los estudiantes y donde se desarrollaban, a escala reducida, algunos procesos que comúnmente tienen lugar en el recinto universitario. Por ello eran denominadas como microuniversidades. (Álvarez *et al.*, 2015).

Dentro del Plan de Estudios C y sus modificaciones, el estudiante, como parte de la evaluación del componente investigativo, llevaba a cabo varias modalidades de trabajos investigativos en los diferentes años. De primero a tercero se desarrollaban trabajos extracurriculares, en cuarto debía defender un trabajo de curso y para culminar los estudios, al cerrar las evaluaciones de los componentes académico y laboral, defendía un trabajo de diploma.

Tales trabajos investigativos integraban el carácter pedagógico con los contenidos didácticos y científicos propios de la geografía, para el caso de las carreras y perfiles que involucraban la formación de un profesor de esta disciplina. La ejecución de las investigaciones de pregrado tenía como finalidad que el estudiante demostrara su dominio de la metodología de la investigación, con independencia y creatividad. (Ministerio de Educación, 1990).

Estos trabajos posibilitaban profundizar principalmente en la localidad, la cual se asume como "(...) aquel territorio que permite la realización de actividades de aprendizaje con los estudiantes en un área geográfica aproximada de 1 km a la redonda y que tiene como centro a la escuela" (Cuétara, 2018, p.246).

En el curso escolar 2010-2011, se introduce el Plan de Estudios D, donde es creada la carrera Licenciatura en Educación Biología-Geografía. La nueva carrera tuvo la concepción de un profesor con doble especialidad, siendo estructurada para cinco años lectivos y en tres áreas curriculares: currículo base, currículo propio y currículo optativo/electivo.

El currículo base, incluyó las disciplinas geográficas siguientes: Didáctica de la Geografía, Cartografía y Topografía, Geografía Física, Geografía Económica y Social, Geografía de Cuba, Geografía Regional, Biogeografía, Práctica de Campo y Formación Laboral e Investigativa. En cuanto al currículo propio y el currículo optativo/electivo se conformó a partir de las necesidades e intereses propios de los estudiantes. (Álvarez *et al.*, 2015).

Este plan de estudio demandó de ejes interdisciplinarios entre la biología y la geografía. Entre ellos puede mencionarse el que se establece a partir del estudio biológico de los organismos vivos y su relación con los componentes bióticos y abióticos de un entorno en el contexto de un espacio geográfico determinado, cuestión que impone la necesidad de definir la ubicación espacial y distribución de tales fenómenos y procesos (Figueredo, 2021).

Estos elementos nos permiten comprender el resurgimiento de la formación de los profesores de geografía, aun cuando no se le prestó la debida atención a los enfoques establecidos y las novedades en las ciencias geográficas y se favoreciera el carácter de la geográfica como ciencia natural en detrimento de su dimensión social (Álvarez *et al.*, 2015).

Debido al dualismo mediante el cual se concibió la carrera, en la etapa predominó el enfoque ecosistémico encaminado a la gestión integrada de los ecosistemas, que promueve, además de su conservación, su utilización sostenible, desde un balance entre la conservación, la sostenibilidad y las necesidades de la sociedad (Ministerio de Educación, 2010).

Durante esta etapa se retoman los conceptos de región y territorio, sin embargo, no se tienen en cuenta aspectos positivos del plan anterior en sus momentos iniciales, como lo constituyen el enfoque integrador de la ciencia geográfica y el estudio de la categoría de paisaje; en el cual se introducen los elementos culturales, a partir del impacto antrópico sobre el paisaje natural, en relación a la producción de bienes y el uso del suelo (Álvarez, 2023b).

En este plan se mantienen las formas de trabajo investigativo del anterior plan de estudios y los trabajos de diploma mantienen su condición como un tipo de evaluación para la culminación de los estudios. Además, se incorpora la modalidad de examen estatal. (Ministerio de Educación, 2010).

Esta etapa se caracterizó por presentar como rasgos:

- Existió interés por introducir la categoría de paisaje, sin embargo, no tuvo grandes consecuencias en el proceso de formación del profesor de geografía, ya que por cambios en su concepción se perdió la visión del trabajo con la dimensión espacial.
- A partir de los documentos elaborados en la etapa se aprecia un primer intento de integrar las disciplinas geográficas y de incorporar elementos culturales en los estudios espaciales, sin embargo, existió un retroceso en ese sentido debido a las modificaciones realizadas al Plan de Estudios C y por la dualidad con la que se concibió el doble perfil biología -geografía durante el Plan de Estudios D.
- La orientación hacia el análisis espacial fue insuficiente, pues el énfasis estuvo centrado en el carácter biofísico, donde ponderó el estudio del ecosistema.

Etapas III (2016-Actualidad). Consolidación de un enfoque espacial

La creciente demanda del perfeccionamiento continuo de la educación en Cuba propició la aplicación del Plan de Estudios E, mediante el cual se retornó la formación del profesor de geografía como especialidad independiente. Este plan tiene como una de sus cualidades principales, la incorporación del espacio geográfico como contenido en sus disciplinas y asignaturas (Figueredo, 2021), sin embargo, aún no se potencia el estudio de sus categorías principales, a saber, región, territorio, lugar y paisaje; elementos que propician el estudio integral de las relaciones que se establecen entre el medio biofísico y el cultural.

Se aprecia una evolución del pensamiento geográfico en Cuba, ya que se asume el espacio geográfico como objeto de estudio de la geografía (Almaguer *et al.*, 2023; Figueredo, 2021; Gort *et al.*, 2023; Mejías, 2018; Pérez y Álvarez, 2018) hecho que rompe con la concepción naturalista que primaba en esta ciencia.

Estos elementos constituyen un paso de avance, sin embargo, el espacio geográfico no constituye el objeto de esta ciencia, sino las relaciones que se establecen entre sus componentes biofísicos y humanos, que permiten comprender la espacialidad de las relaciones de los seres humanos con su entorno, las que cuando se armonizan, dan como resultado que cada región, territorio, paisaje y lugar sea único.

Existe la necesidad de analizar las relaciones que se presentan entre el objeto de estudio de la geografía y parte de la realidad espacial que viven los estudiantes. Estas relaciones tienen la cualidad de subordinarse a las características del lugar que ocupan en el espacio geográfico (Mejías, 2018). En el análisis realizado, se puede apreciar que, de manera general, en el proceso de formación del profesor de geografía, siempre se realizaron estudios locales, pero enfocados al estudio de la localidad escolar, sin embargo, la localidad no es una categoría geográfica; sino que corresponde al campo de la didáctica de la geografía.

El profesor de geografía necesita en su formación, elementos que vayan más allá de los elementos didácticos, ya que esta es una ciencia de integraciones, razón por la cual se requiere del estudio de una categoría espacial que los adentre en los procesos de identidad y apego al espacio, no sin dejar atrás la riqueza del conocimiento acumulado en los estudios locales, pero si impregnándolo de la comprensión de procesos identitarios, de apropiación cultural y vivenciales.

Durante este plan, el trabajo de curso adquiere características nuevas, al asumirse además como forma de evaluación del contenido específico de algunas asignaturas, que posibilitan la proyección de investigaciones e integran contenidos vertical y horizontal. Para la culminación de estudios se mantiene el trabajo de diploma y se incorporan otras formas como el ejercicio profesional (Ministerio de Educación Superior, 2022), por lo que está abierto el diapasón hacia la profundización en estudios de niveles espaciales.

En este sentido el Ministerio de Educación Superior (2016), reconoce la necesidad de la permanente actualización de los docentes en relación con la dinámica cambiante entre objetos, fenómenos y procesos en el espacio geográfico.

Dentro de los objetivos de las distintas disciplinas que forman parte del Plan de Estudio E, se declaran objetivos que propician el trabajo con la dimensión espacial:

En la disciplina Marxismo Leninismo posibilita la formación humanista como dimensión de la formación profesional desde perspectivas integradoras con orientación histórico cultural. (Ministerio de Educación Superior, 2016).

La disciplina principal integradora Formación Laboral e Investigativa (FLI) posibilita una dirección acertada del proceso de enseñanza de la geografía, a partir del conocimiento de las relaciones que se llevan a cabo entre la naturaleza – sociedad, teniendo en cuenta las transformaciones que se originan en la dimensión espacial. (Ministerio de Educación Superior, 2016).

La disciplina Cartografía y Sistema de Información geográfica (SIG) permite establecer relaciones interdisciplinarias al posibilitar analizar, comprender, tabular y sobreponer información biofísica y cultural, a partir de la creación de bases de datos que favorecen la gestión para el desarrollo regional y local. (Ministerio de Educación Superior, 2016).

Por su parte en la disciplina de Geografía Física permite el estudio, integración y evolución del espacio geográfico desde perspectivas espaciales. (Ministerio de Educación Superior, 2016).

A su vez, la disciplina Geografía Económica y Social tiene el propósito de lograr un estudio integral de los componentes y factores geográficos, para una interpretación más completa de los objetos, fenómenos y procesos que tienen lugar en el espacio geográfico (Ministerio de Educación Superior, 2016).

La disciplina Geografía Regional y de Cuba, posibilita comprender la dinámica de los procesos biofísicos y culturales, en su interacción, desde la causalidad, la clasificación, la integración y la generalización geográfica desde la configuración que marca la dimensión espacial. (Ministerio de Educación Superior, 2016).

Por último, en la disciplina Práctica de Campo, se propone aplicar estudios locales desde la perspectiva que marca la dimensión espacial la dinámica de los procesos biofísicos y culturales interrelacionados a partir de la identificación, estudio y solución de las contradicciones que potencian su autodesarrollo y sostenibilidad. (Ministerio de Educación Superior, 2016).

El análisis de algunos de los objetivos rectores de disciplinas del Plan de Estudios E, nos permite observar de manera general como en esta etapa se rompe con el dominio del carácter biofísico sobre los contenidos geográficos, ya que se propicia la integridad de los contenidos y la orientación e investigación de los diferentes niveles espaciales del espacio geográfico. Sin embargo, es necesario incorporar en los estudios

relacionados con la dimensión espacial los elementos vivenciales, identitarios, históricos y culturales que se ponen de manifiesto en el carácter significativo del lugar como categoría geográfica.

Este carácter se manifiesta en dos dimensiones, la vertical, revelada por las relaciones que establece entre lo nuevo, con la herencia cultural, adquirida de las generaciones precedentes, y la horizontal, manifestadas por las relaciones interpersonales que establecen los sujetos. En este plano se confiere una atención preferencial al intercambio de flujos de energía, materia e información presentes en el sistema desde una perspectiva funcional para el desarrollo de las actividades del hombre, relativa a la utilización de los recursos naturales y condiciones naturales.

Esta etapa se caracterizó por presentar como rasgos:

- Se consolida la proyección de la investigación método de trabajo para el análisis espacial, ya que se incorpora la categoría de espacio geográfico, lo que posibilita mayor nivel de profundización en sus niveles escalares.
- Se perfecciona la concepción de las disciplinas en su cuerpo teórico y metodológico, teniendo en cuenta el carácter integrador de la ciencia geográfica.
- Se reconoce el carácter social de la Geografía, lo que permite orientar hacia el estudio de los niveles escalares del espacio geográfico en el proceso de formación del profesor de esta ciencia.

En el análisis realizado y en la determinación de los principales rasgos característicos de cada etapa se determinó que durante los distintos planes de estudio ha primado el estudio de los elementos biofísicos sobre los culturales, limitando así integrar contenidos de las disciplinas, cuestión que ha condicionado el dinamismo en el tratamiento de la espacialidad.

A partir de los indicadores asumidos se identifican como tendencias las siguientes:

- La proyección de la investigación como método de trabajo para el análisis espacial en el proceso formativo de carreras pedagógicas con perfil geográfico transita desde sus inicios con los estudios de las categorías de región y territorio, así como estudios de la localidad; luego la incorporación de la categoría de paisaje y en la actualidad el nuevo plan de estudio “E”, da la posibilidad de incorporar el estudio del lugar como categoría geográfica.

- La presencia de disciplinas y/o asignaturas de carácter integrador en el proceso de formación del profesor de Geografía, ha evolucionado desde una división evidente en el contenido de las asignaturas, aunque aún resulta insuficientemente sistematizada la integración desde una visión espacial que permita cualificar las relaciones de interdependencia entre los elementos biofísicos y culturales.

- Respecto a la orientación hacia el análisis espacial se evidencia un movimiento ascendente que parte del carácter predominante de los estudios biofísicos, medioambientales y ecosistémicos, que limitaban el tratamiento de categorías geográficas, hacia una visión social de la Geografía que posibilita la incorporación de los distintos niveles del espacio geográfico en el proceso de formación del profesor de Geografía.

Financiamiento de la investigación

La investigación se realizó bajo el auspicio de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

Contribución de los autores

Márquez Meriño: Planeación de la investigación, gestión de la información, redacción del artículo, revisión final del manuscrito.

Loret de Mola López: Planeación de la investigación, gestión de la información, redacción del artículo, revisión final del manuscrito.

Rivero Rivero: Gestión de la información, redacción del artículo, revisión final del manuscrito.

Conflictos de intereses

No se expresan conflictos de intereses.

Referencias

Almaguer, U., González, Y., González, M. y Pérez, J.C. (2023). Programa de Geografía General. Décimo Grado. Pueblo y Educación.

Álvarez, H. A. (2023a). Desarrollo del pensamiento geográfico en futuros docentes chilenos. Desafíos y perspectivas en la didáctica de la geografía. *Prometeica*, 28, 145-159. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.28.14800>

Álvarez, P. (2014). *Enfoque cooperativo-transformativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la formación del*

profesor de esta disciplina. [tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”].

Álvarez, P. (2023b). Evolución histórica de los estudios del paisaje cultural en Cuba: tendencias y perspectivas clasificatorias. *Geográfica de América Central*, 72(1), 213-239. <http://dx.doi.org/10.15359/rgac.72-1.8>

Álvarez, P., Pérez, C.E., y Recio, P.P. (2015). La formación del profesor de geografía en Cuba ante la pluralidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica: retos y perspectivas actuales. *Varona*, 61, 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422010>

Arteaga, J. L., Calderón, M. M., y Jiménez, C. L. (2019). La formación del docente novel para la gestión científico informativa. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/formacion-docente-novel.html>

Barraqué, G. (1991). *Metodología de la Enseñanza de la Geografía*. Pueblo y Educación.

Buzo, I. J., Minguez, C. y De Lazaro, M. L. (2022). Expert perspectives on GIS use in Spanish geographic education, *International Journal of Digital Earth*, 15(1), 1205-1219. <https://doi.org/10.1080/17538947.2022.2096131>

Cuéstara, R. (2018). Estudios locales en la Geografía escolar. En Pérez, C. E. y Álvarez, P. (eds.). *Didáctica de la Geografía*, pp. 245-286. Félix Varela.

Chapé Paumier, R. (2023). La formación de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Cognosis*, 8(3), 01-08. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i3.5400>

Favela Camacho, S. (2022). Desde una formación fragmentada a una integradora: fomentando una perspectiva polímata y holística en la investigación científica. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 34(83), 137-152. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1138>

Figueredo, D. (2021). *El tratamiento al contenido espacio geográfico en la carrera licenciatura en Educación Geografía* [tesis doctoral no publicada,

- Universidad de Las Tunas].
- García, A. (2024). El papel de la reflexión epistemológica en la Geografía española actual. ¿Cuál será el pensamiento geográfico del mañana? *Investigaciones geográficas*, 82, 9-24. <http://doi.org/10.14198/INGEO.26309>
- Gort, D., Sónora, A., y Cappelli, I. (2023). *Programa de Geografía Física. Séptimo Grado*. Pueblo y Educación.
- Granados, J. y Medir, R. M. (2021). Presentación. En *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Octaedro.
- Heras de las, D., Adame, S., Cadena, E. G., y Campos, J. (2020). Análisis espacial del Índice de Sustentabilidad Ambiental Urbana en la Megalópolis de México. *Investigaciones Geográficas*, 73, 147-169. <https://doi.org/10.14198/INGEO2020.HGAMCV CA>
- Labrada, Y. (2016). *Concepción didáctica para el tratamiento de la Geografía Local en la formación permanente de los profesores de Geografía* [tesis doctoral no publicada Universidad de Oriente].
- Mateo, J. M. (2012). *La dimensión espacial del desarrollo sostenible: una visión desde América Latina*. Científico-Técnica.
- Matos, Y. (2023). *Metodología de la etapa de preparación para el empleo en la formación continua del profesional de carreras pedagógicas* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte”].
- Mejías, R. (2018). *La formación laboral investigativa orientada a la dimensión ambiental en carreras pedagógicas con perfil geográfico* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte”].
- Meza, J. C., y Ramírez, M. L. (2021). Análisis espacial de la expansión urbana y la incidencia de las políticas habitacionales en la ciudad de General José de San Martín (Provincia del Chaco, Argentina). *Investigaciones Geográficas*, 76, 163-177. <https://doi.org/10.14198/INGEO.18372>
- Ministerio de Educación. (1977). *Plan de estudio A. Carrera Licenciatura en Educación Geografía*. Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (1983). *Plan de estudio B. Carrera Licenciatura en Educación Geografía*. Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (1990). *Plan de estudio C. Carrera Licenciatura en Educación Geografía*. Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2003a). Modelo del profesional y esquema PRE Ciencias Naturales CRD y CRE [material no publicado]. Departamento de Educación Geografía. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.
- Ministerio de Educación. (2003b). Modificaciones al plan de estudio “C”. Curso 2003-2004 CRD. [material no publicado]. Departamento de Educación Geografía. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.
- Ministerio de Educación. (2010). *Carrera Licenciatura en Educación Biología – Geografía. Plan de estudios “D”*. Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación Superior. (2016). *Plan de estudio E. Carrera Licenciatura en Educación Geografía*. Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación Superior (2022, 27 de mayo). Resolución 47. *Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias*. Gaceta Oficial de la República de Cuba No 129 Ordinaria.
- Najarro, U. (2024). Oportunidades laborales para geógrafos: la formación profesional de procesos de producción agraria en Andalucía. *Didáctica Geográfica*, (25), 83-98. <https://doi.org/10.21138/DG.699>
- Pérez, C. E. y Álvarez, P. (2018). *Didáctica de la Geografía*. Félix Varela.
- Pérez, M. y Cuétara, R. (2002). La formación de profesores de Geografía en Cuba a partir de 1964. En C. E. Pérez, P. A. Hernández, P. P. Recio y G. Mesa (comp.). *Didáctica de la Geografía* (pp. 43-53). Pueblo y Educación.
- Ramírez, B. R y López, L. (2015) *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Revelo, P. (2023). *La educación católica escolarizada regida por órdenes y congregaciones en la ciudad de Camagüey (1915-1958)* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”].
- Rivero, M. L.; García, J. & Matos, Y. (2022). La formación del profesional desde el vínculo universidad-entidades laborales. *Tecnocientífica Americana*.
<https://doi.org/10.51736/ETA2022CI1>
- Tuan, Y.F. (1975). Place: an experimental perspective. *Geographical review*, 65 (2), 151-165.
<https://doi.org/10.2307/213970>
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Española de Educación Comparada*, 44, 71-87.
<https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Vargas, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91 (1), 313-326.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72923937025>