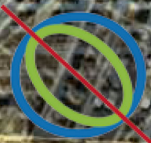


ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA:

LECTURAS DESDE LA VIRTUALIDAD

Nubia Moreno Lache
Mario Fernando Hurtado Beltrán
Compiladores



GEOPAIDEIA

**ITINERARIOS GEOGRÁFICOS
EN LA ESCUELA: LECTURAS
DESDE LA VIRTUALIDAD**

*Itinerarios geográficos en la escuela.
Lecturas desde la virtualidad*

Geopaideia

© *Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

© *Autores: Elsa Amanda Rodríguez de Moreno
Alexander Cely Rodríguez
Nubia Moreno Lache
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Carlos Alberto Zambrano Barrera
Jorge David Sánchez Ardila
María Raquel Pulgarín Silva
Mario Fernando Hurtado Beltrán
Xosé Manuel Souto González
Sonia Maria Vanzella Castellar
Lana De Souza Calvancati
Helena Copetti Callai
Marcos Antonio Campos Couto
Kamila Santos de Paula Rabelo
Rafael Straforini
Hugo Heleno Camilo Costa
Omar Tobío
José Armando Santiago*

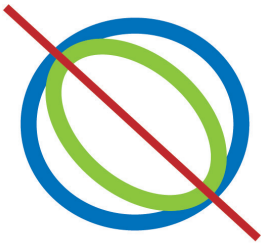
*Compiladores: Nubia Moreno Lache
Mario Fernando Hurtado Beltrán*

ISBN: 978-958-99476-0-9

*Diseño y Diagramación:
Carlos Moreno Rodríguez
<http://www.estudiocaos.com/>
info@estudiocaos.com*

Primera Edición: Junio de 2010

ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA: LECTURAS DESDE LA VIRTUALIDAD



GEOPAIDEIA

CONTENIDO

Prólogo 11

INTRODUCCIÓN

Transitar en redes, reto para el mundo académico 21
Nubia Moreno Lache

¿Qué Geografías para qué educación? 29
Xosé Manuel Souto González · Proyecto Gea-Clío

ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA

**As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em
geografia** 89
Marcos Antônio Campos Couto

**Geografía crítica y conocimiento social:
demandas de una geografía escolar renovada** 107
Elsa Amanda Rodríguez de Moreno
Nubia Moreno Lache
Alexander Cely Rodríguez

**Hacia la integración curricular desde el estudio
del territorio** 133
María Raquel Pulgarín Silva

**El espacio y la cultura como escenarios de
aprendizaje de la geografía** 155
Alexander Cely Rodríguez
Carlos Alberto Zambrano Barrera

A geografia no inicio da escolaridade Educação y enseñanza de la geografía	175
Helena Copetti Callai	
La enseñanza de la geografía y su papel en la construcción de la identidad latinoamericana: Una propuesta de textos escolares	193
Mario Fernando Hurtado Beltrán	
Salida de campo: entre caminos y senderos de aprendizaje	213
Nubia Moreno Lache	
Liliana Rodríguez Pizzinato	
Jorge David Sánchez Ardila	
Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais	227
Sonia Maria Vanzella Castellar	
Erosión de los poderes públicos, movimientos socioterritoriales y agenda de lo geográfico: volviendo a pensar la Geografía escolar en la Argentina	255
Omar Tobío	
A construção colaborativa de materiais didáticos temáticos sobre a área Metropolitana de Goiânia/Goiás, Brasil	275
Lana de Souza Cavalcanti	
Kamila Santos de P. Rabelo	
Educación Geográfica, los cambios paradigmáticos y la geografía escolar. Una complementariedad necesaria para entender el mundo global	291
José Armando Santiago Rivera	

**O Ensino médio e a disciplina geografia:
Uma leitura curricular a partir de uma escola
pública de referencia da cidade do Rio de Janeiro** 309
Rafael Straforini
Hugo Heleno Camilo Costa

LOS AUTORES 331

PRÓLOGO

La presente publicación es otro de los resultados del trabajo en equipo, diálogo y esfuerzo de la Red Latinoamericana de Docentes Investigadores en Didáctica de la Geografía, REDLADGEO, respaldada por el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia – Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la tarea asumida alrededor de la emisión de deliberaciones sobre la geografía y su enseñanza.

La apuesta fundamental de la presente publicación, radica en el deseo de socializar los debates que en ella están presentes por medio de los espacios virtuales siendo entonces, su primer libro en formato digital. El libro en su título acude al concepto de Itinerario de manera metafórica, no solo porque éstos son comunes en la enseñanza de la geografía, sino también porque despliegan alternativas para construir y transitar por senderos epistemológicos nuevos y novedosos.

Esta publicación compila reflexiones, propuestas y experiencias sobre la enseñanza de la geografía; las cuáles contaron con un primer escenario de divulgación y retroalimentación en la ciudad de Montevideo – Uruguay en el marco del XII Encuentro de Geógrafos de América Latina – EGAL 2009 –.

El libro es una interesante reflexión pedagógica y geográfica sobre temas y problemas de la enseñanza y la didáctica de la geografía, con la intención de aportar estrategias y criterios que fortalezcan a los docentes en ejercicio, a los docentes en formación y a todos aquellos interesados en esta disciplina desde perspectivas contemporáneas.

Los autores muestran y validan a la geografía como ciencia del espacio; por ello se presenta la ciencia social, la vivencia, la espacialidad y su enseñanza como los ejes centrales de análisis, comprensión e interpretación.

El libro presenta una primera parte a manera de introducción en donde está la historia y relevancia de la red, así como una lectura a los asuntos geográficos en la escuela, plasmados en las reflexiones del profesor Souto. Luego aparecen doce artículos que develan experiencias, reflexiones e indagaciones que los docentes han construido en el marco de la epistemología de la geografía, y su enseñanza en diversos escenarios del mundo. Cada artículo cuenta con el aval de la trayectoria pedagógica e investigativa de sus autores, además en cada uno de ellos existe una experiencia o una invitación para continuar pensando los asuntos geográficos.

12 |

Empieza el libro con el artículo: *Transitar en redes, reto para el mundo académico*, escrito por la profesora Nubia Moreno Lache y en donde se presenta la historia de la REDLADGEO, sus expectativas, retos, intereses y exigencias tanto en los espacios físicos en los que impacta directamente, como en los escenarios de la virtualidad y del trabajo en red tal y como la ciencia contemporánea nos ha indicado.

Seguido a él, el profesor Xosé Manuel Souto González presenta la reflexión *¿Qué geografías, para qué educación?* De forma muy interesante, el profesor Souto expone cómo la ciencia geográfica siempre encargada por los asuntos de los territorios y los lugares asume ahora un reto mayor en lo que él denomina *los momentos del umbral del tercer milenio* y en donde la geografía debe leer otras y nuevas espacialidades dado que, por ejemplo, el mercado mundial incide en la posición estratégica de los lugares, teniendo en cuenta los recursos humanos y posibilidades de desarrollo local. Este escenario es por tanto propicio para las recientes preocupaciones humanas, de tal manera que los conocimientos geográficos se hacen cada vez más relevantes y ante los cuáles la escuela

no puede ser indiferente.

El primer artículo *As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia* escrito por el profesor Marcos Antônio Campos Couto hace una reflexión filosófica y rigurosa sobre el asunto de la espacialidad y su vínculo con la geografía en tanto esta es esencia de estudio. Por lo mismo, las formas - contenido latentes en el espacio demandan ser pensadas y quizá re-significadas para enseñar y aprender en geografía, y es en este apartado en donde el autor hace un especial énfasis e invitación para y desde la geografía escolar.

El segundo artículo *Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una geografía escolar renovada* escrito por los profesores: Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Nubia Moreno Lache y Alexander Cely Rodríguez plantea la necesidad reciente de discernir, precisar y establecer la forma como se construye el conocimiento social desde la geografía en educación básica, más aún cuando a partir del conocimiento social es posible formar personas críticas que se promueven, por ejemplo, en los programas y propuestas curriculares, pero que en la realidad no se percibe o por lo menos no se tienen los criterios claros para aplicarla, convertirla en escenario cotidiano de la escuela y menos aún de evaluarla como proceso de conocimiento necesario en el panorama actual del espacio social colombiano; escenario en donde se lleva a cabo la reflexión, pero no por ello menos ajena a otros espacios mundiales.

La profesora Raquel Pulgarín Silva es la autora del artículo: *Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio*, este artículo hace parte de un proyecto titulado “formación ambiental en áreas de vocación turística del oriente antioqueño” El objetivo es desarrollar estrategias pedagógicas que clasifiquen la educación ambiental a partir de la categoría de territorio en una construcción interdisciplinar. Para la autora la categoría de territorio es un elemento central de valoración en la enseñanza de la geografía, pues el territorio

se convierte en un eje articulador no sólo de las ciencias sociales, también de las ciencias naturales. Además el estudio del territorio permite formar ciudadanos reflexivos, críticos, propositivos y transformadores de su realidad.

Los profesores Alexander Cely Rodríguez y Carlos Alberto Zambrano son los autores del siguiente artículo denominado: *El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la geografía*. Este artículo muestra dos ejes centrales de reflexión. El primero referido a la relación entre el espacio geográfico y cultura; y el segundo al papel que ésta relación puede desempeñar como escenarios de aprendizaje en contextos diferentes a los espacios escolarizados tradicionales. Para ello, los autores develan la forma como es posible partir de la revisión crítica de los enfoques dados a la geografía cultural y de la presentación de los modelos que se pueden evidenciar en su desarrollo, particularmente para los contextos colombianos y latinoamericanos, y a partir de esta revisión examinan las posibilidades de implementar una propuesta que articule la enseñanza y aprendizaje de la geografía con lugares desde una perspectiva cultural.

14 |

A geografia no inicio da escolaridade: educação y enseñanza de la geografía es el siguiente artículo de la publicación que nos presenta la profesora Helena Copetti Callai. La reflexión aborda la enseñanza de la geografía al inicio de la vida escolar; en él se plantea comprender y estudiar el entorno inmediato como un camino sinuoso donde el relieve y las formas o complejas sirven para construir el conocimiento geográfico, en este caso la autora centra sus experiencias en el estado Río Grande Do Sul. El artículo invita a que tanto profesores como investigadores participen en la construcción de la geografía, donde se asuman como sujetos históricos que construyan y produzcan su espacio.

Mario Fernando Hurtado Beltrán presenta el capítulo *La enseñanza de la geografía y su papel en la construcción de la identidad latinoamericana: una propuesta de textos*

escolares. Artículo interesante y necesario al momento de pensar la enseñanza de la geografía en los contextos escolares, en la medida que los textos y manuales de clase son también una preocupación que debe convocar a los docentes e investigadores que pretenden apostar e instaurar una geografía novedosa. Tal y como la anuncia el autor, la enseñanza de la geografía se encuentra en una encrucijada frente a las realidades sociales y económicas de la región. América Latina enfrenta retos que han implicado el cambio de la visión en el proyecto nación. Sin embargo, a diferencia del proyecto político del siglo XIX, la geografía no se encuentra en las prioridades de la sociedad latinoamericana actual. Hecho que entre otras se manifiesta en programas, propuestas curriculares y libros ajenos y distantes entre sí. Vale la pena anotar, el esfuerzo que hace el autor al exponer una alternativa conceptual para la enseñanza de la geografía, de modo que la comunidad académica sea quien juzgue o apropie algunos o la totalidad de lo que presenta.

| 15

Recrea el libro la mirada novedosa como los profesores Nubia Moreno Lache, Liliana Rodríguez Pizzinato y Jorge David Sánchez Ardila hacen a la práctica de campo y que denominan: *Salidas de campo: entre caminos y senderos de aprendizaje*. Los autores comienzan reafirmando que la salida de campo es quizá una de las estrategias que mayor relevancia presenta en los programas de formación de docentes en ciencias sociales; razón por la cuál es posible encontrar sistematización de experiencias por medio de artículos, documentales o guías que a modo de recetario, exponen algunos de sus principios, logros y ejecuciones en el trabajo mismo en el terreno. No obstante, el artículo progresivamente va dando un giro epistémico en la concepción de la salida que permite comprenderla y reposicionarla en nuevas perspectivas no solo para su puesta en marcha en la escuela, sino ante todo para la transformación de su sentido y significancia.

Sonia María Vanzella Castellar comparte a la comunidad un artículo que da cuenta de la sistematización y reflexión deri-

vada de una experiencia específica en una escuela pública de la ciudad de Sao Paulo y que denomina: **Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais**. El artículo aporta ejes primordiales que enriquecen la práctica docente y a su vez a la concepción de espacio geográfico que llega a las instituciones escolares y en particular a los niños y niñas que en ellos estudian. De manera particular, la autora expone la vivencia de la experiencia tanto de los niños y niñas como de los docentes en formación; para ello acude a la sistematización acompañada, no solo por la rigurosidad que este proceso demanda, sino también por la forma como la investigación acoge escenarios de cotidianidad tales como el zoológico o el planetario y en donde la práctica de campo y las unidades didácticas juegan un papel central.

16 |

Posterior a ello, el profesor Omar Tobío expone su reflexión en el artículo: *Erosión de los poderes públicos, movimientos socioterritoriales y agenda de lo geográfico: volviendo a pensar la geografía escolar en la Argentina*. El autor hace una introducción a la forma como la comprensión de los procesos sociales reemplazan la geografía de inventario, donde distintas fuerzas inciden en el proceso de aprendizaje, por lo tanto es necesario confrontar la educación ambiental con los modelos económicos de acumulación. Este interesante artículo involucra el papel de los medios en la construcción mediática de información, por lo tanto se propone construir la escuela como un lugar de emancipación

A construção colaborativa de materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia/Goiás, Brasil escrito por Iãs profesoras Lana de Souza Calvancati y Kamila Santos de P. Rabelo. Las autoras muestran los beneficios de desarrollar material didáctico temático sobre la ciudad para la enseñanza de la geografía, como una forma de interpretar las relaciones espaciales teniendo en cuenta que el desarrollo de pensamiento conceptual permite el cambio de las relaciones entre el sujeto y el mundo. La elaboración del material permite detectar el raciocinio de los alumnos en la forma-

ción de ciudadanos para una vida participativa, donde los profesores se refieren a la ciudad como contenido educativo, de esa forma se potencia raciocinio espacial necesario para desarrollar las prácticas sociales en una dimensión espacial donde la escuela juega el papel relevante.

José Armando Santiago Rivera llama la atención sobre la educación geográfica contemporánea y sus actuales desafíos centrados básicamente en la necesidad de formación del ciudadano para preservar el equilibrio sociedad-naturaleza. Educación geográfica que favorezca la formación de los habitantes del mundo globalizado, con conciencia y responsabilidad social, para entender la realidad desde la reflexión crítica y creativa y así aportar opciones de cambio a los problemas ambientales y geográficos vividos. En tal sentido, bien llama el autor su artículo: *Educación geográfica, los cambios paradigmáticos y la geografía escolar: una complementariedad necesaria para entender el mundo global*

Termina el libro con la reflexión de los profesores Rafael Stratorini y Hugo Heleno Camilo Costa denominado: *O Ensino médio e a disciplina geografia: Uma leitura curricular a partir de uma escola pública de referência da cidade do Rio de Janeiro*. El artículo es una interesante reflexión y aporte de la geografía escolar de cara a las actuales demandas curriculares de Brasil en los contextos de la educación pública. El trabajo pretende contribuir no solo a la enseñanza geográfica, sino también a las indagaciones sobre la construcción y pertinencia de los currículos escolares en el marco de unas políticas educativas nacionales; para ello, el escenario de la ciudad de Rio de Janeiro es la base espacial de esta reflexión.

Es posible que al recorrer el libro, los lectores encuentren una permanente intención por visualizar caminos y alternativas tanto en la enseñanza como en la didáctica de la geografía. Así mismo, es común hallar la sistematización y deliberación de las propias experiencias que los autores han vivido, las

cuales van de la mano tanto de sus estudiantes de los programas de formación de docentes, como de estudiantes de instituciones escolares o de colegas que de manera crítica y complementaria son ejes básicos para los aportes expuestos. En tal sentido, y transversal al texto que se compila, la apuesta por plantear alternativas renovadas en la geografía escolar son la constante y a su vez la invitación para continuar fortaleciendo estas tendencias y mejorando aquellas experiencias exitosas en la enseñanza de la espacialidad a los sujetos de las sociedades y territorios contemporáneos.

18 |

La mejor gratificación para las personas que han confiado en este trabajo, a pesar de las barreras derivadas de distancias geográficas y de los idiomas que acompañan el libro, es la lectura y divulgación de sus aportes por parte de estudiantes, profesores, estudiosos e interesados de la geografía, así como la incorporación o por lo menos la lectura crítica de las propuestas aquí plasmadas; de modo que este esfuerzo pueda contribuir al enriquecimiento de los procesos de enseñanza geográfica con el ánimo de favorecer la formación de los nuevos ciudadanos del mundo. Quizá por ello y en armonía con medios de comunicación contemporánea, los autores deciden acudir a la virtualidad como otro escenario de convergencia, dialogo y deliberación.

Nubia Moreno Lache

Profesora Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"

Bogotá – Colombia

Mario Fernando Hurtado Beltrán

*Geógrafo Universidad Nacional de Colombia, editor de Ciencias Sociales,
Editorial Norma*

INTRODUCCIÓN

TRANSITAR EN REDES, RETO PARA EL MUNDO ACADÉMICO

NUBIA MORENO LACHE¹

Indudablemente podemos construir, desde las individualidades y esfuerzos personales, trabajos prácticos y reflexivos alrededor de la enseñanza de la geografía, de sus tendencias y sus retos en las sociedades y territorios contemporáneos. Es esta quizá una de las formas con las que usualmente nos hemos identificado en los escenarios académicos; sin embargo, factores como la creación del mundo virtual y de la web, la consecución cada día más frecuente de atmósferas presenciales como congresos, encuentros y coloquios y de manera más reciente la creación de espacios virtuales, como sucede con el caso del geoforo², configuran nuevas formas, espacios y lenguajes que inciden en los proyectos, sueños e ideales de docentes e investigadores expresados en lo que conocemos como el trabajo en redes.

En esta perspectiva, surge a partir del encuentro de saberes e inquietudes suscitadas en el marco del XI ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA - EGAL realizado en la ciudad de Bogotá D.C., del 26 al 30 de marzo de 2007, la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía – REDLADGEO³-, como se ha dado a conocer tanto

- 1 Docente de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá – Colombia. Integrante Grupo de Investigación Geopaideia.
- 2 Me refiero al trabajo que de manera entusiasta ha liderado el profesor Souto González y en el que paulatina y progresivamente han ingresado docentes, estudiantes e interesados en el asunto de la enseñanza geográfica y sobre el cual se puede hallar más información en el enlace: <http://geoforo.blogspot.com/>.
- 3 Los docentes que en el 2007 diseñaron y dieron marcha a este proyecto son: Raquel Gurevich – Universidad de Buenos Aires - Argentina; Sonia María Vanzella Castellar – Universidad de Sao Paulo, Brasil; Lana de Souza Calvancanti - Universidad Federal de Goiais - Brasil; Fabián Araya Palacios – Universidad de La Serena, Chile; José Armando Santiago Rivera- Universidad de Los Andes, Venezuela; Raquel Pulgarín Silva – Universidad de Antioquia, Co-

en los espacios presenciales, específicamente en congresos y eventos especializados en la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales en general, así como en espacios de la virtualidad.⁴

El origen de la Red se sienta en los intereses expresados por docentes e instituciones latinoamericanas inscritos en una preocupación por la enseñanza de la geografía, sus tendencias, problemáticas y posibilidades entre otras, pero que a su vez pretende ampliar su campo de incidencia y participación a nivel internacional de manera que progresivamente docentes, investigadores, docentes en formación y todos aquellos interesados en la enseñanza de la geografía encuentren un espacio de dialogo, reflexión y aportes, que favorezcan la acción constructiva permanente de los docentes.

22 |

Esta inquietud ha llevado a que luego de tres años de su creación – un tiempo aún muy joven para un proyecto tan ambicioso - se vinculen nuevos docentes que con diversos nexos y escenarios universitarios, institucionales, pero ante todo personales, aportan y nutren a la Red.

La Red encuentra como escenario de fermentación el XI ENCUENTRO DE GEOGRAFOS DE AMERICA LATINA - EGAL - en tanto este “permitió degustar un concierto de voces y tonos, diversos y convergentes, sobre sus desarrollos, permanencias y transformaciones. Se escuchan distintas melodías desde Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela que expresan el estado de la discusión sobre la geografía escolar. Estas melodías, nos muestran una preocupación importante por ampliar el debate de la educación geográfica en los escenarios universitarios y en los distintos niveles de formación, por involucrar la “escena contemporánea” como una fuente infinita de posibilidades para pensar espacialmente,

lombia; Elsa Amanda Rodríguez de Moreno - Universidad Pedagógica Nacional - Colombia; Alexander Cely Rodríguez - Universidad Pedagógica Nacional - Colombia; Liliana Rodríguez Pizzinato – Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia y Nubia Moreno Lache Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia. Los cuatro últimos, a su vez, integrantes del Grupo de Investigación Geopaideia.

4 Hago referencia al foro que se está diseñando para la REDLADGEO en la página del Grupo Geopaideia, así como en las referencias dadas en el blog del geoforo.

por recuperar las culturas locales y vincular temas emergentes para comprender la espacialidad contemporánea. Surge también, la invitación de aprovechar la palabra, la imagen, el relato como alternativas para visibilizar los mundos explícitos e implícitos que reconoce el ciudadano en su acción individual y social”.⁵

La Red define ejes de indagación y trabajo tales como: fortalecimiento y fiscalización de los programas de formación de profesores, avance en la investigación científica sobre la educación geográfica, incorporación de nuevas tecnologías y medios virtuales en la docencia de la geografía, promulgación de modelos y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, producción e innovación de materiales didácticos en una perspectiva de geografía escolar renovada, entre otros.

Dado que, “la enseñanza de la geografía vive en un constante ajuste, al vaivén del desarrollo de la ciencia geográfica propiamente dicha y de la dinámica de las tendencias psicopedagógicas y curriculares que pretenden hacer de la geografía una disciplina docente significativa en el currículo escolar. Cambios y desarrollos que se dan en fases, períodos y momentos históricos muy particulares en cada país pero que en general muestran unas características similares”⁶, es necesario hacer apuestas investigativas comunes pero a su vez potenciadoras para la enseñanza y renovación misma de la geografía y en las que figuran principalmente:

Instaurar un cambio de lectura, concepción e identificación de la geografía en la escuela; dado que se la continúa entendiendo como el saber que enseña desde la erudición y la memoria.

Liberar la enseñanza geográfica de la simple explicación causal de hechos y fenómenos de la naturaleza, para trasladar la

5 Balance de la mesa Educación y Geografía construida por la profesora Liliana Rodríguez Pizzinato

6 Balance de la mesa Educación y Geografía construida por la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno

preocupación a la interpretación y comprensión de las realidades y diversidades socio – territoriales.

Aportar en la construcción de docentes conocedores de la disciplina que enseña, pero también de la reflexión sobre el amplio campo de la espacialidad en todas sus dimensiones y posibilidades; De allí que sea necesario apostar por una sólida, diversa y nutrida fundamentación epistemológica, no solo como una necesidad sino como una condición fundamental, si se espera llegar al estudiante con la disciplina geográfica, transformar su concepción y verter la funcionalidad del espacio desde la vivencia y la cotidianidad de las personas.

24 | Continuar la reflexión e indagación sobre el espacio geográfico; el cual se reafirma “como el objeto de conocimiento de la geografía en sus diferentes acepciones; lugar, territorio, región, etc. y se le explica como un producto de interrelaciones, con multiplicidad de significados que invita a trabajarlo en su enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria y porque no, transdisciplinaria y sobre todo el reto es el dialogo con nuestros pares académicos, estableciéndonos en la búsqueda de hacer más significativos los encuentros con los estudiantes”⁷

En esta perspectiva, la finalidad de la Red se expresa en lograr:

Construir propuestas de indagación con incidencia en la escuela, y que logren consolidar los campos existentes en la geografía, así como los que emergen resultado de las dinámicas y transformaciones socio – territoriales.

Socializar trabajos, elaborados y en ejecución sobre la didáctica de la geografía.

Construir espacios de interacción y reflexión desde las investigaciones e indagaciones que alrededor de la didáctica de la

⁷ Balance de la Mesa Educación y Geografía construida por la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno

geografía se elaboran en cada país participante.

Consolidar una comunidad académica interesada en la enseñanza de la geografía de manera que pueda cimentar espacios de encuentro y reflexión y que a su vez contribuyan en la formación de los docentes y en la colectividad académica y pedagógica interesada en el tema.

Para tal efecto, emergen diversas propuestas y estrategias de trabajo de la Red como la potenciación, desarrollo y familiarización con:

Investigaciones conjuntas y colegiadas sobre asuntos geográficos tanto en la perspectiva epistemológica como en la de su enseñanza y didáctica.

Foros virtuales sobre temas y/o preguntas específicas sobre la didáctica de la geografía.

Publicaciones colegiadas relacionadas con los procesos y resultados de investigación en el área de interés.

Diálogo de pares a través de la creación de un grupo especializado en la red sobre didáctica de la geografía.

Divulgación de los resultados de investigación en medios impresos e informáticos.

Intercambios académicos entre docentes y estudiantes dependiendo de las condiciones institucionales, para la realización de módulos, seminarios, pasantías, entre otros.

Desarrollo de encuentros, eventos y experiencias afines que potencien los encuentros y los diálogos alrededor de la enseñanza geográfica.

En tal sentido, se valida el que “nuevos caminos, reconocen la lectura de la realidad socio- espacial, a través de otros

lenguajes y narrativas, del acercamiento a la cartografía temática y cognitiva y de la relación entre los espacios locales y globales como manifestaciones de lo cercano y/o lejano para el sujeto. Senderos, que hacen apuestas por las alianzas y los vínculos que se expresan en la formación de redes académicas y pedagógicas en educación geográfica, que a su vez tiendan a consolidar procesos de investigación y difusión científica con un carácter internacional”⁸

Es este el panorama que motiva de manera constante los esfuerzos, tiempos y apuestas por el fortalecimiento de la comunidad académica visibilizada, desde este caso, en la Red. Los retos son amplios y podemos casi en consenso ratificar que es válido y necesario:

26 |

Contribuir, desde la enseñanza de la geografía en la formación de ciudadanos comprometidos con sus espacios y contextos, de manera que puedan conocer, interpretar y en especial ser eficaces en su ciudad, territorio, región ó espacio geográfico en donde habitan.

Apostar por la comprensión de la dinámica social y espacial que caracteriza el espacio geográfico, y del cual son factibles múltiples alternativas para su enseñanza, estudio y futura planificación.

Transformar la enseñanza fragmentada de la geografía, de modo que sea posible desde la integralidad reconocer las singularidades sin aislar la continuidad que la constituye.

Reconocer en la discontinuidad entre el espacio vivido y el espacio pensado una posible y necesaria articulación, de manera que lo subjetivo, tan necesario en el estudio de la geografía, aporte valiosos elementos para su comprensión

Lograr en el reconocimiento de la abstracción, la descentración y la distancia, aportes fundamentales para el estudio

⁸ Balance de la mesa Educación y Geografía construida por la profesora Liliana Rodríguez Pizzinato

geográfico, y no barreras en su conocimiento.

Trascender los marcos legales de las políticas educativas de cada país con la pretensión de ahondar en terrenos y esfuerzos desde las vivencias y realidades locales, regionales, nacionales, latinoamericanas e internacionales; apostando así por una construcción quizá más acertada de formación ciudadana, conocimiento y comprensión espacial a partir de la escuela.

Reflexionar sobre cómo la enseñanza y el aprendizaje de los saberes escolares logran desarrollar en los niños, niñas y jóvenes actitudes y aptitudes de valoración, conservación y explotación racionalizada del espacio geográfico y por ende de los recursos que poseen en su espacio habitado y en su lugar de vida.

Con estas y todas las intencionalidades, presentamos a la comunidad académica nacional e internacional el libro: *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad*. Primera publicación de la Red⁹ en formato virtual, que tiene un sello de esperanza y apuesta para que sea un aporte más, y probablemente con mayor circulación por su mismo formato, a la ardua pero no menos hermosa tarea de la reflexión, el empeño y el riesgo en la aventura de una geografía renovada en la escuela.

Este libro se armoniza con algunos planteamientos de Ortiz, cuando afirma que “Un texto se elabora con una maraña de hilos. Es fruto de lecturas anteriores y de la investigación. Puedo tejer con pocos hilos: mi tela quedará entonces algo empobrecida., monocromática. Cuando junto colores y espesores diferentes, altero su granulado, su matiz. Una tela rica posee tonalidades y

⁹ Es importante anotar que la primera publicación de la Red corresponde al libro: Ciudades Leídas, ciudades contadas. La ciudad como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía. Publicación que está en curso a cargo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la cual se espera tener impresa en el transcurso del presente año.

sombras, su superficie es irregular y rugosa. Los hilos, o mejor, su entrelazamiento hacen el resultado final”¹⁰. Acudimos a las palabras de Ortiz, jugando a la metáfora, con el sueño y la ilusión de que la Red continúe construyendo tapices de variados matices y espesuras, los que pertenecemos a ella tenemos la convicción de que es posible; nuestro reto es invitar a todos los ciudadanos para que sueñen también con esta y otras alternativas.

10 Ortiz, Renato. (2004) Taquigrafiando lo social. Siglo Veintiuno editores. Argentina.

¿QUÉ GEOGRAFÍAS PARA QUÉ EDUCACIÓN?

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ¹
PROYECTO GEA-CLÍO

En los medios de comunicación es fácil encontrar noticias y opiniones sobre asuntos que afectan a las relaciones entre el ser humano y el medio en que viven. Por una parte las amenazas del cambio climático, la reducción de la capa de ozono, el aumento de la contaminación atmosférica en las áreas urbanas. Por otra, el aumento de las desigualdades sociales dentro de las ciudades y países, así como la pugna entre éstos por ocupar una mejor posición en el mercado mundial. Pero los hechos relatados y comentados adolecen de explicaciones convincentes.

La geografía, como conocimiento de representación del espacio, se ha ocupado desde la Antigüedad de estos asuntos². La descripción cartográfica de nuevos lugares acompañaba y facilitaba la tarea de los “descubrimientos” de mares y tierras. La explicación sobre el cosmos y la situación de la tierra en el sistema solar sirvió para entender mejor la visión heliocéntrica. Los estudios escolares sobre los países han apoyado la socialización patriótica en el momento en que se configuraban los Estados liberales del siglo diecinueve. Así el espacio subjetivo, el construido con las relaciones personales y sociales, se convertía en el territorio político organizado, en especial desde Westfalia en el mundo europeo.

1 Catedrático de Geografía e Historia en el IES Ballester Gozalvo y profesor asociado de la Universidad de Valencia.

2 No hace falta insistir como hace José Ortega (2000; 35) respecto a la diferencia sustancial entre las formas de pensar y representar el espacio en la Antigüedad y las maneras de pensar y organizar este saber en el seno de las instituciones del Estado, como se hará a partir del siglo XIX.

Ahora, en los momentos del umbral del tercer milenio, la geografía tiene ante sí nuevos retos. Los proyectos de configurar un mercado mundial inciden en la posición estratégica de los lugares, teniendo en cuenta los recursos humanos y posibilidades de desarrollo local. Y en este ámbito surgen nuevas preocupaciones humanas, de tal manera que los conocimientos geográficos se hacen cada vez más relevantes. Así la globalización económica, las interrelaciones entre lo local y lo global hace más necesaria una formación intelectual que facilite el diálogo entre el espacio y las relaciones sociales.

30 | Esta materia ha mostrado sus capacidades para relacionar a través del juego de escalas la imagen local con los proyectos globales, el estudio de la distribución de las variables demográficas, sociales y económicas, los factores que inciden en la localización de determinadas actividades o la influencia de la percepción espacial en el comportamiento personal y social. Y de esta manera se facilita la selección de contenidos. Los geógrafos y sus diversas escuelas han incidido en uno u otro asunto en relación con las preocupaciones personales y colectivas, influyendo también las tradiciones nacionales, como claro ejemplo del poder de las instituciones.

El título de este artículo quiere sugerir que la geografía en singular es un mito adoptado por la opinión pública y la institución escolar tradicional para ocultar la diversidad que existe en la investigación y en las mismas prácticas escolares. Además, al proponer un diálogo con la educación que se desea, lo que sugerimos es que la selección de los contenidos didácticos se establece en un diálogo entre las intenciones educativas y las propuestas de análisis geográfico que existen en ámbitos universitarios. De esta manera, al reconocer la pluralidad de enfoques en las materias de referencia abrimos los criterios de selección de contenidos, que ya no se corresponden sólo con un listado de hechos y conceptos de una cultura académica hegemónica, sino también los procedimientos y técnicas utilizadas por los investigadores para solucionar problemas que se habían planteado en relación

con las expectativas sociales. Y todo ello sin olvidar las actitudes que posee un profesor en su afán por desvelar los factores subyacentes que explican la realidad superficial.

El artículo se estructura en tres partes complementarias. En la primera queremos impugnar la idea de una geografía escolar, en singular; una idea de hondo calado en la opinión pública; frente a ello impulsamos la idea de una pluralidad que también apreciamos en las tendencias que conviven al inicio de este tercer milenio. En la segunda establecemos un diálogo entre las escuelas de geografía y el currículo escolar; este concepto nos permite superar los límites de los contenidos entendidos como temas, a la vez que se exponen las maneras de entender el diálogo entre las ciencias de la educación y las geografías que se hacían desde los ámbitos de investigación. En la tercera queremos exponer los resultados de nuestra experiencia docente, dentro de un grupo de innovación (Gea-Clío) que ha venido desarrollando una alternativa educativa desde el año 1989. Una experiencia que nos permite obtener algunas conclusiones generales desde la práctica concreta del aula. En los tres casos hemos querido concluir con la exposición de unas ideas personales que se derivan de los argumentos anteriores y, al mismo tiempo, facilitan la investigación posterior.

| 31

1. EL MITO DE LA GEOGRAFÍA “EN SINGULAR”: DE LA DIALÉCTICA DE LOS PARADIGMAS A LA PLURALIDAD DE ENFOQUES.

Cuando se debate acerca de la organización del currículo escolar se suele identificar cada materia escolar con una sola manera de entender este conocimiento. En el caso de la geografía se alude al papel de esta materia en la enseñanza o de su relación con la historia y otras ciencias sociales. Todo un discurso que reduce su aportación a una concepción decimonónica del saber académico. Así la geografía y la historia eran las encargadas de dar cuenta del sentido patrio del

devenir histórico y del territorio organizado políticamente. Desde entonces los equívocos entre pasado e historia, entre espacio y territorio o entre cronología y tiempo no han hecho más que aumentar.

Además se pretendía justificar el origen académico del saber desde una concepción única de la materia, lo cual era muy significativo en el caso de la geografía, pues su propio objeto de conocimiento pretendía ser una síntesis armónica entre el medio natural y la acción antrópica, entre las explicaciones de las ciencias físicas y las sociales. La región, el territorio organizado por la acción humana, era el objeto que había que enseñar. Sin embargo esta concepción entra en crisis, primero desde una posición gnoseológica (la Nueva Geografía) y después desde una posición más ideológica y ontológica (la Radical, la Humanística), que busca responder a los interrogantes del papel de la disciplina en la vida social. Al final de siglo XX la denominada postmodernidad abandona la dialéctica de los paradigmas incidiendo en la pluralidad de enfoques y en la especialización del saber geográfico.

32 |

El traslado de la geografía académica al marco escolar

En efecto, nuestra tesis indica que la manera de entender la geografía escolar se remonta a la sistematización que hace Paul Vidal de la Blache del conocimiento geográfico, una descripción de diferentes territorios (regiones y Estados) en las cuales se combinaban factores del medio físico y de la acción antrópica. Una relación que estaba presidida por las posibilidades históricas de transformación de la naturaleza, abandonando así las tradiciones matemáticas y ambientalistas que habían predominado en la explicación geográfica hasta el siglo XIX. Cuando en el siglo XX surgen nuevas formas de entender la explicación geográfica del espacio, la consiguiente especialización da lugar a una fragmentación disciplinar que hace difícil seguir manteniendo las mismas posiciones educativas. Por eso se habla de la crisis de la educación geográfica y de su pérdida de identidad, ya que ésta residía en

gran manera en su imagen de síntesis de conocimientos sobre un territorio.

Un diagnóstico que se puede verificar en los proyectos curriculares³, que aparecen en el ámbito anglosajón al socaire de la llamada Nueva Geografía. Una posición que contrasta con las dudas esbozadas por el gremio de profesores de geografía e historia de Francia⁴ o de las incertidumbres generadas por las innovaciones en Alemania⁵. Se venía a comprobar, de este modo según mi juicio, que los cambios en la enseñanza de la geografía eran más lentos y complejos que los que existían en la investigación geográfica, pero al mismo tiempo ésta se convertía en un referente de aquella. Una prueba más de las dificultades que existen para innovar en la educación geográfica, pues las rutinas se difunden a través de la formación del profesorado y de la opinión dominante. Unas actitudes que señalan que el papel de las materias escolares tiene como finalidad la domesticación de las voluntades y comportamientos de los alumnos para introducirlos en el mundo organizado por los adultos, sea éste, o no, un sistema democrático formal de participación a partir de los 18 años. Una materia que facilite la memorización mecánica es más proclive a una actitud obediente que otra que favorezca la toma de decisiones y el pensamiento crítico sobre las informaciones transmitidas en el aula.

| 33

Es bien conocido que desde la mitad del siglo XX se producen importantes mutaciones en el saber geográfico, lo que

3 Sobre este particular ya expuse mis ideas hace algunos años (Souto, 1999; 107) en el cual hago referencia a las conexiones entre las innovaciones en la investigación universitaria (Chorley, Haggett) y el desarrollo de proyectos curriculares en secundaria (McNee, Cole)

4 Una buena referencia de lo que decimos es el diagnóstico que hace Robert Marconis, presidente de la asociación francesa de profesores de geografía e historia, quien insiste en un viejo diagnóstico: la fragmentación de la investigación geográfica separa a esta materia (en singular) de la historia y ello dificulta la abstracción conceptual, pues se ha perdido la referencia a los conocimientos espaciales (entendiendo que se refiere más a territorio). MARCONIS, R. La géographie dans l'enseignement. Géographie scolaire et géographie savante. La Géographie. Acta Geographica. Societé de Géographie, 2001, vol. II, nº 1502, pp. 137-146. Me han sido útiles los comentarios de R. Méndez (2003) sobre la interpretación de R. Marconis, aunque no coincidimos con todas sus apreciaciones.

5 Nos ha sido de gran ayuda las conversaciones mantenidas con A. Müller y su diagnóstico acerca de las innovaciones en el campo de la geografía escolar en Alemania. MÜLLER, Aloois. ¿Qué queda de la Reforma?, Terra, 1993, nº 5, Santiago de Compostela: Sociedade Galega de Xeografía, pp. 22-25

incluso se llegó a definir como un cambio de paradigma, siguiendo la formulación teórica de T. Kuhn⁶. Así se produce desde entonces una apertura de la geografía a otras ideas de la ciencia, a otros métodos de validación empírico, a otros objetos de investigación y a otras formas de explicar. En este contexto queremos subrayar las aportaciones a un diálogo interdisciplinario, bien argumentado por personas como Milton Santos, y la búsqueda de nuevos horizontes en la propia definición de la geografía. Al mismo tiempo las relaciones que han establecido otros geógrafos, como Horacio Capel o José Estébanez, entre esta materia y la evolución general de la ciencia y la filosofía, nos permiten entender que este tipo de conocimiento no es único, sino que se inserta en los diferentes contextos históricos. Destacamos estas aportaciones porque no se puede comprender la educación geográfica sin la existencia de este diálogo entre diferentes campos del saber y las relaciones sociales y contexto filosófico de las que surgen.

34 |

Cuando hacemos referencia a las escuelas que dominan en el ámbito de la investigación geográfica nos referimos en realidad a la manera que tienen las personas de ofrecer respuestas a las demandas sociales. Para ello organizan una metodología desde unos supuestos filosóficos y con un tipo determinado de explicación formal, que se apoya en el uso de técnicas de trabajo. La forma de pensar sobre el objeto de investigación es la que determina un sesgo ideológico y la selección de los contenidos que se pretenden abordar. Esta manera de pensar está condicionada por el contexto social en el cual se inserta el investigador, quien desde su autoridad académica legitima su discurso.

En el caso que nos ocupa, la definición del objeto de la geografía, el espacio, es bien elocuente de lo que se ha comen-

⁶ Somos conscientes de la ambigüedad del concepto paradigma, tal como ha sido definido por Thomas Kuhn, pues como él mismo reconoce existen en sus publicaciones más de diez posibles matices conceptuales respecto a este vocablo. No obstante, es un instrumento teórico que sirve para mostrar los cambios en las investigaciones científicas y la relación de éstas con el gremio de investigadores. KUHN, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1975 (ed.original 1962).

tado. Así, siguiendo la síntesis realizada por J. Ortega (2000; 366-367) podemos entender al menos tres concepciones de este objeto disciplinar. En primer lugar, el que interpreta el espacio como medio natural, o sea escenario sobre el que transcurren las relaciones sociales. En segundo lugar aparece la visión subjetiva del espacio, como identidad humana, que se proyecta sin límites definidos. En tercer lugar como práctica social, como producto de la actividad humana, en gran medida como resultado de la interpretación capitalista del espacio, que deriva en mercancía. Sin duda, la opción hegemónica de la cultura escolar es la primera concepción, lo cual no impide que surjan otras interpretaciones posibles. Una pluralidad que además se justifica en la misma incerteza que domina el ambiente científico y las demandas de una sociedad más abierta y diversa.

El objeto de la geografía escolar se definía, de este modo, en el ámbito académico, que estaba condicionado por la evolución del pensamiento filosófico (gnoseología) y por las actitudes de los investigadores (ontología). Trasladar, o trasponer como se reflejaba en la jerga universitaria, el objeto de estudio desde este ámbito al de otros espacios (aulas con adolescentes en proceso de universalización de la escolarización) es una tarea compleja. Por eso fracasaron algunas innovaciones que se plantearon desde el saber geográfico (epistemología). Los referentes conceptuales que han aparecido entre paréntesis tan sólo pretenden mostrar este grado de complejidad en la construcción del conocimiento escolar. Además hemos de tener en cuenta que desde la geografía, como disciplina y forma de conocimiento institucional, no existe una preocupación didáctica hasta bien entrado el siglo XX, a excepción de las personas que formaron parte de la Institución Libre de Enseñanza en los primeros años del veinte.

En efecto, es preciso abrir la conformación del saber escolar a las características de los tiempos y espacios que definen la comunicación en las aulas y centros escolares. Lugares organizados por normas que establecen patrones de conductas

y relaciones de poder (sociología e historia de la educación). Pero todo ello no evita el análisis de la propia concepción del saber disciplinar, pues éste se encuentra relacionado con la interpretación de los problemas sociales y ambientales. Mi posición en este aspecto es la siguiente: para definir una alternativa que permita una comunicación “libre” (en el sentido de Habermas) es preciso conocer las particularidades del saber que se transmite. Un análisis necesario, aunque como hemos reflejado insuficiente.

Como hemos manifestado en otra ocasión, la manera de organizar el saber científico está determinada por la búsqueda de un conocimiento hegemónico, que se constituye en paradigma, que está sustentado no sólo por razones lógicas sino también sociológicas de la ciencia⁷. Esta manera de proceder nos ha servido para racionalizar nuestras opciones como profesores que formamos parte de un proyecto pedagógico, pues nuestra experiencia se focaliza en el proyecto Gea-Clío, mostrando así un camino que relaciona la investigación y reflexión teórica con la práctica docente⁸. Una manera alternativa de entender las relaciones entre el saber académico y el escolar. Un intento más por delimitar las características de la comunicación del aula, donde los intereses de los comunicantes no son semejantes.

La quiebra del cambio paradigmático en los años finales del veinte

Desde una posición teórica de cambio de paradigma, la geografía escolar se podía entender como una práctica positivista, en la cual se producía una trasposición desde el ámbito académico al escolar. Son los años ochenta y noventa, en las cuales se difunden las teorías de Audigier, que tiene un núcleo difusor en Barcelona, muy próximas a las expuestas por Chevallier para las matemáticas. Una posición que será revi-

7 Sobre este particular he tratado de sistematizar mi posición en el manual sobre didáctica de geografía (Souto, 1999; 104-105)

8 Se pueden consultar dos síntesis de la evolución del proyecto Gea-Clío en Llácer (2008) y Souto (1999), además de la página web: www.geaclio.com

sada en las décadas finales del milenio por autores procedentes del campo de la historia de la educación: Goodson, Chervel o Raimundo Cuesta. Las relaciones entre el conocimiento científico y el escolar legitiman las materias escolares como productos que proceden del saber docto, que llegan al aula a través de los agentes y medios de las instituciones escolares.

Un reflejo de estas dos posiciones de este momento la encontramos, por una parte, en la síntesis que realiza Pilar Benejam, quien analiza las aportaciones de las diferentes escuelas o tendencias de la investigación geográfica (1987) para poder definir las características del conocimiento escolar (1989). Así la geografía escolar deseable constituiría un saber contextual, contrastado, dinámico y creciente, razonado y persuasivo, estructurado, activo y significativo; con un compromiso ideológico, que no se hace explícito en este artículo. Desde otra posición se revisa la organización de esta materia en relación con la existencia de una cultura escolar autónoma (Rodríguez Lestegás 2002). Me parece que ambas posturas muestran los intentos de definir este complejo diálogo que se establece entre las investigaciones particulares y las respuestas docentes a un ordenamiento administrativo (el currículo) y unas necesidades sociales (educar a una población heterogénea). Son intentos de sistematizar las complejas relaciones que inciden en el pensamiento del docente cuando aborda su tarea escolar, pues en sus decisiones concurren un conjunto de factores que no siempre se relacionan de manera lineal. Se persiste en el esquema dialéctico de interpretación, lo que no coincide con la convivencia de enfoques diversos en las investigaciones.

Hemos de tener en cuenta que el análisis de la geografía que se hace en las universidades y se aplica en las investigaciones ha sufrido un proceso creciente de especialización y fragmentación, lo que ha dado lugar a no pocos conflictos dentro del campo disciplinar. Nos parece acertado el intento que ha realizado Ricardo Méndez (2003; 23) para sistematizar las maneras en que podemos abordar la pregunta sobre ¿qué

geografías existen en la actualidad? Como él señala es preciso estudiar, al menos cuatro aspectos: a) la evolución teórica dentro del campo del pensamiento científico; b) los resultados y planteamientos metodológicos de las recientes investigaciones consideradas como geográficas; c) los intereses de los profesionales de la geografía; y d) la manera de enseñar los contenidos geográficos en relación con los avances de las ciencias de la educación.

Para sistematizar los resultados son precisos trabajos empíricos que acepten unos presupuestos básicos comunes, lo que no suele suceder. Así la tradicional dicotomía entre historicismo y positivismo, o entre ciencias idiográficas y nomotéticas, que sirvió para entender la evolución de la geografía hasta los años sesenta, se ha vuelto poco útil para entender la diversidad de enfoques y paradigmas en los decenios que significaron el cambio de siglo.

38 | Una manera alternativa de enfocar esta evolución del pensamiento geográfico es la que ofrece el citado profesor Ricardo Méndez, que diferencia tres grandes líneas de conocimiento, atendiendo a la prioridad concedida a la relevancia de valores propios de la materia o de la problemática social. Son los enfoques idealistas, positivistas y críticos-radicales. Esta manera de concebir la geografía nos permite abordar la diversidad de temáticas y sus enfoques metodológicos, como es evidente en la propuesta postmoderna de Edward Soja a través de la dialéctica del espacio⁹. Una propuesta que nos recuerda los enfoques de la geografía de la percepción y el comportamiento, cuando el espacio absoluto y el relativo eran superados por la concepción del espacio complejo, si bien esta categoría aparecía como síntesis de las dos anteriores.

Igual sucede con la enorme variedad de enfoques metodológicos y técnicas específicas que se vienen utilizando en las investigaciones particulares que son avaladas, directa o indirectamente, por las instituciones geográficas. Tal pare-

⁹ Las referencias al pensamiento de E. Soja las hemos extraído del trabajo de Hernández Cordero (2008).

ce suceder que las opciones de un diálogo interdisciplinario, demandados desde prestigiosas figuras como el sociólogo E. Morin o el geógrafo M. Santos, hayan dado lugar a una consolidación de un pensamiento complejo, donde no siempre es fácil diferenciar la complejidad del eclecticismo superficial. Bueno sería que las investigaciones realizadas formalizaran sus enfoques teóricos, al menos siguiendo la estela marcada por proyectos como el de Horacio Capel en su investigación académica¹⁰.

El resumen realizado por Ricardo Méndez (op.cit; 27-29) sobre la temática que aparecía en los artículos publicados en dos prestigiosas revistas manifestaba esta pluralidad de asuntos, si bien en España dos tercios de las Memorias de Investigación de los Departamentos seguían desarrollando trabajos relacionados con una temática tradicional. No se trata de cuestionar, ni valorar, los trabajos realizados en España, sino subrayar la existencia de corrientes plurales, en las cuales no existe una escuela o tendencia que se imponga de manera absoluta a las anteriores, así como la pervivencia del modelo clásico en las instituciones universitarias españolas.

| 39

Los diferentes contextos sociales de los investigadores y profesores

Por eso se hace preciso estudiar los intereses concretos de los investigadores en sus prácticas profesionales. No hay duda que el Estado de las Autonomías en España favoreció el auge de monografías y síntesis regionales, que rehabilitaron el papel de la geografía tradicional en beneficio de las autoridades políticas locales y autonómicas. Igualmente los informes técnicos que solicitan las instituciones ha influido en el auge de las técnicas y metodologías relacionadas con la ordenación del territorio y el desarrollo sostenible, donde la geografía se reduce a una panoplia de contenidos técnicos. Es entonces

¹⁰ Nos referimos al trabajo sistematizado en la revista *Geocrítica*, número 84, que de manera monográfica explica el proceso constitutivo de un proyecto de investigación, que hunde sus raíces en teorías filosóficas, pero también en estudios empíricos (Capel, 1989).

cuando esta materia se convierte en una justificación, en una referencia de autoridad, para consolidar determinadas ordenaciones territoriales.

Respecto al papel que juega la geografía en la investigación sobre el espacio me parece de gran importancia fijar las relaciones que se establecen entre el sujeto investigador y el objeto de investigación, que muchas veces es también un sujeto que vive en las mismas condiciones sociales que la persona que lleva a cabo el estudio. En un caso el investigador formula su proyecto a partir de una necesidad sentida por la población e interpretada por él desde su particular ideología y rigor académico, que se transforma en una hipótesis de trabajo; un ejemplo es lo que analiza el profesor Capel y sus colaboradores en el portal Geocrítica respecto a Barcelona, así como los relatos de vida que transcribe E. Soja (2008) respecto a Los Ángeles o bien las evidencias empíricas que sirven para ejemplificar sus teorías a D. Harvey con la ciudad de Baltimore.

40 |

Pero, en otros casos, lo que existe es el estudio acumulativo de datos para justificar una determinada posición teórica o pragmática sobre el territorio, que a veces es el resultado de una decisión ajena al propio investigador. El estudio de las producciones geográficas es difícil de realizar, pues las personas que han realizado estudios geográficos han modificado sus posiciones teóricas y nos muestran un camino acerca de la pluralidad de enfoques epistemológicos en relación con un compromiso con la sociedad en la que viven.

Un caso extremo es el representado por W. Bunge y sus expediciones geográficas¹¹, con el objetivo de poder entender

11 Las expediciones geográficas fueron actividades dirigidas principalmente por W. Bunge, Bunge quería investigar en beneficio de la comunidad negra, pero creía también que ésta tenía que aprender a investigar por su cuenta. Una de sus actividades más relevantes fue el estudio de la educación en Detroit (verano de 1969), que lo enfrentó a las autoridades académicas. En principio contaba con la cooperación de la Universidad de Michigan, desde la que se creó el "Detroit Geographical Expedition and Institute" (D.G. E.I.) que ofrecía un curso sobre aspectos geográficos en la planificación urbana. Se facilitaron aulas y materiales, y algunos profesores se presentaron como voluntarios para dar clases gratuitamente. No obstante, con el transcurso del tiempo y las medidas que adoptaban la Universidad le retiró su apoyo y Bunge se vio forzado a dejar los Estados Unidos para evitar la represión política y refugiarse en Canadá

mejor el espacio cotidiano, algo que constituía el objeto de muchas “expediciones geográficas”, de tal manera que los investigadores querían sumergirse en el mundo social que investigaban (Mattson, 1978). Espacio cotidiano, espacio complejo, espacio banal, según las diferentes concepciones y que deriva en los momentos iniciales del siglo XXI en espacio cibernético, que modifica las distancias físicas en aras de una proximidad telemática y construye nuevos hábitos de relación social y espacial.

En este sentido de las prácticas y su reflexión teórica, creo que es conveniente valorar las aportaciones que se han efectuado hasta el momento en lo concerniente al debate sobre las relaciones entre la investigación disciplinar y su influencia educativa. Hasta el presente la mayoría de las publicaciones han sido realizadas por el profesorado de las Escuelas de Magisterio, que tienen la competencia de la formación inicial de los profesores de Educación Primaria. Son escasos los trabajos editados por profesores de Secundaria o de los Departamentos de Geografía de las universidades españolas. Es más, la composición del grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles muestra un predominio del mismo gremio. Cabe entonces preguntarse si al profesorado universitario de los Departamentos de Geografía no les preocupa este asunto, o cree que no tiene un interés específico para el progreso del conocimiento. En lo que respecta al profesorado de secundaria debemos recordar la escasa incidencia que poseen sus trabajos en las revistas de alta o media divulgación. En todo caso dejamos constancia de la falta de verdaderos proyectos de investigación interniveles y que tengan como horizonte el cuestionamiento de las necesidades sentidas por la comunidad escolar.

Las notas anteriores pretenden reflejar la importancia de analizar los objetos teóricos de investigación desde las propias prácticas sociales, sean de la investigación social o académica, la planificación del territorio o la didáctica. Por eso siempre hemos defendido la idea de una reflexión teó-

rica como elemento básico para poder innovar en educación dentro del marco escolar. Algo que está representado por los proyectos curriculares, como se explicará más adelante. Sólo así entendemos que se puede paliar el importante déficit que posee la geografía española en lo concerniente a su reflexión teórica acerca del aprendizaje de su objeto de conocimiento.

Implicaciones para la docencia del siglo XXI

Mi experiencia como profesor de secundaria y como formador de licenciados que aspiran a ser profesores y también de profesores que quieren mejorar su formación permanente, me permite extraer algunas conclusiones hipotéticas en relación con los argumentos manejados anteriormente.

42 |

Como hemos visto, la institucionalización de la geografía recorre un camino que empieza por la Universidad y finalmente se materializa en la enseñanza Secundaria y Primaria. Esta forma de proceder no supone ningún procedimiento de análisis pedagógico de las necesidades escolares, pues no existía una preocupación específica por la forma de aprender el alumno¹². Se trata de trasladar a “la escuela” el saber sistematizado por la Academia, que además suponía un giro importante respecto a las tradiciones anteriores al siglo XIX¹³. Un conocimiento que complementaba con la historia la formación patriótica de los ciudadanos de los países de Europa occidental y después de Iberoamérica. Un saber que se acomodaba a las necesidades de la burguesía triunfadora en las revoluciones liberales.

Por tanto, impugnar el carácter único y “natural” de la ciencia geográfica, compendio de un saber sobre el territorio nacional o local, supone cuestionar las maneras de control

12 Sobre la institucionalización de la geografía en el ámbito escolar de España y Portugal han trabajado Julia Melcón y Alberto Luis en el caso español y Sergio Claudino en el portugués. He sintetizado algunas de sus posiciones en el artículo: SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. A xeografía e a educación da cidadanía, Porto: Revista da Facultade de Letras, Geografía, I série, Vol. XIX, 2003, páginas 25-46

13 Seguimos en este sentido el trabajo de CAPEL, Horacio. Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea, Barcelona: Barcanova, 1984.

social sobre los fundamentos de las fronteras nacionales, autonómicas, provinciales o locales. Es decir, supone criticar la hegemonía del poder político sobre las personas. Legitimar nuestras decisiones sobre la pluralidad del pensamiento geográfico supone encontrar las bases de la autoridad docente en un pensamiento más libre.

2. LOS MODELOS EDUCATIVOS Y LAS TEORÍAS GEOGRÁFICAS: DE LAS TEORÍAS PARADIGMÁTICAS DE APRENDIZAJE A LA DIVERSIDAD SOCIAL.

En relación con la educación que se persigue a través de la geografía como materia de formación también entendemos que existen diversas maneras de organizar los modelos curriculares. En España es predominante una concepción que entiende que el profesorado y los manuales escolares son los depositarios del saber y los alumnos sus receptores pasivos. También es cierto que se han abierto nuevos enfoques a la innovación didáctica, que han considerado la evolución de los paradigmas y las necesidades sociales. Sin embargo, el camino de las innovaciones pedagógicas es mucho más complejo, pues no sólo concierne al cambio de métodos y objetivos de investigación, sino también a la capacidad para convencer a otros colegas para romper con la hegemonía cultural de los temarios y libros de texto.

Estudios realizados por los profesores E. Ramiro (1998) y José A. Santiago (2003), en España y Venezuela respectivamente, muestran una situación semejante, que no es extraña a otros países iberoamericanos. La mayoría del profesorado entrevistado y encuestado seguía utilizando como medio didáctico más importante el libro de texto (considerado enciclopédico y obsoleto en muchas ocasiones) y reclamaban un uso mayor de otros medios y actividades de investigación en la mejora del desarrollo curricular. Las relaciones entre los departamentos universitarios y de enseñanzas secundaria y

primaria son escasas y no suelen existir proyectos de innovación e investigación conjuntos.

Los estudios que conocemos sobre la historia de la educación en España ponen de manifiesto el papel minoritario de estas innovaciones, en gran medida como consecuencia de las estrechas relaciones que se establecieron entre el poder político y religioso, que trataron de controlar el razonamiento científico y los comportamientos morales, que son cuestionados por las propuestas educativas más progresistas. Unas polémicas que se repiten en el tiempo (como ha sido en el debate de la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación de 1985) y en otros lugares, como se ha visto recientemente en el caso de Venezuela con la Ley Orgánica de Educación¹⁴. Un debate que tendrá su continuidad en este siglo XXI, pues las cuestiones educativas reproducen la polémica entre la iniciativa individual y los derechos colectivos, entre la moral privada y la regulación pública de los comportamientos personales.

44 |

Las investigaciones realizadas desde la historia de la educación (así las de Escolano, Viñao, Mayordomo o Fernández Soria) nos presentan ejemplos empíricos de estos conflictos entre el control moral y cultural que se pretende ejercer desde el poder y la búsqueda de alternativas liberales desde grupos de profesores y políticos (Institución Libre de Enseñanza, Instituto Obrero, Escuela Moderna, Movimientos de Renovación Pedagógica). En el caso de la educación geográfica también existió un compromiso social por parte de algunas figuras prestigiosas, como fue el caso de Rafael Torres Campos¹⁵ defendiendo la formación de las mujeres maestras, en un momento en que el trabajo femenino estaba minusvalorado. De

14 Conviene recordar que en el caso español se impugnó ante el Tribunal constitucional aquellos artículos que cuestionaban la iniciativa de las familias y particulares a educar a su prole, tal como ha sucedido con la ley venezolana publicada el 15 de agosto de 2009, en la cual se critica desde las posiciones conservadoras el papel asignado al Estado en la educación de sus ciudadanos.

15 Rafael Torres Campos fue Secretario General de la Sociedad Geográfica de Madrid, académico de la Historia, miembro de la Institución Libre de Enseñanza y catedrático de la Escuela Normal Central de Maestras, que tenía como objeto la formación didáctica de las futuras profesoras. Un análisis de su biografía y trabajo educativo puede consultarse en MELCÓN BELTRÁN, Julia. La enseñanza de la geografía y el profesorado de las escuelas normales: (1882-1915), Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989

este modo volvemos a subrayar la importancia que tienen los compromisos sociales en educación con la selección de contenidos y propuestas didácticas.

A menudo, en los ámbitos educativos, se identifica el saber académico con el conocimiento teórico y la enseñanza de los profesores en el aula con la práctica docente. La confusión estriba en presentar dos mundos opuestos, como si el saber académico se elaborase al margen de las clases universitarias y la práctica de los centros de enseñanzas primaria y secundaria se desarrollara sin ningún tipo de reflexión teórica sobre el qué y el cómo enseñar a los alumnos unos contenidos precisos. La docencia universitaria también es objeto de reflexión teórica, aunque sea despreciada por muchos profesores. Son escasos los profesores universitarios que saben reflexionar sobre su manera de enseñar y menos los que hayan realizado alguna investigación en relación a este ámbito.

De esta manera lo que nos interesa cuestionar es hasta qué punto los presupuestos teóricos en geografía sirven para descubrir las necesidades sociales, muchas veces veladas por la información superficial, y poner ante los ojos del sistema escolar (reglado o informal) un conjunto de datos y teorías que facilita la comprensión crítica del mundo. Y al mismo tiempo queremos conocer si existen coincidencias con las dinámicas que se han registrado en el diseño del currículo escolar. Es decir, si las diferentes escuelas o tendencias en la pedagogía y psicología también han tratado de imponer una determinada concepción educativa por la vía del paradigma dominante. Eso es lo que queremos reflexionar en este segundo capítulo.

El diálogo entre paradigmas y modelos educativos

Las investigaciones e innovaciones en didáctica de la geografía se han preocupado por el papel de las escuelas o tendencias dentro del campo disciplinar. En más de una ocasión se ha definido esta cuestión como una relación directa entre los denominados paradigmas en geografía y su aplicación didác-

tica en el mundo escolar. Sobre este particular quiero hacer dos precisiones iniciales.

La primera tiene que ver con el concepto paradigma, como hemos señalado en líneas precedentes. En el estado actual de los conocimientos sobre historia de las disciplinas científicas, en el caso particular de la geografía entiendo que no es procedente aplicar el modelo de T. Kuhn¹⁶. Una alternativa que nos ha parecido interesante para abrir nuevas vías al debate interdisciplinario e intergremial es la que ofrecen los profesores Ricardo Méndez (op. cit.) y Félix Pillet (2004), que relaciona las concepciones epistemológicas de la geografía con la filosofía de la ciencia de Habermas, una interpretación que el profesor Méndez completaba con el análisis de las prácticas profesionales, como expusimos.

46 |

La segunda está relacionada con el modelo de desarrollo curricular que se utiliza para establecer el diálogo entre las preguntas relevantes y las fuentes de las cuales abastecerse. En el caso de algunos trabajos se ha hecho demasiada insistencia en el trasvase lineal desde el campo disciplinar al escolar; algo que se ha categorizado como trasposición disciplinar como también se comentó.

Por eso lo que nosotros entendemos que es la pregunta más relevante, para poder avanzar en el conocimiento crítico para tomar decisiones en la innovación, es la que relaciona las teorías de aprendizaje escolar con las maneras de investigar en geografía respecto a los problemas sociales. Es decir, cómo se puede mejorar el aprendizaje para la autonomía crítica de un ciudadano desde las estrategias investigativas de las geografías existentes.

En el campo de la didáctica de la geografía también se han preocupado por este asunto diferentes profesores. Nosotros

16 En este aspecto coincido con lo expuesto por García Ramón, María Dolores (1983) *Acerca del concepto de paradigma y la evolución de la geografía humana*. In: Euskal Herria-Catalunya Arteko I. Geografia Topaketa (1º Encuentro de Geografía Euskal Herria-Catalunya = 1ª Trobada de Geografia Euskal Herria-Catalunya). Cuadernos de Sección. Historia-Geografía (1). Eusko Ikaskuntza, Donostia-San Sebastián, pp. 39-44.

consideramos los ejemplos de Pilar Benejam y de M^a Jesús Marrón Gaite, pues representan a dos personas que han influido claramente en dos instituciones de fuerte implantación entre el profesorado de Didácticas de las Ciencias Sociales de las Escuelas de Magisterio (el Grupo de Didáctica de la AGE y el Grupo de Didáctica de las CC.SS.), que como hemos dicho es la institución quien más ha sobresalido en las publicaciones sobre este asunto.

La profesora Pilar Benejam se preocupó por relacionar el conocimiento didáctico de la geografía con las teorías de aprendizaje. Según ella el modelo constructivista supuso una conmoción, pues integró las propuestas humanistas y conductistas, defendiendo que estas teorías “permeten i preparen una escola crítica i alternativa” (Ibid.; 51). Su optimismo reflejaba la aceptación de este modelo que se consideraba un “paradigma emergente” en la metodología didáctica y que difundió en los momentos de expansión de la reforma educativa española de los años noventa. Con el paso del tiempo se ha visto que las fronteras que definen esta teoría son consustanciales a la propia didáctica, como son sus propios límites internos, o sea la incapacidad para analizar los factores sociales que determinan el papel de alumnos y profesores en un centro escolar.

Nosotros compartimos el análisis de otros grupos pedagógicos, como es el caso del grupo español (de Sevilla) IRES¹⁷, que entiende el constructivismo como una orientación o perspectiva que permite estudiar el conocimiento escolar. De esta manera, entendemos que dicha perspectiva teórica sirve sobre todo como estrategia metodológica en la didáctica, pero no en la definición de un modelo escolar, que en cambio sí está definido por la concepción del conocimiento escolar. Facilita el análisis de la progresión del conocimiento en el alumno, pero de acuerdo con las pautas sociales en las cua-

17 Hemos destacado la aportación de este grupo por dos motivos. Por una parte por su prestigio internacional en el campo de las didácticas específicas; por otra por ser un colectivo que agrupa a profesores e investigadores de diferentes disciplinas científicas, lo que implica un debate de las teorías constructivistas en su aplicación a las distintas materias escolares.

les se inserta la cultura del docente y del centro escolar¹⁸. Lo que nos interesa subrayar era que en aquellos momentos de finales del siglo XX las personas preocupadas por la enseñanza de la geografía aspiraban a establecer un modelo teórico educativo; un modelo holístico, como era consustancial a la concepción teórica del modernismo. Y en este afán se recurrió al denominado “paradigma emergente” de una teoría de aprendizaje que proponía la superación de los problemas de aprendizaje: el constructivismo.

Por tanto, tal como sucedió en el caso de los paradigmas de la ciencia geográfica, también se aspiraba a modelizar la evolución de la didáctica (a veces confundiendo la parte con el todo educativo). Eran las pretensiones de sistematizar un todo global que explicar omnicomprendivamente la evolución de la ciencia y la educación, en tanto que ésta era tenida por una producción científica y no por un arte individual del docente. Se aspiraba, de una manera un tanto ingenua e idealista, a encontrar una síntesis entre las tendencias de la geografía y de las ciencias de la educación; una amalgama del conocimiento que permitiría emancipar a los alumnos de las ataduras del saber escolástico. No obstante, las cadenas que impedían esta liberación estaban fuera de las aulas, de la comunicación interpersonal. Por eso fue necesario entender el sistema escolar desde una perspectiva social y política.

Más limitada fue la propuesta de M^a Jesús Marrón (1999), que relacionaba la geografía de la percepción con la investigación y la enseñanza, pero se introdujo de lleno en el debate anterior al considerar que estas investigaciones se consideraban por “algunos geógrafos como un paradigma puente entre el cuantitativismo, los enfoques radicales y la geografía humanística” (Ibid.; 93) y un poco más adelante lo califi-

18 En relación con este planteamiento del constructivismo hemos consultado el trabajo de F. García y J. Merchán: “Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: una perspectiva didáctica”, publicado en la sección monográfica de *ConCiencia Social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*, nº 2, Madrid: Akal, 1998, páginas 45-89. Una opinión semejante es la que muestran Jorge Olcina y Carlos J. Baños: Los fines de la geografía, *Investigaciones geográficas*, nº 33, Universidad de Alicante, 2004, págs. 39-62.

caba de “paradigma armonizador o integrador de posturas”, lo cual no casa con el concepto sociológico de paradigma, pues supone la superación y no la integración de los anteriores. Igualmente M^a Rosario Piñeiro (1998) había realizado algunas observaciones en relación con los paradigmas geográficos y su influencia en la organización didáctica de la explicación del medio urbano, además de plantearnos unas consideraciones acertadas sobre el uso del concepto paradigma en relación con la trasposición didáctica. En su recorrido explicativo con los temas y contenidos de la geografía urbana de los libros de texto, en un período de larga duración (desde 1946 a 1996), nos indicaba que se podía realizar una asociación entre los cambios de orientación en los manuales y su referencia en los paradigmas geográficos. Algo semejante había realizado yo mismo (Souto, 1994), respecto a las relaciones entre las escuelas o paradigmas en geografía urbana y los planteamientos didácticos de los estudios de las ciudades en los libros de texto de finales del siglo XX. Es decir, constatamos que se había realizado una síntesis entre paradigmas de investigación y modelos didácticos en la constitución de la materia enseñada.

Con todo, entendemos que es difícil sistematizar la pluralidad de enfoques. Nuestra postura critica los falsos consensos, pese a las buenas intenciones, y reclama la pluralidad de proyectos curriculares, que pueden coexistir, en tanto que la selección de contenidos y criterios de evaluación sea respetuosa con el marco legal. En cualquier caso, como en su día expusimos (Souto, 1999; 344) los intentos realizados para sistematizar las aportaciones geográficas (como por ejemplo las de Capel, Luis y Urteaga, o las de Pilar Benejam) pensamos que nos sirven para entender la variedad de enfoques y la necesidad de analizar las aportaciones en su complejidad contextual (ideológica, filosófica, social); así la diversidad se nos presenta como una oportunidad para decidir. Es más, creemos que podemos aceptar que hay un denominador común: la importancia de definir las actitudes de la persona que investiga (o que enseña) respecto a la interpretación de

las necesidades sociales. Valoramos la diversidad como positiva, pues de este modo se condiciona la selección de procedimientos de investigación y la selección de conceptos.

Sólo así entendemos nosotros la utilidad de la descripción de las aportaciones de las diferentes escuelas geográficas. Hemos comprobado que pueden justificar modelos didácticos diferenciados, si las utilizamos con rigor en relación con otras fuentes del currículo. Si en su momento se pudieron entender como cambios paradigmáticos (regionalismo versus cuantitativismo), a partir de los años ochenta del siglo pasado disponemos de los suficientes argumentos para considerar que la pluralidad no ha supuesto ningún cambio de la ciencia geográfica y que ésta se ha fragmentado en las obras los investigadores y en las estrategias institucionales¹⁹. Esta diversidad nos abre las puertas a una búsqueda de modelos didácticos que sirvan a las necesidades sociales de las personas que aprenden.

50 |

El cuadro 1 nos ofrece una perspectiva de las aportaciones que pueden realizar las distintas geografías a la elaboración de un modelo escolar

Escuela	Conceptos	Habilidades	Actitudes
Regional	Región, país, modo de vida, territorio, zonas climáticas	Método inductivo, observación, mapas, descripción, distribución espacial	Búsqueda de la armonía entre acción antrópica y medio natural
Cuantitativa	Nodos, flujos, jerarquías espaciales región funcional	Método deductivo, gráficas accesibilidad estadísticas	Búsqueda de la racionalidad de las funciones humanas en el espacio
Radical	Espacio social, segregaciones, desigualdades	Trabajos de campo y compromiso social. Dialéctica marxista	Búsqueda de la justicia social en los espacios mundiales
Percepción	Nodos, hitos, bordes (imágenes espacio) Espacio complejo	Encuestas, contraste de puntos de vista espaciales	Búsqueda de la racionalidad del comportamiento

19 Un ejemplo evidente de lo que decimos ha sido el debate respecto a la integración de la Geografía en las áreas de conocimiento universitaria de Humanidades o de Ciencias Sociales y Jurídicas. Finalmente queda incluida en ambas, lo que ha supuesto un rechazo por parte de los geógrafos físicos que se vieron así marginados en la pretendida inclusión en un ámbito de las ciencias físicas.

Humanística	Espacio vivido, paisajes	Entrevistas, guiones de vida	Comprender las diferencias subjetivas
Postmoderna	Espacio concebido, percibido y habitado	Interpretación de discursos	Comparar visiones parciales
Ecosistémica	Procesos ecológicos, medio estable e inestable	Interacción de variables	Explicación de la acción humana en el sistema ecológico

Estas escuelas se multiplican si somos capaces de ver los matices que las diferencian internamente. Así en el caso de la geografía regional podemos hablar de una “nueva geografía regional” que ha incorporado teorías y estrategias del cuantitativismo. Igualmente en la geografía de la percepción podemos hablar de la orientación más conductista (estímulo > respuesta) y otra más fenomenológica, o subjetiva, que se relaciona con las vivencias cotidianas. En cuanto a la geografía radical podemos considerar, al menos cuatro enfoques: anarquista (Peet), radical-popular (Bunge), dependencia espacial (Blaut) y marxista (Harvey). En fin, que las escuelas y tendencias se podrían multiplicar si además hacemos referencia a las características específicas de cada territorio y objeto de investigación.

| 51

En consecuencia, podemos considerar que estas escuelas de investigación inciden en la configuración del modelo escolar, pero para ello es preciso analizar cuáles son los fundamentos educativos de las alternativas, pues la manera de condicionar la selección de contenidos o el uso de técnicas didácticas estará muy condicionada por el modelo adoptado. Por eso nos parece preciso definir qué idea de la educación defendemos y qué estrategias didácticas movilizamos para facilitar la comunicación escolar. En vez de definir un modelo omnicompreensivo buscamos una alternativa que sea coherente con nuestra posición ciudadana.

Una alternativa: los proyectos curriculares y el modelo del profesor investigador

La renovación pedagógica, presupuesto básico para aumentar la calidad docente, ha incidido desde los años setenta en

la reivindicación de la figura del profesor-investigador²⁰. Sin embargo, en el caso concreto de la didáctica de la geografía y de la historia este papel se ha confundido con el de una persona que hace su trabajo al margen de la tarea docente; o sea, una persona que se desplaza a los archivos locales, realiza diversos trabajos de campo y cita bibliografía académica. Creemos que este sesgo de la investigación, en España, ha estado muy determinado por la coyuntura de los estudios comarcales y municipales después de la “reconquista” democrática del poder local en el período de 1975 a 1979; o sea la legitimación del sistema político surgido de las urnas, después de los cuarenta años de dictadura franquista.

52 |

Por mi parte, entiendo que el profesor-investigador tiene un campo de trabajo en la misma aula escolar, siendo su objeto de análisis el propio aprendizaje de los alumnos. A este menester han colaborado algunos grupos pedagógicos y se han elaborado algunos pocos proyectos curriculares, como el que vamos a comentar en las próximas líneas (parte tercera de este artículo). Y ello pese a que en España se han confundido los proyectos curriculares con dos elementos de diferente significado; por una parte materiales curriculares aislados y, por otra, con los proyectos curriculares de centro, entendiendo que éste era el motor del cambio didáctico.

El modelo de profesor investigador se completa en el estudio de las repercusiones del aprendizaje escolar en la creación del espacio público educativo que condiciona las estrategias escolares y, al mismo tiempo, es elaborado por el conjunto de agentes que intervienen en la denominada comunidad escolar.

En este sentido el papel de la geografía educativa es muy

²⁰ Las perspectivas de análisis del profesor han cambiado desde los años setenta hasta el presente. Si en los años posteriores a la Ley General de 1970 se pensaba básicamente en la actuación del profesor en relación con el cumplimiento de los objetivos educativos, en los años ochenta cobra fuerza el papel del profesor como generador de una cultura creativa y, en cierto modo, espontaneísta. En el primer caso una de las figuras más relevantes en la teorización de los objetivos educativos ha sido José L. Rodríguez Diéguez, mientras que la segunda perspectiva ha difundido los trabajos de John Elliot, traducidos por editoriales privadas e instituciones de las administraciones públicas.

importante. En primer lugar para diagnosticar las relaciones sociales que aparecen en el barrio o pueblo donde se produce el reclutamiento del alumnado. No es posible desarrollar las mismas estrategias didácticas en un lugar donde las familias no tienen estudios que en otro donde el capital cultural familiar es universitario. Los informes internacionales (p.e. PISA) han puesto de relieve que estas diferencias son esenciales para explicar las desigualdades en los resultados de las evaluaciones realizadas. Pero no por ello se debe renunciar a la calidad escolar, para lo cual es imprescindible definirla.

En los diferentes centros escolares se elabora el denominada Proyecto Educativo de centro; una especie de constitución o conjunto de principios que regula el funcionamiento escolar²¹. No es el momento de analizar los cuatro ámbitos (contextual, ideológico, pedagógico, estructural) que se utilizan como fuentes de elaboración de los principios educativos, sino tan sólo subrayar que el estudio del contexto social, donde se inserta el centro, condiciona los otros tres elementos. Mi posición es que la educación geográfica tiene un reto de investigación en dicho estudio social y que se han realizado hasta el momento presente escasos trabajos en este sentido.

| 53

Este ámbito permitiría analizar las relaciones entre la comunidad escolar y las expectativas de los diferentes agentes sociales: familias, alumnos, profesores y vecinos en general. Consiste en plantear cómo incide la percepción de un derecho básico universal (la educación) en la configuración de unos tiempos y espacios personales y colectivos: el tiempo de estudio de los alumnos (en el centro y en casa), el tiempo de visitas de las familias a los centros escolares, la docencia y sus

21 El Proyecto Educativo de Centro es un documento que se elabora por parte del claustro y es aprobado por el Consejo Escolar. Al menos desde el año 1990, con la aprobación de la LOGSE, se ha hecho gran hincapié en el proceso de elaboración, para lo cual se han editado guías prácticas (Antúñez, S. El proyecto educativo de centro, Barcelona: Graó, 1987; Gairín, J.; Darder P. Organización de centros educativos, Barcelona: Praxis, 1994). Una sencilla búsqueda en Google nos ofrecerá ejemplos concretos de la elaboración de este documento en algunos centros significativos, un esfuerzo que no ha dado lugar a los resultados esperados. Frente a este planteamiento institucional han surgido las críticas desde la posición de las denominadas escuelas democráticas, siguiendo la estela de M. Apple, y las comunidades escolares (Elboj, C. et al. Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, Barcelona: Graó, 2002)

espacios. En los estudios que he podido consultar pocas son las referencias que se hacen a este tipo de estudios²², lo cual es relevante respecto a la poca atención que se ha mostrado por la geografía a la educación.

Tal como hemos entendido un proyecto curricular (Souto, 1999), éste es algo más que un conjunto de materiales. Tampoco es un referente teórico para la didáctica de la geografía, aunque pueda suponerlo para algunas personas. Un proyecto curricular es en esencia un modelo educativo que surge de la voluntad e ideología del profesorado que lo elabora²³. Una voluntad constante, pues en nuestro se cumplen veinte años en el 2010, que se quiere complementar con un análisis riguroso de la realidad social en la cual vamos a trabajar. Se entiende que el trabajo docente puede emancipar a la comunidad escolar, sobre todo al alumnado, de los obstáculos y cadenas que supone la cultura dominante, que se transmite a través de las empresas de los medios de comunicación y de la cultura dominante, que genera una opinión pública sobre el sentido de la realidad, sea ésta económica, social o escolar.

54 |

Sabemos que un proyecto de este tipo está enfocado a una “inmensa minoría”, pues supone ir contracorriente. Se trata de crear una conciencia crítica entre el alumnado y entre los docentes que nos escuchan y leen. También aspiramos a reflexionar conjuntamente con otras personas que no forman parte de la interacción del aula, empezando por las familias de los alumnos y acabando por los vecinos que se organizan para plantear políticamente sus reivindicaciones. Es un proyecto que se inserta en un pensamiento crítico de la institución escolar y que reivindica el derecho a la educación para crear espacios públicos de comunicación cultural. Y desde la geografía se puede hacer una labor necesaria, aunque insufi-

22 El ejemplo más significativo es: MORAES SANTOS, E. M.. Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de junio de 2003, vol. VII, núm. 143, . <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-143.htm>> [ISSN: 1138-9788]

23 No se trata de formular unos deseos o voluntades de hacer, sino de iniciar un proceso de construcción de conocimiento público, o sea crear un espacio público educativo. A esta finalidad pueden ayudar algunos instrumentos administrativos, como puede ser la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro o los Proyectos Curriculares Escolares, como en el caso colombiano que se relacionan y adscriben al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

ciente. Necesaria para desentrañar los estereotipos que existe sobre esta materia y la realidad que analiza. Insuficiente, pues el conocimiento disciplinar necesita de la colaboración de otras parcelas del saber.

El conocimiento geográfico: un saber necesario pero insuficiente

Sin duda, para enseñar geografía hay que conocer esta materia. Una obviedad que, a veces, resulta menos evidente, en tanto que se ha llegado a considerar el conocimiento disciplinar como un obstáculo para educar mejor. Creemos que ello se debe a un error conceptual y a ciertas prácticas academicistas que reducen la materia a un listado de hechos y conceptos. Afortunadamente en las décadas finales del siglo XX se ha producido una importante producción de estudios de didáctica de geografía que nos abren su perspectiva al análisis de los factores que condicionan el aprendizaje en el aula²⁴, entre las que destacan aquellas aportaciones que nos señalan la importancia del dominio conceptual e interpretación de los hechos, desde las teorías plurales geográficas.

| 55

Para poder mejorar el aprendizaje escolar y para desarrollar la plena autonomía de la personalidad de los alumnos de Secundaria (12 a 18 años de edad) es necesario conocer la materia que se enseña, pero además debemos considerar las condiciones personales de los adolescentes y las metas educativas que aspiramos alcanzar. Entre éstas una de las más importantes reside en la presentación de los factores que suelen permanecer ocultos en una exposición de los hechos desde una perspectiva periodística o enciclopédica. Para develar las motivaciones ocultas que determinan las acciones humanas en el espacio es preciso recurrir a investigaciones empíricas. Y en este sentido es donde entendemos que en

24 Una valoración de estas aportaciones la he realizado en SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/19.htm>.

actual momento de inicio del siglo XXI, con un proceso de globalización que determina la cultura hegemónica, el conocimiento geográfico es emancipador. Es un tipo de conocimiento que permite averiguar los factores que condicionan no sólo el mercado mundial del trabajo, lo que determina la organización espacial, sino también la imposición de una cultura homogénea que influye en la concepción del ocio y su traslación a la configuración de sus espacios resultantes.

Los ejemplos de los estudios de las migraciones, la ordenación territorial, los desequilibrios económicos y sociales, las dificultades del desarrollo rural o las rupturas del equilibrio ambiental son presentados con un rigor conceptual, que nos permite argumentar de una forma más convincente ante las preguntas e inquietudes de los alumnos, más allá de comentarios superficiales. Hemos de considerar que entendemos estos fenómenos como susceptibles de ser organizados en hechos, conceptos, estructuras y métodos, que pertenecen a ámbitos de reflexión, deducibles unos de otros; o sea, conforman disciplinas que se han organizado históricamente.

56 |

Pero las disciplinas científicas también suponen una posición ante el hecho mismo del saber y permiten ofrecer juicios de valor y perspectivas de análisis ante las demandas sociales y personales respecto a dilemas que preocupan en el mundo presente. De esta manera, los profesores podemos considerar que explicar un asunto cualquiera presupone una postura social ante el conocimiento científico, así como una forma determinada de explicar.

Pongamos el ejemplo del estudio de las áreas urbanas. Los profesores pueden organizar la secuencia de actividades y las explicaciones de formas diversas e incluso eclécticas. No obstante, conviene preguntarse si la opción elegida es coherente con nuestros planteamientos educativos y existe una correlación entre los conceptos elegidos, la forma de explicar y los objetivos que se persiguen. Así no es lo mismo exponer la evolución de un plano urbano y pretender explicar, al mismo

tiempo, los problemas sociales, pues la evolución morfológica oculta muchas veces las tensiones que se han producido en el seno de esa población. E igual sucede si la organización de la unidad se asienta sobre los conceptos básicos de situación y emplazamiento, lo que relega a un segundo término a procesos explicativos que están relacionados con los conflictos por el uso y apropiación del espacio urbano.

En consecuencia, creo que las lecturas sobre enfoques analíticos y las posiciones ideológicas ante el saber geográfico son útiles y convenientes en los momentos en que efectúa una programación o un esbozo de unidad didáctica. Ahora bien, del estudio de las escuelas o tendencias en geografía no puede derivarse una adscripción a una de éstas, pues ello supondría confundir la investigación geográfica con la didáctica de esta misma materia. Entendemos que los diversos paradigmas y las temáticas abordadas por los geógrafos nos permiten explicar mejor no sólo los problemas, ya que presentan datos y conjuntos conceptuales explicativos, sino que también nos ayudan a relacionar los hechos expositivos con una forma de proceder en la investigación así como con una posición ética ante el saber escolar.

| 57

Además, hemos de considerar que el estudio de las prácticas profesionales de los geógrafos (como Milton Santos, E. Soja, H. Capel) ha puesto de manifiesto que es posible establecer relaciones con otras áreas de conocimiento para impulsar proyectos de investigación que den respuesta a las necesidades percibidas por la sociedad. Igualmente en la configuración de un modelo escolar deseable es posible relacionar los conocimientos de diversas disciplinas para organizar un área de conocimiento, que está institucionalizado como tal en el currículo escolar. Es el caso del área de ciencias sociales, que integra materias como Historia, Geografía, Sociología, Antropología y Economía.

En otras ocasiones ya hemos manifestado que la organización del área no se puede realizar por yuxtaposición de con-

ceptos procedentes de esta pluralidad de enfoques disciplinares. Para establecer una organización interdisciplinar es preciso definir previamente el marco educativo y ver cuáles son las aportaciones de las denominadas ciencias de la educación en la didáctica de una materia que en su origen es plural tanto por las disciplinas como por las escuelas dentro de éstas. Sólo si disponemos de una concepción sólida del saber escolar podemos concretar los contenidos en relación con un hilo argumental interdisciplinario.

Dado que el conocimiento geográfico es necesario, pero insuficiente, hemos de preguntarnos cuáles son los otros elementos de un proyecto curricular que nos permiten mejorar la calidad educativa. Es decir, qué debe saber y saber hacer un profesor para dirigir mejor el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Las concepciones del aprendizaje de los alumnos

58 |

Una de las aportaciones más significativas de la psicología del aprendizaje, que hunde sus raíces en Piaget, consiste en demostrar el carácter interactivo del proceso de aprendizaje²⁵. Las relaciones entre el sujeto que aprende y su contexto social y cultural son básicas a la hora de definir los contenidos didácticos. El constructivismo ha puesto el acento en las ideas y concepciones previas del alumnado antes de iniciar sus tareas escolares. Con ello se insiste en dos elementos básicos que no puede olvidar un proyecto de innovación: que aprender significa reorganizar las teorías explicativas del mundo que se poseen y, en segundo lugar, que la socialización del alumno no sólo reside en la información escolar, sino que sus interpretaciones y explicaciones de la realidad social

25 No obstante hemos de manifestar que se ha hecho una lectura demasiado simplista de las teorías de Piaget, pues se han exagerado los niveles de abstracción conceptual y madurez del conocimiento, en una linealidad que sólo puede existir en una teoría psicológica de individuos homogéneos y sin contaminar por las diferencias culturales. Respecto a este asunto podemos consultar el debate que se ha mantenido en el Geoforo Iberoamericano de Educación (en el portal de geocrítica de la Universidad de Barcelona: www.ub.es/geocrit/menu.htm sección Enseñanza) respecto al artículo de ARAYA PALACIOS, Fabián. La didáctica de la geografía en América Latina: experiencias y tendencias. Iber; Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, nº 56, 2008, pags. 95-110.

proceden en gran medida de datos y estímulos procedentes de los medios de comunicación, opiniones de amigos y familiares y lecturas de revistas de divulgación.

En este sentido las ideas previas no se limitan a considerar tan sólo los preconceptos, o hechos cognoscitivos que posee el alumnado sobre un tema o sobre una situación problemática de aprendizaje. También debemos considerar los juicios de valor y actitudes que manifiesta ante el mismo hecho de aprender. Las investigaciones educativas han demostrado que el aprendizaje humano está muy condicionado por el objeto estudiado, lo que concede un valor fundamental a las relaciones conceptuales que explican dichos temas²⁶. Por eso consideramos que las disciplinas científicas tienen una importancia decisiva en la configuración de un proyecto curricular innovador, pues se enfrentan desde una racionalidad científica a un conocimiento vulgar y casi siempre superficial.

| 59

La enseñanza que nosotros efectuamos en el aula pretende que los alumnos aprendan mejor aquello que consideramos conveniente para su desarrollo personal. No obstante, la responsabilidad del aprendizaje corresponde al alumno y por mucho que hagamos en el aula nos podemos encontrar con un obstáculo insalvable: ellos no quieren aprender. Para poder motivarlos necesitamos conocer sus esquemas de conocimiento, donde se integran conceptos, hechos, procedimientos, normas, explicaciones, actitudes y experiencia personal. Para que estos esquemas se activen es fundamental contar con la voluntad del alumno y para ello es necesario que conozcamos sus representaciones de la realidad social, pues manifiestan un cierto grado de coherencia para ellos y si no los ponemos en duda no se producirá ningún aprendizaje, pues creen que el objetivo de estudiar reside sólo en aprobar

²⁶ Los trabajos de Pilar Maestro sobre la importancia de las ideas previas en distintas materias, en especial en Historia son muy importantes desde el punto de vista comparativo, pues de esta manera se confirma el interés existente desde diferentes campos de conocimiento respecto al aprendizaje de los alumnos. Una buena síntesis de su posición personal la encontramos en: "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", *Studia Paedagogica*, núm. 23, 1991, pp. 55-81.

un examen y no tanto en comprender y explicar las relaciones sociales, los problemas ambientales o la organización de su ciudad.

Como hemos tratado de mostrar en los epígrafes anteriores el saber escolar y las maneras de enseñar en el aula, en este caso geografía, no es un asunto fácil de entender y explicar. Inciden elementos ideológico y filosóficos que sustentan la organización disciplinar del saber. Al mismo tiempo, las teorías didácticas, con las explicaciones sobre el aprendizaje del alumno y la influencia del contexto cultural también condicionan la programación de unidades didácticas y sus correspondientes actividades. El marco normativo legal, la estructura del centro y los materiales escolares (en especial los libros de texto) filtran la difusión de un contenido henchido de valores y que está relacionado con habilidades y tomas de decisión. Todo ello se realiza en la práctica del aula que pretende desarrollar la autonomía plena de la personalidad del alumno.

60 |

En el siguiente y último capítulo de este artículo queremos reflexionar a la luz de la práctica cómo hemos ido solventando estos dilemas personales y profesionales, pues la educación es a la vez una práctica laboral y un derecho ciudadano, ejercido por nosotros desde el rol de docentes. Un papel social condicionado por una ideología política, una voluntad ética y un conocimiento profesional.

Implicaciones en la docencia del siglo XXI

La experiencia nos indica que las polémicas teóricas no son estériles y que afectan positivamente a la práctica del aula, pese a voces descontentas, que más de una vez son la expresión de la pereza intelectual. Los debates habidos sobre la trasposición didáctica han hecho volver los ojos de muchas personas sobre la dificultad de explicar el aprendizaje de los alumnos. Como resumía el título del libro de Saint-Onge: yo explico, pero ¿ellos aprenden? De esta manera se cuestionó

con datos empíricos la teórica linealidad entre el acto de enseñar y el efecto de aprender. Se analizaron los factores escolares que dificultaban el aprendizaje de niños y adolescentes y los motivos que impedían la traslación del conocimiento académico al escolar.

Por otro lado los estudios de la genealogía del conocimiento escolar nos pusieron en vela ante el riesgo de caer en los peligros de las tradiciones y rutinas. Se facilitó el análisis del hecho escolar desde una perspectiva histórica, lo que facilita la explicación de las teorías académicas que en nada son puras y neutras. Así podemos explicar el interés de la Fundación Ford por patrocinar un proyecto curricular de educación geográfica en el contexto de la competitividad del conocimiento entre Estados Unidos y la URSS después del Sputnik y la carrera espacial.

En este sentido el docente puede legitimar sus intereses didácticos y su actuación práctica en el aula en relación con los intereses del aprendiz y con el contexto histórico que se fragua en su comunidad escolar, donde el profesor es un agente social que conviven con otros ciudadanos, sean éstos padres, madres, hijos, alumnas, vecinos o representantes de las administraciones. Y la labor geográfica en este ámbito es muy importante. Por eso es recomendable analizar cómo se ha fraguado el saber escolar en los diferentes lugares y cómo se arrastran una serie de rutinas y tradiciones en las aulas.

Más que dejarnos arrastrar por los cantos de sirena de los teóricos que quieren afirmar el valor de sus teorías para acrecentar sus vanidades, podemos aprovechar sus investigaciones para legitimar y fundamentar nuestras decisiones en el momento de programar nuestras actividades educativas. Además esta preocupación respecto al saber docto (o saber sabio para otras interpretaciones) resulta relevante para el rigor de la propuesta educativa que se quiera proponer, pues sin un estudio del conocimiento disciplinar es fácil caer en la superficialidad del saber espontáneo. La ignorancia suele ser

muy atrevida, sobre todo si estamos en contacto con alumnos y tratamos de validar nuestras propuestas con sólo su asentimiento.

3. UNA VALORACIÓN DE VEINTE AÑOS DE TRABAJO COLABORATIVO.

Una retrospectiva de mi experiencia didáctica en la formulación de una propuesta didáctica de Geografía, para ser desarrollada en la experimentación de la reforma de Secundaria, así como su posterior conversión en el proyecto curricular Gea-Clío, me permite extraer algunas conclusiones de lo que estimo pueden ser decisiones que influyen en el pensamiento de los profesores que quieren innovar.

62 |

En este camino de dudas e incertidumbres se puede vislumbrar un viaje que va desde el ámbito disciplinar escolar al campo de los espacios públicos educativos. Un itinerario que huye de la soledad del profesor de aula y busca la complicidad colectiva de otros colegas, familias y alumnos para construir una educación geográfica que nos permita comprender el complejo mundo del siglo XXI, donde la abundante información nos satura e impide analizar los problemas de organización, y, también, de marginación social y espacial. Un viaje teórico y práctico que acompaña a una labor de reflexión desde la práctica diaria del profesor de aula y del asesor de formación permanente que comparte ilusiones y frustraciones de otras personas que, como yo, entienden que la dialéctica entre liberación y opresión es inherente a la educación.

Mi presencia en los debates de las Reformas que se auspiciaban en los años ochenta del siglo XX²⁷, así como mi trabajo

27 En especial quiero hacer mención al organizado por la Universidad Complutense de Madrid en el año 1983 y al celebrado el año siguiente, bajo el patrocinio del MEC. Igualmente las reuniones mantenidas con otros grupos de innovación (en especial Terra de Galicia, Tossal de Alicante y MRP Escola d'estiu) van modelando una forma de pensar y razonar las innovaciones en la práctica del aula. Estas notas se han de entender como argumento del contexto que condiciona mi práctica y también como agradecimiento al trabajo colaborativo que me ha facilitado la toma de decisiones.

en las aulas de Secundaria y como asesor y director de un centro de profesores (de Alicante) fue determinando mi posición respecto a qué decisiones eran las más importantes para generar una innovación en el área de ciencias sociales y, más en concreto, las aportaciones que desde la educación geográfica se podían incorporar al conjunto de la Enseñanza Obligatoria (Etapas de Educación Primaria y Secundaria).

Creo que mis dudas y cambios derivados de la praxis se recogen en dos trabajos de los años noventa. En el primero de ellos (Souto, 1990) procuraba dejar patente la fundamentación del proyecto curricular en tres pilares: la filosofía de la ciencia, la epistemología de la geografía y una teoría del aprendizaje. Eran principios que se manifestaban en la concepción del saber que se defendía, en la selección de los contenidos (actitudes, procesos y conceptos) y en la metodología didáctica. Una manera de entender la enseñanza que estaba muy condicionada por el debate que se mantenía sobre el diseño curricular que surgía en esos momentos: la LOGSE.

La importancia de los proyectos curriculares

En el segundo de los trabajos, en compañía de un colega del proyecto Gea-Clío (Souto y Ramírez, 1996), defendimos la necesidad de buscar una aportación social desde el conocimiento escolar. La enseñanza de la geografía aportaba una reflexión sobre los factores que condicionaban la organización del espacio, tanto desde una posición subjetiva como desde los intereses políticos que determinaban la organización territorial. Todo ello organizado como proyecto curricular, que emanaba de las decisiones del profesorado.

En esencia se caminaba desde la posición de un análisis de las fuentes curriculares, dentro de un modelo didáctico, hacia una situación escolar en la cual los profesores aspiraban a crear un conocimiento útil para la comunidad escolar, empezando por los alumnos. Así en el artículo del año 1990 ya indicábamos que “consideramos más útil definir la aportación

de la geografía no tanto a partir de un objeto formal como, en una pluralidad paradigmática, en aquellos principios metodológicos que facilitan la existencia de distintos proyectos curriculares” (Ibíd.; pág. 23).

Los paradigmas influyeron en la opción cultural, en la visión social y en la selección de contenidos. Así desde el primer momento de la definición del proyecto curricular de 1988/89, indicamos que optábamos por una concepción del saber “comprometida” con los problemas sociales, una manera de entender el conocimiento geográfico muy influido por las lecturas de los geógrafos radicales, en especial por D. Gregory. Una manera de interpretar el espacio que también se relacionaba con los planteamientos que conocíamos de la escuela muniquesa de las funciones sociales sobre el espacio. Esta asunción del qué estudiar era compartida con una metodología que se relacionaba con una concepción constructivista del aprendizaje, pues entendíamos que permitía integrar el espacio subjetivo con su contexto social; era una manera de poner en relación las teorías de Vygotsky con las de la geografía de la percepción.

64 |

No hay duda que nuestro planteamiento era un reflejo de las teorías que en ese momento se debatían en el contexto de la reforma del sistema educativo, que sirvió de acicate a personas y colectivos. Queríamos destacar la formulación de una metodología que nos sirviera para justificar el trabajo de aula, tanto la secuencia de actividades que formulábamos en la programación anual como en las estrategias docentes que poníamos en funcionamiento para facilitar el aprendizaje del alumnado. Así lo resumíamos en 1990 (Ibíd.; 34-35):

Esta metodología presupone una profundización crítica en el pensamiento individual del alumno en su contexto social, lo que presupone corregir errores o insuficiencias del pensamiento vulgar (conocimiento espontáneo) a través del pensamiento científico.

Esta metodología facilita la conceptualización del espacio social a partir de intereses personales, en tanto que se reconstruyen imágenes subjetivas en contextos sociales (sea en contraste de alumnos en clase, sea en contraste con otros intereses colectivos).

Esta metodología facilita la adquisición de un aprendizaje significativo, tal como lo define Ausubel, en tanto que la recepción de informaciones se asocian a procesos de reflexión y construcción de conceptos y expresiones lingüísticas de diferentes códigos (escrito, oral, numérico y gráfico).

La metodología elegida presupone la aceptación del método científico, que se puede usar en clase en diferentes grados, desde el reconocimiento de intereses, ideas y opiniones previas hasta la verificación de hipótesis a partir de técnicas más o menos complejas.

La metodología constituye una elección del modelo sociocrítico, en tanto que las tareas docentes posibilitan una dialéctica construcción del conocimiento ante opiniones subjetivas espontáneas, estereotipos colectivos y sociales y análisis institucionales científicos.

La metodología elegida plantea, pues, la búsqueda de la autonomía del alumnado a través de una reflexión consciente y explícita sobre sus problemas cotidianos, que serán conceptualizados desde una perspectiva específica, en este caso geográfica, pues la capacidad mental genera inteligencia y creatividad ante problemas concretos.

La metodología expuesta determina, finalmente, un papel activo del profesor, en tanto que debe facilitar, educar, al alumnado en la selección de problemas y su tratamiento a partir de hipótesis alternativas.

Desde entonces hemos tratado de definir con claridad cuál es la función social del profesorado en la dinamización de

las innovaciones. En efecto, las prioridades que rigen el funcionamiento del grupo Gea-Clío van a insistir, a partir de los años noventa del siglo XX, en la importancia de los grupos de innovación articulados como proyectos curriculares. Tal como explica Vicent Llàcer (2008) “cuando se culminaba el proceso de experimentación con la aprobación de la LOGSE, Gea-Clío se distanciaba de la política reformista oficial, porque ésta no apostó por la alternativa de los proyectos curriculares de grupo, empezando así su propia andadura, aunque sin dejar de colaborar puntualmente con la administración socialista”. Era una opción que se había adoptado como consecuencia de la aplicación de los principios.

66 |

En primer lugar, la importancia del contexto territorial donde se sitúa el centro escolar. Ello resultado, en gran medida, de la importancia que se le concedía al factor geográfico en la definición del contexto, que concedía un valor relevante a la “construcción del sentimiento espacial como elemento configurador de una didáctica crítica relacionada tanto con los sentimientos personales como con los derechos colectivos” (Ibíd.). En segundo lugar porque se apostaba por una metodología didáctica que tenía “utilidad escolar y social, si es capaz de facilitar la reflexión de los alumnos sobre los problemas cotidianos y les ayudan a tomar decisiones personales, que es, en definitiva, uno de los principios de la autonomía de las personas” (Ibíd.).

En relación con los problemas sociales y ambientales, indicaba en los años del cambio de milenio que desde la geografía se podían aportar conocimientos relevantes acerca de problemas como:

- * No todos los seres humanos tienen un cobijo donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico y desarrollar su vida privada.
- * Los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos.

- * La internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una “falsa cultura” de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales
- * No todas las personas disponen de un trabajo donde desarrollar sus competencias físicas e intelectuales.
- * Algunos países son explotados por otros a través de relaciones comerciales injustas.
- * En el creciente proceso de urbanización hay colectivos de personas que viven en situaciones de marginación social junto a otras que disponen de todos los medios económicos y materiales a su alcance.
- * En algunos países el crecimiento demográfico crea problemas de superpoblación, mientras que en otros condiciona el proceso de envejecimiento.
- * El poco respeto hacia los otros componentes del ecosistema mundial hace que el ser humano ponga en peligro la estabilidad del planeta.
- * Los recursos ambientales (suelo, agua, aire) sufren un proceso de privatización y mercantilización que determina la presencia de grandes espacios de ocio.
- * La oferta del ocio ha generado una actividad empresarial turística que ha provocado importantes impactos en el medio.
- * La continua mercantilización de los recursos ambientales genera desigualdades en el acceso a los bienes ecológicos.

No vamos a extendernos en la valoración del trabajo de GeaClío, pues no es éste el lugar y además siempre será una visión parcial y partidista²⁸. Lo que nos interesa ahora exponer, es la influencia que ha tenido un proyecto curricular en la evolución de mi pensamiento docente y en la participación de los debates que he podido mantener en el seno de Fedicaria, de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) o en diferentes encuentros con profesores universitarios y de enseñanzas básicas²⁹. Me refiero al cambio que se fue gestando de una

28 Para los lectores interesados en la evolución de este grupo pueden consultar la página web del grupo: www.geaclio.com, así como las síntesis efectuadas por V. Llácer (2008) y Xosé M. Souto (1999)

29 Una de las recientes aportaciones en este sentido es la creación del Geoforo Iberoamericano

mirada más epistemológica y geográfica a otra más educativa social. Si en 1987 formulaba la pregunta respecto a qué geografía enseñar (Souto, 1987) en el año 2008 sintetizaba las aportaciones que han surgido respecto a una educación geográfica para el siglo XXI (Souto, 2008); es decir se entendía el valor del conocimiento geográfico para formar ciudadanos en este nuevo milenio. Si en un primer momento nos cuestionábamos el singular de la didáctica de la geografía, en el presente entendemos que es más importante indagar sobre las aportaciones de las investigaciones geográficas a una educación que supere la superficialidad del conocimiento cotidiano y nos permita descubrir los factores ocultos que explican la organización espacial.

68 |

Esta orientación no abandona el interés por la reflexión del saber geográfico, pues es una de las señas de identidad del grupo Gea-Clío y que le diferencia de otros que han surgido en España en los tres últimos decenios del siglo XX. Siguiendo entendiendo que el análisis de las investigaciones geográficas, así como sus prácticas con trabajos empíricos (sea en el Proyecto Educativo de Centro o en análisis de un conflicto social o político), nos facilita la toma de decisiones respecto a qué, cómo y para qué enseñar. Ahora bien, tal como hemos manifestado en su día (Souto, Llácer y Roig, 2005), el espacio público educativo tiene sus propias reglas y es necesario conocerlas para organizarnos y programar unas actividades que permitan combatir las desigualdades culturales, las injusticias sociales y procurar la emancipación ética e intelectual.

De la geografía escolar al espacio público del aprendizaje permanente

La práctica profesional se realiza en unos contextos sociales y laborales que condicionan el pensamiento. En mi caso el

de Educación, dentro del portal Geocrítica de la Universidad de Barcelona (www.geoforo.com). También debemos citar las Red Latinoamericana de Geografía (REDLADGEO). Todos estos colectivos muestran que es posible llevar a cabo proyectos que sean interesantes para la formación ciudadana democrática.

haber trabajado en un sindicato de trabajadores (CCOO-PV) con personas que tenían diferentes posiciones en la sociedad y que buscaban a través de la formación no formal el conocimiento me ha influido en la manera de entender el aprendizaje permanente. Igualmente mi colaboración durante años con la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de la provincia de Valencia (FAPA-Valencia) me ha permitido conocer la importancia de los factores sociales y políticos que inciden en la formación de un espacio público educativo y de una comunidad escolar.

De este modo hemos ido conformando una identidad del conocimiento geográfico que nos ha servido para explicar situaciones laborales cotidianas y expectativas de uso de ocio en la ciudad y en los itinerarios lejos del hogar. Esta relación de escalas geográficas y del espacio subjetivo y absoluto nos ha permitido desarrollar informaciones y procedimientos con personas adultas en dinámicas de formación permanente, sin los condicionantes de la formación escolar reglada. Ejemplos de este trabajo se ven reflejados en algunas publicaciones de estas dos instituciones³⁰, que nos abren un camino a la colaboración entre los grupos de innovación didácticos y las instituciones no escolares en la búsqueda conjunta del espacio público educativo.

| 69

Ello no es un objetivo exclusivo de este grupo, pues también desde otros lugares se investiga en una dirección semejante. Así los proyectos de Geopaideia en Colombia y Humus en Argentina nos permiten comprobar el interés que suscita la enseñanza de la geografía en estos países en relación con las metas expresadas.

GEOPAIDEIA es un grupo de investigación integrado por profesores y egresados de la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia de la Geografía que ofrece la UPN, interesados

³⁰ Nos referimos a la colección Eines de la Federació d'ensenyament de CCOO-PV, como consecuencia de las propuestas de itinerarios culturales o el análisis de la participación en la comunidad escolar. Por otra parte, las publicaciones realizadas por FAPA-Valencia y la Confederación Gonzalo Anaya en el análisis de los criterios de las familias respecto a la calidad de enseñanza en la institución escolar.

en fundamentar geográfica y pedagógicamente los procesos educativos para cualificar su enseñanza³¹. El grupo GEOPAIDEIA ha ido construyendo una amplia experiencia pedagógica, producto del trabajo docente y de investigación sobre los diferentes procesos de enseñanza, aprendizaje y didáctica en las disciplinas propias de su área. Lo anterior consolida la experiencia del grupo para generar y proponer espacios académicos que enriquezcan la labor del docente. El grupo reflexiona permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en los niveles de básica, media y superior; teniendo en cuenta que nos encontramos en un momento en el que es necesario que las instituciones de educación estén en constante cualificación y reflexión acerca de sus procesos de enseñanza – aprendizaje y de fortalecer sus programas académicos y su capacidad investigativa, de acuerdo con los estándares de los sistemas de educación nacional e internacionalmente aceptados. También en este caso podemos apreciar una evolución en sus intereses, tal como ellas relatan: “Cuando se terminó el trabajo inicial titulado Construcción del concepto de espacio geográfico en niños colombianos – cuya publicación esta en prensa- se continuó con El aprendizaje significativo de la geografía, trabajo que se prolongó 2003, 2004 y 2005. Al comenzar el 2006, el grupo asume el reto de responder a una tercera temática: Conocimiento Social y pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la geografía en educación básica y media” (Ibíd.)

Más reciente es el programa HUMUS de Argentina, vinculado a un proyecto editorial (Troquel) que pretende editar trabajos relacionados con las didácticas específicas y las habilidades cognitivas que sean precisas para esta finalidad. En su presentación afirman que “desde noviembre de 2007 estamos en línea y día a día avanzamos en la práctica de nuevas propuestas para la Educación Geográfica junto a nuestros alumnos y colegas. Vivimos en Punta Alta (provincia de Buenos Aires, Argentina) y pertenecemos al Instituto Superior de Forma-

31 Se puede consultar la página web: www.geopaideia.com para obtener más información sobre este grupo. Una parte importante de sus miembros colabora en el Foro Iberoamericano de Educación dentro del Portal Geocrítica de la Universidad de Barcelona (www.ub.es/geocrit/menu.htm)

ción Docente N° 79 de esta ciudad. La carrera fue creada en el año 2006 y se denomina *“Profesorado de EGB3 y Educación Polimodal en Geografía con Trayecto en Ciencias Sociales”*³²

Entiendo que uno de los fines fundamentales de la enseñanza de la geografía en el momento presente consiste en poner al descubierto los intereses sociales y económicos de los medios de comunicación, así como los valores culturales que se transmiten en forma de informaciones. Esta actitud creemos que facilitará la adquisición de unos conceptos y procedimientos que son básicos para explicar la organización espacial en sus diferentes escalas. Y ello implica que los contenidos didácticos asumen una nueva concepción del tiempo y del espacio escolar.

En especial en los momentos en que la denominada sociedad del conocimiento y la constante rotación del puesto de trabajo va a exigir una gran inversión personal en tiempo de aprendizaje. Entendemos que la geografía, como ámbito de formación laboral y ciudadana, puede aportar un conocimiento útil a las personas que viven en este siglo XXI.

| 71

En concreto en España, la adaptación al marco europeo supone que en este ámbito “el aprendizaje permanente es considerado como un pilar fundamental de la estrategia de empleo en una economía basada en el conocimiento. Asimismo, el aprendizaje permanente se incorpora entre los indicadores estructurales de la Estrategia de Lisboa para los objetivos en educación y formación para el año 2010. En esta línea, el Consejo Europeo de junio de 2005 planteó la necesidad de relanzar la Estrategia de Lisboa y aprobó las directrices integradas para el crecimiento y el empleo 2005-2008, entre las que se incluye la dirigida a adaptar los sistemas de educación y de formación a las nuevas necesidades en materia de competencias”³³. Como podemos apreciar es una estrate-

32 Se puede consultar su página web-blog: <http://geoperspectivas.blogspot.com/2007/11/programa-humus.html> en el cual hay una amplia información sobre sus proyectos.

33 La cita corresponde a la introducción del REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. (BOE N° 87, 11 de abril de 2007).

gia que afecta además a la enseñanza reglada a través de la regulación de las competencias básicas.

Para ello será preciso entender el funcionamiento de los centros integrados de formación profesional y otras instituciones de enseñanza no formal e informal, indagando las maneras y métodos de aprendizaje en ámbitos no escolares. En este sentido será preciso que la educación geográfica se esfuerce por definir nuevos contenidos didácticos para estos nuevos retos.

En el momento de definir los contenidos de la geografía escolar recurrimos a la formulación de problemas sociales y ambientales, que podrían ser resueltos en el aula con ayuda de una metodología adecuada (Souto, 1999) A mi modo de ver y por la experiencia citada hace unas líneas, creo que en el momento actual (nuevos retos educativos de la formación permanente) algunos de los contenidos esenciales pueden derivarse de las siguientes premisas:

72 |

- * Hechos, conceptos y procesos explicativos del sistema económico internacional, con especial atención al mercado de trabajo mundial. Ello supone identificar espacios que producen con costes salariales muy bajos y que inciden en la calidad de vida de las personas de todo el globo.
- * Hechos, conceptos y procesos explicativos del funcionamiento del sistema ecológico ambiental, analizando los desequilibrios que surgen como consecuencia de la intervención humana en el medio, acelerando procesos de degradación y provocando otros nuevos.
- * Hechos, conceptos y procesos explicativos de las marginaciones sociales que se producen en las ciudades, lugares de concentración humana en las cuales se pretende hacer invisible las bolsas de pobreza.
- * Hechos, conceptos y procesos explicativos que permitan dar a conocer las técnicas de información e interpretación de la geografía: sistemas de información geográfica, teledetección, cartografía temática...
- * Hechos, conceptos y procesos explicativos que permitan

vincular las emociones y percepciones individuales con las condiciones de vida del barrio, pueblo o ciudad donde se vive.

- * Hechos, conceptos y procesos explicativos que permitan identificar las variables de la participación ciudadana en ámbitos como las asociaciones vecinales, agendas 21, ONGs, colectivos culturales...
- * Hechos, conceptos y procesos explicativos que permitan explicar las condiciones laborales (técnicas, sindicales, jurídicas) de diferentes sectores productivos que pueden afectar a la vida del entorno social y espacial.

Las propuestas de futuro y la valoración de los datos empíricos

El recorrido de veinte años de trabajo en el seno del colectivo Gea-Clío, así como la experiencia acumulada como profesor en los grupos Sociedade Galega de Xeografía de Galicia o Tossal de Alicante me permiten disponer de datos empíricos para valorar la importancia de estas innovaciones. Sin duda, la mayoría de los datos son extraídos de valoraciones de profesores y alumnos que han participado en el proyecto Gea-Clío; es decir, son evaluaciones públicas, pero parciales. Otras proceden de las Pruebas de Acceso a la Universidad, que nos han permitido contrastar nuestras intenciones y actividades con las registradas en otros lugares de la península ibérica. Subsiste la ausencia de una investigación rigurosa en el ámbito de la didáctica de la geografía que nos permita argumentar con datos empíricos la necesidad del cambio que proponemos. No obstante algunas investigaciones parciales nos han ido confirmando este hecho³⁴.

En primer lugar contamos con escritos del alumnado que nos permiten valorar las posibilidades de alcanzar una comunicación lingüística rigurosa con ellos. En estos documentos hemos podido comprobar cómo el alumno es capaz de pa-

³⁴ Me refiero a las Tesis doctorales que se han ido realizando en España y Portugal (p.e. E. Ramiro, S. Claudino, José L. Villa,) que ponen de relieve lo que aquí afirmamos.

sar de una descripción de los hechos a una inferencia lógica. Ello implica que desde una didáctica de la geografía debemos cuestionarnos el uso que se hace de la competencia comunicativa. Es decir, un profesor de geografía debe conocer las estrategias que facilitan una mejor comunicación oral y escrita.

En un artículo ya lejano en el tiempo reivindicamos las originalidades del lenguaje geográfico (Souto, 1992). Nosotros entendíamos que la labor de interpretación y comprensión de los documentos en esta materia requiere de unas destrezas específicas. Por una parte, el dominio de recursos lingüísticos escritos (conceptos con su coherencia y cohesión) que dan lugar a problemas de léxico entre el alumnado; por otra, el entendimiento de los signos (punto, raya, superficie) y de los símbolos cartográficos que aparecen en mapas y planos; en tercer lugar, la comprensión de las estadísticas y sus gráficos, lo que requiere un dominio de técnicas; finalmente la comprensión de imágenes de paisajes del espacio geográfico, condicionados por la visión subjetiva del fotógrafo. Una comprensión que facilita la progresión del aprendizaje del alumnado, desde la descripción de elementos (identificando los conceptos clave) hasta las tareas de inferir relaciones conceptuales y aplicar a otras situaciones. Una gradación de dificultades que se ha tenido en cuenta para poder organizar las unidades didácticas.

Pero además hemos de tener en cuenta que al alumnado le pedimos que de cuenta de sus conclusiones. El trabajo que hemos realizado con la composición de textos narrativos y argumentativos ha sido reflejado en más de una publicación y que ahora no es menester volver a reflejar. Pero sí podemos afirmar que de esta manera hemos podido mejorar la capacidad de creación y comunicación, tanto en la búsqueda de la corrección formal como en la lógica del contenido expresado. Algo que se puede generalizar a la expresión cartográfica, estadística e icónica, hoy mucho más factible a través de los recursos informáticos y el dominio de la competencia digital.

Y tampoco podemos olvidar que gran parte del modelo didáctico que sustenta nuestra alternativa está basado en la participación del alumnado, única forma de desarrollar los valores que queremos enseñar. Así la interacción oral, con los debates en clase, permite desarrollar un comportamiento respetuoso que facilita la actitud positiva del aprendiz: una escucha activa, una participación ordenada en los debates, una capacidad para replicar argumentando o una manera de resumir las conclusiones de varias intervenciones.

No se trata de hacer una valoración autocomplaciente de nuestro trabajo desarrollado en veinte años, pues todavía tenemos muchas dificultades para trabajar en el aula y las resistencias de otros colegas, alumnos y familias son grandes. Sabemos de la dificultad de cambiar las rutinas, pero estamos empeñados en ello. Por eso vamos a seleccionar algunas líneas de trabajo que, según nuestra perspectiva de análisis, conviene seguir manteniendo:

1.-En relación con el aprendizaje del alumnado de la escolarización reglada.

Entendemos que uno de los objetivos fundamentales de cualquier proyecto curricular debe ser el procurar líneas de trabajo que permitan al profesorado trabajar de una manera más convincente. Es una de las vías que favorece la autoridad y estima del profesorado en el aula. Coincido con los resultados de la tesis doctoral de Javier Moreno al destacar que las tres situaciones fundamentales de la educación escolar en estos momentos de inicio del tercer milenio son la diversidad del alumnado, su comportamiento y los niveles de fracaso escolar (Moreno, J.; García, R., 2008). El factor explicativo es a mi modo de ver la contradicción entre la enseñanza dirigida a una clase, pretendidamente homogénea, y el aprendizaje realizado de manera individual y diversa. Ello suscita las incomprensiones, tedios e indisciplina, que se manifiesta como rechazo al orden escolar y a la cultura que se transmite.

Para paliar, que no superar, estos obstáculos el proyecto Gea-Clío ha puesto en marcha un conjunto de unidades didácticas que permitía a un profesorado concienciado y formado establecer diferentes ritmos de aprendizaje:

76 | a) En la interpretación, comprensión y producción de mensajes escritos. Una tarea que empezamos en los primeros años del proyecto (Souto, 1992) y que fuimos perfeccionando a lo largo de nuestro proyecto (Souto et al., 1996). Se buscaba a través de la denominada competencia lingüística que el alumnado adquiriera las habilidades para comunicarse en público. En el primer trabajo ya hacíamos referencia a la competencia comunicativa en relación con los esquemas espontáneos que utilizan los alumnos y alumnas para exponer sus ideas (1992; 160-161) y con numerosos ejemplos de tareas de clase mostramos la posibilidad de mejorarlos si le enseñamos a ordenar sus ideas y conceptualizar desde el rigor de los hechos y el contraste con su percepción del mundo en que viven. Unas estrategias que se complementaban, en su caso, con diferentes instrumentos de evaluación, que eran el resultado del trabajo del alumnado con resúmenes, síntesis e informes.

b) La selección, interpretación y uso de las estadísticas, con objeto de ser útiles para resolver problemas sociales y ambientales, pues entendíamos que muchas propuestas de geografía de la población se entendían como problemas estadísticos (Giménez y Souto, 1993). Se buscaba definir los problemas con la precisión de las cantidades numéricas, pero sin caer en una finalidad en sí mismas. En el relato de la experimentación de la unidad didáctica “Nosotros somos el mundo” subrayamos la importancia del trabajo en pequeño grupo para organizar las ideas previas que existen sobre esta temática y cómo era posible desarrollar un programa de tareas de aprendizaje desde sus ideas espontáneas hasta la elaboración de una argumentación razonada, apoyada en un sustrato conceptual y con datos empíricos para reforzar la argumentación.

c) La Interpretación y codificación de los datos y hechos en una expresión cartográfica, o bien en relación con las imágenes de los paisajes que aparecen en fotografías o vídeos, donde subrayábamos la influencia de quien captaba la realidad con un interés subjetivo (Souto y Madalena, 1993). Con ello se pretendía cuestionar las informaciones que se nos presentan como “neutras y objetivas”; que más objetividad que una fotografía se suele indicar. El análisis de imágenes y mapas nos ha permitido desentrañar los intereses comunicativos de la persona que emite mensajes, lo que supone un aprendizaje útil para la vida ciudadana.

d) En efecto, entendimos que nuestra propuesta era un método para aprender a aprender. Por ello entendimos que las unidades didácticas no se podían confeccionar con un tiempo limitado de dos o tres sesiones, pues de esta manera era imposible criticar racionalmente la información que se transmite y que llega a los alumnos. Necesitábamos disponer de un mayor tiempo escolar para analizar los conceptos, para comparar los datos y para explicar desde éstos la realidad presente. Pues no podemos olvidar que los conceptos se tienen que relacionar entre sí para construir explicaciones, de lo cual se deriva la necesidad de un tiempo escolar amplio y, desde luego, no sometido a la presión de un temario que se tiene que cumplir (Madalena, Ramírez y Souto, 1994).

e) En la intención de superar los límites escolares para acercarnos a un modelo de formación permanente hemos diseñado una serie de actividades de formación para personas que no sólo son decentes, sino que trabajan en otros ámbitos laborales. Hemos trabajado con los contenidos que hacen referencia al ocio, pues entendimos que es una esfera de la vida cotidiana que nos permite reflexionar sobre la concepción del tiempo y del espacio. Algunas de estas conclusiones las hemos sistematizado en un pequeño artículo (Souto, 2007) y además hemos diseñado itinerarios educativos para reflexionar sobre aspectos culturales, ecológicos y patrimoniales de la vida en común (Souto, 2007, b).

La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, según la legalidad vigente, implica que muchos alumnos estarán en los cursos terceros y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria con 17 y 18 años, como consecuencia de las posibles repeticiones en las dos etapas educativas. Ello supone que estaremos educando a alumnos que se van a insertar rápidamente en la vida democrática, con lo que ello supone de valores y hábitos en la esfera laboral, en las actitudes políticas y en las expectativas de sus tiempos de ocio.

2.-En las propuestas de formación permanente de la ciudadanía

La perspectiva de la formación permanente va acompañada de planes europeos sobre competitividad laboral y mercantil. Sin duda son las consecuencias del diseño de una organización política que acepta las reglas del sistema económico dominante. No se trata por tanto de cuestionar dicho modelo, sino de obtener la máxima productividad económica. Este proceso va acompañado de una jerga escolar que se define en el marco de las competencias educativas. Lo que anuncia esta estrategia educativa ya tiene años de recorrido: frente al saber escolar académico quiere reforzar el “saber hacer”. Esta orientación ha sido uno de los principios más repetidos por los grupos de innovación educativa, al menos desde finales del siglo XIX (por ejemplo la Institución Libre de Enseñanza en España).

a) Lo novedoso es cómo relacionar esta manera de enseñar con las propuestas laborales y de formación permanente. En concreto, para el caso que estamos defendiendo, cuál es el papel de la geografía como materia educativa en la formación de personas de cualquier edad y cuyo denominador común es una propuesta de ciudadanía democrática. A mi modo de ver lo primero que debemos definir es el qué y cuándo se efectúa esta comunicación con una intención educativa.

Si se produce en los momentos de la escolarización obligatoria es preciso un espacio escolar que facilite la organización de equipos de trabajo y puestas en común, lo que desarrolla actitudes de participación democrática y valores de tolerancia. Un aula que además disponga de suficientes recursos para abordar el estudio de la compleja realidad social y ambiental: mapas, revistas de divulgación, libros de consulta, fotos aéreas, observatorios meteorológicos, anuarios estadísticos y vídeos, sin olvidar los recursos informáticos. Ello es difícil de conseguir en un curso escolar, pero es factible si nos organizamos para un período de 4 ó 5 años.

Los enormes cambios que aparecen en la escolarización obligatoria de finales del siglo XX nos deben animar a formular nuevos retos, en tener el valor de educar para que los alumnos puedan disponer de una autonomía crítica. Pero ello no supone una modificación sustancial de los roles del profesor y el alumno; es decir, éste es el responsable de su aprendizaje y nosotros, como profesores, debemos facilitarlo, para lo cual es imprescindible acercarnos a sus esquemas de conocimiento, disponer de buenos materiales didácticos y una metodología adecuada. Y ello sólo es posible formularlo desde proyectos curriculares consistentes.

| 79

La jerga académica (constructivismo, competencias educativas, paradigmas) constituyen una oportunidad para pensar en la manera de organizar las alternativas curriculares. No obstante, tanto la jerga, como las normativas legales, no pueden impedir la interpretación y la adopción de medidas por parte del profesorado en el ámbito de decisión: programación del curso escolar, organización de actividades en el aula, calificación del alumnado. Y en este sentido es donde cobra sentido una investigación en didáctica de geografía para una educación democrática.

b) Para poder investigar es preciso conocer el contexto de situación social en el que se insertan nuestras decisiones. Debemos diferenciar si se realiza en un modelo de educación

formal (educación obligatoria, bachillerato, formación profesional), no formal (charlas, debates, seminarios) o informal (talleres de formación permanente).

En el caso del bachillerato (Secundaria no obligatoria) entendemos que la enseñanza de la geografía está condicionada por la visión propedéutica de estos estudios, que conducen fundamentalmente a la Universidad. En este caso, la redacción de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) ha influido notablemente en el desarrollo de los contenidos, si bien no siempre con una perspectiva de innovación didáctica, sino básicamente de control del aprendizaje realizado (Souto y Claudino, 2001); con ello se ha perdido una oportunidad de mejora del conocimiento geográfico, como sí ha sucedido en otros países.

80 |

Respecto al papel de la enseñanza de la geografía en las enseñanzas de los ciclos formativos de formación profesional reglada, ocupacional y continua poco se ha investigado y escasas son las aportaciones, más allá de la geografía del turismo o del comercio, que reproducen los esquemas clásicos. Se insiste en una manera obsoleta de entender esta materia, que también se reproduce en la enseñanza de adultos, como es el caso de la preparación de las pruebas de mayores de 25 años, donde el programa de los manuales escolares reproducen una organización de la materia tradicional y enciclopédica para el territorio español: una introducción general, el medio natural (relieve, climas, aguas y biogeografía), población y poblamiento, actividades económicas y España en la Unión Europea y el mundo.

c) Entendemos que el reto de la enseñanza no formal reside en la presencia de la educación geográfica en análisis de casos concretos de agresión ambiental (p.e. en la destrucción del litoral o de espacios no urbanizables) y en espacios que se convierten en marginales por la ausencia de políticas locales de inversión en equipamientos e infraestructuras. Igualmente sería preciso incorporar la pedagogía geográfica a los

debates que existen en el seno de los movimientos sociales y laborales; en unos casos en relación a la ordenación del territorio, en el otro en el espacio vivido de la fábrica, en las maneras de relacionarse y proyectar el tiempo del trabajo en los diferentes espacios de vida.

Una manera de entender la educación geográfica que se complementa con la formación en técnicas concretas para el análisis territorial. Sabemos de la creciente demanda de instituciones como ONG de desarrollo que buscan en las técnicas de Información Geográfica una manera pragmática de trabajar con recursos territoriales. Para ello no sólo son precisos master y cursos postgrados, sino también la presencia en cursos de formación para el empleo a través de las subvenciones establecidas a tal fin. Se trata de desarrollar un programa de formación que no se limite a presentar las herramientas técnicas que permitan obtener más información, sino sobre todo formar a futuros técnicos de grado medio, superior o universitarios que sepan analizar e interpretar la información que existe sobre el territorio y la diversidad de medios geográficos.

| 81

d) Una de las demandas que reclamarán los alumnos del sistema formal e informal de educación será el uso de las tecnologías de la información. Los adolescentes usan mayoritariamente el ciberespacio para comunicarse (Messenger, facebook, tuenti...), además de los móviles telefónicos y el skype. Algunas investigaciones ya hacen referencia a este nuevo medio geográfico de relaciones sociales. Será preciso desarrollar herramientas que faciliten la reflexión educativa sobre estos medios y ello constituye un nuevo reto.

En este sentido un grupo de profesores de América del Sur y de la Península Ibérica venimos manteniendo un foro sobre cuestiones de educación geográfica, tratando de motivar a otros colegas para que viertan sus opiniones en relación con sus prácticas escolares y la reflexión teórica que conlleva³⁵.

³⁵ Sobre este particular se puede consultar la página web del portal Geocritica de la Universidad de Barcelona (<http://www.ub.edu/geocrit/menu.htm>) y las específicas de los dos blogs

Con este medio tratamos de establecer una red social de personas preocupadas por la mejora de la didáctica de la geografía y la comunicación escolar.

Entendemos que uno de los principios básicos de la educación geográfica en el umbral del siglo XXI reside en saber criticar, descifrar los intereses subyacentes en la difusión de ciertas noticias, así como denunciar la hipocresía social en otros casos, por ejemplo cuando se exponen hechos que atañen a migrantes o a personas de otras culturas. Pero, sobre todo, hace falta diferenciar los contextos del saber periodístico del conocimiento educativo, sea escolar o informal. Y a la geografía le aguarda un reto básico: saber construir un espacio público educativo. Un espacio en el que sea posible argumentar y debatir sobre los proyectos sociales que lo modelan y estructuran.

BIBLIOGRAFÍA

- Benejam Arguimbau, Pilar. Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia, Documents d'anàlisi geogràfica, 11, Barcelona: Universitat Autònoma, 1987, pàgines 83-95*
- Benejam Arguimbau, Pilar. Geografia y Educación. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, nº8, Madrid: AGE, 1989, pàgines 1-9*
- Benejam Arguimbau, Pilar. La didàctica de la geografia des de la perspectiva constructivista, Documents d'anàlisi geogràfica, 21, Barcelona: Universitat Autònoma, 1992, pàgines 35-52*
- Benejam Arguimbau, Pilar. La Didáctica de la geografia en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del posmodernismo, Iber, nº 9, Barcelona: Graó, 1996, pàgines 7-14*
- Capel Sáez, Horacio. Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografia, Univ. De Barcelona: Geocrítica nº 84, Diciembre 1989.*
- Capel, Horacio. El modelo Barcelona: un examen crítico. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2005*
- Capel, Horacio. De nuevo el modelo Barcelona y el debate sobre el urbanismo barcelonés. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias*

que corresponden al geoforo: <http://foroiberoamericano.blogia.com/> y <http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/> en los cuales podemos encontrar informaciones y debates sobre cuestiones educativas de Iberoamérica.

- Sociales, Universidad de Barcelona, 25 de enero de 2006, vol. XI, nº 629. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-629.htm>>*
- Fremont, A. (1976): *La región, espace vécu. P. U. F. París.*
- García Ballesteros, A. (coord.) *Teoría y práctica de la Geografía, Madrid: Alhambra Universidad, 1986*
- Giménez Hurtado, Vicenta P.; Souto González, Xosé M. (1993) "La Geografía y los estudios de la población. Buenas intenciones y muchos números", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 19; pp. 22-29
- Harvey, David. *Espacios de esperanza, Madrid: Akal, 2003*
- Harvey, David. *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica, Madrid: Akal, 2007.*
- Hernández Cordero, Adrián, *De la dialéctica a la trialéctica del espacio. Aproximaciones al pensamiento de Milton Santos y Edward Soja, In Mendoza, Cristóbal (coordinador) Tras las huellas de Milton Santos, Barcelona: Anthropos, 2008, páginas 84-97.*
- Hernando Rica, Agustín. *Imaginar una nueva educación geográfica, In Marrón Gaité, María Jesús. La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio. Madrid: AGE, Assoc. Profess. Geografía de Portugal, Universidad Complutense, 2001, 255-279*
- Herrero Fabregat, Clemente; Luna Rodrigo, Gloria: "Las recientes corrientes geográficas y sus implicaciones pedagógico-didácticas", *Ponencia de II Encuentro de Profesores de Geografía de Esc. Univ. De Magisterio., Almería, 1986*
- Llácer Pérez, Vicent. *Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>*
- Madalena Calvo, José I., Ramírez Martínez, Santos; Souto González, Xosé M. "Las unidades didácticas y la evaluación de un proyecto curricular", *en Ínsula Barataria, Grupo: Enseñar y aprender ciencias sociales: algunas propuestas de modelos didácticos, Madrid, Mare Nostrum Ed., 1994; pp. 203-227*
- Marrón Gaité, M^a Jesús. *La Geografía del comportamiento y de la percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la geografía, Didáctica geográfica, nº 3 (segunda época), Madrid: AGE y Univ. Complutense, 1999, páginas 85-108*
- Mattson, Kirk. *Una introducción a la geografía radical, Geocrítica, número 13, Universidad de Barcelona, 1978*
- Méndez, Ricardo. *Perspectivas actuales de la geografía, Terra, nº 6, Santiago de Compostela: Sociedade Galega de Xeografía e Universidade de Santiago de Compostela, 2003, pp. 21-57.*
- Moreno Aparisi, Javier; García López, Rafaela. *El profesorado de y la secundaria: ¿demasiados retos?, Valencia: Nau Llibres, 2008.*
- Ortega Valcárcel, José *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía, Barcelona: Ariel, 2000.*
- Pérez Esteve, P.; Ramírez Martínez, S.; Souto González, X. M.: *¿Cómo*

- abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula? Proyecto GEA-CLÍO, Valencia, Nau Llibres, 1997.
- Peet, Richard. *La maldita trinidad. El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, ediciones Laetoli, 2003.
- Pillet Capdepón, Félix. *La Geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico*, *Investigaciones geográficas*, 34, Universidad de Alicante, 2004, páginas 141-154.
- Piñero Peleteiro, M^a Rosario. *Conceptualización y paradigmas geográficos*. In Vera Ferré, J.R.; Tonda Monllor, E.M.; Marrón Gaité, M^aJ. *Educación y Geografía*, AGE, Universidad de Alicante, 1998, pp. 231-237.
- Ramiro I Roca, Enric. *¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? los recursos utilizados en la clase de geografía*, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona. [ISSN 1138-9788] Nº 29, 15 de noviembre de 1998
- Rodríguez Lestegás, Francisco. *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*, *Boletín de la A.G.E.*, nº 33, 2002, páginas 173-186
- Rodríguez Lestegás, Francisco. *Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza*, *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 837-858
- 84 | Santiago, José Armando. *Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional, Geoenseñanza*. *Revista venezolana de Geografía y su enseñanza*, vol. 8, 2003, páginas 5-23.
- Soja, E. *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in a Critical Social Theory*, Londres: Verso, 1989
- Soja, Edward W. *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid; *Traficantes de sueños*, 2008 (Edición original; Los Angeles: Blackwell Publishing, 2000).
- Souto González, Xosé M. *¿Qué Geografía enseñar? en Maestro, P.; Souto, X. M. (comp.): ¿Qué Geografía e Historia enseñar? Valencia, Consellería de Cultura, Educació i Ciència*, 1987, páginas 223-240.
- Souto González, Xosé M. *El lenguaje geográfico escolar: una dialéctica entre el conocimiento vulgar y el científico en Battaner, M^aP. y Sanahuja, E.: Saber de Letra I. El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*, Universidad de Barcelona; 1992, páginas 157-183
- Souto González, Xosé M. *Proyectos curriculares y didáctica de la geografía*. *Geocrítica*, número 85, Barcelona: Universitat de Barcelona, 1990
- Souto González, Xosé M. *Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades*, *Investigaciones geográficas*, 1994, núm. 12, pp. 93-118.
- Souto González et alii. (1996): *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*, Sevilla, Edt. Díada
- Souto González, Xosé M. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, ediciones del Serbal, 1999 (2^a

- edición)
- Souto, X. M.: *El proyecto Gea-Clío. Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona*, 17 de junio de 1999, vol. IV, nº 161, <http://www.ub.es/geocrit/b3w-161.htm>.
- Souto González, Xosé M. *Ocio local y valores ciudadanos universales: alternativas didácticas*, In Marrón Gaité, M^a Jesús; Salom Carrasco, Julia; Souto González, Xosé Manuel (eds.) *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*, Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y Universidad de Valencia, 2007, páginas 261-274
- Souto González, Xosé M. *Los itinerarios educativos y su valor formativo*. In Souto González, Xosé M. *Itinerarios educativos y actividades escolares*, Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'ensenyament de CCOO-PV, 2007, 9-14 páginas.
- Souto González, X.M., Madalena Calvo, J.I. "La utilización de diapositivas en el marco de un proyecto curricular de geografía para la E.S.O.", en *Investigación en el Escuela*, núm. 2, 1993; pp. 91-105
- Souto González, Xosé M; Ramírez Martínez, Santos. *Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas*, Iber, nº 9, Barcelona: Graó, 1996, páginas 15-26
- Souto, Xosé M Y Claudino, Sérgio. *Obstáculos en la innovación en didáctica de la geografía* In Marrón Gaité, María Jesús (editora). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Profesores de Geografia de Portugal y Universidad Complutense de Madrid, 2001, páginas 191-203
- Souto, X. M., Llàcer, V. y Roig, A.: *La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales*, en Grupo GEA-CLÍO, 2005, p. 13-52.
- Grupo Gea-Clío. *Espacio público educativo y enseñanza de las Ciencias Sociales*. Valencia: Nau Llibres, 2005.

ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA

AS FORMAS-CONTEÚDO DO ENSINAR E DO APRENDER EM GEOGRAFIA

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO¹

INTRODUÇÃO.

Hegel (1995), no Prefácio à primeira edição de sua Enciclopédia das Ciências Filosóficas de 1817, estabelece o que ele denomina de um fio condutor para uma nova elaboração da filosofia conforme **um método idêntico ao conteúdo**.

O método é “a estrutura do todo, apresentada em sua pura essencialidade” (Hegel: 2007, p. 53). Nesta mesma perspectiva, para Lênin (1975) “o método é a consciência da forma do movimento interno do seu conteúdo” ou “a natureza do conteúdo movimentando-se no conhecimento científico” (Lênin, p. 5, 17). Assim, o método é o próprio conteúdo, ou melhor, é o movimento dialética que este conteúdo tem em si, que o impele para frente incluída a forma (Lefebvre: 1987).

Daí a exigência de Hegel de que as formas lógicas sejam cheias de conteúdo, formas do conteúdo real, estreitamente unida aos conteúdos, isto é, formas-conteúdo. Lênin (1975) afirma e reafirma a possibilidade – e a necessidade para a construção do método dialético – de uma interpretação materialista da dialética idealista de Hegel. Para Karl Marx, o grande mérito de Hegel (na Fenomenologia) foi a sua dialética da negatividade enquanto princípio criador e no fato de conceber “a autocriação do homem como processo... como

1 Professor Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

resultado do seu próprio trabalho” (Marx: 1989, p. 245).

No pensamento de Marx, a história e o devir nada têm de informe. O conteúdo se move como um todo – sínteses de muitas determinações -, totalidades em movimento, estruturas dotadas de um equilíbrio interno, sempre provisório. A forma é sempre forma de um conteúdo que se move como uma estrutura, movida pelos processos e atribuindo funções às formas. De acordo com Milton Santos, os “processos nada mais são do que uma expressão da totalidade, do que uma manifestação de sua energia na forma de movimento. Os processos são o instrumento e o veículo da metamorfose da universalidade em singularidade por que passa a totalidade” (Santos: 2003, p. 199).

90 |

A partir desta concepção de método idêntico ao conteúdo, pretendemos por em debate os métodos de ensinar e aprender em geografia. Também podemos dizer que este texto busca atualizar as respostas àquelas perguntas permanentes dos professores de geografia: O que ensinar? Porque ensinar? E como ensinar em geografia?

Este trabalho compõe o projeto de pesquisa “Tendências Metodológicas no Ensino de Geografia” que conta com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e o projeto “A recente produção teórico-metodológica sobre o ensino de geografia: inventariando os seus avanços e impasses” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

AS FORMAS-CONTEÚDO DO QUE ENSINAR EM GEOGRAFIA

Bem como a verdade do abstrato é o seu concreto, a verdade da forma é o seu conteúdo. Entretanto, antes de apresentar o conteúdo atual, é preciso entender o que é a forma geográfica da sociedade, a forma espacial.

A forma espacial²

Quais são os significados das formas geográficas para compreensão dos modos de vida da história humana?

Responder tal questão significa justificar e compreender a razão de ser/estar do ensino de geografia na escola. Os marxistas têm respondido com a idéia de produção do espaço, a forma geográfico-espacial de reprodução das sociedades.

De acordo com Milton Santos (1986) é necessário reconhecer um objeto à geografia - bem como suas categorias fundamentais -. Em nosso caso, afirma o autor, “trata-se da produção do espaço” (p. 111): são os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço [tal qual ele se apresenta, como um produto histórico] que nos interessam em primeiro lugar” (p. 117).

O meio geográfico é um meio de vida, um híbrido de materialidade e relações sociais, uma realidade objetiva. Ao se tornar produtor, o “homem se torna ao mesmo tempo um ser social e um criador de espaço” (Santos: 1986, p. 4), impondo uma forma particular de arrumação dos objetos e instrumentos através dos quais ele transforma a natureza. A significação geográfica dos objetos resulta “do papel que, pelo fato de estarem em contigüidade, formando uma extensão contínua, e sistematicamente interligados”, desempenham na história humana³ (Santos: 2004, p. 63). De produto das relações sociais de produção, o espaço torna-se reprodutor e regulador da história, interferindo em seus rumos: “efeito de ações passadas, ele permite ações, as sugere ou as proíbe” (Lefebvre apud Santos: 1986, p. 152⁴). Como meio de vida, híbrido de materialidade e relações sociais e produto da história, o meio geográfico “é a cristalização da experiência

2 Ou o enfoque geográfico do mundo do homem.

3 “Sem dúvida, o espaço é formado de objetos; mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica. Essa lógica da instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço assegura continuidade” (Santos: 2004, p. 34).

4 Passagem de Henri Lefebvre retirada do livro ‘La production de l’espace (1974). Paris: Ed. ANTHROPOS, pág. 88-89.

passada, do indivíduo e da sociedade, corporificadas em formas sociais [espaço] e, também, em configurações espaciais [território] e paisagens” (Santos: 2004, p. 326⁵).

Este meio de vida corresponde à organização espacial do homem, resultante do processo de transformação da natureza em sociedade através do processo de trabalho. Por isso este meio geográfico é a própria sociedade, realizando-se por intermédio do arranjo espacial, resultado da ação que impulsiona, regula e controla o intercâmbio do homem e deles com a natureza (Ruy Moreira: 2005).

Segundo Moreira (2008, p. 167-168), o espaço é uma coabitação dos contrários, unidades geográficas construídas pelo ser humano diante de um mundo formado pela diversidade. Daí a tensão entre diferença e identidade como constituidora da ontologia do espaço. Este “ser do espaço”, fundamentado na “hominização do homem pelo próprio homem através do metabolismo do trabalho”, configura-se “enquanto essência da existência deste homem nos diferentes espaços geográficos da superfície terrestre” (Moreira: 2005, p. 7, 8). O resultado é a geograficidade, o ser-estar espacial do homem no mundo (Moreira, 2005, 2008).

Esta geograficidade é criação e criadora da construção espacial das sociedades, levada a cabo por intermédio das práticas espaciais⁶ (Moreira, 2005, 2007). Categorias do empírico, as práticas geográficas são mediações que fazem da compreensão do espaço a compreensão da sociedade e da teoria do espaço uma teoria da sociedade (e vice-versa).

A compreensão da forma espacial da sociedade requer princípios lógicos, conceitos e categorias, entre os quais se destacam o espaço, o território e a paisagem.

5 O prático-inerte de Sartre.

6 Segundo Ruy Moreira (2005), as práticas espaciais são ações humanas que combinam a localização e a distribuição. A localização transforma-se em distribuição e a circundância se arruma como uma rede diferenciada de distribuição de localizações. A combinação localização-distribuição da origem a extensão, constituindo a unidade geográfica do mundo do homem; isto é, o conteúdo do caráter geográfico da configuração do espaço, dos recortes de seu arranjo no âmbito de domínios (territórios) e do arranjo das paisagens.

Ao longo da história, a humanidade experimentou diferentes modos de vida, modos de produção da existência, cada qual produzindo e exigindo um determinado arranjo espacial, uma forma espacial de arrumação da sociedade; desde as primeiras armaduras territoriais a partir do domínio do fogo e criação da agricultura, até a emergência de uma uniformidade do mundo pela técnica num espaço globalizado (Moreira: 1994). É o que veremos a seguir.

As formas-conteúdo da geografia do presente

Hegel (2007) requer uma filosofia que resida no elemento da universalidade que em si inclui o particular⁷. Santos (2004, p. 114/115) assinala a emergência, se não de um espaço global, mas de espaços da globalização, a partir da noção de totalidade que “permite um tratamento objetivo”, pois estaríamos convivendo com uma “universalidade empírica”, que nos permite examinar “as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares”. Num mundo difícil de apreender, de muitos deslocamentos, de fluidez, de velocidade e de alusão a diferentes e distantes lugares, o corpo e seu entorno tornam-se lugares seguros. Daí este confronto da Universalidade com a particularidade, cujo produto (síntese) é a singularidade. O confronto da universalidade com a localidade é a própria totalidade em movimento, entendida como trama e como acontecer solidário, próprio do processo espacial, que inclui a escala.

| 93

Para Santos (2004), o ponto de partida, na análise da geografia do presente, é a compreensão do sistema técnico atual, dado que o seu conhecimento é fundamental ao entendimento da estruturação, do funcionamento e da articulação dos territórios. Movida pela produção de uma mais valia planetária, a técnica tornou-se forma de fazer (produção), forma de ser (ação humana), forma de informação (discurso, interlocução), mas também território. Desde os macrossistemas

7 Essa filosofia é própria de uma nova época, em que o espírito rompeu com o mundo de seu ser-aí, que exige que os homens se retirem do afundamento no sensível, no vulgar e no singular e dirijam o seu olhar para as estrelas. (Hegel, Fenomenologia do Espírito, 1807).

(barragens, aeroportos, telecomunicações, etc) até os produtos da chamada revolução científico-técnica (rádios, televisores, microcomputadores, máquinas fotográficas, etc.), o atual sistema técnico se difunde rapidamente, implanta-se de forma integrada e sem necessidade de articulação com heranças culturais locais, tornando-se indiferente ao meio e elemento exógeno para a maior parte da humanidade.

Sua tese central, a respeito deste período geográfico da história, é a de que “a marcha do processo de racionalização, após haver (sucessivamente) atingido a economia, a cultura, a política, as relações interpessoais e os próprios comportamentos individuais, agora, neste fim de século XX, estaria instalando-se no próprio meio de vida dos homens, isto é, no meio geográfico” (idem, p. 290).

94 |

Entretanto, não é qualquer racionalização, assim como não é qualquer técnica, mas sim aquela que está a serviço das forças hegemônicas do capitalismo globalizado. É a racionalização no sentido weberiano, como racionalidade econômica capitalista, a forma burguesa de propriedade, do direito privado e de dominação burocrática; tudo isso submetido aos critérios da decisão intencional, antecipada, racional. O atual sistema técnico hegemônico é a concretização da metafísica da ciência moderna - produtora da empiricização da universalidade -, na medida em que é a materialização (objetivação) da noção de tempo-espaço métrico, inorgânico e universal (matemático). A metafísica da ciência moderna é a concepção cartesiano-newtoniana de universo, compreendido em termos de unidades pequenas e elementares, em relações que se modificam regularmente (mecanicamente), ou seja, da natureza entendida enquanto átomos de matéria que se movem no espaço e no tempo.

O resultado é a incorporação ao chão que pisamos em nosso dia-a-dia do “casamento” da ciência com a técnica, na forma de produção de um meio técnico-científico (Santos: 1994, 2004).

De acordo com Ruy Moreira (1994), este meio geográfico - mais denso de ação e de história - tem um fundamento paradigmático, alicerçado naquele tempo-espaço⁸ métrico, inorgânico e universal que sincroniza as ações e produz um sincronismo espacial, através do qual unifica e disciplina os ritmos de vida e trabalho, regularizando o cotidiano e a comunidade. Trata-se da uniformidade do mundo pela técnica num espaço globalizado, em que a superfície terrestre é integrada num conjunto espacial em que se fundem os meios de circulação de objetos e os meios de circulação do pensamento. Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo. Este desenraizamento é um processo que se inici(a)ou com a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador “livre” (proletariado moderno), e que atualmente significa os desligamentos freqüentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole – o moderno processo de urbanização de nosso meio de vida - é a constituição corpórea desta espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde, etc.), fazendo do cotidiano um vai-e-vem permanente.

Com isso, se reproduz uma vida urbana de horários corridos, de uma racionalidade instrumental, na cidade e no campo, fazendo do espaço uma vigorosa fonte de alienação dos homens, processo do qual um elemento essencial é a grande mobilidade das pessoas que mudam de lugar como turistas, desempregados, imigrantes.

Entretanto, a cultura e a política reagem a esta unificação dos espaços pela técnica e pelo Estado. Um dos limites desta racionalidade hegemônica, desta fluidez do território, é a produção de uma grande exclusão, o empobrecimento agudo

8 Abstrato, matemático; do mecanismo do relógio.

e generalizado de uma grande parcela da humanidade. Situação de escassez que é, por um lado, fonte de outras racionalidades, forjada na relação com o outro, na contigüidade, na cooperação, na comunicação, no por em comum as situações da vida (Santos: 2004). Por outro lado, esta escassez também é produtora da luta e organização política e sindical dos trabalhadores que, ao lutarem pelos melhores condições de vida e trabalho, acabam por lutar pelo direito a cidade (ao espaço urbano, H. Lefebvre) e pelo direito a terra, o que pode significar um novo enraizamento cultural e territorial (Moreira, 1994). Por isso, então, que se o mundo globalizado torna-se o lugar do engano, o lugar pode revelar-se como arma para a construção de outras formas de viver.

As formas-conteúdo do aprender em geografia

96 |

As formas-conteúdo do que e do como aprender em geografia se fundamentam na construção social e psicológica de conhecimento e, também, nas teorias da aprendizagem. As formas-conteúdo do aprender em geografia são: as formas lógicas, as formas psicológicas e as formas didáticas.

A forma lógica: o concreto-pensado

Na produção teórica do conhecimento o pensamento deve elevar-se do abstrato para o concreto e da forma para o conteúdo, de maneira a reproduzir o concreto no pensamento, como concreto-pensado (Marx: 1986). O veículo deste movimento é o conceito (Hegel: 1995).

Superando, pela reflexão dialética, as oposições entre forma e conteúdo, mediato e imediato, abstrato e concreto, o conceito, para Hegel (1995: p. 292, 293), é uma forma (abstração) que “em si encerra, e ao mesmo tempo deixa sair de si, a plenitude de todo” o conteúdo (concreto): o conceito é a abstração de um concreto, é um concreto-pensado. Por isso, podemos incluir, como momentos do conceito, a abstração e a essência, fundamentadas na atividade prática dos seres hu-

manos (Lefebvre: 1987). Enquanto totalidade, o conceito inclui os momentos da universalidade (identidade), da particularidade (diferença) e da singularidade (fundamento), como unidades inseparáveis. Esta conexão necessária significa a unidade do abstrato com o concreto, do geral com o particular, do imediato com o mediado, da forma com o conteúdo.

Isso supõe uma abordagem dos conceitos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia (globalização) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais.

Este movimento da forma para o conteúdo também é o movimento da teoria para o método. Derivamos da forma (teoria) espacial, os conceitos de espaço, território e paisagem. O método deve esclarecer o movimento destes conceitos na captura do conteúdo geográfico da história. Inspirado em Pierre George (*Os métodos da geografia*), Moreira (2007) propõe o caminho que vai do visível ao invisível, e do invisível ao visível. No primeiro caso, parte-se da problematização dos arranjos da paisagem, passando por sua análise em termos de recortes de domínio (territórios), para chegar ao espaço enquanto conteúdo de organização da sociedade. No caminho inverso, parte-se do conteúdo mais profundo e estrutural da (re)produção do espaço até retornar à paisagem como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Neste vai-e-vem dialético entre a paisagem, o território e o espaço, o objetivo é tornar o mundo em concreto-pensado.

A forma psicológica: a generalização

Ou o conceito; interpretado como “uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vygotsky: 1989, p. 46). O conceito, enquanto forma (de um conteúdo), é plasmado no significado das palavras; e enquanto processo é a generalização. Generalizar é estabelecer significado às coisas do mundo e do viver humanos. Neste processo, o pensamento e o agir (a práxis) sintetizam impressões desordenadas, estabelecem relações entre o geral e o particular (e vice-versa), distinguem e agrupam objetos/fenômenos, examinam “elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (Vygotsky: 1989: p. 55), estabelecem relações lógicas e abstratas entre os fenômenos, articulam análise à síntese, forma ao conteúdo, imediato ao mediado.

98 | A partir da interpretação dos aspectos tipicamente humanos do comportamento, baseada em três perspectivas de análise (a relação dos seres humanos com seu ambiente, o processo de trabalho e a relação do uso de instrumentos com o desenvolvimento psicológico), Vygotsky distingue o comportamento humano através das funções mentais superiores (a consciência, a abstração e o controle), comportamento superior que faz referência a combinação entre o uso do instrumento e o signo (desenho, escrita, leitura, uso de sistema de números) na atividade psicológica. As funções mentais superiores caracterizam-se essencialmente pela estimulação autogerada (e não do ambiente), coerente com a perspectiva de auto-criação do homem pelo processo do trabalho. Todas as funções da consciência surgem originalmente da ação, mas as funções mentais superiores fundamentam-se nas relações reais entre indivíduos humanos. Por isso Vygotsky conclui que a “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1989a, p. 65); em conseqüência, a construção do conhecimento é um processo essencialmente

social e histórico. As funções mentais superiores permitem aos alunos centrar a atenção, abstrair, sintetizar, simbolizar e resolver problemas e, com isso, construir a consciência de estar consciente, base para o controle do ambiente e para o auto-controle do comportamento.

Vygotsky apresenta o desenvolvimento das funções mentais superiores no processo de formação de conceitos, em que:

“... todas as funções [intelectuais] existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um novo todo complexo; as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos. A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência.” (Vygotsky: 1989: 51)

Portanto, este movimento modifica tanto a forma de raciocínio quanto o conteúdo do pensamento das crianças.

Em seus estudos (Vygotsky: 1989, 1989a) há indicações a partir das quais podemos derivar desdobramentos para uma prática pedagógica, entre as quais destacamos:

1. O método de dupla estimulação, em que dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito: “um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade” (1989, p. 49). Nas tarefas pedagógicas isto pode significar a descrição de uma paisagem para compreensão e definição das formas de vida naquele lugar, a localização e a relação de fenômenos num mapa, a leitura de um texto para relacionar acontecimentos ocorridos em diferentes lugares, etc.
2. A proposição de problemas que exijam a aquisição de novos conceitos para serem solucionados. Uma situação-problema (uma pergunta problematizadora, um questionamento, uma tarefa a ser resolvida, etc), para constituir-se em proposta pedagógica, deve exigir do estudante a aprendizagem de novo conteúdo para sua so-

lução; e, para isso, deve contar com atividades em que o aluno utilize o seu aparato de percepção e palavras (conceitos).

3. Dirigir a ação pedagógica sobre a zona de desenvolvimento proximal, situação em que o aluno está quase conseguindo realizar uma determinada tarefa. O processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares deve caminhar à frente do desenvolvimento mental - se convertendo nele -; criando desafios que sejam difíceis e ao mesmo tempo possíveis de serem realizados pelos alunos e que tais dificuldades só sejam superadas através da aprendizagem de novos conteúdos.
4. O desenvolvimento de um sistema hierárquico de inter-relações que caracterizam os conceitos científicos impulsiona a consciência reflexiva, o pensamento abstrato e o controle deliberado e intencional do comportamento (funções intelectuais superiores). A inter-relação significa que o conceito de espaço, por exemplo, possa se converter em território, lugar, paisagem, etc, permitindo compreendê-los, incluindo os seus conteúdos concretos; ou reversivamente, que a compreensão do primeiro exija sua relação com os demais; e assim, sucessivamente.

100 |

Entretanto, as teses da psicologia não se traduzem automaticamente em caminhos didáticos, reflexão singular das formas-conteúdo do aprender em geografia.

A forma didática: a situação de aprendizagem

Resguardadas as singularidades próprias, indicamos as similaridades entre a produção teórica de conhecimento e o processo de aprendizagem e construção de conhecimento. Os materiais de estudo e as atividades pedagógicas devem estar a serviço de uma prática conceitual, pois os estudantes dominam o conceito quando e porque aprendem a atuar conceitualmente, por que sua práxis torna-se conceitual (Leontiev in Davydov: 1982). Isto significa que as situações didáticas devem:

- Permitir a apropriação do mundo como concreto-pensado através das tarefas do processo de ascensão do abstrato ao concreto⁹.
- Incluir os propósitos, conteúdos e conceitos da geografia, através dos quais problematiza os modos de viver, amar, sofrer e de transformar a vida.

Das investigações de Vygotsky sobre o processo de construção dos conceitos científicos derivam propostas para a organização de situações de aprendizagem a partir de problemas¹⁰ a resolver:

- a. O problema deve confrontar os estudantes com tarefas a realizar;
- b. Os materiais pedagógicos e os conceitos (palavras-chave) são introduzidos passo a passo;
- c. Os estudantes devem ser conduzidos a realizar operações mentais (deduzir, analisar, sintetizar, formular hipóteses, etc) a partir dos materiais e instrumentos pedagógicos, que, por sua vez, devem ser estimulantes deste processo.

| 101

Por outro lado, as piagetianas (Paganelli: 2002; Weisz: 2003; Castellar: 2005; Lerner: 2005) têm insistido na problematização do processo de ensino-aprendizagem a partir do movimento do “como ensinar”¹¹ em direção ao “como aprender”, para propor uma didática que esteja a serviço da construção de conhecimento na escola.

A situação didática confronta sujeitos que ensinam e aprendem. Inclui, por um lado, objetivos do ensino, seleção e seqüência de conceitos e conteúdos, organização de materiais didáticos, regulação do tempo-espaço da aprendizagem, avaliação, etc. Estas, são tarefas dos professores. Por outro

⁹ As tarefas constituem os movimentos (teóricos e práticos) dialéticos da forma para o conteúdo, do imediato ao mediado, do abstrato para o concreto; mas também os movimentos dos diferentes momentos da totalidade, desde a universalidade até a particularidade e a singularidade.

¹⁰ Trata-se de problemas reais da vida humana, socialmente importantes e significativos para quem aprende e para os quais a aprendizagem de novos conteúdos escolares permite pensar, refleti-los, solucioná-los. Portanto, não se tratam de problemas lógicos, epistemológicos, propostos a partir da lógica da ciência ou do conteúdo das disciplinas escolares.

¹¹ O que, por que e para que ensinar.

lado, temos as tarefas do sujeitos que aprendem, que relacionam os acontecimentos de seu mundo com os conteúdos e materiais do ensino, que realizam diversas e complexas operações mentais, que (re)constroem conhecimentos. As situações de aprendizagem devem organizar as ações de ambos os sujeitos.

Para Telma Weisz (2003: p. 66) as situações de aprendizagem constituem-se de “atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, ação [que] está na origem de todas e qualquer aprendizagem” (Weisz: 2003). Para esta autora, boas situações didáticas são aquelas em que:

- a. Os alunos usam o que sabem e pensam sobre o conteúdo do ensino;
- b. Tem problemas a resolver e decisões a tomar em função da tarefa proposta;
- c. A tarefa proposta exige e garante a máxima circulação de informação;
- d. O conteúdo do ensino (objeto de conhecimento) tem significativa importância sócio-cultural.

102 |

O que se propõe é que o conteúdo das práticas de ensino da geografia se aproxime das práticas espaciais reais e se adaptem aos percursos do aprendiz, sem distorcer o objeto de estudo a ser ensinado. Isto pressupõe o diálogo com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo o conhecimento que já possuem e estabelecendo pontes com os conteúdos a serem ensinados.

A ação humana sempre supõe um interesse que a desencadeia. Tratando-se de uma necessidade intelectual, esta motivação pode se apresentar sob a forma de uma pergunta ou de um problema (Piaget: 2007).

Segundo Philippe Meirieu (1998), a situação-problema é um modelo de organização do ensino, uma maneira de aprender

de acordo com um projeto do sujeito que aprende, cujo objetivo é a compreensão do mundo e - na medida em que constrói conhecimentos sobre ele - a construção de si próprio como sujeito autônomo. Para este autor, na elaboração de uma situação-problema é fundamental:

- a. Toda lição deve ser uma resposta (articulação explícita de problemas e respostas);
- b. A existência de um problema a ser resolvido e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de resolvê-lo sem aprender;
- c. A colocação de um obstáculo à realização de uma tarefa pelo sujeito que aprende;
- d. O sujeito é orientado pela tarefa, o educador pelo obstáculo;
- e. A transposição do obstáculo deve representar um patamar no desenvolvimento cognitivo do sujeito;

Sem renunciar aos propósitos do ensino de geografia, as situações-problema sugerem mobilizar o interesse dos estudantes, considerar suas diferentes estratégias de aprendizagem (para efetuar operações mentais) e colocá-los em situação de construção de seus conhecimentos.

Considerações finais.

O ensino de geografia deve ajudar a nos entendermos como criadores e criaturas do mundo em que vivemos. Paulinho da Viola canta que um bom ponto de partida é saber onde estamos, pois pra se entender tem que se achar.

*“Pra se entender, tem que achar
que a vida não é só isso que se vê
é um pouco mais
que os olhos não conseguem perceber
e as mãos não ousam tocar
e os pés recusam pisar”*

Como vimos, o lugar é cada vez mais produto da ação de sujeitos de diferentes e distantes lugares, nem sempre visíveis, nem sempre tocáveis; mas nem por isso inexistentes, como

adverte o sambista carioca.

O ensino de geografia também deve servir à crítica e à consciência crítica da sociedade burguesa, da exploração e alienação humanas. Para Milton Santos a escassez dos pobres é fonte de outras racionalidades - forjando um lugar que pode revelar-se como arma para a construção de outro mundo -. Quero reivindicar da geografia e dos seus professores, aquilo que o portelense Paulinho da Viola cantou em relação à comunidade da favela da Mangueira: ensinar um novo jeito da gente viver, de pensar, de sonhar, de sofrer!

*a Mangueira anda descalça
ensinando um novo jeito da gente viver, de pensar, de sonhar, de
sofrer
sei lá, não sei
sei lá, não sei não
A mangueira é tão grande
Que nem cabe explicação*

BIBLIOGRAFIA

- Castellar, Sonia (2005). *A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia*. In Castellar, Sonia – organizadora. *Educação geográfica – teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.
- Castorina, Jose A. e outros (2005). *Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ed. Atica.
- Davýdov, V. V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Ciudad de La Habana-Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Hegel, G. W. F. (1995). *Enciclopédia das ciências filosóficas – em compêndio (1830)*. São Paulo: Ed. Loyola; Ciência da Lógica.
- _____ (2007). *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes; Bragança Paulista-SP: Ed. Universitária São Francisco.
- Lefebvre (1987). *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lênine (1975). *Os cadernos sobre a dialética de Hegel*. Lisboa-Portugal: Editorial Minerva.
- Lerner, Delia (2005). *O Ensino e o Aprendizado Escolar – argumentos contra uma falsa oposição*. In Castorina, Jose A. e outros. *Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ed. Atica.
- Marx, Karl (1986). *Introdução [à Crítica da Economia Política]*. In *Para a Crítica da Economia Política – Salário, Preço e Lucro, o Rendimento e*

- suas Fontes. São Paulo: Nova Cultural, 2ª edição.*
- _____. (1989). *Manuscritos Económico-Filosóficos. Lisboa-Portugal: Edições 70.*
- Meirieu, Philippe (1998). *Aprender... sim, mas como? Artes Médicas: Porto Alegre-RS.*
- Moreira, Ruy (1994). *Espaço, corpo do tempo – a construção geográfica das sociedades. São Paulo: Departamento de Geografia da FFCL da Universidade de São Paulo; tese de doutorado.*
- _____. (2005). *Marxismo e geografia – a geograficidade e o diálogo das ontologias. Texto digitado.*
- _____. (2007). *Pensar e ser em geografia. São Paulo: Contexto.*
- _____. (2008). *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto.*
- Santos, Milton (1986). *Por uma geografia nova. São Paulo: HUCITEC.*
- _____. (1994). *Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo, HUCITEC.*
- _____. (2003). *Economia Espacial – críticas e alternativas. São Paulo: Edusp.*
- _____. (2004). *A Natureza do Espaço - técnica e tempo, razão e emoção. SP: EDUSP.*
- Paganelli, Tomoko Iyda (2002). *Reflexões Sobre Categorias, Conceitos e Conteúdos Geográficos: seleção e organização. In Pontuschka, N. N. e Oliveira, A. U. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, pág. 149-157.*
- Piaget, Jean (2007). *Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.*
- Viola, Paulinho da e Carvalho, Hermínio Bello de (19xx). *Sei lá, Mangueira.*
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem. Martins Fontes, SP-SP.*
- _____. (1989a). *A Formação Social da Mente. Martins Fontes, SP-SP.*
- Weisz, Telma e Sanchez, Ana (2003). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. SP: Ed. Ática.*

GEOGRAFÍA CRÍTICA Y CONOCIMIENTO SOCIAL: DEMANDAS DE UNA GEOGRAFÍA ESCOLAR RENOVADA¹

ELSA AMANDA RODRÍGUEZ DE MORENO²

NUBIA MORENO LACHE³

ALEXANDER CELY RODRÍGUEZ⁴

INTRODUCCIÓN.

La preocupación por el conocimiento social a partir de la geografía, a primera vista parece absurda, ya que esta disciplina es una ciencia social, según la concepción contemporánea. Sin embargo, en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía ha persistido la concepción positivista del siglo XIX en la que la geografía se ocupaba netamente de la descripción física de la Tierra. Es así como los programas, aunque cambian de contenidos, no han cambiado en lo esencial puesto que se sigue enseñando una geografía fragmentada (geografía física, geografía humana, geografía política, geografía económica,) que analiza objetos –incluso la pobla-

1 El artículo expone algunas reflexiones derivadas de un proyecto de investigación desarrollado por Geopaideia; el cual contó con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, vigencia 2006 – 2007; así como de la colaboración de los estudiantes del programa de LEBECS de la Universidad Pedagógica Nacional: Carolina Moreno Cruz, Oscar Lombana Martínez, Catherine Tamayo, Madisson Carmona, Samuel Osorio y Felipe Castellanos, quienes participaron en la calidad de monitores de investigación.

2 Directora Grupo de investigación Geopaideia

3 Profesora de planta de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá D.C. – Colombia. Integrante Grupo Geopaideia.

4 Profesor de planta de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. – Colombia. Integrante Grupo Geopaideia.

ción es un objeto más, que permanece neutral desde el punto de vista ideológico, aunque hay un gran desarrollo tecnológico y los sistemas de información geográfica se han popularizado y se tiene fácil acceso a los juegos interactivos que permiten construir ciudades y percibir relaciones espaciales complejas. No obstante, en los colegios se insiste en calcar y colorear mapas, actividad que no conlleva a construir aprendizajes significativos, ni menos aún a identificar contextos y problemáticas sociales que potencien pensamiento crítico, predominando una enseñanza sesgada y reduccionista de la geografía; en tal sentido, los conocimientos sociales que se estudian en la geografía escolar, se enseñan bajo las premisas del pensamiento lógico formal que difiere notablemente del pensamiento intuitivo que es esencial en la aprehensión del conocimiento social.

108 | El grupo Geopaideia plantea la necesidad de discernir, precisar y establecer la forma como se construye el conocimiento social desde la geografía en educación básica, máximo cuando a partir del conocimiento social es posible formar personas críticas; cualidad que se aprecia en todos los discursos y fundamentaciones de proyectos curriculares relacionados con las Ciencias Sociales, como se ha enunciado, pero que en la realidad no se percibe o por lo menos no se tienen los criterios claros para aplicarla, convertirla en escenario cotidiano de los contextos escolares y menos aún de evaluarla como proceso de conocimiento necesario en el panorama actual del espacio social colombiano.

AVANZAR EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA GEOGRAFÍA

Por lo general, se asume que la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales debe estar orientada hacia la formación de actitudes y procedimientos en los estudiantes de tal forma que cada uno de ellos identifique, de manera autónoma y responsable, la comprensión del mundo que les rodea; es

decir que para construir conocimiento social y desarrollar el pensamiento crítico desde la Geografía, es necesario iniciar por despertar el interés y la motivación de los estudiantes hacia la búsqueda y análisis de información, acerca de hechos o fenómenos que ocurren en un tiempo y en un espacio determinados.

Según Pages (1997), la formación del pensamiento social se logra en la edad que se considera la adolescencia, entre los 12 y los 16 años, porque los jóvenes en esa edad están en la capacidad de comprender la realidad humana y social en el mundo en que viven⁵. Para comprender el mundo es necesario desarrollar capacidades para: analizar, percibir, enjuiciar, valorar, manejar información, asumir posición, hacer preguntas sobre el progreso, obtener y relacionar información de diferentes fuentes.

En este orden de ideas, el término comprender tiene dos acepciones en la enseñanza del conocimiento social. La primera desde el ámbito epistemológico es decir, lograr la empatía, la intersubjetividad, darle sentido y significado al mundo que está dentro y fuera del sujeto. La segunda desde el ámbito pedagógico, en donde la comprensión hace relación a la capacidad del estudiante para aplicar y llevar en contexto el uso de un concepto de manera pertinente. En relación con el pensamiento crítico, éste se asume como una combinación de actitudes, competencias, aptitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio riguroso y una reflexión continua.

Existen además dos dimensiones importantes: La estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en la disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En

5 Benejam, P. y Pages, J. (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Ed. Ice Horsori, Barcelona.

la segunda dimensión aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilitan el método para la evaluación y análisis y va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización.⁶

El marco teórico pedagógico acogido para examinar los aportes en cuanto al conocimiento social es el de la pedagogía sociocrítica que plantea un modelo pedagógico social desde un interés intrateórico emancipatorio, en cuanto pretende liberar a los educandos de alienaciones económicas, culturales y sociales, integrando la teoría y la práctica y estableciendo las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico; considerando la educación como una práctica social en una sociedad democrática.

110 |

Por otra parte el discurso dialógico de autores como Freire, hace relación a dos de las principales características del pensamiento y la acción crítica para el cambio social. De una parte se defiende de manera clara y radical el objetivo de igualdad y por otra se apoya decididamente los movimientos y manifestaciones sociales que promuevan la igualdad. Estos dos aspectos permiten desarrollar alternativas transformadoras a la educación en la sociedad de la información la cual contempla:

1. Comprender los límites estructurales como una opción para determinar nuestra acción individual y colectiva;
2. Apuntar a la construcción de una visión de cambio social que incluye tanto los fenómenos de reproducción como de resistencia y transformación superando las limitantes del estructuralismo, por ello la teoría de la acción comunicativa se convierte en una concepción crítica de la sociedad y su transformación;
3. Potencia la construcción del concepto de autorreflexión de manera que exista un modelo dialógico de análisis de la educación y esta autorreflexión tenga incidencia para los efectos sociales de los análisis críticos de manera que

⁶ Cf. TULCHIN, J.B. (1987) Más allá de los hechos históricos sobre la enseñanza del pensamiento crítico. En Revista de Educación. MEC N° 282, p.p. 235 – 253.

se logre una implicación radical en la liberación de la desigualdad y así el individuo se va a concebir como agente, con un centro interior de regulación de su propia conducta desarrollando el concepto de la actividad transformadora de los diversos movimientos sociales.

De esta forma, no sólo se proporcionan visiones de posibles futuros en los contextos sociales, sino que también son vehículos o medios para su realización. La escuela entonces tiene como misión superar la ruptura establecida por la modernidad entre razón y sujeto, ampliando lo racional de manera que se incluyan la complejidad y la multiplicidad, la ambigüedad, la incertidumbre del pensamiento y la cultura humana por encima de la concepción individual de manera que el sujeto sea capaz de convertirse en agente consciente capaz de interpretar, crear y transformar. (Flecha et al, 1994)

En ese mismo orden, la práctica de la pedagogía crítica asume que no es posible ejercer la tarea educativa sin indagarlos como educadores, cuál es nuestra concepción de hombre y mujer, de individuo y sociedad en cuanto somos seres históricos, espaciales e inconclusos. La inconclusión implica que nuestra experiencia de vida corresponde a aquello que llamamos existencia humana. Los seres humanos ganamos en este sentido porque sabemos que somos inacabados y ahí reside la posibilidad de la educación, es decir la educabilidad del ser. En tanto espaciales actuamos en un mundo natural y en ese sentido es la conciencia del mundo la que crea mi conciencia. Establezco diferencias y determino relaciones que empezaron a establecerse entre nosotros como individuos y la realidad objetiva llena de interrogantes que nos invita a comprender el mundo y comprender nuestra posición en él; por ello hablamos de lectura del mundo en tanto a través del tiempo hombres y mujeres han estado entendiendo el mundo, captándolo, comprendiéndolo y leyéndolo. (Freire, 1996)

Desde la teoría de la geografía crítica se resalta que es un enfoque que surge en la década del 70 en el cual los valores, el

mundo de la vida y el espacio vivido se convierten en un tema de reflexión geográfica, así mismo se traslada el énfasis del espacio que es un concepto abstracto al de lugar, el ámbito de la existencia real y de la experiencia vivida, es un mundo lleno de intenciones, de valores y de significados.

El amor y la vinculación afectiva al lugar, los espacios del miedo y del odio son temas que atraen la atención de los geógrafos, el lugar es concreto, único, y tiene un paisaje que esencialmente es un paisaje cultural; es un mundo que ha de ser experimentado y aprehendido en su totalidad de forma holística. El objetivo del geógrafo es comprender a través del contacto con los hechos y con las realidades, el espacio y desde esta perspectiva debe comprometerse con lo que estudia; el método es decididamente inductivo partiendo desde la observación y procurando no llevar prejuicios, para que los hechos hablen por si mismos y realice después una inferencia inductiva. (Capel, 1981)

112 |

Entonces, se entiende el conocimiento social como la parte de una tipología en la que se establecen dos formas de abstraer la realidad: el conocimiento científico y el conocimiento social propiamente dicho, que hace referencia a las creencias, saberes y representaciones sociales de una comunidad, estas se definen como:

“sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.”⁷

Es necesario entonces precisar que el conocimiento social es el conjunto de dichas construcciones de saberes, sin embargo se debe aclarar o resolver la diferencia (si esta efectivamente existe) entre conocimiento social y representación social y

⁷ Tomado de: www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf

cuya tarea aún tiene un amplio espectro de indagación, al menos en el campo de la enseñanza geográfica.

Los conceptos, en esta perspectiva, entonces no son estáticos sino susceptibles de ser transformados o cambiados, en tanto que las representaciones sociales de los seres humanos sobre su entorno cambian de acuerdo a los distintos contextos espacio-temporales y culturales.

El reto que surge para la enseñanza de la geografía, es acercar al estudiante a su realidad espacial real y concreta, mediante propuestas metodológicas que no sólo le permitan categorizar desde el saber científico las características que encuentra en su espacio geográfico específico. Es necesario que en la enseñanza de la geografía se recurra también a los saberes que se encuentran fuera de la escuela, como un complemento o como un factor esencial en los currículos y en las propuestas didácticas para el aprendizaje de la geografía y de su esencia de estudio: el espacio social.

| 113

Las Ciencias Sociales obviamente centran su reflexión en el conocimiento social, la geografía en particular debería estudiar el espacio geográfico desde esta reflexión, sin embargo a lo largo de la historia de la enseñanza de la geografía ha predominado la mirada positivista que enfatiza en el aspecto físico y margina la reflexión sobre el aspecto social.

Es fundamental, por tanto, buscar teoría o teorías que iluminen esta intención en relación con el proceso mediante el cual se construye el conocimiento social en niños y adolescentes. Una vez, visualizada y comprendida, la meta sería la de validar sus principios y postulados en los estudiantes de educación básica y discutir con los maestros de geografía sus valoraciones en relación con la construcción en el aula de este tipo de conocimientos.

Se está de acuerdo con quienes afirman que todo conocimiento es social, sin embargo, se asume el concepto de Damon

(1981), citado por Enesco y otros que entiende por conocimiento social como “el conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran nuestro conocimiento del mundo social desde el conocimiento de sí mismo y de los otros, la comprensión de las relaciones interpersonales y de los grupos, y del funcionamiento de la sociedad en general. “Y un segundo significado del mismo autor, condensa nuestro interés: “estudio de los métodos que son típicamente sociales, mediante los cuales las personas obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social”

Los educadores conocen las obras de Jean Piaget y su aplicación en la didáctica de la geografía ha producido un sesgo hacia el logro del desarrollo del pensamiento lógico formal que concibe una disyunción entre lo cognitivo y lo social, dicotomía que tiende a superarse teóricamente pero que en la práctica aún persiste. Evidentemente hay diferencias entre el conocimiento de un objeto (en física, por ejemplo) al conocimiento de lo social que son otros sujetos, tales diferencias se pueden resumir en:

114 |

- Lo social no es posible someterlo a experimentación.
- El sujeto cognoscente es similar al objeto conocido que es otro sujeto o grupos de sujetos.
- El sujeto cognoscente puede comprender lo que siente el otro sujeto, por lo que se presenta empatía entre los dos, lo que no ocurre con un objeto físico.
- La empatía puede hacer que se produzcan sesgos que distorsionan la comprensión del objeto.
- El sujeto observado puede modificar su comportamiento para satisfacer al observador o simplemente para tener una imagen positiva.

Los cambios y las transformaciones que se producen en la construcción del conocimiento social se expresan en las formas de organización y jerarquización de los contenidos de la representación social; no son función directa de la edad o nivel escolar. Existe desfase entre la representación social

y la conciencia social, en el desarrollo cognoscitivo del niño se presenta u observa rápidamente su representación social, mientras que la conciencia tarda en formarse. Los problemas que se hallan son: el papel de la subjetividad, el lenguaje y la socialización como proceso mediatizadores de las relaciones sociales.

Bruner⁸ en sus diversas obras hace énfasis en la influencia de la cultura en el desarrollo cognitivo desde una mirada interpretativa en la que señala la importancia en la construcción del significado, su conformación cultural y el papel esencial que desempeña en la acción humana. Es de anotar que para la construcción o desarrollo del pensamiento crítico es también muy importante el significado para elaborar juicios. Dado que la cultura es un concepto esencial, Bruner la concibe como constitutiva del ser humano, ya que este es la expresión de la cultura, el hombre se conecta a la cultura a través de procesos de construcción y utilización del significado. El significado es público y compartido. Es posible entonces comprender cómo el conocimiento social implica:

| 115

- a. Conocimiento psicológico de los otros o de nosotros mismos, lo que se denomina conocimiento psicosocial.
- b. Conocimiento moral-social, es decir de las normas sociales que definen las relaciones con los demás en ámbitos generales de justicia y respeto de los derechos humanos.
- c. Conocimiento de relaciones sociales y de las instituciones.

Gran parte de la comprensión de las instituciones sociales que tienen los niños, implica la comprensión de las normas que rigen a esas instituciones. Desde ese punto de vista, la comprensión del mundo social es similar a la comprensión del mundo físico. Pero surge la pregunta ¿los mecanismos por los cuales se aprenden las normas sociales son los mismos o difieren de aquellos por los cuales se aprenden las normas físicas?

8 Bruner, J. 1991. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Tr Juan Carlos Restrepo, José Luis Linaza. Alianza editorial. Madrid.

De hecho hay divergencias. Las personas expresan emociones; explican con palabras sus razones; las normas sociales pueden romperse y alterarse. Los niños desde muy pequeños entienden que los demás y él mismo pueden desobedecer las normas sociales. Cuando los seres humanos se rigen por normas sociales se considera que es una acción deliberada, a diferencia de un objeto físico que no tiene otra opción que obedecer las leyes físicas. Kant ya lo había planteado como diferencia entre el mundo físico y el social y es la libertad de elección.

116 |

También se halla diferencia en la estructura lógica del pensamiento, los marxistas han declarado que al establecer un paralelo entre la cognición física y la social se concibe las personas como cosas, por lo que se plantea el pensamiento dialéctico el cual es supraordenado, que no elimina la lógica y la matemática formal sino que proporciona una forma de ver integral, como un todo, y aplicarlos más eficientemente al mundo real. Una segunda concepción, la de Sartre respecto a la dialéctica en la vida social, consiste en dar mayor énfasis a la libertad humana. Una tercera concepción es plantear que la subjetividad humana hace necesario el uso del pensamiento dialéctico para actuar tanto en el mundo físico como en el mundo social, porque todo conocimiento es esencialmente subjetivo.

Desde la enseñanza y el aprendizaje de la geografía interesa profundizar en el tercero de los ámbitos expuestos, es decir, en el conocimiento de las relaciones sociales y de las instituciones. Al respecto, Souto plantea que “construir el conocimiento social implica saber explicar los problemas cotidianos desde unos hechos y datos del pasado histórico y desde espacios geográficos próximos y lejanos al cotidiano. La enseñanza de la geografía está determinada por la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos” (Souto, 1998:12)

Los estudios de conocimiento social enfatizan en la importancia de la representación social, como su base o fundamento. De tal manera, es importante tener en cuenta los campos de representación social que Hernández⁹ resume así:

- Funcional económico de la sociedad, comprensión de las diferencias sociales
- Comprensión del orden político, nociones de autoridad y poder
- Comprensión de lo institucional, ideas y actitudes hacia la nación y otras formaciones culturales
- Comprensión y adopción de los papeles de género
- Comprensión y adopción de los papeles sociales, profesiones, división del trabajo
- Comprensión del nacimiento, muerte y ciclo vital
- Comprensión de la función de la escuela y su papel
- Comprensión de guerra, conflicto y paz
- La religión como fenómeno social e individual
- Cambio social y evolución de las sociedades

| 117

Así mismo, se considera de forma relevante, la construcción de pensamiento crítico en tanto éste, según Lipman, se asume como “un compromiso intelectual y ético que insiste en los estándares y criterios mediante los cuales se diferencia de un pensamiento acrítico”¹⁰. Es un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es auto correctivo y es sensible al contexto. Entonces, un juicio es una determinación de pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Criterio que puede definirse como una regla o principio utilizado en la realización de juicios.

La característica del pensamiento crítico como autocorrectivo es difícil de lograr porque se puede aplicar la metacognición, que es pensar sobre el pensamiento, pero no necesariamente se es autocrítico, no obstante es un objetivo a lograr y por el que la escuela, investigaciones y proyectos pedagógicos

9 Hernández, F Xavier. 2002 Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia. Ed Grao
10 Lipman, Matthew. 1998 2ª Ed. Pensamiento Complejo y Educación. Ediciones de la Torre. Madrid

deben hacer apuestas cada vez más frecuentes para poder visualizar senderos y alternativas aplicables en los contextos escolares.

El pensamiento crítico es sensible al contexto cuando: consideramos las circunstancias excepcionales o irregulares; se aceptan las limitaciones especiales, contingencias, o restricciones; se tiene en cuenta la configuración global. Entonces, la formación del pensamiento crítico en la educación básica podría mejorar su calidad siempre y cuando se incrementa la calidad y la cantidad de significado que los estudiantes obtengan a partir de lo que leen, escriben, hablan, perciben e interactúan con sus docentes y con el medio cultural en el que se hallan inmersos. La calidad de los significados, por ejemplo, se puede lograr aplicando los estudios de Bruner en Actos de Significado y en sus orientaciones sobre la narración.

118 | El pensamiento crítico no se puede formar de manera exclusiva si no se tiene en cuenta el pensamiento creativo y los dos a su vez hacen parte del denominado pensamiento superior o complejo. El pensamiento superior es aquel rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, es fusión del pensamiento crítico y del creativo, los que se apoyan y refuerzan; se genera bajo las ideas de verdad y significado.

GEOGRAFÍA ESCOLAR: DISERTACIONES ENTRE EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

En Colombia, en diversos momentos, a lo largo de la década de los años 90 y aún en los primeros 5 años del siglo XXI¹¹, se lleva a cabo diversos escenarios de interacción y reflexión entre académicos, docentes, comunidades e interesados en el tema con la finalidad de analizar, de un lado el surgimiento

11 Se hace referencia a los trabajos alrededor de la Ley 115, la creación de los lineamientos de Ciencias Sociales, los estándares en ciencias y los estándares en formación ciudadana.

de las Ciencias Sociales, su concepción y trayectoria; y de otra, comprender la situación de esta disciplina en el contexto escolar de modo que fuera posible re-pensarla para su enseñanza en los escenarios de educación básica y media.

Con la intención de alcanzar una propuesta que fuera el resultado de diversas voces, actores y escenarios, esta discusión y debate contó con jornadas de socialización en el territorio nacional de modo que se pudiera referir la participación de comunidades étnicas, población de zonas rurales y urbanas, líderes de asociaciones y agrupaciones, instancias educativas, académicos e investigadores, docentes en ejercicio y demás personas interesadas en la propuesta y en la reflexión alrededor de las Ciencias Sociales.

Algunas de las aproximaciones a la comprensión de este panorama arrojaron de un lado las incertidumbres en las cuales se han movido estas disciplinas y su marginación en la escuela desde una perspectiva netamente memorística; de otra parte, y probablemente es una de las ganancias del desarrollo de este proyecto, se reafirma que “se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro”¹²

| 119

En ese sentido y producto real de este ejercicio emerge el énfasis en los procesos de construcción de saber a partir del conocimiento de estas disciplinas, en cuanto a la cimentación de:

- Alcanzar miradas holísticas de manera que la fragmentación del conocimiento sea alejado, alcanzando así una verdadera comprensión de la realidad en su conjunto.
- Ampliar el campo de acción de las Ciencias Sociales, fundamentalmente en los escenarios de formación ciudadana y política de manera que exista una mayor conectivi-

12 Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales. 2002. Bogotá D.C. p:22

dad entre los estados, la producción del conocimiento en Ciencias Sociales y las posibilidades y realidades específicas de un contexto determinado.

- Incorporar todos los agentes y actores culturales de modo que se puedan concentrar otras visiones, concepciones y posturas no necesariamente occidentales, frente al mundo y a sus dinámicas, para lograr de esta forma la complejidad y variedad del saber en este campo disciplinar.
- Instaurar el futuro como una alternativa de estudio y comprensión en el terreno de las Ciencias Sociales en tanto son alternativas para proyectar y soñar con mundos alcanzables y realidades posibles.

El énfasis en los ejes anteriores de manera directa tiene incidencia en la concepción y practica de las Ciencias Sociales en la escuela para lograr no sólo una movilidad en su concepción epistemológica, sino específicamente en los contextos escolares demandando que las instituciones, pero sobretudo las prácticas pedagógicas logren:

120 |

- Alcanzar un debate epistemológico alrededor de la división entre las disciplinas para promover una integración disciplinar sin desconocer los saberes propios de cada campo.
- Motivar la mixtura posible entre los saberes universales y los saberes locales y populares. Retornar al saber de las comunidades indígenas por ejemplo se constituye en un interesante derrotero de trabajo.
- Ampliar el horizonte de comprensión global de modo que en la escuela no se limiten escenarios de conocimiento sino contrario a ello las escalas globales tomen fuerza en el estudio de la glocalidad.
- Reconocer que la construcción de la indagación, acompañada por la formación de un espíritu de investigación son caminos viables para despertar nuevas lecturas a las realidades de los contextos y de esta forma lograr verdaderos caminos en la formación de investigadores desde el aula.

Los nuevos énfasis en la educación básica y media para una enseñanza de las Ciencias Sociales acorde con las reflexiones epistemológicas y las necesidades del mundo contemporáneo deben:

Gestar los mecanismos necesarios para ayudar a comprender la realidad nacional sin desconectar el diálogo pasado-presente, de modo que sea posible transformar la sociedad.

Formar hombres y mujeres activos y participativos con su sociedad, “con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo”¹³

Impulsar el conocimiento y práctica tanto de deberes como de los derechos que poseen los seres humanos.

Lograr la construcción racional, emocional y compleja de los sujetos en tanto seres sociales con un proyecto de vida e inmersos en una sociedad.

Alcanzar en los nuevos ciudadanos la consolidación de posturas propositivas de cara a los retos y exigencias de la ciencia, el conocimiento, la tecnología y el mundo en general.

Las reflexiones y perspectivas anteriores, junto con debates y diálogos entre las comunidades, abrieron la posibilidad para el emerger de una nueva propuesta de organización curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de los cuáles ingresan en los discursos, lenguajes y prácticas pedagógicas, la enseñanza a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y estructuras flexibles, abiertas, integradas y en espiral.

El reto es poder comprender estas propuestas a la luz de nue-

13 Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales. 2002. Bogotá D.C. p:30

vas escuelas y ante todo nuevas concepciones de los docentes de modo que los escenarios propuestos puedan contar con una instauración e incidencia real en el contexto escolar y por tanto en la educación y formación de niños, niñas, las y los jóvenes de nuestro país. En ese sentido sería posible pensar en articular la Construcción de Conocimiento Social frente a los desafíos de la enseñanza desde una visión renovada de las Ciencias Sociales y de la geografía de manera particular, para lograr probablemente la construcción de un camino que la “libere” de la tradición memorística y reduccionista de su objeto de estudio.

Para que los aprendizajes sean significativos, es importante implementar una enseñanza que plantee problemas y preguntas esenciales para las realidades actuales y cotidianas de los estudiantes, de modo que sea posible contrastar categorías espacio-temporales a la luz de la complejidad de los escenarios sociales.

122 |

Es importante incluir el análisis sobre el estado de la geografía escolar en Colombia; el cuál se hace por un lado desde la legislación educativa, y de otro a partir de una mirada a la enseñanza de la geografía en la escuela. Lo anterior con la pretensión de articular los caminos viables en los referentes epistemológicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la luz de nuevos cambios, tendencias y panoramas de reflexión.

En la práctica pedagógica, existen inconsistencias y contradicciones entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica espacial de los docentes, lo que se refleja en el panorama escolar, que en materia de educación geográfica no ha cambiado sustancialmente, a pesar de las reformas educativas de los últimos cincuenta años.

- Los programas de Ciencias Sociales de acuerdo con los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978 para secundaria, abarcaban las asignaturas de Historia, Geografía y Cívica, independientes entre sí, en las cuales

(según las críticas académicas), no se reflejaba una clara relación con los diversos conocimientos del área social y con la vida cotidiana del estudiante. En el 1710 se incluye estudios sociales en el que se especifica geografía, historia y educación cívica. Cada programa especifica el contenido, el procedimiento y las actividades, para cada grado.

- El decreto 1002 de 1984 integró las Ciencias Sociales, reconociendo la realidad social como totalidad. Esta renovación curricular se asume desde un supuesto interdisciplinario, entendido como la “articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia, permitiendo obtener una visión de conjunto que enriquece el conocimiento de la realidad en que vive la sociedad” (Burgos y Navarro 1988).
- La Ley General de Educación 115 de 1994 plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se especifican entre otros aspectos, “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la región y del país” (MEN 1995). Esta ley establece nueve áreas de conocimiento fundamentales, una de ellas es la de Ciencias Sociales, geografía, historia, constitución política y democracia (Art. 23).
- Los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales – mirados con mayor atención en la primera parte de este capítulo - considerados como “abiertos, flexibles, que integran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comu-

nidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante” (MEN 2002).

- La investigación considera que, desde los ejes generadores pertinentes a la enseñanza de la geografía, se encuentran:
 - * El N° 3 Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra.
 - * El N° 4 La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
 - * El N° 5 Nuestro planeta como un espacio de interrelaciones cambiantes que nos posibilita y limita.
 - * El No 6 Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.

124 | En relación con los dos primeros marcos legales, a pesar de los cambios en la organización de las áreas que integran las Ciencias Sociales, la historia mantuvo la tendencia de reproducir los hechos oficiales a través de fechas y héroes y la geografía de reseñar la ubicación de los mismos, ilustrar sobre el medio físico – natural- y listar elementos relacionados con la demografía, la economía y con las costumbres de diferentes áreas del planeta.

De otro lado y a pesar de la implementación de la Ley 115 de 1994, si bien, asiste a una transformación en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en la cual son los ámbitos conceptuales, los tópicos generadores y las preguntas problematizadoras, las que buscan desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes; las realidades que se encuentran en la escuela y validadas de manera significativa con la investigación¹⁴ muestran que prevalece la estructura tradicional mencionada, con algunos cambios tímidos en el abordaje

14 Se hace referencia a los hallazgos en el marco de la investigación “Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica” desarrollada por el Grupo Geopaideia con el respaldo del CIUP – Vigencia 2004 - 2005

de la dimensión geográfica en el aula de clase.

Entonces, la construcción de Conocimiento Social en la escuela indudablemente demanda del trabajo reflexivo y riguroso de los profesores de Ciencias Sociales, de modo que no sean las normatividades las que regulen las innovaciones sino prioritariamente las prácticas pedagógicas las que den cuenta de los cambios y percepciones en la escuela. Ahora, si la normatividad considera un espectro de innovación es tarea de los docentes y de las instituciones educativas abordar y avanzar en el reto y posibilidad que ofrece la legislación.

Al ahondar en la indagación con docentes – a través de la técnica de Focus Group - sobre el conocimiento y las Ciencias Sociales desde una apuesta por la construcción de Conocimiento Social y Pensamiento Crítico, se hace evidente que existe una amplia inclinación por vincular en sus prácticas, categorías y conceptos de la geografía humana desde sus diferentes enfoques y escuelas. La Geografía Económica, la Geografía Política y la Geografía Urbana son los enfoques más demandados por los profesores en el momento del proceso de enseñanza y del diseño de un programa, probablemente por las mismas estructuras normativas o por demandas mismas de los contextos escolares. En este panorama hay una fuerte tendencia a la articulación de los tres enfoques en tanto posibilidad para la construcción de conocimiento social dado que hay una tendencia a articular hombre y espacio. Sin embargo, en la práctica pedagógica, la geografía continúa alejada de la comprensión social del espacio y por el contrario predomina una geografía descriptiva.

En ese sentido, es necesario indagar mucho más sobre lo que se entiende por Conocimiento Social y la forma como se aborda o se puede abordar en las instituciones escolares, de modo tal que no se reduzca a un cúmulo de información sobre realidades sociales. De igual forma, la investigación, tras varios debates y posturas, asume abordar de manera general la lectura de algunos textos escolares con la intención de ob-

servar la forma como se muestra o no el Conocimiento Social a través de ellos, así como las insinuaciones al desarrollo de Pensamiento Crítico. El ejercicio desarrollado permite evidenciar que:

- No en todos los contextos escolares, el texto es un derrotero de trabajo en el aula. Hecho que no es grave, al contrario fortalece la capacidad de indagar y acudir a diversas fuentes de conocimiento. Lo necesario en este sentido es poder garantizar el acceso a información para todos los estudiantes, factor que no es común ni generalidad en todos los contextos escolares.
- En algunas instituciones escolares, la consulta y el trabajo en biblioteca son los caminos más empleados y que a su vez sustituyen el texto oficial. En ese sentido hay dos perspectivas de análisis. De un lado, la interacción del estudiante con la biblioteca le permite ahondar en panoramas más amplios del conocimiento social y del saber en general, sin embargo, y esta se constituye en la otra perspectiva, esto demanda de una biblioteca dotada de manera suficiente, apropiada frente a las transformaciones de la ciencia y el saber y de hecho actualizada de modo tal que sea una garantía en el proceso de indagación de los estudiantes. Al respecto hay falencias de dotación, cobertura y actualización que limitan este horizonte de trabajo; lo que a su vez contempla la apertura al trabajo en el mundo digital de la información.
- En cuanto a las editoriales, existe en algunas de ellas una necesidad por incorporar, a veces de manera precipitada, el lenguaje que proponen tanto los lineamientos como los estándares sin que necesariamente se halla dado el proceso de transición y apropiación de éstos a partir de unos principios fundamentales derivados de la necesidad de aportar a la construcción de conocimientos en los niños, niñas, los y las jóvenes

- No existe una forma única, ni legal ni de la vivencia cotidiana de las instituciones educativas que regule el manejo de los textos escolares.
- Es necesario avanzar, no en la reglamentación sobre el uso de un sólo texto o de textos comunes, sino en que a pesar de la diversidad de textos escolares, es posible construir unos básicos comunes de modo tal que la cantidad y variedad permitan nutrir el saber y no limitarlo generando en ocasiones contradicciones al interior de una misma temática desde diversas lecturas.
- Se requiere divulgar las nutridas e interesantes formas como los docentes abordan los trabajos de texto, bien sea desde las emisiones editoriales, consultas en bibliotecas, en la Web o mucho más interesante, en la producción autónoma de los docentes a partir de su experiencia; de modo tal que estos elementos sean aprovechados para potenciar diversas lecturas sobre el conocimiento social en la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Los trabajos desarrollados por el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia en su trayectoria reflexiva e investigativa sobre la didáctica de la geografía, incluyendo deliberaciones alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permiten afirmar que en la enseñanza de esta disciplina aún no se han logrado apropiar en los discursos y prácticas pedagógicas los conceptos fundamentales de la disciplina geográfica y menos aún construir una mirada a la misma desde la perspectiva del conocimiento social de cara a la formación de pensamiento crítico.

La razón que explica y a la vez sustenta esta situación es el predominio de una geografía y una pedagogía tradicional que limita el objeto mismo de la geografía escolar, reduciendo

la posibilidad de alternativas innovadoras en la escuela. No obstante, es importante anotar que existen esfuerzos y mejor aún intenciones en algunos docentes e instituciones por renovar prácticas de enseñanza de la geografía, buscando aproximarla a la connotación de una ciencia social, preocupada por reconocer, comprender e interpretar aspectos del conocimiento social.

En ese orden de ideas, la presente investigación es causa y a la vez consecuencia de indagaciones, inquietudes y esperanzas por renovar la concepción de la geografía en la escuela, y que contempla en este proyecto su acercamiento al conocimiento social y su construcción a través de la enseñanza de pensamiento crítico.

Para construir un concepto de conocimiento social referido a los intereses, concepciones y necesidades de la geografía escolar es fundamental desarrollar una ruta de reflexión alrededor de la pertinencia del saber geográfico acorde con los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes, así como de la revisión de los contextos socio-culturales en donde ellos se hallan inmersos, de modo que sea viable pensar en unas nuevas concepciones de la geografía en la escuela.

128 |

Al aplicar las pruebas y realizar conversatorios sobre el pensamiento crítico se observa que los estudiantes de la licenciatura, e incluso profesores del área de Ciencias Sociales confunden el pensamiento crítico con la postura epistemológica sociocrítica. Estos dos conceptos son completamente diferentes y su confusión permite deducir que no se ha precisado sus significados que permita discernir correctamente los conceptos aludidos.

La mayoría de los contenidos de conocimiento social que se incluyen en los programas de geografía se enseñan y se aprenden de igual manera que los conceptos biofísicos, es decir, mediante la aplicación del pensamiento lógico formal, la metodología hipotético-deductiva y se expresa mediante

descripciones que exigen la modalidad de pensamiento argumentativo. De tal manera que el pensamiento intuitivo, la metodología interpretativa y la expresión narrativa no son objeto de reflexión por parte de los profesores de geografía, razón por la cual es necesario asumir una indagación al respecto.

Es necesario continuar reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, de modo que pueda, a su vez, ser posible re-pensar ejes conceptuales para la construcción de este saber en la escuela para lograr de manera paulatina y sistemática permear las prácticas pedagógicas. Por tanto, el intentar relacionar el saber geográfico con el conocimiento social y la construcción de pensamiento crítico responde en gran medida a la posibilidad que las Ciencias Sociales nos ofrecen de permitir que los estudiantes comprendan los problemas humanos desde la interdisciplinariedad, reflexionando sobre ellos y buscando alternativas de solución en el marco de sus vivencias cotidianas.

BIBLIOGRAFÍA

- Benejam, Pilar y Pages, Joan (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona, Editorial Ice Horsori.*
- Bruner, Jerome (1988) Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Editorial Morata.*
- Bruner, Jerome (1991) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza editorial. Madrid*
- Bruner, Jerome (1994) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Editorial Gedisa.*
- Capel, Horacio (1981) Filosofía y ciencia de la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía. Barcelona, Temas Universitarios.*
- Castorina, José Antonio y Lenzi, A. (2000.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Madrid, Editorial Gedisa.*
- Delval, Juan (1997) Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona Editorial Paidós.*
- Delval, Juan (1989) La representación infantil del mundo social. En: Turiel, Elliot et al El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza Editorial.*

- Delval, Juan (1987) La construcción del mundo económico en el niño. En Revista investigación en la escuela N° 2, Editorial Diada, p.p. 21 – 36.*
- Dewey, John (1989) ¿Cómo pensamos? Barcelona, Editorial Paidós.*
- Unesco, Ileana; Delval, Juan y Linaza; Josetxu (1989) Conocimiento social y no social, En: El mundo social en la mente infantil. Turiel Editores. UNESCO, I y Linaza, J (comps), Madrid, Alianza editorial, p.p. 21 -36.*
- Flecha, R. (1990) Educación de las personas adultas. Propuestas para los años 90. Barcelona, Editorial El Roure.*
- Freire, Paulo (1997) Cartas a quien pretende enseñar. México D.F. Editorial Siglo XXI.*
- Gómez, Esteban, Jairo Hernando (2002) La construcción de conocimiento social en la Escuela. Bogotá D.C., Centro de Investigaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*
- Grupo Geopaideia (2005) Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica. Informe Final, Documento Inédito, Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.*
- Gutierrez Guerrero, María Soledad (2002) Implicaciones pedagógicas de los nuevos lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Documento inédito. Bogotá. 2002. p.*
- Habermas, Jürgen (1968) Conocimiento e interés, Barcelona, Editorial Taurus.*
- Hernandez, F Xavier (2002) Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia. Barcelona, Editorial Grao.*
- Hubbard, Phil et al (2002) Thinking geographically. New York, Editorial Continuum.*
- Kant, Immanuel (1987) Primera introducción a la Crítica del Juicio. Madrid, Editorial Visor.*
- Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: the cognitive – development Approach to socialization en Lickhona T. (compilador) Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. Nueva York, Holt Rinehart and Wistong.*
- Langford, Meter (1990) El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria. Barcelona, Editorial Paidós.*
- Lindon, Alicia (2000) La vida cotidiana y su espacio-temporalidad. Barcelona, Editorial Anthropos.*
- Lipman, Matthew (1998) Pensamiento complejo y educación. Madrid, Ediciones de la Torre.*
- Ministerio de Educación Nacional (2002) Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C.*
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Formar en Ciencias. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales, Serie Guías N° 7.*
- Montes, Zoraida G. de (2002) Mapas mentales. México D.F, Editorial Alfaomega,*
- Sastre, G y Moreno, M. (1980) Descubrimiento y construcción de conocimientos. Barcelona, Editorial Gedisa*

- Souto, González Xosé Manuel (1998) Didáctica de la geografía. Barcelona, Ediciones del Serbal.*
- Tobon, Sergio (2006) Formación basada en competencias. Bogotá D.C., ECOE Ediciones.*
- Tulchin, J.B. (1987) Más allá de los hechos históricos sobre la enseñanza del pensamiento crítico. En Revista de Educación. MEC Nº 282, p.p. 235 – 253.*
- Turiel, Elliot (1989) Los dominios del conocimiento social. En Delval J. y Turiel Elliot (1989) El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza Editorial.*
- Wallon, Henri (1977) La evolución psicológica del niño. México D.F. Editorial Grijalbo, <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>*

HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DESDE EL ESTUDIO DEL TERRITORIO

MARÍA RAQUEL PULGARÍN SILVA¹

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se da cuenta de avances obtenidos en el desarrollo del proyecto “El estudio del territorio como estrategia de formación ambiental en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño”², el cual tiene como objetivo general, fundamentar una estrategia pedagógica desde el estudio del territorio que cualifique las propuestas de educación ambiental, desde los proyectos de aula en las áreas turísticas del Oriente Antioqueño, con miras a fortalecer el diálogo de las ciencias sociales y naturales que se ofrecen en el currículo escolar colombiano y apostarle a la actualización de los planes integrados de área, de cara a las problemáticas que en el territorio se presentan. Pretende ser una nueva forma de enseñar la geografía desde la interdisciplinariedad, pero ante todo convoca al diálogo de los docentes; donde enfoques de la geografía ambiental y la geografía del turismo nos aportan grandemente.

A través de la fundamentación teórica y metodológica se ha avanzado en el análisis e interpretación de supuestos teóricos como: el espacio geográfico, un espacio producido objeto de conocimiento de la geografía (Santos M. Yi Fu Tuan), la

1 Profesora Titular Universidad de Antioquia – UDEA – Colombia.

2 Proyecto realizado con el apoyo del Comité de Investigaciones de la Universidad y CORNARE, Corporación Autónoma Regional Rionegro –Nare, con sede en el Oriente Antioqueño.

pedagogía de la pregunta (Freire), la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, L), el desarrollo de competencias desde la enseñanza de las ciencias (Gil, D), la interdisciplinariedad (Morín, E), la integración del currículo (Torres S), entre otros; los cuales se constituyen en concepciones que nutren la propuesta a liderar en los encuentros con los docentes. A este trabajo de fundamentación se le agrega, a modo de antecedentes de la propuesta, los lineamientos o directrices curriculares ofrecidos desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN- instancia oficial que ha expedido los lineamientos curriculares de las ciencias sociales (2002) y los estándares en ciencias y en formación ciudadana (2004), los cuales orientan o regulan el deber ser de la enseñanza en particular de las ciencias sociales.

134 | Es importante destacar como los lugares identificados con potencial ecoturístico en la región del estudio, se visualizaron, entre los docentes, como medios didácticos en el proceso de enseñanza que incentivan la motivación y generan una nueva disposición de los estudiantes para el aprendizaje. Además la investigación en el aula se torna una condición necesaria a la hora de abordar los contenidos escolares.

En la ruta metodológica seguida en el desarrollo del proyecto se combinaron métodos teóricos con la observación en campo y el trabajo de talleres con los docentes de la región; de ahí que pueda afirmarse que es una investigación de tipo mixta; fue un ir y volver de la teoría a la práctica y viceversa.

Una de las estrategias implementadas y que dio una gran fuerza a la propuesta, fue la salida de campo o excursión escolar, la cual tuvo lugar en las visitas y recorridos logrados en el reconocimiento de los lugares eco turísticos de los diferentes municipios del oriente antioqueño en los cuales los docentes laboran.

EL ESTUDIO DEL TERRITORIO, COMO UNA POSIBILIDAD DE APRENDER CON SENTIDO LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.

Pensar en nuevas estrategias didácticas en la enseñanza de la geografía es una tarea constante entre los docentes de la educación básica, más ahora que antes, dada la nueva organización del currículo por áreas de conocimiento, donde la geografía pasó a ser una disciplina del área de las ciencias sociales y a veces se la hace invisible.

En la educación Básica y Media, las ciencias sociales como área se orientan desde los lineamientos curriculares establecidos por el MEN³, en ellos, “las ciencias sociales se leen principalmente desde: historia, geografía, constitución política y democracia”, y en la educación Media además de las anteriores, las ciencias económicas, políticas y filosofía. Estos lineamientos constituyen pautas claras para que los docentes del país encuentren y den mayor sentido a su quehacer pedagógico, ofreciendo un enfoque abierto, flexible e integrado del conocimiento de lo social, emanado de las diversas disciplinas sociales. Este enfoque propicia un mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, la nación y el planeta, posibilitando un mayor compromiso con el mundo en que vivimos⁴.

| 135

Esta nueva organización, trae consigo igualmente el reto de modernizar los procesos de enseñanza, es decir la necesidad de incluir diversos métodos, medios y formas de enseñanza que dinamicen el aprendizaje. Es una invitación a considerar metodologías activas que posibiliten formar al estudiante para la vida; a desarrollar en él las competencias necesarias para habitar el mundo con sentido; a educarlo para el conocimiento del contexto local - municipal y con una mirada global del mundo en que vive.

3 Ministerio de Educación Nacional, Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales, 2002, mayo, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., p. 12.

4 Idem.

Entre las propuestas pedagógicas y didácticas que se vienen liderando está la del estudio del territorio, donde el concepto, emerge como componente integrador, no sólo de los contenidos procedentes de las ciencias sociales sino de las ciencias naturales, los cuales son objeto de enseñanza. En esta dirección se encuentran la propuesta de las cátedras locales, impulsada por las administraciones educativas municipales y la cátedra Antioquia en el caso de la región antioqueña, liderada por la Secretaría de Educación para la cultura de Antioquia, SEDUCA⁵. Son propuestas que propenden por la integración curricular y el desarrollo de competencias científicas y por una formación ciudadana integral.

136 | Estas propuestas se fundamentan en el reconocimiento histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el área, en especial de la geografía y su carácter interdisciplinario y, de manera especial en tendencias pedagógicas contemporáneas como la enseñanza para la comprensión, la enseñanza problémica, la pedagogía de la pregunta, la investigación como base de la enseñanza, entre otras. Al apostarle al conocimiento del territorio desde la educación formal, se busca alcanzar la finalidad última de la educación: formar unos ciudadanos críticos, reflexivos, propositivos y transformadores de su realidad que desarrollen una nueva cultura desde el sentido de pertenencia a su territorio. Propuesta educativa que va de la mano del Ministerio de Educación Nacional, Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales, 2002, mayo, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., (p, 12 4 Idem)

SEDUCA, es la secretaría encargada de direccionar la educación en 120 municipios, de los 125, en los que está organizado el territorio antioqueño. Los 5 restantes están a cargo de sus respectivos municipios dado que tiene la certificación de calidad en su sistema educativo, en dirección a políticas públicas como la búsqueda de un ordenamiento territorial,

5 SEDUCA, es la secretaría encargada de direccionar la educación en 120 municipios, de los 125, en los que está organizado el territorio antioqueño. Los 5 restantes están a cargo de sus respectivos municipios dado que tiene la certificación de calidad en su sistema educativo.

el mejoramiento de la calidad de la educación y en general la apuesta al desarrollo territorial, donde la educación desempeña un papel muy importante. Desarrollo que, Gutiérrez, A.L. (2008), identifica como “una estrategia de crecimiento y cambio estructural que dinamiza y utiliza productivamente la potencialidad de los recursos naturales, humanos y tecnológicos de los que dispone un ámbito territorial concreto”⁶.

El desarrollo puede estimularse desde el fortalecimiento del proceso docente de áreas como las ciencias sociales y, es ahí donde la enseñanza de la geografía aporta visiones complementarias e integradoras desde un concepto, territorio. Concepto que se constituye en componente integrador del proceso docente, cuando desde él, se convocan múltiples acepciones o explicaciones procedentes de las diferentes ciencias, las cuales se vuelven contenido escolar mediante la utilización de diversidad de métodos, medios y formas de enseñanza.

Otro elemento que se torna interesante en la propuesta del estudio del territorio como posibilidad de integración curricular, es el encuentro con saberes procedentes de las ciencias naturales, en especial en el tema de la formación ambiental; el territorio como objeto de enseñanza implica no solo el componente social de un espacio geográfico delimitado, sino el componente biótico y abiótico. Como lo explicara Santos, M. (2000), el espacio es

*[...] el conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino en el contexto único en el que se realiza la historia.*⁷

Es esa visión compleja del espacio, donde los diferentes lenguajes de las ciencias se encuentran en la tarea de comprender el mundo real.

6 Gutiérrez, A.L. (2008). Planeación y capital social: sinergias para el desarrollo territorial. En: Planeación, ambiente y territorio: actualidad, retos y perspectivas. Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia. Pág. 71.

7 Milton Santos, La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción, Barcelona, Ariel, 2000, p. 55.

La experiencia investigativa en la que se basan las reflexiones aquí ofrecidas, tienen lugar en un ejercicio de investigación desarrollado en el oriente antioqueño, la cual es una de las nueve subregiones en las que se divide el departamento de Antioquia⁸, esta, cuenta con una extensión territorial de 7021 kms², de los cuales, el 22.85% corresponde a pisos térmicos cálidos, el 34.8% a pisos medios, el 40% a pisos fríos y el 2.35% a páramos; lo que le da un valor importante en cuanto riqueza y diversidad de recursos naturales y a su alto potencial turístico como subregión heterogénea relacionada con el Nordeste y el Magdalena Medio.

Geográficamente es una región con gran presencia de la cordillera central andina, que se extiende hasta la confluencia de los ríos Cauca y Nechí, asimismo, su heterogeneidad y diversidad paisajística está relacionada con la pluralidad de alturas que se advierten desde los 150 m.s.n.m. cerca al Río Magdalena y los 3.300 m.s.n.m. en el Cerro de las Palomas en el municipio de Sonsón, y con la irregular distribución de la precipitación, la cual oscila entre los 800 mm/año en el cañón del Río Arma (zona de bosque seco) y los 5.000 mm/año en el área del embalse Peñol - Guatapé, considerado como uno de los sistemas hidrológicos más ricos de la región andina. El relieve varía desde planicies tropicales, en límites con el magdalena medio, hasta altiplanos fríos, pasando por largas y empinadas vertientes y siguiendo hasta cumbres muy frías en zonas de páramos”⁹.

Geopolíticamente y de acuerdo con los datos ofrecidos por CORNARE, el oriente antioqueño está conformado por 23 municipios, con un área aproximada de 827.600 hectáreas, correspondientes al 13% del departamento de Antioquia y el 0.7% de Colombia. Su territorio se encuentra zonificado en cinco porciones, de acuerdo con algunas características geográficas y ambientales que se reconocen fácilmente por su especificidad, las cuales pueden identificarse en el Mapa No. 1

8 Organización territorial establecida por la Ordenanza No 41 de noviembre 30 de 1.975, norma expedida por la Asamblea departamental.

9 Corporación Autónoma Regional Rionegro-Nare –CORNARE- (2002). Perfil subregional del oriente antioqueño. pag: 24.

de la siguiente manera: el Altiplano o Valle de San Nicolás en color rosa; en naranja, la zona o subregión de Bosques; con azul se encuentra la subregión Porce-Nus; la zona de Páramo se reconoce por el color amarillo y la subregión de aguas, aparece en verde.



Mapa No 1 del Oriente Antioqueño. Fuente: CORNARE, 2008.

Es una región con una alta biodiversidad ecosistémica, lo cual hace que se le considere despensa agrícola del departamento y de zonas vecinas; es también un ejemplo nacional en el manejo de asuntos medioambientales y además, posee un gran potencial turístico.

Históricamente el Oriente antioqueño ha tenido un papel determinante en el desarrollo del Departamento y del País, como lo expresa Cornare en su plan de gestión, posicionándose como una zona estratégica. En ella se ubica buena parte del sistema eléctrico y energético nacional, posee seis embalses y cinco centrales hidroeléctricas (Playas, Guatapé, San Carlos, Jaguas y Calderas) que generan el 29% de la energía nacional y el 73% del total departamental. Es un territorio

donde se articula el sistema vial nacional que conecta la capital de la República con las costas Atlántica y Pacífica, el oriente y el occidente del país y, además, comunica dos de las ciudades más importantes, Bogotá y Medellín.

Con respecto a dinámica poblacional en el oriente antioqueño, es esta una zona que sea ha convertido en polo de desarrollo, por su cercanía al Valle de Aburrá, espacio donde se ubica la ciudad de Medellín capital del departamento, de ahí que ha crecido mucho el número de sus habitantes. Según el censo de 2005-2006, en la región se ubican unos 650.000 habitantes, de los cuales el 58 % se ubica en la zona urbana y el 42% restante en el área rural. Es la segunda región más poblada de Antioquia después del Valle de Aburrá. Sin embargo, el hecho de ser una de las regiones más azotadas por el flagelo del desplazamiento forzado por el problema de la violencia, ha hecho que la población actualmente haya disminuido.

140 |

Todas estas características geográficas hacen de estos territorios, espacios dignos de ser aprendidos significativamente desde los procesos de enseñanza.

LA GEOGRAFÍA EN LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En la transformación curricular planteada desde la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, se institucionaliza la educación colombiana por áreas de conocimiento. Entre las nueve áreas obligatorias y fundamentales establecidas, se ubica el área de las ciencias sociales, en la cual confluyen disciplinas como la historia, la antropología, la economía, la psicología social, la sociología, la política y la geografía. Además, dicha Ley enfatiza como finalidad última de la educación la formación ciudadana, en este sentido señala otras áreas denominadas “optativas”, las cuales no se conciben para ser “enseñadas” desde un área específica, sino que se

sugieren como campos de formación transversales en el currículo, espacios donde la educabilidad del ser humano es lo prioritario. De ahí que se busque educar en la sexualidad, en la conservación del medio ambiente, en el uso del tiempo libre, en valores cívicos, etnoeducación y en la formación ciudadana, entre otros. Lo anterior es el reconocimiento a que la formación cívica y democrática del ciudadano colombiano no es responsabilidad exclusiva de la enseñanza de las ciencias sociales, sino que es un compromiso de todas las áreas que constituyen el currículo escolar.

La geografía leída en el contexto del área, en el proceso de enseñanza, por momentos no es muy visible, dado que no todos los docentes, cuentan con una fundamentación conceptual y epistemológica firme de ésta y de las demás disciplinas que la conforman, y menos aún no se leen propuestas pedagógicas y didácticas claras que evidencien la inter y multidisciplinariedad.

Sin embargo, al identificar los 8 ejes generadores o criterios de selección de contenidos y ámbitos conceptuales propuestos, para la enseñanza de las ciencias sociales, la disciplina geográfica toma fuerza, como puede observarse en la forma como se nombran:

Eje 1: La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad

Eje 2: Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos.

Eje 3: La conservación del ambiente...

Eje 4: Las desigualdades socioeconómicas

Eje 5: Nuestro planeta tierra casa común de la humanidad...

Eje 6: Identidad y memoria colectiva

Eje 7: El saber cultural: posibilidades y riesgos,

Eje 8: Conflicto y cambio social¹⁰.

Como puede inferirse al leer estos ejes, en cada uno, hace presencia una o varias disciplinas geográficas, así como otras ciencias sociales, en el primero por ejemplo se ve la geografía

10 Ministerio de Educación Nacional. (2002). Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., pag: 92.

humana y en especial la antropo-geografía; en el segundo, la geografía política, en el tercero la geografía ambiental o ecológica, en el cuarto la geografía económica y así sucesivamente. Pero reconocer estas implicaciones requiere conocer la estructura epistemológica de la disciplina. Son ejes que permiten incluir el análisis de problemáticas socio-ambientales como: los desequilibrios entre explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas. Las posibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia. La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales. Las desigualdades socioeconómicas y la urgencia por superarlas. Poder, conflicto y cambio social; el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación. La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización. La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo...). Todos ellos problemas situados, visibles en unos territorios, de ahí que se reafirme la pertinencia del estudio del territorio, como estrategia que facilita el diálogo de las ciencias sociales que se enseñan en la educación básica.

EL TERRITORIO Y LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA DE LO SOCIAL

El estudio del territorio reafirma la interdisciplinariedad como condición de las áreas de conocimiento, entendida esta como la interacción de diversas disciplinas o ciencias que se aportan mutuamente en la comprensión de un fenómeno complejo, como lo es la vida, la educación, el mundo real, etc. La interdisciplinariedad apunta a una comprensión menos fragmentaria de los hechos y fenómenos que se asumen en la enseñanza de las áreas de conocimiento. Este concepto se le atribuye a Edgar Morín¹¹, epistemólogo francés quien ex-

¹¹ Ver: Morín, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona. 1990.

Y la Teoría de la complejidad en el documento publicado en el Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), que sirvió de introducción y animación para la organización del primer Congreso Internacional de Transdisciplinariedad.

plica como la disciplina, es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias.

El estudio del espacio geográfico en su acepción de territorio, facilita la inclusión de estrategias didácticas como las salidas de campo, resaltando que la interacción con el medio que nos circunda permite realizar análisis coherentes, pertinentes y cercanos al conocimiento científico¹², más que aquellos que se generan únicamente desde el aula. En este sentido, la estrategia se articula mediante la observación y la descripción del paisaje geográfico, posibilitando la interdisciplinariedad y el desarrollo de procesos investigativos que a su vez permiten la asimilación, comprensión e interpretación del entorno.

El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. Es una estrategia que permite interrelaciones que le confieren al territorio una gran riqueza formativa, ya que genera relevantes situaciones de aprendizaje, puesto que como lo explica Cañal, (2002)¹³, en un elemento de reflexión e indagación, el cual no debe ser abordado de manera parcelada sino en un conjunto de ámbitos de investigación, entendiendo éstos, según García (1992)¹⁴, como un grupo de problemas socio-culturales relacionados entre si y que, desde la perspectiva de los estudiantes y del docente, son relevantes para la comprensión de su realidad y su territorio, al tiempo que permiten relacionar e integrar cúmulos de problemas bajo la lógica del conocimiento escolar deseable.

El Territorio, es probablemente el concepto que mayor interdisciplinariedad presenta hoy, al ser motivo de estudio de la

12 Se retoma la diferenciación que hace Gil Pérez, D. en: Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico". Ver revista: Investigación en la escuela. No 23. Sevilla. 1994.

13 Cañal De León, Pedro (2002). La innovación educativa. Madrid: Editorial Akal. p. 85

14 García Díaz, José Eduardo y García Pérez, Francisco. (1992). Investigando nuestro entorno.

mayoría de las disciplinas sociales. Sin embargo es importante anotar como inicialmente este concepto se le atribuye a la geografía política, tendencia geográfica fundada en Alemania por Ratzel F., desarrollada igualmente por Mackinder en Inglaterra y por I. Lacoste en Francia. En este contexto, el territorio era considerado según Santos M.¹⁵ como: “la base, el fundamento del Estado-Nación que, al mismo tiempo, lo moldeaba. Hoy cuando vivimos una dialéctica del mundo concreto, evoluciona la noción de estado-territorial hacia la noción posmoderna de transnacionalización del territorio”.

144 |

En este sentido, es en el territorio donde el Estado -concebido este como un organismo político de naturaleza espacial- ejerce control sobre un espacio geográfico, delimitándolo y diferenciándolo de otros, por ejemplo cada país tiene su territorio que es regido por normas, leyes y estructuras de poder es decir, por ello el territorio es el campo de aplicación de la política, y se constituye en el elemento esencial de la organización social y económica de la población que en él se ubica. Para Gurevich R¹⁶, “el territorio es el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político”. Desde su origen histórico y político se le ha entendido como la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado. Y puede afirmarse que es su riqueza material, puesto que en él se incluye el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, la plataforma submarina, el mar territorial, además de los recursos naturales que el suelo sustenta. Es en este espacio donde los pueblos establecen su soberanía y obtienen el reconocimiento ante las demás naciones.

La palabra “territorio” viene del latín terra y remite a cualquier extensión de tierra habitada por grupos humanos, delimitada y gobernada. “Es el espacio geográfico considerado posesión de una persona, organización, institución, animal, estado o país subdividido”¹⁷. Aquí se amplía el significado,

15 Santos M. De la totalidad al lugar. Madrid. Oikos Tau. 1996: p 123.

16 Gurevich Raquel. Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires. Fondo de cultura económica S.A. 2005: p.47

17 Afirmación obtenida en <http://es.wikipedia.org/wiki/Territorio>. Visitada en abril de 2008.

al visualizar diferentes tipos de territorios, o subterritorios si se quiere, lo cual indican nuevas posturas procedentes de la antropología, la sociología y la psicología inclusive. Y es precisamente el momento donde se plantea la concepción de territorios vividos, espacios geográficos dotados de sentimientos, emociones y sobre los cuales se tiene propiedad o se hace uso exclusivo. Territorios plurales, entendidos estos desde la construcción social afectada por las dinámicas poblacionales.

Es una concepción, donde se hace énfasis en el espacio socializado y culturizado, en el cual se generan comportamientos, actitudes culturales en torno a él. Espacios donde se identifica la multiplicidad de aspectos que en él se dan. Como Zambrano, C. lo explica:

La construcción y apropiación social y cultural del territorio es también una apropiación política, en tanto estrategia del espacio que delimita —interna y externamente— las relaciones sociales entre colectividades¹⁸.

| 145

En el estudio del territorio, Bozzano H (2000)¹⁹, identifica 3 instancias metodológicas a la hora de emprender su comprensión: Territorios Reales, (los cuales se asumen desde la descripción), Territorios Pensados, (desde la explicación y argumentación teórica) y Territorios Posibles (visualizados desde la formulación de propuestas de intervención). Su intencionalidad es visualizar la pluralidad de lenguajes y de métodos a la hora de asumir el análisis crítico. Leído así el territorio se torna un concepto integrador a la hora de planificar el proceso de enseñanza y por lo tanto en un aporte para el desarrollo de la cátedra Antioquia.

El estudio del territorio, como lo define Torres L. (2006)²⁰ “...

18 Zambrano, C. V. Territorios plurales, cambio socio-político y gobernabilidad cultural, en: Territorio y cultura. Memorias Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura, Op. cit., p. 48.

19 Bozzano H. 2000. Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente/Buenos Aires: Espacio Editorial, 263 p.

20 Torres L. 2008. Lectura del territorio como paisaje cultural. En: Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias. Editorial Artes y letras. Medellín.

es entendido como el espacio de la vida, que ofrece un importante potencial pedagógico e investigativo para identificar y fortalecer los conceptos. Estimula el diálogo de saberes entre las diferentes áreas del currículo escolar y la vida cotidiana de los estudiantes”. Además, el horizonte de indagación del territorio, permite hacer la lectura de éste en aspectos como el clima, el suelo, formas de relieve, el agua, organización económica, política y social entre otros; entendido como un libro abierto cargado de información que permite observar, preguntar, relacionar, interpretar, hacer hipótesis, propuestas y compromisos.

146 |

La importancia de hacer del estudio del territorio una propuesta pedagógica, que dinamice la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, está en considerarlo además de un concepto, un medio didáctico, el cual puede leerse, convirtiéndolo en un laboratorio, y el aula de clase en un taller, con el fin de construir actitudes científicas que articulen la escuela con la vida y permitan el desarrollo de competencias y habilidades. Este acercamiento a su propio entorno integra lo teórico, lo práctico y lo vivencial, y permite que el estudiante se convierta en un explorador de su contexto y se reconozca como parte de él.

POSIBILIDADES DEL ESTUDIO DEL TERRITORIO Y LA FORMACIÓN AMBIENTAL

Uno de los principales aciertos en la tarea de integrar el currículo, es el reconocimiento del territorio como concepto motivo de enseñanza, como medio facilitador del conocimiento del entorno socio-geográfico y su estudio como estrategia pedagógica, donde se combinan teorías, métodos, medios y formas de enseñanza que permiten su conocimiento. Es además un escenario donde preocupaciones como la formación ambiental se convierten en un estímulo para lograrlo.

Es en el contexto del territorio donde se reconocen problemas

ambientales, las cuales se han convertido en una tarea de primera línea en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad, desde los académicos, pasando por los medios de comunicación, hasta llegar a la gente del común que no participa directamente de ninguno de los otros dos; todo esto debido a las graves consecuencias que la actual racionalidad economicista, para el uso de los recursos naturales, ha traído Leff, (2002). De ahí que la formación Ambiental se constituya en el reto fundamental de la sociedad colombiana para construir un modelo de desarrollo ecológicamente sostenible, económicamente productivo y socialmente equitativo. El cual exige un compromiso real del Estado y los diferentes actores sociales, para diseñar y ejecutar estrategias y programas nacionales, regionales o locales, que permitan la construcción de una cultura ambiental, fundamentada en la calidad de la formación del recurso humano.

En la lectura del territorio con fines didácticos, este se convierte en medio dinamizador de la comprensión del accionar humano, es decir no es solo un concepto a aprender sino un recurso que otorga pertinencia a los contenidos geográficos que se enseñan y que facilita relacionar la teoría con la cotidianidad. Así que al leer las problemáticas que se evidencian en el territorio, por ejemplo la contaminación hídrica, la erosión, la sequía, etc, este interviene como contenedor de información y de cierta manera contextualiza y empiriza los conceptos.

Todo proceso docente incluye diversos recursos que valen como instrumentos para comunicar los contenidos que son objeto de enseñanza, los cuales se denominan medios didácticos, entendidos como:

...objetos utilizados en el proceso docente educativo para que los estudiantes puedan, en una manera eficaz y eficiente, apropiarse del contenido, adquirir habilidades, desarrollar los valores, ejecutar el método, alcanzar el objetivo y solucionar el problema. (Álvarez de Zayas C. y González, E. / 1998, 65).

Siempre habrá en el aula de clase uno o varios recursos que sirven de mediadores en la relación maestro – estudiante – contenido de enseñanza. En nuestros días, el computador y la Internet, sin excluir el clásico tablero y la disertación del docente, son medios que facilitan el aprendizaje entre el estudiantado y por lo tanto son asimilados a la cultura escolar actual.

El territorio, ese espacio habitado y transformado socialmente se torna generalmente en recurso didáctico y posibilita una enseñanza innovadora y con sentido. Claro que en ese espacio geográfico no solo se evidencian problemáticas socio-ambientales, también se encuentran espacios con bondades naturales de increíble belleza, que le hacen aptos para promocionar su conocimiento desde el disfrute y la recreación en ellos. En el caso del oriente antioqueño en la zona de aguas, bosques, páramos, etc cuenta con ambientes de exuberante belleza que propician el fomento de ecoturismo, como una posibilidad de formar ambientalmente a los estudiantes.

EL ECOTURISMO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Otra de las tendencias actuales de la geografía es la del turismo, más específicamente el ecoturismo. Al respecto puede afirmarse como en principio una actividad económica, por sus características de a) conservación de los recursos, b) la educación del turista, c) el uso de tecnologías amigables con el medio ambiente y d) el beneficio de la comunidad local es susceptible de ser incorporado a las actividades curriculares en la educación básica. Su punto de entrada y participación es principalmente la educación del turista en aspectos medioambientales, sin embargo, dependiendo de las necesidades y/o posibilidades de cada lugar, la escuela podría trabajar cualquiera de estos ámbitos del ecoturismo. Es claro que la escuela no se encarga de formar empresas o viabilizar los proyectos ecoturísticos, su papel es más bien el de sensi-

bilizar a los estudiantes e invitarlos a aprovechar de la manera más adecuada los recursos del lugar en que viven, en otras palabras es prepararlos para habitar con sentido el territorio. El ecoturismo como estrategia que favorece la educación ambiental desde los proyectos de aula permite, además del reconocimiento de las características físicas del territorio, la valoración de las tradiciones culturales propias fortaleciendo el sentido de pertenencia y la formación científica y laboral, a la vez que promueve la conservación y el uso sustentable de todos los recursos. Y en especial ofrece la oportunidad de aprender desde la práctica de la investigación.

LA INVESTIGACIÓN COMO BASE DE LA ENSEÑANZA Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Aprender de otra manera, disfrutándolo y asumiendo posturas críticas frente a la información que circula en la escuela, aprender para la vida, ser protagonistas en le propio aprendizaje, son entre otros, ideales de formación, que se ubican en el contexto de corrientes como la pedagogía de la comprensión y la investigación formativa, las cuales ven la necesidad de llevar a la escuela nuevas formas de diversificación de los soportes y modos de aprendizaje para los estudiantes, quienes tienen necesidades heterogéneas, pero con objetivos comunes que se definen a partir de principios, necesidades e intereses inscritos en un contexto preciso de enseñanza y aprendizaje. Cabe aclarar que no se trata de una enseñanza particularizada que atiende sólo y estrictamente a las necesidades individuales de cada alumno, como tampoco la supeditación del profesor a objetivos individuales que rompan con las dinámicas de clase, convirtiéndose en enseñanza personalizada. Busca, más bien mejorar el desarrollo de la clase, a través de la diversificación de las formas de enseñar y aprender, posibles solamente si se le abre el espacio indicado a la investigación como guía de la formación en la que alumnos y maestros por medio del trabajo en grupos generen nuevos aprendizajes que les permitan saber y saber hacer.

Enseñar desde la simulación del proceso de investigación que el científico realiza para alcanzar la teoría, es en esencia la clave de los proyectos de aula. Se parte de preguntas o necesidades a resolver, dadas por parte de los estudiantes, se establece un camino a seguir para lograr el objetivo, es decir, se define un método, un modo razonado de obrar. Se reconocen los recursos o medios a emplear para dinamizar el aprendizaje y se establecen los productos a lograr.

El término “método” nació del griego y literalmente significó “camino hacia algo”. El método implica un procedimiento para ordenar cualquier actividad.

No existen métodos únicos para una enseñanza efectiva ni tampoco buenos o malos métodos, simplemente que con algunos se obtienen mejores resultados. Cada disciplina del conocimiento tiene sus propios métodos en la producción del conocimiento, como lo expresa De La Torre Ángel Notario: (2003:25)

150 |

Desde el punto de vista de la investigación científica, el método puede entenderse como el modo de abordar la realidad, de estudiar los fenómenos para descubrir su esencia y sus relaciones. Es la célula estructural del Proceso de Investigación Científica, la vía para enriquecer la ciencia. Es igualmente un procedimiento regular, explícito y repetible, diseñado para alcanzar el conocimiento de la verdad.

Existen dos grandes categorías en los métodos: lógicos y empíricos. Los primeros métodos son todos aquellos que se basan en la utilización del pensamiento en sus funciones de deducción, análisis y síntesis, mientras que los segundos métodos se aproximan al conocimiento del objeto mediante su conocimiento directo y el uso de la experiencia, entre ellos, la observación y la experimentación. Si bien cada disciplina tiene sus propios métodos, a la hora de liderar el proceso docente, estos pueden combinarse de acuerdo con los contenidos a enseñar, a los objetivos y a los sujetos que aprenden. En el estudio del territorio, todos estos métodos pueden combinarse, en aras a solucionar el problema propuesto.

Se trata de la búsqueda de alcanzar el diálogo de saberes en la escuela, y por lo tanto, hacer realidad la interdisciplinariedad como condición necesaria para la integración curricular entre las diferentes áreas del conocimiento en torno a conceptos como el territorio. Y lograrlo, requiere de la organización de los contenidos, la inclusión de conceptos y de actividades que favorezcan la globalización de los saberes.

CONCLUSIONES

En el caso del estudio del territorio antioqueño se evidencia como aprender con sentido, implica no solo la combinación de disciplinas, enfoques geográficos como el ecoturismo, el ambientalista, la antro-po-geografía, etc; sino el reconocimiento de la estructura conceptual y metodológica de cada una de ellas, lo cual permite a su vez el acercamiento a los métodos, medios, formas y técnicas propias de cada una de ellas, facilitándose con ello el establecimiento de posibles relaciones inter y multidisciplinares.

| 151

El territorio entendido desde la geografía como espacio social delimitado y concreto puede leerse desde la historia, la política, la economía, la climatología; pero también desde las ciencias naturales, espacio donde toma fuerza la tarea de formar ambientalmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas C. y González, E. (1998). *Lecciones de Didáctica general*. Medellín. Edinalco. Bozzano, Horacio. 2000. *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente*/Buenos Aires: Espacio Editorial, 263 p
- Cañal De León, Pedro (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Editorial Akal. p. 85
- García Díaz, José Eduardo y GARCÍA PÉREZ, Francisco. (1995). *Investigando nuestro entorno*. Díada Editora. Sevilla, España.
- Gil Pérez D. (1994) *Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico*. En: *Revista: Investigación en la escuela*. Nº 23. Sevilla.
- Gurevich Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*:

una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires. Fondo de cultura económica S.A. 2005: p.47,

Gutiérrez, A.L. (2008). *Planeación y capital social: sinergias para el desarrollo territorial. En: Planeación, ambiente y territorio: actualidad, retos y perspectivas. Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia. Pág, 71.*

Ministerio de Educación Nacional. 2002. *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales, Ed. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., p, 12*

Morín, Edgar. 1990. *Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona.*

La Teoría de la complejidad. Documento publicado en el Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), que sirvió de introducción y animación para la organización del primer Congreso Internacional de Transdisciplinariedad.

Ortega Valcárcel, José. 2000. *Horizontes de la geografía. Barcelona. Ariel Editores S.A. p432.*

Parra Bozzano, David. 2002. *Planificación y Desarrollo de Productos Ecoturísticos desde la Perspectiva de la Sostenibilidad. Conferencia Preparatoria para el Año Internacional del Ecoturismo, Cuiabá (Brasil) realizado del 22 – 24 de agosto de 2001. Plan Estratégico de Antioquia.*

Planea. 2003. *El desarrollo local y regional para Antioquia. Propuesta estratégica. Plan Regulador para el Ordenamiento y Desarrollo Turístico en las subregiones de embalses del Ríonegro-Nare y del altiplano en el oriente antioqueño. Diagnóstico y Proposiciones. Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.*

Pulgarín, M. R. 2001. *Un modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas, desde el espacio geográfico, para la elaboración de currículos y materiales didácticos. Tesis presentada en opción título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Saiz Montes de Oca. Pinar del Río, Cuba.*

Pulgarín Silva, M.R. 2006. *El estudio del territorio como estrategia de formación ambiental en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño. Documento inédito.*

Pulgarín Silva M. R. (2008). *Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias. En: hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias. Editorial Artes y letras. Medellín.*

Quintero D. Pulgarín, R. Buitrago, C. Cuartas L.M. Posada E. Londoño, F.A. 2008. *Experiencias Pedagógicas de maestros en la enseñanza de las ciencias para la construcción de currículos integrados. Intempo. Medellín.*

Santos M. 1996. *De la totalidad al lugar. Madrid. Oikos Tau: p 123.*

Tuan, Y.-F. 1983. *Space and Place: the perspective of experience. University of Minnesota Press, Minneapolis.*

_____ *Topofilia. Traducción de Flor Durán de Zapata. Melusina. España. 2007*

Zambrano, C. V. *Territorios plurales, cambio socio-político y gobernabilidad cultural, en: Territorio y cultura. Memorias Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura, Op. cit., p. 48.*

BIBLIOGRAFÍA VIRTUAL

<http://es.wikipedia.org/wiki/Territorio>. Visitada en abril de 2008.

EL ESPACIO Y LA CULTURA COMO ESCENARIOS DE APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

ALEXANDER CELY RODRÍGUEZ¹

CARLOS ALBERTO ZAMBRANO BARRERA²

INTRODUCCIÓN.

La propuesta busca reflexionar sobre dos relaciones: la primera es la relación entre el espacio geográfico y cultura. La segunda, es el papel que esta relación puede desempeñar como escenarios de aprendizaje en contextos diferentes a los espacios escolarizados tradicionales.

La reflexión parte de la revisión crítica de los enfoques dados a la geografía cultural y de la presentación de los modelos que se pueden evidenciar en su desarrollo, particularmente para los contextos, colombiano y latinoamericano. A partir de esta revisión se examinan las posibilidades de implementar una propuesta que articule la enseñanza y aprendizaje de la geografía con lugares desde una perspectiva cultural.

Se plantea la necesidad de discernir y precisar las distintas maneras de interrelacionar espacio – espacio geográfico y cultura, en la educación básica como en la universitaria, en cuanto estas relaciones en distintos escenarios de aprendizaje permiten formar personas críticas; cualidad que se aprecia en todos los discursos y fundamentaciones de proyectos curriculares relacionados con las Ciencias Sociales, pero que en

1 Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante Grupo Geopaideia

2 Docente Universidad EAN y Universidad Pedagógica Nacional. Integrante Grupo Geopaideia

la realidad no se percibe en la práctica y vivencia cotidiana de los procesos de enseñanza en los contextos escolares.

La enseñanza de las Ciencias Sociales y dentro de ellas la geografía, tienen como fin primordial facilitar la información y las herramientas conceptuales, así como desarrollar las habilidades cognoscitivas y las actitudes que permitan a los estudiantes abordar el estudio de estas ciencias, para lograr comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo, en todo tiempo histórico y espacio geográfico. Por ello, los estudiantes deben advertir similitudes y diferencias en el modo de vida de las personas que habitan en espacios geográficos con diferentes localizaciones y épocas diversas, para que tomen conciencia que existen, y existieron, distintas culturas por lo que los pueblos tienen maneras diferentes de ver el mundo y de construir sus sistemas de creencias. De esta manera se podrá dominar las competencias cognoscitivas, compartir e interactuar con personas que tienen distinta jerarquización de valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano de una sociedad democrática contemporánea.

156 |

Las reflexiones presentadas en la ponencia aportarán en llevar a la discusión la necesidad de establecer cada vez más relaciones entre la enseñanza de la geografía, y los distintos escenarios de aprendizaje diferentes al aula de clase tradicional.

LA CONCEPCIÓN ESPACIAL Y SU VÍNCULO CON LA CULTURA

La relación espacial y su vínculo con la cultura está marcada por los procesos que atraviesa el individuo en cada una de las etapas de su desarrollo. Es así como se tiene en cuenta dos posturas, una acerca de la percepción y representación del espacio y la otra sobre la concepción del espacio geográfico.

En la concepción del espacio transcurren etapas como: la percepción y la representación. El espacio percibido se entiende como aquel espacio que resulta del contacto directo de un sujeto con un objeto específico de conocimiento; el espacio representado hace referencia a la evocación que el individuo realiza de un objeto que ya ha conocido y manipulado. Ahora bien, partiendo de esta visión, el individuo en ocasiones no establece diferencia entre percepción y representación, bien sea por patrones culturales o por patrones de índole cognitivo. “En algunos casos no se ha dado el salto entre percepción y representación..., esto es típico de muchas sociedades primitivas” (Piaget e Inhelder, 1956 citados por Harvey, 1983)

Por tal motivo la diferenciación entre percepción y representación es cada día más difícil y dispendiosa de elaborar. La geografía a lo largo de la historia ha tenido el problema del espacio geográfico como objeto básico de estudio. Desde los griegos la concepción del espacio y su afán por dominarlo llevaron al posterior desarrollo de diversos enfoques epistemológicos que de una u otra manera determinaron un concepto específico de espacio.

| 157

Estas concepciones fueron alteradas, por así decirlo, en 1960, cuando la geografía de la percepción permitió desarrollar una nueva mentalidad del espacio geográfico. El problema de la percepción y la representación del espacio cobran importancia fundamental: “La representación (el acto por el cual un sujeto piensa o imagina algo organizándolo conforme a categorías) interviene en efecto en toda realización humana de orden intelectual o estético.”(Duborgel, 1981 citado por Torres y Rodríguez de Moreno, 1993:29)

El espacio representado, según Piaget, se expresa a través de tres grandes categorías: la topológica, la proyectiva y la euclidiana. Se evidencia que la finalidad última de la percepción y representación del espacio es desarrollar el sentido de conocimiento y manipulación del espacio ocupado por el hombre. “La idea básica es que el hombre decide su compor-

tamiento espacial, no es función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo.”(Capel, 1985:42)

Bruner (1970), expone una visión sobre la formación de concepto de espacio haciendo referencia a los procesos denominados enactivos, icónicos y simbólicos. Su principal aporte radica en que en ningún momento el individuo se aleja de su contexto cultural y social en el que se desarrolla.

Lo enactivo expresa acciones motrices relacionadas con actos repetitivos, hábitos autorregulados, temporales y secuenciales. Es decir, el hombre controla el espacio que ocupa por medio de su conocimiento y a través de la repetición de diversos actos que le garantizan dicho conocimiento. Lo icónico expresa la construcción de imágenes y esquemas espaciales, en donde lo simultáneo y lo figurativo equivalen a una representación imaginativa. Finalmente lo simbólico se convierte en un proceso complejo en el que la referencia, la categorización y la gramaticalidad, así como las propiedades comunicativas, expresan un desarrollo de una representación espacial.

158 |

La percepción y la representación del espacio tienen un gran valor porque no sólo enriquecen al individuo con una visión del mundo sino, como lo expresa Bruner, “llevan al ser humano, con sus bagajes de acción, imaginación y simbolismo, a comprender y dominar su mundo.” (Bruner, 1970)

EL ESPACIO GEOGRÁFICO, LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

El hombre, a lo largo de su historia y bajo el marco referencial de ser individual y ser social, ha experimentado la necesidad de ubicar e identificarse con un lugar específico que respalde sus ideologías y evidencie su riqueza cultural. Por tanto, y desde su misma infancia, busca establecer relaciones con todo aquello que lo rodea por medio de la identificación espacial. Este hecho valida, en gran medida, todos los es-

fuerzas existentes por conocer, comprender y explicar el espacio, ocupado por el hombre y expresado desde la relación individuo-comunidad.

Como es evidente en la relación individuo-comunidad dentro del saber específico de la geografía se habla de un espacio geográfico ocupado, identificado, codificado y representado por el ser.

De acuerdo con diversos autores (Gottman y Perroux, citados por Dollfus, 1976; Dollfus, 1976; Montañez 2001; Santos 1997) el espacio geográfico es objeto de estudio de una gama amplia de conocimientos y posibilidades difíciles de precisar y aun más de limitar. El concepto parte de características de localización y diferenciación que tiene el espacio en la superficie de la Tierra pero dinamizado por la facultad de poseer una personalidad y una identidad dada por el individuo que la ocupa, por tanto, los espacios geográficos cobran vida y se van autoconstruyendo. Por otra parte se interpreta que “el espacio geográfico se ve como un proceso prolongado, complejo de creación acumulación y cambio de los objetos artificiales de la superficie terrestre y de transformación de sus dones naturales...” (Montañez 2001: 20)

| 159

Teniendo en cuenta lo anterior, el hombre constituye la concepción de espacio geográfico que, como gran unidad de conocimiento, se ve influenciada por factores sociales, políticos y económicos que permiten un amplia gama de concepciones, máximo cuando ellas reflejan la cultura como agente integrador en la relación individuo-espacio geográfico-comunidad. Dentro del saber geográfico, el estudio y la comprensión del espacio, su concepción y su representación, son de vital importancia porque permiten promover la enseñanza de una geografía práctica y funcional para el hombre.

Si se analiza desde la relación espacio geográfico – educación y cultura, podemos determinar que el proceso de enseñanza – aprendizaje de la geografía debe ayudar a comprender el

mundo en que vivimos (Calaf, 1997). Para ello, deben existir una serie de procedimientos precedidos por actividades que buscan dar respuesta generalmente a pequeños problemas. En la geografía, el proceso de enseñar – aprender se lleva a cabo con base en actividades que se derivan de la interacción humana en el espacio y las cuales varían en la relación espacio – tiempo.

De acuerdo con el “concepto de zona desarrollo potencial” que plantea Vygotski (1979), el “aprendizaje no ha de ser equivalente al desarrollo”, De acuerdo con la organización del aprendizaje desarrollada por él y que lleven a un rápido cambio de desarrollo mental del estudiante.

En este proceso es muy importante la influencia que tiene la cultura propia, la cual proporciona un marco que incide en la construcción de actividades. La cultura del lugar se convierte en un elemento que motiva y explica las posiciones del estudiante.

160 |

Cada alumno tiene su propia manera de interpretar el espacio. El profesor en su función, busca conceptos comunes construidos por la acumulación de experiencias y percepciones que este ha compartido en el ámbito de una misma cultura (Calaf et al, 1997).

Este tipo de interrelaciones permiten desarrollar conocimiento con diferentes características propias de cada proceso de aprendizaje y en el que es necesario contextualizar permanentemente dicho trabajo.

Rodríguez de Moreno (2000:18) afirma que: “En la enseñanza de la geografía debe preverse, organizarse y adecuarse los contenidos que se van a discutir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes”. Para este fin el profesor de geografía debe ser un investigador pedagógico y no un

investigador de la geografía. En ese mismo orden el docente debe estar actualizándose permanentemente en los contenidos geográficos tanto a nivel bibliográfico, la revisión de la prensa y fundamentalmente en el contacto con la realidad (salidas de campo, contactos con las distintas comunidades, etc.). Esto permite ligar la teoría con la práctica y así estar permanentemente relacionando diferentes hechos y situaciones (conflictos regionales, tratados económicos, influencia de fenómenos físicos en desastres naturales, incidencias y consecuencias económicas, etc.).

Igual que Calaf, Rodríguez de Moreno tiene en cuenta la cultura como una categoría que “aparece como el vehículo que permite que el niño pueda desarrollarse como ser adulto”. La cultura, entonces, se convierte en un protagonista esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este proceso se facilita a través de las diferentes didácticas que se utilicen. “La didáctica de la geografía es la disciplina de la enseñanza y del aprendizaje planificado, institucionalizado de tareas, contenidos y problemas de geografía” (Rodríguez de Moreno, 2000: 23).

| 161

Según Souto González (1999:11) “crear un ambiente de comunicación didáctica es un reto constante”. Esta comunicación entre el profesor – alumno y entre el profesor – profesor debe ser permanente y constante. Por eso es fundamental desarrollar los procesos de investigación propiamente dichos. En el proceso enseñanza – aprendizaje son necesarios ambos tipos de investigación. En la enseñanza la investigación permanente facilita precisar el conocimiento tanto de la materia que enseñamos – en nuestro caso la geografía – como saber detectar los obstáculos de aprendizaje de los alumnos. Los profesores tenemos como objetivo ayudar a construir un conocimiento social el cual se apoya en los conocimientos técnicos y en los contenidos de carácter social tales como valores, expectativas, normas, roles, reglas, comportamientos, etc. (Rodríguez de Moreno, 2000).

PAPEL DESEMPEÑADO POR LOS CONTEXTOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

Cuando se menciona el término educación solemos hacernos la imagen de un aula de clase, un profesor frente a un grupo de estudiantes. Además de todas las implicaciones que esta imagen tiene: unos horarios, unos contenidos, una didáctica etc. Esta imagen que hoy nos parece lo más natural no siempre fue así. Antaño, y aún en muchas regiones apartadas de nuestros países, es posible encontrar niños que se educan en el seno de la familia, debido a múltiples circunstancias. En algún momento de la historia de la educación se concibió que el alejamiento de los niños de su entorno social fuera lo más adecuado para su formación, de allí nace la idea de que en un recinto cerrado y aislado del mundo exterior era el mejor escenario.

162 | Esto conllevó a que el profesor adquiriera casi que el monopolio de lo que se debía enseñar. Era el que seleccionaba los contenidos, los ordenaba y establecía en qué forma se debería enseñar y, por su puesto aprender. Con el cambio tecnológico, las formas de producción económicas y el predominio del sistema capitalista el papel del docente y de la educación en general entran en crisis. Entonces surge la idea de una educación denominada tradicional, sin que se llegue a precisar exactamente la extensión de su significado, frente a otras propuestas consideradas en su mayoría como innovadoras y se validan como sinónimo de ser mejores que la que pretende reemplazar.

La educación entra en una etapa de innovaciones de toda clase. Algunas apuntan a favorecer las demandas sociales, las cuales son definidas desde instancias gubernamentales mediante complejas reformas, algunas criticadas por amplios sectores sociales. De otra parte el aumento de la intensificación de las comunicaciones, la apertura a la circulación de información y el ordenador plantean serias dudas acerca del

papel que desempeñan en general las Ciencias Sociales y en particular la enseñanza de la geografía.

El modelo anterior, o enseñanza tradicional apuntaba a que la memoria era un fin primordial, de allí que el acto de recordar diversidad de datos era considerado como un claro síntoma de aprendizaje. Había que dibujar el mapa de Colombia de memoria; localizar departamentos y capitales, aparte de enumerar en forma correcta los productos de mayor comercialización en cada uno de ellos.

Las nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales se orientan hacia el análisis de las situaciones que tienen relevancia en los medios masivos de comunicación. Lentamente se inicia un proceso de apertura de los contenidos hacia otras partes del mundo. Sin embargo en el diseño de los contenidos sigue teniendo un gran peso el conocimiento de regiones diferentes a la colombiana y a la Latinoamericana. Se da el caso en que muchos estudiantes pueden localizar perfectamente lugares de diversas partes del mundo, mientras que desconocen absolutamente el territorio nacional.

| 163

Poco a poco las innovaciones que se van aplicando desde diversos frentes conllevan a que se requiera de contenidos diferentes. Esto obedece a que la población estudiantil cada día muestra tener referentes más claros acerca de dónde localizar la información, por lo cual la memoria pasa de ser un eje central del proceso de aprendizaje a ser un mediador del mismo.

Esta situación es impulsada a nuevos límites con la expansión de la idea de la globalización. Las ciudades eran pequeños poblados con características urbanas pero con muchas prácticas rurales. La expansión urbana, la proletarización, la emergencia de las clases medias urbanas y la cada vez mayor interdependencia de las economías lleva a que los procesos de socialización se transformen. Se observa como cuando el paisaje urbano era dominado por construcciones de baja al-

tura, principalmente casas, las relaciones de vecindad son intensas y con mayor perdurabilidad. Al momento de crearse los conjuntos residenciales encerrados, es decir, construcciones en altura el sentido de comunidad se desvanece por el de individualidad y los problemas de los espacios comunes es un problema limitado a una administración contratada para tal fin. Es muy raro que los vecinos de un mismo edificio lleguen a conversar sobre temas comunes, a no ser que sea un hecho extraordinario el que los convoque.

164 | Las relaciones comerciales se intensifican y los acuerdos comerciales se ponen a la orden del día. Antes lo común eran los acuerdos bilaterales, ni pensar en que las empresas los pudieran realizar por fuera del gobierno de cada país. Se incorporan nuevas tecnologías a los procesos productivos, comerciales y financieros, planteando la necesidad de formar las nuevas generaciones en la tecnología. Esto se ha venido haciendo dando resultados dispares, en algunos casos tecnología, información y estudiantes han superado a los docentes. Mientras que en otros lugares se sabe de la existencia de los computadores pero no su manejo ni su aplicación a los procesos de aprendizaje.

Este acceso cada vez masivo permite repensar que la educación no es un monopolio de la escuela. Se observa como otras instancias integran el proceso de formación, incluso algunas investigaciones empiezan a mostrar que la injerencia que tiene la escuela, y los docentes, no es la que se esperaba³, en algunos casos es la que menor participación registra como formadora.

Desde la perspectiva de la evolución de la disciplina, se ve como se abre paso una serie de tendencias que genéricamente reciben el nombre de pos-modernas. Estas traen a colación un elemento fundamental que había pasado inadvertido y es que los humanos no son racionales al ciento por ciento. Exis-

3 Bastante diciente el título del libro "Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿ya no es necesaria la escuela?" escrito por: Alejandro Alvarez; Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. 2003

te un margen de irracionalidad, es decir, que no opera bajo una lógica que permita predeterminar su accionar con base en la elaboración de complejos modelos cuantitativos. Esta característica aunada a la dinámica actual de los procesos urbanos, plantea serios retos que tanto la geografía como disciplina como la geografía escolar no pierden de vista.

De allí la necesidad de planteamientos frescos que permitan abordar las problemáticas que las nuevas dinámicas urbanas están forjando. Entre las diversas propuestas encontramos la que propone el estudio del espacio geográfico. Quizá sea un tema bastante trajinado por los especialistas, pero el camino hacia el aula de clase no era muy claro. Surgen investigaciones que tratan de describir el espacio geográfico pero no el físico sino el mental. ¿Qué había en la cabeza de nuestros estudiantes? ¿Cómo se relacionan con su entorno inmediato?

Se realizan numerosas observaciones en grupos poblacionales diversos, se discrimina la observación por géneros, edades, nivel educativo, nivel de ingresos, tipo de educación, zonas urbanas etc. Se aplica diversos modelos para dar razón de la concepción de espacio de los estudiantes, se verifica y se proponen intervenciones pedagógicas que desde el aula de clase pretenden mejorar, en el sentido de ampliar el horizonte de conocimiento espacial, afianzar conceptos claves para comprender mejor los contextos en que cada uno vive. Todo esto se realiza desde el aula de clase.⁴

La lectura que se ha hecho del espacio geográfico se ha venido efectuando desde al aula de clase, como complemento se realizan las salidas de campo. Es decir, se programan recorridos, visitas, excursiones que permitan verificar en el terreno que el proceso de intervención propuesto de unos resultados favorables.

La propuesta que se realiza en este punto es observar qué

4 Al respecto se existen los trabajos de Cely Rodríguez (1995); Moreno Lache (1995); Otálora Durán (1995) y otros como tesis de grado de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá D.C.

pasa con los jóvenes y en general con las personas en contextos no formalizados, es decir, fuera de las paredes del aula. Se parte de la idea de que existe una relación entre el espacio y las personas, en este caso al espacio al que hacemos referencia es el urbano.

¿Qué aprende una persona a partir de la experiencia del espacio? Pregunta pertinente en cuanto se tiene en cuenta que la estructuración de las ciudades no se ha dado en forma espontánea, por el contrario, esta obedece a las lógicas ideológicas predominantes. Y debemos suponer que estas lógicas logran incidir en los individuos pero no en forma directa y llana, sino que se da una amalgama de elementos que termina dando una identidad a cada una de nuestras ciudades.

¿Cómo se relaciona el espacio con las formas ideológicas? Para dar respuesta a este interrogante partimos de la idea de que "...el espacio humano en general – y no solamente el espacio urbano- ha sido significativo" (Barthes; 2003:12) En este sentido tenemos un espacio físico compuesto por diversos elementos, distribuidos y en un entramado de complejas relaciones que ha sido tomado por diversas posturas geográficas como un espacio objetivo. Por lo cual su estudio ha estado regido por modelos que tratan de explicitar relaciones también objetivas.

Sin embargo, vemos que las formas de habitar y de ser en el espacio tienen un fuerte componente subjetivo. Este componente se forma en imágenes las cuales se definen como; "...la significación vivida por oposición completa a los datos objetivos" (Barthes; 2003:12). Aquí cabría una distinción bastante problemática en la medida en que se introduce un elemento clave para la discusión, esta distinción es la que se hace entre unos procesos que se suscitan a nivel macro.

Mencionaríamos tentativamente el papel de la globalización, en particular una tendencia cuyo desarrollo ha sido bastante fuerte e intensa como es la imposición del modelo neoliberal

de ver el espacio y en particular las áreas urbanas. Tendencia que se deja ver en los enfoques que alumbran el diseño de las políticas y las estructuras creadas para la administración urbana. El segundo nivel de distinción correspondería a una escala micro, donde nuestros habitantes de la ciudad tienen un fuerte arraigo con su pasado reciente estructurado en la ruralidad, y se debaten entre estos lazos culturales y la exigencia de permanencia y movilidad en diversas escalas, áreas, interacción con grupos heterogéneos y bajo un ordenamiento espacial reglado.

¿Cómo comprender esta segunda situación? Tal vez Marc Augé nos arroje pistas cuando define esta situación como “sobremodernidad”, entendida como la “superabundancia de acontecimientos”(Augé; 2004:34) Es importante anotar que el término acontecimiento tenía un mayor uso en ciencias cuyo eje central estaba determinado por la temporalidad, pero este concepto, el de “sobremodernidad” también es posible concebirlo para lo espacial. Y esto es así en la medida en que se ha dado un “achicamiento del planeta” y en forma simultánea las fronteras se han ampliado. La reducción-ampliación del mundo implica un cambio en la escala con la que se había imaginado el mundo; así como la “...multiplicación de las referencias imaginadas e imaginarias...”(Augé; 2004:40)

| 167

Esta multiplicación de referencias está inmersa en la idea de la construcción de universos simbólicos que elaboran los individuos en sus contextos sociales, políticos, culturales y económicos. Entonces es posible observar un complejo entramado de relaciones que conllevan a que cada individuo interactúe con su entorno, tanto inmediato como lejano, y le permita elaborar imágenes que serán usadas para el conocimiento y el reconocimiento de espacios y lugares.

Es posible afirmar que un sujeto cualquiera en un espacio determinado puede permanecer y transitar. Tanto uno como el otro puede adquirir diferentes velocidades. Se puede per-

manecer en forma temporal, aunque lo extraño es que la permanencia sea definitiva, pues se está en un espacio determinado un tiempo, se duerme en la casa o el apartamento, luego se permanece en el trabajo o en la escuela; se transita en la calle, la diferencia está en el tiempo en que se hace; la velocidad de permanencia en la calle es mayor que la de otros espacios.

Quizá sea esta diferencia en el tiempo de permanencia lo que lleva a Marc Augé a definir los “No-lugares” la cual es una idea bastante interesante para la geografía, pues la preocupación se había centrado en la precisión de qué era un lugar y su diferencia con el espacio⁵. Así es como el no-lugar “no es un espacio de identidad”, no es relacional ni histórico (Augé; 2004:83).

168 |

La existencia de los “No-lugares” es concomitante con la de los lugares, en consecuencia son espacios físicos cuya presencia está presente en los espacios urbanos de nuestras ciudades. Pero que se han constituido o mejor aún se han construido para transitar, para ir de un lugar a otro, pero no para permanecer. Llevando la discusión hacia hechos más concretos esto se traduce en los problemas de la movilidad en ciudades como Bogotá. Las vías se amplían en forma continua para que aumente la movilidad, la permanencia es sinónimo de caos, socialmente se valora como negativo el hecho de permanecer. Los recorridos se miden en términos de tiempo, a menor tiempo en los recorridos es posible una mejor calidad de vida, aunque irónicamente esta calidad de vida es por no permanecer ni tejer relaciones con mayor durabilidad. En las mañanas cuando muchos capitalinos nos desplazamos en el sistema de transporte masivo llamado trasmilenio (trasmileno le decimos en el argot popular) nos subimos unas 180 personas, entre mujeres y hombres; ancianos, niños uniformados y con morrales que los arquean a causa del peso; jóvenes, cuyas miradas se esquivan mutuamente a pesar de estar

5 Al respecto dos autores que trabajan esta perspectiva son: Yi Fu Tuan en *Cosmos y hogar: un punto de vista cosmopolita*; Space and place: the perspective of experience (1977) y Yori Carlos Mario; *Topofilia o la dimensión poética del habitar*, Bogotá, Colombia CEJA 1998.

uno junto al otro a escasos centímetros.

Quizá otro ejemplo lo constituyan los centros comerciales los cuales son una indefinición absoluta: recorreremos sus calles que imitan a las calles reales; no podemos permanecer en ellos porque su diseño no es para quedarse largo rato, en los restaurantes y zonas de comidas la gente se atiborra mirando a los comensales para que dejen una mesa disponible lo más pronto posible; las vitrinas están llenas de objetos llamativos que dejan de serlo cuando se miran los precios. En fin de cuentas es un no-lugar diseñado como máxima exaltación del consumismo, donde el tiempo es un factor determinante.

Las evocaciones de estos y otros no-lugares están referidas a las promociones, la posibilidad de compra, los espacios destinados al ocio dentro del ocio consumista. Si se va sólo al centro comercial es muy probable que sigamos solos.

Las ciudades y las formas de habitar han cambiado, y continúan cambiando. Aunque esta afirmación parece resultar demasiado obvia es necesario tenerla presente pues las interpretaciones de lo que en ella sucede parecen rezagarse ante la “sobremodernidad”. De allí que sea necesario realizar tentativas de re-leer el cambio y sus efectos desde perspectivas que den cuenta de la complejidad de las nuevas formas de interacción.

Así al preguntarnos desde la enseñanza y aprendizaje de la geografía por lo que aprende una persona en su vida cotidiana, tenemos que realizar aproximaciones conceptuales y teóricas que nos orienten la discusión. Concebimos que la forma en la que están diseñadas nuestras ciudades tienen un grado de injerencia en la forma en que la piensa el “hombre en la calle” (Guyotat; 1995:66) en aquello que se llama espacio público. Existe la idea de que transformando el espacio público se puede modificar el comportamiento de quienes lo usan, que es diferente a quienes viven en el, es decir el “hombre de la calle”.

De allí emergen de experiencias en el proyecto de “Ciudad Educadora” en el balance que realiza Marta Villa sobre los proyectos implementados en varias ciudades colombianas encuentra que este concepto presenta divergencias en cuanto a su contenido y alcance, así para un grupo de ciudades la “ciudad educadora es una ciudad con identidad”; para otras es “una ciudad de ciudadanos” lo cual es posible en cuanto existe un “espacio público integrador” (Villa; 1998:62) Lo que hay de común es la concepción de que el espacio público “...es un espacio privilegiado para la construcción de unas formas de comportamiento y relación ciudadana, [construcción de] unas reglas de juego que permiten la convivencia entre extraños” (Villa; 1998:67) por lo cual se va más allá de la educación formal.

170 | Partiendo de esta premisa, que la ciudad, su forma y organización educa, entonces veamos cuáles pueden ser los elementos claves que intervienen en el proceso. De un lado tendríamos las mediaciones y del otro los factores. Entendiendo las mediaciones como los procesos culturales que conducen a la construcción de imágenes en la mente de las personas que interactúan. Mientras que los factores están constituidos por situaciones particulares de la existencia material de cada individuo.

De tal manera que entre los factores tendríamos el relieve en el que se encuentra la ciudad; el clima; las formas de la ciudad, de sus construcciones, de sus redes viales, sistemas de comunicación y transporte, entre otras. Las mediaciones se presentarían en formas complejas de entrecruzamiento: como el lugar de origen y las prácticas culturales ejercitadas; acceso a los medios de comunicación, a las tecnologías de la información; la pertenencia a grupos sociales diversos; las concepciones culturales de ocio; concepción del “otro”; concepción y percepción de sí mismo.

Estas mediaciones se ponen en práctica tanto en los espacios privados como en los públicos. Pero son observables en el

segundo. Sin embargo al decir de los antropólogos, aquí en el espacio público las relaciones que se tejen son similares a los no-lugares; pues no se institucionalizan, son fugaces, esporádicas. En la medida en que la preocupación de los planificadores urbanos actuales se centra en la movilidad y en la densificación de la vivienda mediante la construcción de complejos de vivienda y de redes de vías de transporte de alta velocidad, las relaciones sociales parecen diluirse.

Con la idea de ciudad Educadora se dio un cambio que ha venido perdiendo fuerza. Desde el diseño e implementación de las políticas para la ciudad de Bogotá, por parte de la administración de Antanás Mokus, se pensó que la transformación cultural se podía realizar sin intervenir en el diseño de la ciudad; en la siguiente administración, se concibió que parte del aprendizaje cultural urbano estaba centrado en la creación de espacios propicios para el encuentro y con las características pertinentes que favorecieran la inclusión de gran parte de los habitantes, medidas bastante criticadas fueron las de bajar los carros de los andenes; quitar las barreras físicas que aislaban sectores de la ciudad con el fin de que cualquier persona los pudiera transitar. En esta óptica de la inclusión el ex -alcalde Luis Garzón dejó entre otras cosas un modelo arquitectónico de colegios públicos que genera grandes simpatías entre toda la población.

Valga la pena llamar la atención sobre otra forma del espacio con una clara disrupción con la cultura, nos referimos aquí a la manera en qué se ha organizado la información del sistema de transporte masivo, ya citado más arriba, Transmilenio. Nos referimos a que los usuarios una vez que han establecido cuáles son sus recorridos cotidianos, no tienen problemas, pero cuando deben cambiar de recorrido enfrentan una gran cantidad de variables que dificultan la selección de la ruta. Entre las variables a tener en cuenta tenemos: color, los trayectos han sido definidos con colores; en cada trayecto hay unas letras: A,B,C,D,F,G,H, las cuales se combinan con números: 1,3,4,5, 10,55,51,70,73,74,60 etc. ¿Cuántas combinacio-

nes son posibles?. Esto hace que el sistema no sea amable con la población en general. También se tiene en cuenta que un solo trayecto puede tener hasta tres colores diferentes.

La transformación de la ciudad nos ha abierto nuevos escenarios de interacción, alternos a los centros comerciales. Parques Distritales como el Simón Bolívar y el Tunal; parques zonales y barriales, muchos de los cuales fueron construidos o reformados con el apoyo de las comunidades circunvecinas lo que generó un valor agregado y fue la apropiación de estos espacios para su uso y preservación. Los andenes sin vehículos han permitido que se pueda deambular por las calles, aunque aún falta mucho, estos nuevos espacios, vías y parques han provocado que los habitantes de la ciudad empiezan a verla con otra mirada, no solo la del migrante que llega a dónde ya se ha establecido algún coterráneo y en conjunto procuran que muchas prácticas culturales no se olviden, sino la del migrante que llega a una gran ciudad en constante cambio.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de estas reflexiones vemos que el estudio de lo geográfico se debe llevar afuera de las aulas de clase. Esto facilita abordar la relación entre cultura y espacio geográfico, como una dinámica que subjetiviza el espacio. Permite reconocer a los individuos en su entorno, lo que requiere que la enseñanza y aprendizaje de la geografía se realice desde una perspectiva etnográfica.

Es necesario continuar con la reflexión sobre el papel que desempeña la cultura en un contexto global, local y escolar, sobre todo para la construcción de sentido en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las formas de la ciudad, sus espacios y los modos de apropiación son claves de interpretación siempre y cuando nues-

tros estudiantes tengan herramientas que faciliten estas apropiaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, Marc (2004) *Los No-lugares, espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa.
- Ávila, Penagos Rafael (2004) *La observación, una palabra para desbaratar y re-significar*. En *Revista Cinta de Moebio*, N° 21, diciembre de 2004. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile en: www.moebio.uchile.cl/21/frames01.htm
- Barthes, Roland (2003) *Semiología y urbanismo en Revista Pre-til* N°1 Abril-junio. Bogotá D.C., Universidad Piloto de Colombia.
- Bruner, Jerome (1970:1980) *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, Pablo del Río.
- Calaf, M. Roser et al. (1997) *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona, Oikos – Tau.
- Capel, H. y Urteaga L. (1985) *Las Nuevas Geografías*. Barcelona, Salvat Editores.
- Dollfus, Olivier (1976) *El espacio geográfico*. Barcelona, Oikos Tau.
- Guyotat, Regis (1995) *La calle a sol y sombra*. En *Revista Politeia* N° 17, Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.
- Harvey, David (1983) *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Madrid, Alianza editorial.
- Montañez, G. Gustavo (2001) *Razón y pasión del espacio y el territorio*. En *Varios Autores (compilación) Espacio y territorios. Razón, pasión e imaginarios*. Bogotá D.C., Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez de Moreno Elsa Amanda (2000) *Geografía Conceptual*. Bogotá D.C., Tercer Mundo Editores.
- Santos, Milton (1995) *Nuevas concepciones de la geografía. Conferencia regional de países de América Latina y el Caribe. Medio ambiente, sociedad y desarrollo*. La Habana, Cuba.
- Souto, González José Manuel (1999) *Didáctica de la geografía*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Torres de Cárdenas, Rosa Cecilia y Rodríguez de Moreno Amanda (1993) *La concepción espacial en niños de segundo grado*. En *Memorias del Seminario Regional de investigación y docencia de la geografía*. Tulúa, Universidad Central del Valle.
- Torres de Cárdenas, Rosa Cecilia (1997) *Geografía Humana*. En Franco, A. María Cristina et al. (1997) *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá D.C.: Ediciones Universidad de la Sabana, p.p. 123 – 163.
- Tuan, Yi-Fu (2005) *Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita*. Barcelona, Melusina.

GEOPAIDEIA

Villa, Marta (1998) Ciudad educadora en Colombia. Medellín, Corporación Región.

Vygotsky, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires, Grijalbo.

Yori, Carlos Mario (1998) Topofilia o la dimensión poética del habitar. Bogotá D.C. CEJA.

A GEOGRAFIA NO INICIO DA ESCOLARIDADE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

HELENA COPETTI CALLAI¹

INTRODUCCIÓN

O texto ora apresentado é parte de uma investigação maior sobre o ensino de geografia na Educação Básica. E nesta reflexão procura-se caracterizar como é o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como decorrência intrínseca é importante entender como o professor trabalha com a Geografia nesse nível da escolaridade. A par disso é também premente reconhecer como acontece a formação dos docentes para essas séries. Essas informações são importantes para caracterizar como é o ensino de Geografia nas series iniciais para que seja possível encontrar os caminhos para uma aprendizagem consequente deste componente curricular.

Para conhecer como é a realidade da escola no que diz respeito ao ensino da Geografia nas Series Iniciais do Ensino Fundamental a investigação envolve o curso de Pedagogia, o curso de Geografia, e os alunos respectivos. E de outra parte os professores que atuam nesse nível da escola. Como já salientado esse texto se utiliza de parte dessa busca para construir o entendimento a respeito do que representa a Geografia para crianças que estão iniciando a sua aprendizagem na instituição escolar. Como não é o relato completo da pes-

1 Profesora UNIJUI – RS – Brasil.

quisa, apenas alguns aspectos são aqui apresentados daquilo que está sendo o conjunto da investigação.

Paralelamente à realização das entrevistas com aqueles que atuam nas Series Iniciais, e com os docentes dos cursos de formação e coordenação dos respectivos cursos, outras formas de investigação também foram realizadas: reuniões com o grupo dos estudantes que estão em formação para debater a respeito do seu entendimento da questão; levantamento e análise do material didático usado pelos professores para trabalhar a Geografia nos cursos de formação docente referidos; e caracterização dos livros textos utilizados nas series iniciais do Ensino Fundamental. Pautaram as discussões nas reuniões desses grupos referidos, o entendimento de quais os referenciais teóricos que fundamentam as propostas dos cursos, a coerência com o tipo de atividades propostas e com o conteúdo abordado.

COMO É A GEOGRAFIA NAS SERIES INICIAIS

A forma como está sendo trabalhada a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, permite constatar a grande distancia do que é preconizado pela Geografia escolar e pela Educação Geográfica diante da realidade da escola.

A legislação que trata da educação, através dos PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais, considera que “Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções da cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção do seu espaço geográfico.”

Mas constata-se que Geografia (como conteúdo escolar) na

realidade da escola atualmente inexistente, pois o pouco que é trabalhado se insere dentro dos Estudos Sociais que genericamente aborda temáticas que dizem respeito História e à Geografia.

As dificuldades de trabalhar com os conteúdos são acentuadas pelas características decorrentes do tipo de formação do professor que atua nesse nível de ensino. No caso das habilidades e competências constata-se que são trabalhadas aquelas que dizem respeito à aquisição das noções de espaço e de tempo, mas não há orientação de como trabalhar os conteúdos específicos, e nem de como trabalhar com estes conceitos. Como decorrência observa-se que as bases para desenvolver os conteúdos são bem precárias, pois prevalece a dimensão técnica do desenvolvimento da habilidade em si, e não desta como instrumento para desenvolver os conteúdos. Essa constatação pode ser feita nos livros didáticos e nas propostas de planejamento das atividades. E mais ainda, constata-se que não há preocupação com as habilidades básicas de localizar, orientar, comparar, interpretar, capacidades importantes para fazer a análise geográfica..

| 177

Percebe-se também que não há consideração com a aprendizagem geográfica, pois assim como não são trabalhadas as habilidades que sustentariam a competência para aprender a analisar o espaço e para ampliar os conhecimentos geográficos não são também abordados os conteúdos específicos da Geografia escolar. Acadêmicos da licenciatura em Geografia ao observarem nas escolas, o trabalho que é realizado nas series iniciais, constataam que não há consideração coma aprendizagem geográfica, que não são abordados os conteúdos e nem trabalhadas as habilidades necessárias para aprender geografia.

Como a formação docente para o professor das series iniciais está mais centrada na discussão pedagógica e didática, seria de acreditar que esta dimensão seria o forte dos professores que ali atuam. A partir das observações realizadas a consta-

tação é de que nos documentos escolares, nos planos pedagógicos e no discurso tudo se apresenta como construtivista e com o incentivo ao aluno para pensar e que o conhecimento é construído na interrelação professor e aluno, mas na realidade, não é isso o que acontece. As aulas são extremamente teóricas, quer dizer expositivas e com o aluno fazendo pesquisas. Estas são feitas com um determinado tema, que o aluno deve procurar para aprender, mas que na prática significa fazer cópia de livros e em alguns casos, cada vez mais frequentes na internet. E outro tipo de atividade é fazer mapas, quer dizer copiar o mapa do livro e muitas vezes a mão-livre.

178 | Outra constatação é de que a geografia ainda é dada de maneira tradicional levando sempre em conta o currículo, através dos círculos concêntricos. Os conteúdos são pré-estabelecidos considerando-se a dimensão do espaço absoluto, partindo sempre do mais próximo e seguindo com a ampliação dos espaços cada vez mais distantes. A escala de análise não é considerada em sua complexidade na/da vida real. A idéia de espaço absoluto predomina mascarando o entendimento das questões da vida que são dinâmicas e muitas vezes cheias de contradições que precisam ser administradas.

Sobre trabalhar com os conceitos, de um modo geral consideram-se que esses são pouco trabalhados. Na maior parte das vezes eles são apresentados como prontos e acabados, sem levar em conta o que o aluno já conhece e nem com a possibilidade de construí-los. Os professores dizem que os conceitos são utilizados de forma teórica, não estabelecendo relações com o mundo real e nem problematizando as questões do cotidiano. Na prática é passada a definição do termo ao aluno, que deve memorizá-lo.

Em geral os professores argumentam que trabalham com os conceitos de Grupo, espaço e tempo, mas tem dificuldade de interligá-los com os temas da Geografia. Decorre disso a necessidade de decorar os conceitos, o que não representa

aprendizado e nem permite entendê-los como ferramentas para a aprendizagem e para compreender o mundo em que vivem.

Segundo os professores entrevistados, o trabalho com conceitos permite que o aluno realize aprendizagens significativas, fazendo a interligação com o real, com o ambiente que o cerca. De acordo com os professores esta é a oportunidade de elaborar os conhecimentos que ele (o aluno) tem decorrentes da sua própria vivência, teorizando e compreendendo a realidade. Permite desenvolver atitude indagadora, questionando o que existe na realidade em que vive, desenvolvendo a capacidade de análise e crítica da mesma, conhecendo e se reconhecendo como sujeito que interfere nesse mundo em que vive. Isso é o que os professores dizem, e acrescentam que ao trabalhar com diferentes escalas de análise o estudante pode elaborar o conhecimento da realidade e contextualizar os fatos e fenômenos que aí acontece, articulando com os demais níveis: regional, do nacional, do global.

| 179

Isso reporta a afirmar que o aluno pode entender que o que acontece no lugar em que ele vive, não é resultado apenas do voluntarismo das pessoas do lugar, mas muito mais que isso é um jogo de relações centradas em interesses, muitas vezes nem manifestos, que, todavia interferem significativamente na vida e na organização do espaço.

No entanto na prática desenvolvida nas aulas, nada disso acontece, pois os conteúdos fragmentados em tempos e espaços considerados em sua dimensão absoluta, tem primazia no cotidiano da sala de aula. Fato esse que acontece na formação docente e na prática da sala de aula na Educação Básica.

O importante na Geografia escolar é realizar o aprendizado para desenvolver as noções de espacialidade, e as habilidades específicas para aprender a interpretar o espaço, para entender o lugar, o mundo, a vida enfim. Diante disso pode-se

considerar para que serva ensinar e aprender a Geografia nas Series Iniciais do Ensino Fundamental.

QUEM SÃO E COMO É A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NAS SERIES INICIAIS

Os professores que atuam nas Séries Iniciais têm a formação centrada nos aspectos pedagógicos que dizem respeito ao ensino-aprendizagem de crianças que estão dando início ao seu processo de escolarização e formalmente aprendendo a ler e a escrever. O espaço e o tempo dedicado ao ensino das matérias como Geografia, mas também História, Ciências, matemática, nos seus cursos é restrito ao pouco tempo que cabe para abordar todas as disciplinas específicas, o que ocorre tanto na formação docente como na atuação na escola básica. Constata-se, portanto que os professores que atuam nas Séries Iniciais não tem conhecimento significativo do que seria importante trabalhar na Geografia; não conseguem trabalhar com os conceitos da Geografia por falta de conhecimento de seu significado; que as habilidades necessárias para trabalhar com geografia são precariamente construídas e que não constituem no seu conjunto a competência necessária para tornar a Geografia um conteúdo significativo para as crianças;

180 |

Essas constatações são feitas pelos próprios professores que tem grandes dificuldades para realizar o trabalho, pois são habilitados em sua formação através dos cursos de mestrado (nível de Ensino Médio) e na Graduação de Pedagogia, que tem as características acima referidas. E os documentos mostram que a disciplina específica, no caso de História e Geografia, trata-se de Estudos Sociais. Perguntado a uma coordenadora de um curso de Pedagogia sobre Como acontece o Ensino de Geografia no curso ela responde assim: “Através do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, oferecido no 5º semestre, sob carga horária de 90 hs.” Mesmo com a orientação de que as disciplinas específicas devem ser trabalhadas como tal, nesse nível de ensino ainda se tem convencionado os Estudos Sociais como o componente curricular que atende a área tanto na formação docente como na escola. A seguir perguntada sobre qual a ementa a resposta é: “Visa conhecer e analisar os fundamentos teóricos metodológicos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem nas Ciências Sociais nos Anos Iniciais do ensino Fundamental, bem como, compreender seu lugar no currículo escolar, propondo alternativas pedagógicas comprometidas com a construção das noções de tempo, espaço e relações sociais articuladas à compreensão da realidade histórica e cultural”.

Constata-se diante disso que a atenção é voltada para os aspectos pedagógicos em especial, pois a referência que se poderia ter com os conteúdos diz respeito apenas à construção das noções de tempo, espaço e relações sociais, o que é corroborado com a informação de como acontece o ensino nos estágios que os alunos da Pedagogia realizam. Diz: “O acadêmico escolhe um tema referente ao Ensino de Estudos Sociais (ex. tempo, espaço, etc.) e desenvolve este em sala de aula nos anos iniciais do ensino Fundamental. Ao final do estágio o acadêmico apresenta um relatório contando a experiência realizada.”

A articulação dessas noções para compreender a realidade histórica e cultural também demonstra que a especificidade da Geografia não é considerada nesse contexto. Ela será trabalhada em certos casos, na perspectiva da educação ambiental ou ecologia. Se o professor que ministra esse componente curricular no curso de Pedagogia tem a formação na área pode fazer a diferença. No caso de um professor que tem licenciatura curta em Estudos Sociais, plena em Geografia e mestrado e doutorado em Educação, a operacionalização dessa ementa proposta passa por atividades significativas, expressa na intenção: “Mostrar ao professor como a criança

constrói os conceitos espaciais na dimensão do espaço físico, para que o professor também entenda a criança e faça-a conhecer, refletir e atuar nesse espaço, tornando-se um sujeito cidadão”.

Para conduzir o ensino e efetivar o aprendizado específico pode-se considerar que os acadêmicos têm acesso à bibliografia que trata da questão e inclusive operacionalizam o conhecimento através da realização da análise de “planos elaborados por professores dos primeiros anos do ensino fundamental, discutidos e redimensionados segundo estudos teórico—metodológicos.” Percebe-se aqui a intenção de teorizar as questões e de fazer as referências que possam dar as explicações para o fazer específico dos Estudos Sociais.

Essa constatação pode ser reforçada pela forma de encaminhamento que é proposto, expresso através do seguinte, que é apresentado pela referida professora, com base nos documentos do curso e nos planos de aula que ministra:

182 |

“Propor estudos de referenciais considerados básicos e necessários para a construção do conhecimento sobre o ensino de Estudos Sociais destacando como objeto de estudo as ações dos homens em suas múltiplas dimensões espaciais e temporais.”

“Compreender o significado do trabalho de Estudos Sociais (Historia e Geografia) no contexto da organização do currículo escolar, como um componente que se articula aos demais de forma integrada e interdisciplinar”

“Destacar a importância do estudo da construção conceitual pela criança, apresentando os conceitos referentes às noções de espaço, de tempo, de grupo social, articulados à dimensão teórica e metodológica.”.

Observam-se aqui as referências explícitas à Geografia, o que é significativo na formação dos professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto ao serem questionados sobre as suas capacidades de trabalhar com os conteúdos específicos se mostram todas as dúvidas, que devem ser consideradas pelos pesquisadores e professores dos cursos de formação no sentido de encontrar possibi-

lidades alternativas que resultem na eficiência pedagógica na formação e na construção de bases sólidas para realizar o ensino.

COMO OS PROFESSORES SE SENTEM ATUANDO NAS SÉRIES INICIAS, ENSINANDO GEOGRAFIA

Considerando o tipo de formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, é difícil que os mesmos tenham os conhecimentos básicos específicos para desenvolver a sua tarefa de ensinar Geografia. São professores que tiveram em sua formação generalidades a respeito dos conteúdos específicos de cada componente curricular que deve ser atendido. Para os professores não está claro o que possa ser uma educação geográfica, até porque é acentuadamente referido que nos anos iniciais é importante capacitar os alunos para a leitura, escrita, e realização das quatro operações.

| 183

Dos depoimentos é expressiva a ressalva de que a Geografia se restringe a umas poucas atividades de fazer maquetes, construir trajetos, desenhar plantas da sala, da escola, do quarto. E mais sério é a afirmação que não necessariamente precisa-se levar em conta os tamanhos e as distâncias, que o importante é fazer os desenhos. Não há, portanto atenção com a escala, com a legenda e nem com as questões sociais que podem advir das constatações feitas. Afirmam também que o material existente não está adequado e que na maioria dos casos inexitem de forma organizadas as informações necessárias para realizar o planejamento do ensino;

Embora na legislação esteja definido que são conteúdos importantes de serem trabalhados há muita dificuldade em dar conta de maneira significativa para o trabalho com os referidos conteúdos.

Os PCNs definem que para o primeiro ciclo, *“o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à*

presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.” (p. 127)

“No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos.” (p. 139)

Observa-se que a partir dos documentos que orientam o ensino são ressaltados para o componente curricular de Geografia nos Anos Iniciais tanto conteúdos quanto conceitos e categorias, expressos através de: papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos e dos grupos sociais; da sociedade em geral na construção do espaço geográfico, relações entre cidade e campo, nas suas dimensões sociais, culturais, e ambientais, papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação, dos transportes.

184 |

Os professores reportam-se a esses temas como questões ocasionais que podem ser abordadas, mas em momento algum como conteúdos próprios a serem trabalhados com os alunos que exijam planejamento e operacionalização para serem incorporados na aprendizagem. Ao ser considerado o é apenas através de informações e descrições, o que não contribui para fazer a análise geográfica. Alias falta aos professores, como eles afirmam o conhecimento do que seja uma análise geográfica.

Os conceitos referidos acima de: paisagem local, espaço vivido, paisagem urbana, paisagem rural e múltiplos espaços geográficos também não são considerados de modo a se constituírem ferramentas para interpretar a realidade. Quando são abordados, novamente a dimensão da informação e da descrição prevalece.

COMO OS GRADUADOS EM GEOGRAFIA PERCEBEM ESTE NÍVEL DE ENSINO PARA REALIZAR A SUA ATUAÇÃO

No conjunto dessas constatações se percebe que muito embora na legislação esteja definido que são conteúdos importantes de serem trabalhados há muita dificuldade em dar conta de maneira significativa para trabalhar com os mesmos. Isso se deve também ao fato de que nos cursos de Graduação em Geografia esse nível de ensino na maioria das vezes é desconsiderado, não havendo, portanto, o conhecimento adequado referente ao trato com alunos dessa idade.

De um modo geral os graduandos da Geografia têm suas preocupações voltadas para o ensino da disciplina destinada as séries finais do Ensino Fundamental. Alguns cursos introduziram créditos destinados a estudar a Geografia para as Series Iniciais, muitos deles com a clara intenção de informar que existe Geografia a ser ensinada também para as crianças de 6 a 10 anos. Além de faltar a discussão a respeito dos conteúdos desse nível de ensino também é restrita a aprendizagem do tratamento pedagógico com crianças dessa idade.

| 185

Os docentes nos cursos de formação de professores de Geografia têm maior preocupação e atenção com os conteúdos específicos e nas suas especialidades muitas vezes desconhecem que estão ensinando Geografia para o acadêmico ser professor de Geografia. Torna-se mais grave então a falta de atenção com a iniciação geográfica, nos anos iniciais, o que vai refletir nos anos finais quando os alunos não conseguem ter desenvolvidas as habilidades e competências básicas para estudar Geografia.

A GEOGRAFIA COMO CAMPO DO CONHECIMENTO

Diante dessas constatações podem-se delinear as bases que

esboçam caminhos para fazer da Geografia neste nível de ensino uma ferramenta para compreender o mundo, para que o aluno se reconheça como sujeito que constrói os espaços e que os limites que lhe são postos o são no sentido da vivência em sociedade e da convivência necessária para existir equilíbrio social e ambiental. E é preciso também entender que há interesses fortes que ordenam as relações entre os homens e desses com a natureza nos processos de construção dos espaços. Não é uma tarefa tranquila, e fácil de realizar, pois os professores têm carências que dificultam a efetivação de um ensino consequente com aquilo que seria o ideal. Mas também não se pode ficar imobilizado e o esforço pode render alguma coisa interessante.

Como ponto de partida é adequado ter a clareza de que a Geografia enquanto campo do conhecimento tem a preocupação de buscar as explicações para entender como se espacializam os fenômenos sociais. Como definir a Geografia diante das demandas do mundo contemporâneo pode ser uma tarefa difícil, pelo risco de se levar em conta apenas determinados aspectos para fazer essa definição. No entanto delineando o que se está entendendo por Geografia, pode-se dizer que é aquela ciência que se debruça em estudar a configuração espacial resultante das relações sociais que acontecem em determinados tempo e espaços. Se é assim pode-se considerar a afirmação de Santos (1996) ao dizer que: “A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem pois uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais.”(p.51)

Mas pensar em tempos e espaços significa dar atenção às formas de organização das sociedades ao longo de suas história. “No começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. A medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fabricas, cidades, etc; verdadeiras

próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza , natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada.”(Santos, p. 51)

Atualmente diante do intenso processo de globalização que interliga todos os lugares, não se pode correr o risco de estudar determinado lugar sem considerar o contexto em que se insere. As novas dimensões de tempo e espaço que interferem na organização das populações exigem novas formas de interpretar o mundo e cada lugar. Se considerarmos que o espaço e o tempo são dimensões materiais fundamentais da vida humana, e tanto o espaço como o tempo tem sido transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação é necessário que se considere no estudo da Geografia, esses elementos. Isso remete a um espaço de fluxos e a um tempo atemporal (Castells, 1997) cujas combinações daí decorrentes precisam ser consideradas para estudar Geografia. Os processos de globalização criam novos espaços, definem outros tempos e a velocidade se constitui como um novo parâmetro. Isso tudo se expressa através de novas formas de viver, de entender o mundo, de novas culturas, novas identidades, novas territorialidades. Então como a Geografia se situa nesse contexto? (Cavalcanti 2008) afirma que... ”a Geografia nesse contexto tem se desenvolvido, tornando-se uma ciência mais plural.”

E A GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia se constitui como um componente do currículo escolar, e o seu ensino se caracteriza, como a possibilidade de que o aluno reconheça a sua identidade e pertencimento num mundo em que a homogeneidade proposta pelos processos de globalização tenta tornar tudo igual.

Temos ai duas dimensões da importância de estudar a Geografia, que é compreender o mundo e se entender como su-

jeito nesse mundo. Entender a espacialidade dos fenômenos sociais pode ser um caminho para conhecer e compreender o mundo e para isso são necessários instrumentos que encaminhem a iniciação do aluno na interpretação dos fenômenos e fatos que acontecem na sociedade e que se materializam através das formas de organização que o espaço assume. Para construir um conjunto de referências gerais e básicas que possibilitem fazer a leitura do espaço, há um longo caminho que pode ser percorrido no contexto da geografia escolar, fazendo aquilo que estamos entendendo por educação geográfica.

E nessa perspectiva pode-se questionar como acontece a articulação entre a Geografia como campo do conhecimento e a Geografia escolar. Para Cavalcanti, (2008, p. 27 e 28) as diferenças entre a Geografia acadêmica e a geografia escolar são significativas e precisam ser respeitadas, fato que está sendo considerado pelos pesquisadores da didática, e do ensino e das metodologias da Geografia. Diz ela, “A Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente.”

Aceitando essa interpretação pode-se colocar como questionamento como construir a Geografia escolar a partir das séries Iniciais do Ensino Fundamental. Considera-se que a alfabetização cartográfica e a iniciação geográfica permitirão que o aluno desde o início da sua presença na escola, aprenda a ler o espaço a partir do entendimento do lugar em que ele vive. No entanto não se restringindo a trabalhar simplesmente com aquilo que existe no lugar, mas para construir a partir daí as referências que lhe auxiliem na teorização do que se observa no cotidiano. E nesse caminho é fundamental construir um quadro de referências gerais que lhe permitam assegurar-se das ferramentas adequadas para interpretar, analisar e exercitar a crítica das configurações territoriais que lhe dizem respeito, considerando a complexidade da vida

e contextualizando nas diversas escalas de análise.

No início da escolarização a Geografia se apresenta com um conteúdo significativo para a criança conhecer o espaço em que vive e perceber a sua contextualização em escalas diversas, como a região, o país e o mundo (escalas local, regional, nacional e global). Estudar o lugar, conhecer os espaços de convivência, saber como realizar a observação, aprender a fazer a representação desses espaços são conteúdos significativos e dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades específicas da Geografia, que tem uma função no conjunto do currículo escolar.

Para além da contextualização da Geografia no conjunto dos conteúdos escolares nesse nível de escolaridade há outro ponto importante que é o de estabelecer as bases para estudar a geografia nos anos seguintes do Ensino Fundamental e Médio. Nesse momento em que as crianças assumem o seu lugar na escola, instituição formal, que trabalha com o conhecimento científico e que tem início o processo de socialização e de formação, é importante reconhecer qual o papel da Geografia como um dos componentes curriculares.

É nesse nível de ensino que os conceitos correntes da Geografia podem ser desenvolvidos, dando início ao processo de conhecimento, que pode subsidiar a formação dos sujeitos. Estabelecem-se as bases do conhecimento a partir desse nível da escolaridade e do desenvolvimento dos conceitos que a cada ano podem ser mais complexos. “Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado.. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde

se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades.” (Callai,2005: 236.)

CONCLUSIONES

Estudar o lugar significa conhecer a realidade em que o aluno vive identificar o que existe, quais os processos que são desencadeados, como se materializa a vida do conjunto da sociedade no espaço concreto que se vislumbra. Olhar o lugar, entender o que acontece, exige necessariamente que o aluno consiga abstrair desta realidade do lugar, aprendendo a teorizar. Isto requer que o aluno abstraia e contextualize os fenômenos, construindo o quadro de referencial mais amplo que lhe permita avançar para uma análise mais crítica, entendendo que o lugar reflete o mundo globalizado. Com base em Santos (1996): “Cada lugar é a sua maneira o mundo” (252); “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. (p.273). Essas citações nos remetem a reafirmar a importância de não trabalhar com os espaços fragmentados, que deslocam a possibilidade de entendimento do que está sendo considerado.

190 |

Para Cavalcanti é fundamental que: “Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto global” (2008: 43)

Avançando nessa linha de argumentação pode-se afirmar que ao estudar a Geografia nas Series Iniciais abre-se o caminho para estabelecer as bases de aprendizado dessa disciplina. Essas bases podem ser identificadas pelas habilidades desenvolvidas de observar, descrever, analisar e enunciar um espírito crítico a respeito da realidade em que o aluno vive. Também as habilidades de orientação, localização e repre-

sentação que são funções importantes na vida de qualquer sujeito para se situar no mundo em que vive.

O ensino de Geografia na escola deve ser pautado pelo acesso dos alunos ao conhecimento produzido pela humanidade para que possam entender o mundo em que vivem. Saber a informação, conseguir entendê-la e contextualizar os fenômenos no conjunto do mundo globalizado, entendendo o lugar como a reprodução desses processos em determinados tempos e espaços é um objetivo. Mas tem outro que é importante que diz respeito ao aluno se compreender como sujeito nesse processo de construção do espaço tendo condições de construir a sua identidade e pertencimento. Assim reafirmo que estudar o lugar considerando as escalas de análise, tendo como suporte o desenvolvimento de habilidades específicas, e construindo os conceitos, pode ser a alternativa de aprender Geografia e se construir como sujeito de sua história ao tempo em produz o espaço como sujeito social. E para finalizar recorre a uma citação que diz: “Ao ler o espaço, desencadeia-se o processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente. Constrói-se o conceito, que é uma abstração da realidade em si, formada a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). Nesse caminho, ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido.” (Callai, 2005: 241). Estudar o lugar para compreender o mundo pode ser a alternativa para estudar Geografia no início da escolarização, mas o caminho para se chegar é sinuoso assim como são os meandros dos rios ou o ondular das coxilhas do Rio Grande do Sul. Mas é o caminho que deve ser perseguido por nós que trabalhamos com a Geografia e neste nível de ensino, seja como docentes seja como pesquisadores, e a possibilidade de fazer com que o professor seja ele o estudioso dessa questão pode ser a alternativa mais eficaz. Afinal educação geográfica não é para

a escola, ou para os professores, mas é com certeza para que cada um se entenda como sujeito da sua história ao viver a sua vida e produzir o seu espaço.

BIBLIOGRAFIA

- Ab'saber, Aziz. A Geografia do bairro. www.novaescola.com.br*
Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Callai, Helena Copetti. Estudar o lugar para estudar o mundo. In.: Castrogiovanni, Antonio Carlos. (Org.). Ensino de geografia, práticas e textualizações no cotidiano Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p.83-134.*
-
- _____ Aprendendo A ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In:Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens. Caderno CEDES 66. Campinas, vol25, n.66, p. maio/ago. 2005. p. 227-247*
- Callai, Helena Copetti & Callai, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas Séries Iniciais. Espaços da Escola. Ijuí, ano 3, nº 11, Jan./Mar. 1994. p. 5-8.*
- Castells, Manuel. La era de La información - Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1 La Sociedad Red. Madrid, 1997.*
- Cavalcanti, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade - ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: SP-Papirus. 2008.*
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia - saberes necessários a prática educativa, Paz e Terra, 1996 e 2001.*
- Herrero Fabregat, Clemente. Madrid visto por los niños. Madrid: Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, 1992.*
-
- _____ La Formación del Profesorado en Ciencias Sociales, Ijuí-RS ed. UNIJUI, 2005.*
- Santos, Milton. A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.*
-
- _____ Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.*

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y SU PAPEL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA: UNA PROPUESTA DE TEXTOS ESCOLARES

MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN¹

INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de la geografía se encuentra en una encrucijada frente a las realidades sociales y económicas de la región. América Latina enfrenta retos que han implicado el cambio de la visión en el proyecto nación. Sin embargo, a diferencia del proyecto político del siglo XIX, la geografía no se encuentra en las prioridades de la sociedad latinoamericana actual.

Cuando se revisa la historia latinoamericana del siglo XIX uno de los proyectos centrales para la construcción de nación estuvo centrado en fortalecer la enseñanza de la geografía y de la historia, como mecanismo para generar sentido de pertenencia e identidad y fortalecer el conocimiento de los nuevos estados y de su entorno. Independiente del tipo de educación que se impartía y del sesgo ideológico, la enseñanza de la geografía fue una prioridad y tuvo relevancia en los procesos educativos regionales. La nueva dirigencia latinoamericana se preocupó por temas como la alfabetización y por ende la comprensión del lenguaje local y a partir de allí el reconocimiento del espacio regional y nacional.

Al hacer una revisión de los programas educativos de la primera mitad del siglo XX, se concluye que la enseñanza

1 Editor de Ciencias Sociales de Editorial Voluntad, Bogotá - Colombia.

era memorística y repetitiva, enfocada en la localización, la descripción de regiones y desde la historia, la explicación de sucesos lineales, exaltación de los líderes criollos; todos éstos elementos cuestionables bajo la nueva visión de la enseñanza y la comprensión de procesos espaciales y temporales. Sin embargo, las personas que vivieron esa educación, manifiestan que aprendieron a conocer el país, que saben elementos básicos de la geografía, que comprenden cuestiones climáticas, físicas y dinámicas culturales. Desde la historia aprendieron a reconocer los principales hechos históricos, identifican situaciones temporales y valoran momentos de la historia nacional.

194 | La situación de los resultados escolares en la actualidad, es preocupante, desde el papel que juega el área en los programas académicos, así como desde los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales. En el cambio de una enseñanza memorística a una que comprendiera procesos, se hizo un salto sin revisar la formación de profesores, es decir se diseñaron programas que evaluaban la comprensión de los estudiantes, pero no se cambió la forma de enseñar, por ejemplo disminuyó el uso de evaluaciones con mapas, preguntas abiertas y ejercicios de apareamiento y se cambió por las pruebas de selección múltiple. Como consecuencia, lo enseñado no era igual a lo evaluado y los estudiantes terminaron sin saber qué enseña la geografía, cómo se comprende la historia y sin tener claro qué se evaluaba en el área.

LAS PRIORIDADES DEL ESTADO

El auge de la tecnología y el avance acelerado de lo que ha sido llamado globalización cambió las prioridades de estado. Hay un desinterés general por pensar y generar debate en la escuela; en cambio de ello se ha pasado al tecnicismo. La prioridad es que los estudiantes tengan las herramientas técnicas para enfrentarse a las nuevas realidades laborales;

por ende el plan decenal de educación 2006 – 2016, en Colombia y elaborado por el Ministerio de Educación Nacional se ha centrado en la informática y la tecnología, entendida ella como la dotación de computadores y aulas inteligentes, sin reparar en la necesidad de crear contenidos, actividades y estrategias que den un uso útil y beneficioso del computador en el aprendizaje de la escuela. Por otra parte, se han centrado esfuerzos por fomentar la enseñanza del inglés; muchas secretarías de educación a escala nacional se preocupan por el bilingüismo, decisión importante en la calidad educativa de los estudiantes. Pero el haberlo convertido en una prioridad junto a la tecnología, ha descuidado las otras áreas y entre ellas la geografía, cuando podrían fortalecerse procesos lectores en ambas lenguas y manejar tecnologías de información y comunicación desde la enseñanza de la geografía.

EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

| 195

Con pocas excepciones, la enseñanza de la geografía en la región ha sido homogénea y descriptiva pero prioritaria en la primera mitad del siglo XX. Desde la década de los sesenta del siglo pasado, la UNESCO impulsó proyectos para la enseñanza de la geografía en busca de la paz y la integración; iniciativa a la que se suma el convenio Andrés Bello, institución que en la década de los ochenta, desarrolló talleres para los países miembros, proyecto que a pesar de los altibajos se ha mantenido hasta hoy.

Como resultado de los estudios realizados se han publicado libros sobre la educación en geografía, tales como: “La enseñanza de la historia y la geografía en América Latina” de Josefina Zoraida Vásquez y Pilar Gonzalo Aizpuru; e “Historia común. Memoria fragmentada” (2007). Los anteriores textos han manifestado algunas conclusiones sobre la situación de la enseñanza de la geografía y la historia en la región y han llegado a afirmaciones como:

1. La historia y la geografía se pierden en el currículum, frente a otras ciencias humanas que se han incluido, ejemplo: economía, política, sociología y las cátedras locales que se involucran en las Ciencias Sociales.
2. La educación es fragmentada, las fronteras imaginarias se hacen reales y los procesos geográficos parecen locales y únicos sin buscar la comprensión global y regional.
3. Los hechos se presentan descontextualizados; no se hace referencia ni al contexto mundial ni al latinoamericano.
4. Existe un miedo a la valoración, a hacer juicios y a explicar procesos. Además no hay claridad en la forma de evaluación.
5. Desde la enseñanza de la historia hay una exaltación a los héroes, al mundo criollo y a la repetición sin análisis y crítica del impacto de los procesos históricos.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN COLOMBIA

La enseñanza de la geografía en Colombia ha tenido una transformación a lo largo de los siglos XX y XXI. Como se mencionó antes, a principios del siglo XX hubo un interés por enseñar geografía, junto con historia, matemáticas y lenguaje, consideradas en la época las áreas centrales del aprendizaje. Incluir a la geografía como materia clave de enseñanza radicaba en el interés de generar identidad local, regional y nacional. Los estudiantes debían usar cartillas del área, donde aprendían elementos básicos del relieve, el clima, los recursos naturales y de allí se pasaba a conocer el departamento correspondiente al estudiante y el país.

Hasta la década del cincuenta enseñar sobre Colombia fue la prioridad desde la geografía y la historia. Se explicaba acerca de las regiones naturales, las costumbres, las capitales, los

accidentes geográficos y por otra parte se hacía una exaltación de los líderes de la independencia, seres casi sobre naturales y perfectos de los cuales poco se podía cuestionar, ya que resultaba un sacrilegio dudar sobre sus capacidades, alcances y su forma correcta de actuar. Este tipo de educación se cuestiona ahora con el paso de los años y las nuevas tendencias pedagógicas critican la memoria y la repetición sin hacer análisis y comprender los procesos. Sin embargo, los estudiantes desarrollaban habilidades de localización, orientación y la posibilidad de comprender el entorno cercano. Se lograba el objetivo de exaltar las bondades del territorio nacional, las riquezas naturales, los productos, la diversidad y junto a ello la admiración por nuestra historia, las fechas patrias y la vida de los próceres de la nación.

En la década de los sesenta, la educación de la geografía en Colombia pasa por un cambio importante y consiste en la inclusión de las teorías desarrollistas en el área, bajo las cuales se construye el imaginario en el cual tanto Colombia como los países latinoamericanos se encuentran en un estadio de subdesarrollo que ya fue vivido en Europa y Norteamérica; eso supone que estamos frente a un proceso de franco desarrollo beneficiado por situaciones que se presentaban en la época como el crecimiento acelerado de las ciudades producto de las migraciones del campo, el desarrollo de la industria, la creación de parques industriales y las campañas de alfabetización. En conjunto esos procesos sociales que se presentaron, daban cuenta del camino tendiente al desarrollo y la economía pasa a tener un papel fundamental en la enseñanza de la geografía, tanto, que el área pierde centralidad frente a las nuevas cátedras.

La historia y la geografía durante la década del sesenta y parte de la década del setenta, se ven afectadas por las teorías desarrollistas; aunque hay un interés por la alfabetización y por la educación en general para promover el desarrollo, las políticas educativas desestimulan la educación crítica por el temor de generar en los estudiantes conciencia social que

se pudiese convertir en estallidos revolucionarios. Desde ese periodo se presenta un quiebre en la enseñanza de la geografía y la historia, que pierden centralidad, tomada por los conocimientos manuales. Se fortalece la educación técnica; aparecen los colegios de educación técnica y especializada, cobra relevancia en el colegio la enseñanza de contabilidad, electricidad, dibujo técnico, mecanografía, entre otras.

Ese retroceso es contradictorio frente a lo que pasa en Europa, donde justo en ese periodo, la geografía social y radical adquieren importancia. En Europa y Norteamérica se debilita la enseñanza positivista y surge la geografía crítica, con todo el aporte revolucionario, mientras tanto en Colombia las áreas sociales pasan a un segundo plano y pierden el protagonismo de la primera mitad del siglo XX.

198 | En 1974 se realiza una importante reforma educativa que incluye en el área de Ciencias Sociales, la enseñanza de geografía, historia, democracia en todos los grados; urbanidad en primaria y cátedra bolivariana en los grados décimo y undécimo. Dicha reforma plantea la enseñanza por separado de cada una de las áreas y para el caso de la geografía se establece un programa en la educación secundaria basado en la geografía descriptiva regional.

En primaria de acuerdo con el grado se enseña la familia, el entorno, el barrio, el municipio, la ciudad y Colombia. Para los grados de secundaria se enseña la geografía de Colombia en sexto, la de América en séptimo, la de Europa, África, Asia y Oceanía en octavo, la geografía económica de Colombia en noveno y la cátedra bolivariana en décimo y undécimo. La enseñanza de la geografía tiene un carácter descriptivo y pocas veces explicativo del espacio geográfico, además la forma de organizarlo es por regiones, de tal forma que cada año se repiten procesos y sólo cambia el lugar donde se presentan, el estudiante aprende en forma fragmentada.

Para cada uno de los grados en secundaria los estudiantes

aprenden generalidades de la región que van a estudiar. Las generalidades hacen referencia a posición geográfica y astronómica, aspectos físicos, algo muy breve sobre aspectos culturales y de ahí en adelante un proceso de subdivisión de cada gran región que se estudia en el año lectivo, donde se habla de relieve, clima, hidrografía, sectores de la economía, comercio, vías de comunicación, y aspectos generales de cada una de las subregiones o países vistos. Es sin embargo, dicho periodo histórico, el de mayor auge en la producción de libros escolares de geografía.

LA CRISIS DE LA GEOGRAFÍA EN LA DÉCADA DEL NOVENTA

Desde finales de la década del ochenta se replantea la enseñanza de la geografía y la historia en la escuela, se concibe una integración de las dos áreas bajo el nombre de Ciencias Sociales, donde además se involucra la clase de democracia. Esa primera reforma es un golpe para la geografía, se plantean 30 indicadores básicos para enseñar Ciencias Sociales, de los cuales 29 se asocian con la comprensión de procesos históricos y sólo el último indicador hace énfasis en poder localizar todo lo aprendido en el espacio geográfico, además de comprender la transformación de los espacios históricos y cómo se encuentran en la actualidad.

La nueva metodología de enseñanza va en detrimento total de la geografía, que queda relegada a la simple localización y breve descripción de lugares. El nuevo cambio genera problemas en el aula, los profesores deben enseñar el área integrada de Ciencias Sociales. Hasta esa época los profesores estaban especializados en alguna de las dos áreas básicas, geografía o historia, y en la mayoría de los casos la clase de Ciencias Sociales se convierte en clase de historia.

A pesar de las críticas, las reformas posteriores han modificado lineamientos curriculares y estándares de evaluación,

pero el Ministerio de Educación mantiene la política de enseñar las Ciencias Sociales en forma integrada. La ley 115 de 1994 retoma los nuevos aportes de la Constitución Política de 1991, que plantea la importancia de enseñar y resaltar el conocimiento en Constitución Política, Afrocolombianidad y diversidad cultural. La importancia innegable de enseñar cultura colombiana ha afectado aún más la enseñanza de la geografía y de la historia, porque no se aumentan horas semanales de clase y sí se incluyen nuevas cátedras de enseñanza obligatoria.

200 | En el nuevo siglo se ha demostrado que el conocimiento geográfico de los estudiantes es mínimo, y existe un retroceso frente a los conocimientos que presentaban los estudiantes hasta la década del ochenta del siglo pasado. Los lineamientos del área se han modificado en 2002 y en 2004. La primera reforma de 2002 hace una crítica a la enseñanza memorística, plantea la necesidad de explicar procesos sociales, conectar el área con la realidad colombiana; sin embargo propone ocho ejes curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, de los cuales solo dos tienen carácter geográfico y por abarcar la diversidad cultural y la igualdad, se cae en errores como construir un eje exclusivo para comprender el rol de la mujer en la sociedad. Para poder cumplir con el anterior indicador se recurre a explicar el papel de las mujeres en hechos históricos, muchas veces sin comprender el hecho histórico donde tuvieron un rol importante; por ejemplo un libro de texto hace en noveno grado una unidad exclusiva para explicar el papel de la mujer en la revolución mejicana, sin explicar la revolución mejicana. Casos como el anterior demuestran la fragilidad y la poca coherencia en la construcción de los ejes temáticos y los lineamientos en el área de Sociales. De allí la reforma en 2004.

La reforma de 2004 modifica los anteriores ejes curriculares y de ocho se pasa a cuatro grandes ejes en el área, el primero es un eje de relaciones espaciales y ambientales, el segundo de relaciones entre la historia y las culturas, el tercero de

relaciones ético políticas y el cuarto de competencias ciudadanas. En pocas palabras se mantiene la integración de las Ciencias Sociales pero diferenciando de nuevo la geografía de la historia y de la democracia. Esa modificación más la política del MEN de no obligar a la instituciones educativas qué enseñar en cada grado y en cambio sólo sugerir, favorece la autonomía en la enseñanza.

Mientras el MEN realizó varias reformas durante los últimos 40 años, el sistema nacional de evaluación llamado ICFES mantuvo hasta 2007 la evaluación de la geografía y la historia por separado. Los resultados en ambas áreas disminuyeron en forma dramática durante la década del noventa y en lo recorrido del nuevo siglo, siendo durante 8 años la geografía el área con peores resultados en la prueba y la historia la siguiente área. Por esa situación muchas instituciones privadas deciden volver a la enseñanza de la geografía y la historia por separado, buscando mecanismos de mejorar el conocimiento de los estudiantes en ambas áreas y lograr mejores resultados en las pruebas nacionales e internacionales.

| 201

La separación de la Ciencias Sociales por ejes independientes, demuestra la realidad de que no es posible integrar áreas por decreto; y que en la complejidad de la geografía, la historia, la política y las cátedras especiales, es valiosa la posibilidad de construir ejes conductores que articulen los procesos de cada una, sin hacer fusiones impositivas que terminan en detrimento de una o varias áreas del conocimiento.

Un aporte valioso de los nuevos estándares radica en la necesidad de crear un espacio llamado me aproximo al conocimiento como científico social donde hay un interés por demostrar que los ejes que involucran al área no son estáticos o sólo descriptivos y que los estudiantes con el conocimiento adquirido, están en la capacidad de plantear problemas, hacer análisis, desarrollar proyectos y hacer tanto investigación geográfica como histórica.

EL USO DEL TEXTO ESCOLAR

El libro de texto es la herramienta fundamental para que el profesor pueda construir una clase óptima donde puede establecer una coherencia en los contenidos enseñados y desarrollar actividades creativas y diferentes que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. A lo largo del recorrido histórico de la geografía en Colombia y en América Latina, los libros de texto han sido el resultado de las políticas estatales y regionales en torno al conocimiento.

202 | Los libros de geografía de la primera mitad del siglo XX, respondían a las necesidades planteadas de exaltación y descripción del territorio, fueron elaborados libros que hacían un recorrido por el paisaje y contaban con una riqueza cartográfica y de pintura. Los libros de texto no revestían un interés comercial, fueron redactados y producidos por profesionales en el área y por políticos pertenecientes a la clase dirigente. Sobresalen en Colombia los libros de geografía escritos por Velasco y Vergara entre 1904 y 1909, fueron la primera propuesta escolar, que abordaba anécdotas y variedad de temas sobre el país. Posterior a la producción de ellos, otros personajes reconocidos hicieron su aporte académico, como es el caso de Justo Ramón, quien escribe en París Geografía de Colombia por regiones naturales en 1928, Carlos Martínez Silva, quien escribe la Geografía Universal y Miguel Abadía Méndez, presidente conservador quien escribe en 1936 la criticada obra Geografía de Colombia. En general los textos escolares del área son producidos por la élite y son un reflejo de los intereses de ella, bien sea en su postura política o por sus preferencias particulares de conocimiento.

La producción comercial de textos escolares, toma fuerza después de la década del cincuenta, donde ya aparecen empresas editoriales dedicadas al negocio de la producción de libros con fines escolares, bajo políticas de la empresa, siguiendo los lineamientos propuestos por el estado y contratando autores en su mayoría educadores para la redacción de las obras.

Por consiguiente las obras publicadas a partir de los años sesenta son un reflejo de la forma como se enseñaba; con libros cargados de contenidos descriptivos, muy limitados en actividades y en los cuales la forma de evaluación se concentraba en preguntas abiertas, donde el estudiante repetía lo leído en el libro. En la década del setenta sobresalen editoriales como El Cid, Norma, Voluntad y Universitaria de América que hacen libros ricos en contenidos, con análisis conceptual y que traen innovación pedagógica en la forma de evaluar y proponer actividades. Sobresalen series como las geografías Universal y de América de Editorial Universitaria editada en 1975 que hace una introducción por las nociones de la geografía, aborda la descripción regional y trae elementos claves como el destacar conceptos importantes al finalizar cada tema, ejercicios de comprobación de resultados y actividades de investigación.

Otras dos series que innovan en la enseñanza de la geografía son la serie El Dorado de Editorial Norma, que involucra historia de la geografía, desarrolla ejercicios para resolver, vocabulario geográfico, ideas para recordar y diferentes formas de evaluación. Por otra parte Editorial Voluntad en 1975 produce la serie Geografía educación creativa que por primera vez incluye un libro de actividades aparte para que el estudiante aplique lo aprendido y una guía de planeadores para que el educador desarrolle mejor la creatividad en el aula.

| 203

Cuando se hace una revisión de los textos escolares y las estrategias pedagógicas usadas en diferentes épocas, se suele cuestionar el pasado y asumir que lo mejor es lo que se hace o se está haciendo en el presente, pero es importante reconocer el aporte que se ha hecho a la geografía desde diferentes épocas, es por eso necesario afirmar que la producción de textos escolares en la década del setenta en Colombia a pesar de las limitaciones, fue prolífica, productiva e innovadora.

De las décadas posteriores hasta el presente, los libros de geografía han respondido a los lineamientos que propone el

estado, para poder ser competitivos en el mercado y cumplir con las necesidades del mismo. En el país la producción masiva de textos de geografía llega hasta 1990, cuando las editoriales empiezan a producir libros integrados de Ciencias Sociales para responder a las nuevas políticas del estado.

Los primeros libros integrados son un atentado contra la geografía; frente a la política del MEN las editoriales hacen libros de historia y en las páginas finales realizan una descripción actual de los lugares donde se presentaron los hechos históricos vistos en el libro. La enseñanza de la historia deja de ser regional, pues hasta la década del noventa conservó una localización espacial idéntica a la geografía y pasa a ser una historia lineal, donde en sexto grado se aborda el mundo antiguo, en séptimo la edad Media en octavo el Mundo Moderno y en noveno la historia contemporánea, es decir que la historia responde a una interpretación europea del mundo. Por lo tanto al estar la geografía ligada a la historia, las temáticas responden a la descripción de esos espacios históricos.

204 |

La reforma educativa de 1994 le da un nuevo aire a la geografía que aparece enmarcada en el eje de relaciones espaciales y ambientales. Es así como se recupera en los libros de texto un espacio propio para la geografía. En conclusión, sobre este apartado los libros de Sociales integradas son en realidad, libros de geografía, historia y política que se presentan en uno solo. Dependiendo del desarrollo editorial que se haga, en promedio los libros traen un 40% de geografía, un 40% de historia y un 20% de política. La integración real nunca se hizo y se pasó a presentar los tradicionales libros de geografía e historia por separado en uno solo. La realidad evidente de ese hecho ha generado que muchas instituciones educativas decidan volver a los libros de geografía e historia por separado.

La duda que se ha generado es el qué y el cómo enseñar la geografía, dada la libertad que otorga el MEN y la poca presencia de geógrafos o profesores de geografía en el diseño de la propuesta curricular y la elaboración de los estándares del

área, donde hay más presencia de historiadores o profesionales especializados en historia. Dicha situación plantea un reto en la elaboración de un propuesta escolar que reivindique la geografía.

UNA PROPUESTA DE LIBROS REGIONALES

Como parte central de este trabajo se propone la necesidad de diseñar libros de geografía útiles para toda América Latina como una región que nos identifica. Se ha visto en el recorrido que los latinoamericanos hemos construido fronteras entre los estados, como se hace en todo el mundo, pero a diferencia de otras regiones, cada estado se ha encerrado en su propia realidad, anulando la posibilidad de conocer al vecino, desconociendo que las fronteras son imaginarias y no son lineales, por lo tanto existen procesos históricos y geográficos que abarcan diferentes países.

La enseñanza regional que tanta polémica genera, da prioridad a que el estudiante conozca su entorno pero no lo integra con los procesos nacionales y regionales, hay que hacer un esfuerzo por superar los localismos, buscando comprender las realidades regionales del espacio geográfico. En un interés por que el estudiante comprenda procesos como se espera que lo haga, no se puede enseñar en forma fragmentada. Es decir el relieve se forma en todo el planeta de igual forma; el clima y la vegetación tienen características globales, los procesos de poblamiento en América Latina tienen más elementos comunes que diferencias, la forma y el trazado de las ciudades reúne tendencias generales, las problemáticas sociales, la desigualdad tienen orígenes y condiciones similares; los riesgos naturales a los que nos exponemos tienen causas comunes, por lo tanto qué valioso sería explicar los procesos geográficos desde una mirada regional, latinoamericana y después aterrizar a estudios de caso particulares y representativos de la región de acuerdo con los procesos explicados.

La posibilidad de una integración regional, del desarrollo de proyectos económicos y comerciales de apoyo mutuo, el respeto por las diferencias, la disminución de la xenofobia y los prejuicios regionales, sólo son posibles conociendo la realidad del otro. América Latina padece de indiferencia, del desconocimiento que es resultado de la ignorancia de no comprender que tenemos elementos comunes que pueden hacer de la enseñanza de la geografía y por supuesto de la historia, un proyecto regional beneficioso para la sociedad.

LAS TEMÁTICAS NECESARIAS

Para comprender los procesos geográficos es necesario determinar tópicos centrales donde prime la comprensión del espacio geográfico y su aplicación en América Latina. Por lo tanto las temáticas sugeridas en una propuesta curricular latinoamericana de geografía serían:

206 |

Conceptualización

- La geografía como concepto, definiciones aportes y ciencias auxiliares.
- Historia de la geografía.
- El espacio geográfico: elementos y dinámicas que lo caracterizan.

El mundo exterior

- El Universo y sus teorías.
- El Sistema Solar.
- La interacción de la Tierra con los cuerpos celestes.

La Tierra

- Los movimientos terrestres.
- Las coordenadas geográficas.
- Latitud – Longitud.
- Husos Horarios y el tiempo.

Cartografía

- Formas de representación.
- Proyecciones y tipos de proyecciones.
- Manejo de escalas.
- Talleres de cartografía.

La estructura de la Tierra

- Estructura interna.
- Litosfera.
- Hidrosfera.
- Atmósfera.

El relieve

- Las formas del relieve.
- Procesos de formación del relieve.
- Geomorfología.
- Grandes estructuras terrestres.
- Tectonismo y deriva continental.
- Formaciones costeras.
- El impacto del relieve en las relaciones humanas.

| 207

Clima

- Elementos y factores del clima.
- Presiones, movimientos del viento.
- Los climas del mundo.
- Los biomas y los paisajes.
- El impacto del clima y la adaptación que hacen los humanos.

Geografía de los riesgos

- Las relaciones entre medio ambiente y sociedad.
- Los recursos y la sostenibilidad.

Geografía de la población

- La estructura poblacional.
- Evolución de la población.
- Migraciones y desplazamiento.

Estudios regionales

- El campo.
- La vida y las características del campo.
- La relación campo ciudad.
- Estudios urbanos
- Morfología u tipología urbana.
- Funciones urbanas.
- La ciudad como ecosistema.
- Crecimiento espacial.
- Tipos de ciudades.
- Sistemas de ciudades.

Geografía económica

- La interpretación geográfica de la economía.
- Los sectores de la economía.
- La globalización y el sistema mundial.

Geografía Política y Social

- Los elementos del Estado.
- Sistemas políticos de gobierno.
- Territorio y poder.
- Funciones del Estado.
- Las relaciones entre los estados.
- La diversidad cultural: lenguas, etnias, religiones.
- Procesos de descentralización.
- Los espacios fronterizos, formas de integración.
- Espacios culturales.

Geografía de los conflictos

- Relaciones internacionales.
- Causas de los conflictos.
- La resistencia al sistema.
- La movilización social.

Las TIG

- Todo sobre tecnologías de información geográfica.

Esta propuesta es para la educación secundaria, ya que en la primaria aunque es posible hacer ejercicios de comprensión de las dinámicas geográficas desde la casa, el barrio o el entorno del estudiante, es valiosa la interpretación del medio cercano, de las vivencias familiares y escolares, de los recorridos y las salidas de campo. Las capacidades cognitivas del estudiante favorecen la comprensión del espacio geográfico con lo cotidiano.

CÓMO EXPLICAR PROCESOS REGIONALES

Cada temática que se aborda en la geografía tiene la posibilidad de ser aplicable a cualquier espacio geográfico local o regional, por lo tanto todas las temáticas deben traer ejemplos regionales que sean representativos y clarifiquen el conocimiento de los estudiantes. Es importante evitar los ejemplos totalizantes, usar sólo casos locales o sólo de los países con mayor peso demográfico o económico. La geografía se construye a diario y es necesario indagar en las características de los países vecinos, generar identidad y darle valor al libro de texto. Cuando se trabaja con guías se corre el riesgo de anular realidades, de no entender desde la complejidad.

| 209

Cuando un estudiante logra comprender procesos globales y tiene ejemplos regionales que le ayudan a comprender, está en la capacidad de hacer sus propios análisis, integrar, construir argumentos y tiene la facilidad de desarrollar nuevas propuestas, argumentar y describir.

En otras áreas del conocimiento escolar como las matemáticas, el lenguaje y las ciencias, los estudiantes reciben conocimiento global, hay elementos comunes que se desarrollan en la región y los educadores lo aplican al contexto local. La geografía al igual que la historia no puede ser la excepción, es posible explicar nuestra realidad, el pasado, logrando una mirada global, más general. Si se supera el centralismo ideológico es posible lograr un proyecto en común.

VINCULAR LA GEOGRAFÍA CON LA HISTORIA

Independiente de las críticas a favor o en contra de la integración con la historia, la geografía lleva una relación íntima con los procesos históricos, por lo tanto es posible y necesario establecer ejes conductores en los cuales las dinámicas geográficas se puedan vincular con procesos históricos y por ellos a continuación un ejemplo de caso:

210 |

En el año 2010 la mayoría de los países de la región celebrarán el bicentenario de la independencia y los que no lo hacen tienen en esa fecha el análisis de procesos regionales y globales que dieron la posibilidad del movimiento de la liberación del yugo español o portugués. Frente a las críticas que también surgen desde la historia se han empezado a realizar textos escolares donde se hace una comprensión de lo que ocurrió en España en los años previos a 1810 para que surgieran las juntas latinoamericanas y es a partir de allí, de las características de la élites regionales, de las condiciones económicas y en general sociales de la sociedad colonial latinoamericana lo que permite comprender que a pesar de nuestro conocimiento local lo que ocurrió hace 200 años fue un proceso regional que afectó a toda América Latina y es posible hacer revisiones históricas en las cuales surgen nuevas teorías, hipótesis y conclusiones. Así como desde la historia se ha empezado a generar un discurso regional que lleva a la construcción de la memoria y de una identidad latinoamericana, la geografía tiene el deber de hacer un trabajo conducente a hacer análisis similares y a usar la integración no para suprimir áreas del conocimiento, sino para mejorar la comprensión de nuestro mundo, de nuestra realidad, nuestras diferencias y similitudes.

CONSIDERACIONES FINALES

Como comunidad geográfica es importante tomar acciones y presionar políticas donde se dé, de nuevo, la importancia a

la enseñanza de la geografía en la escuela, lo que no la hace divergente de los intereses tecnológicos de la modernidad. Por ejemplo herramientas como google earth, mapas en línea, el Internet en general son un apoyo para desarrollar tecnologías de información y comunicación (TICS) aplicadas a la geografía en el aula.

En un mundo globalizado, es necesaria la integración regional para una inserción a la economía mundial, por ello es clave superar los localismos, dejar de lado el regionalismo académico y dar paso a la creación de una geografía regional que favorezca la construcción de una identidad latinoamericana que permita la integración entre nuestros países..

En necesario superar las fronteras ideológicas, el conocimiento geográfico se debe construir desde el debate, la crítica, la argumentación, sin anular al otro, sin desconocer otras realidades, dejando de lado el centrismo.

Se debe promulgar por una elaboración rigurosa y sustentada del conocimiento geográfico, más allá de las coyunturas políticas que se presentan, de la presencia de gobiernos de derecha o de izquierda ideológica, la geografía debe alimentarse de la investigación, el análisis, sin caer en cambios fugaces de discursos, desconocimiento o ausencia de sustentos teóricos.

El profesor debe trabajar con explicaciones que lleven a la comprensión de procesos, de tal forma que es estudiante no repita, ni comprenda fragmentado, sino que logre la interpretación del espacio habitado, del impacto físico, social, político y económico que generan las relaciones del hombre con el espacio.

Es posible construir una geografía regional, no es necesario esperar dos años para compartir las experiencias desarrolladas en cada país, solo un estado que construye conocimiento genera identidad y la identidad fortalece los procesos de integración y la valoración de lo nuestro.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadía Méndez, Miguel (1936) Geografía de Colombia. BLAA.*
Aizpuru Pilar, Vásquez Josefina (2007) Historia Común, memoria fragmentada. Convenio Andrés Bello.
MEN (2004) Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Editorial Magisterio.
Ramón, Justo (1928) Geografía de Colombia por regiones naturales.

SERIES DE CIENCIAS SOCIALES ANALIZADAS

- Geografía Universal y de América de Editorial Universitaria editada en 1975
- Serie El Dorado de Editorial Norma. Editada en 1979
- Serie Geografía educación creativa de Editorial Voluntad. Editada 1975
- Serie Sociales Integradas. Editorial Voluntad. Editada en 1990
- Serie Geografía de Editorial Norma. Editada en 1986.
- Geografía de Venezuela. Editorial Excelencia. Editada en 2002
- Serie Territorios Geografía. Editorial Vicens Vives. Editada en 2006
- Serie de Geografía Paisajes. Editorial Voluntad. Editada en 198

SALIDA DE CAMPO: ENTRE CAMINOS Y SENDEROS DE APRENDIZAJE

NUBIA MORENO LACHE
LILIANA RODRÍGUEZ PIZZINATO
JORGE DAVID SÁNCHEZ ARDILA¹

*We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!*

INTRODUCCIÓN.

El fragmento que nos sirve de epígrafe pertenece a la segunda parte, y la más famosa, de la trilogía del álbum de **Pink Floyd The Wall** de 1979 y que luego fue llevado al cine, en 1982, por el director Alan Parker. Contrario a lo que podría pensarse de manera apresurada, esta canción no es un discurso en contra de la educación en general, sino contra el tipo de educación que se implementó con la Modernidad europea y que ha caracterizado a la escuela. Cuando los niños cantan “*We don't need no education*”, en realidad significa “*We need education*” (en inglés no existe la doble negación, así que una doble negación se convierte en una afirmación).

Ellos no hablan de la educación como un todo, sino del tipo de educación que están teniendo en sus vidas. No necesitan maestros que les digan como pensar, que controlen sus

¹ Profesores de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. – Colombia. Integrantes Grupo de investigación Geopaideia

pensamientos (“*No thought control*”), ellos no necesitan ser ridiculizados por lo que en esta educación se considera error (“*No dark sarcasm in the classroom*”). La idea básica es que los maestros deben enseñar no fabricar conformistas; como se observa en la película, todos los niños marchan por los salones llevando máscaras iguales, caminando al mismo paso; los niños no tienen individualidad, ellos caminan sin mirar hacia su infortunio (la moledora de carne al final de la cinta transportadora). En la película hay una revolución contra los maestros opresores, y contra la escuela y la educación. Debido a ellos Pink pone otro ladrillo en la pared.

214 |

Y es que con la Modernidad, la educación y la escuela fueron el campo de batalla en el cual se atrincheró la Razón moderna monológica y excluyente para imponer el sistema epistemológico representativo y conceptual, productor de la ciencia europea y, a través de ella, la hegemonía de su imagen de mundo. El enemigo en esta batalla no era otro que el sistema epistemológico perceptual que ha sido deslegitimado como productor de conocimiento, y desplazado a la marginalidad en tanto dominio de las creencias, las supersticiones y supercherías; y en el mejor de los casos su producción cognoscitiva por excelencia, el mito, relegado al ámbito de la literatura². Es precisamente el poema de Pink, en la película, el que genera el sarcasmo del maestro.

Todavía hoy la educación y la escuela siguen siendo escenarios de esta batalla: conocimiento vs. ignorancia. Donde conocimiento es ciencia moderna, producto del sistema epistemológico representacional; e ignorancia es todo aquel saber elaborado en el “mundo de la vida” (Husserl) mediante el sistema epistemológico perceptual. No es gratuito que hoy

2 Quizás es Descartes el primer soldado de esta batalla, quien en sus *Meditaciones Metafísicas* se va lanza en ristre contra el sistema epistemológico perceptual y en el *Discurso del método* lleva su deslegitimación no solo del ámbito de la producción del conocimiento sino también del de la educación. Pero igual ocurre con Kant en su *Tratado de pedagogía*; lo mismo habrá de suceder con Marx quien ve en la ciencia y la técnica moderna un espíritu emancipador. Hay que decirlo, Nietzsche se apartará de esta posición excluyente como también lo hará Husserl quien juzga el mundo de la vida como válido horizonte pre científico, mientras que Cassirer y Levi-Strauss recuperarán el carácter simbólico y productor de conocimiento del sistema epistemológico perceptual, si bien lo conciben como propio del “pensamiento salvaje”.

uno de los mayores problemas que tenga la escuela sea precisamente la carga de violencia que la caracteriza.

ESCUDRIÑAR LA SALIDA DE CAMPO....ENCONTRAR NUEVOS SENTIDOS Y SIGNIFICANCIAS

La salida de campo es quizá una de las estrategias que mayor relevancia presenta en los programas de formación de docentes en ciencias sociales; razón por la cuál es posible encontrar sistematización de experiencias por medio de artículos, documentales o guías que a modo de recetario, exponen algunos de sus principios, logros y ejecuciones en el trabajo mismo en el terreno.

Uno de los mecanismos que tradicionalmente se ha utilizado en este tipo de educación es el de la salida de campo. Esta, en su forma más instrumentalizada, ha sido concebida como estrategia pedagógica, un nombre por cierto asociado con el combate, con tácticas y maniobras. Los que hemos ejercido la docencia hemos utilizado la salida de campo como un instrumento de consolidación, recolección de información y registro de datos, y, en veces, de contrastación del aprendizaje que el estudiante obtiene en el aula. De tal manera, la salida de campo en lugar de enriquecer el capital epistemológico de los estudiantes, termina confinándolos dentro de los paradigmas que se busca imponer.

| 215

Inmersos en esta concepción tradicionalista, tres maestros (dos licenciadas de ciencias sociales y un filósofo), unimos nuestros esfuerzos con los estudiantes de VIII, IX y X semestre de la LEBECS³ (carrera de docencia) y tres proyectos pertenecientes al Ciclo de Innovación (“Miradas Pedagógicas para la construcción del espacio geográfico”, “La construcción de conceptos geográficos. Posibilidad de una geografía escolar distinta” e “Imaginarios de ciudad en la literatura co-

3 Licenciatura en Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Bogotá - Colombia (2007 – 2008).

lombiana”), para realizar un ciclo de siete salidas de campo (gráfico 1) que nos sirvieran tanto para consolidar lo que se enseñaba a los estudiantes en el aula, a la vez que visualizaran alternativas para realizar esta estrategia, y que les fuera útil en su posterior desempeño profesional.

A su vez, en el desarrollo de la propuesta se consideraron tres enfoques teóricos que permitían tanto el desarrollo particular como la integración reflexiva de los proyectos investigativo y pedagógicos comprometidos, ellos fueron: geografía humanística, geografía escolar y semiótica urbana, los que a su vez permitieron desarrollar los ejes articuladores: vivencias, aprendizajes e imaginarios.

Frente a la geografía humana que estudia el espacio geográfico humanizado, es decir, la apropiación y la organización del territorio resultante de la actuación de los grupos humanos a través del tiempo⁴, la geografía humanística busca, según Ley y Samuels “reconciliar la ciencia social y el hombre, acomodar comprensión y juicio, objetividad y subjetividad, y materialismo e idealismo”⁵. En otras palabras, considera al individuo como parte integrante y fundamental de la comprensión geográfica y se plantea como un enfoque social antropocéntrico en el que la acción y la conciencia humana desempeñan un papel activo y central. Herrera, citando a Husserl, sostiene que “... entre el hombre y el mundo existe una correlación, es decir, que Yo no puedo comprender al hombre sin su relación con el mundo ni al mundo sin su relación con el hombre”. Entonces, la fenomenología, y particularmente su método, permite recrear el mundo de la vida a partir de vivencias subjetivas, el reconocimiento del sentido de la misma y su aplicabilidad en el lema que promulgan los fenomenólogos “a las cosas mismas”⁶. De ahí que la experiencia en este sentido se constituya en la categoría fenome-

4 Rodríguez de Moreno, Amanda et al. 1997. Geografía y Ambiente. Bogotá D.C. Ediciones Universidad de la Sabana. Pág. 124.

5 Rodríguez de Moreno, Amanda et al. 1997. Geografía y Ambiente. Bogotá D.C. Ediciones Universidad de la Sabana. Pág. 27

6 Herrera, Daniel. 2002. La persona y el mundo de su experiencia. Universidad de San Buenaventura. Bogotá. D.C. Pág. 2.

nológica, para comprender la vivencia del espacio geográfico.

Por intervenir el hombre en su construcción, el espacio geográfico es un campo productor de significados que denotan y connotan las relaciones con el ser humano y con el espacio físico natural; esta característica semiótica se revela tanto en el mundo de la vida como en la construcción espacial de la novela, y puede ser percibida en los imaginarios sociales y literarios del espacio pero también en las señales, símbolos e iconos urbanos que aparecen en ellos. El espacio geográfico y la ciudad se construyen en la interacción con sus habitantes como un texto con sus significaciones y sentidos que nos permiten intimar con calles, parques, centros y barrios.

De tal manera, lo establece Alberto Verón en “Las huellas del sentido y sus efectos en los estudios culturales acerca de lo urbano”, “Como transeúntes y habitantes de la ciudad dejamos huellas en los otros y en la urbe misma lo cual se logra gracias a nuestros desplazamientos, a lo que expresamos y experimentamos. Por los sentidos la ciudad y quienes la habitan transmiten a los sujetos que la viven y transitan una variedad de sensaciones que se traducen en juicios, expresiones afectivas, acercamientos culturales al entorno que nos rodea.” De aquí, que podamos hablar de una semiótica urbana que nos permite leer el texto de la ciudad y comprenderla desde sus significaciones e imaginarios.

| 217



Fuente: Archivo personal de los autores



Fuente: Archivo personal de los autores

218 |

Así, mientras que el conocimiento producto de la investigación profesional geográfica se direcciona y avanza desde unos estatutos epistemológicos avalados por la comunidad científica; y difundido a través de las publicaciones especializadas de las sociedades geográficas llega a impactar al resto de la sociedad, en la escuela la enseñanza de la geografía todavía conserva una tendencia a reducir y mantener su concepción como un inventario o catálogo de fenómenos totalmente abstraídos de una relación existencial recíproca entre hombre y naturaleza.



Fuente: Archivo personal de los autores



Gráfico No 1: Escenarios a re-conocer en las salidas de campo

El plantear la actividad como un ejercicio desde esa perspectiva doble, e involucrar distintas disciplinas y personas directoras de la salida precisó pensar en sesiones conjuntas de los interproyectos, coordinación de objetivos, sincronización de ritmos de trabajo y, antetodo, generar espacios fuertes de diálogo e integración de saberes en ejes transversales que permearan el trabajo que se iba desarrollando (Gráfico No. 2).

| 219

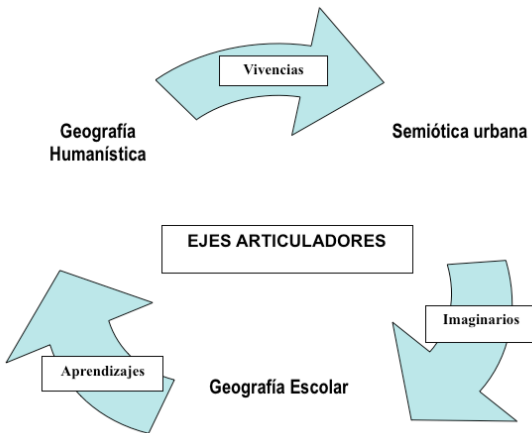


Gráfico No. 2: Esquemas conceptuales

Partimos de la utilización de la salida de campo como estrategia, con su acento en la acción práctica como herramienta de acercamiento a diversos aspectos socio-espaciales. Sin embargo, la dinámica propia del proceso que se fue generando, nos conducía al permanente cuestionamiento transformando nuestra percepción y concepción, llegando al descubrimiento de la articulación de la salida de campo como el espacio de una educación sin muros.

No obstante, la salida de campo, posee particularidades que la hacen esencial y necesaria no solo en el proceso de formación docente y en su aplicación en los contextos escolares, sino que fundamentalmente es un escenario de vivencia, resignificación de aprendizajes y construcción de realidades socio – espaciales; ante lo cual es necesario pensar y de construir miradas fragmentadas o reduccionistas de su práctica para reposicionar lecturas complejas de ella misma en el proceso de conocimiento en el mundo de la vivencia cotidiana, es decir fue necesario avanzar en la resignificación de la concepción de salida de campo.

220 |

Resignificación que trasciende su consideración en tanto instrumento, para convertirla en protagonista de la acción pedagógica, asociada a procesos educativos que no se circunscriben al salón de clase, sino que reclaman la presencia activa de la comunidad académica en los espacios donde se construyen las prácticas y saberes de la vida cotidiana.

Si es cierto que hoy la ciudad es una gran escuela y la escuela debe ser una gran ciudad, entonces estamos hablando de que el concepto de aula ha sido desbordado, que sus muros han caído y se ha convertido en un campo abierto, por así decirlo, con la ciudad mediática. Atravesada por la infinidad de información y la comunicación, por la eliminación de los rígidos barrotes que delimitaban las disciplinas y la ciencia moderna europea llega a rozarse con los saberes milenarios que se habían atrincherado en la costumbre y los que continuamente se siguen produciendo a diario en el mundo de la vida.

Al contrario del aula tradicionalista, la salida de campo concibe la educación no como la arena de combate sino como el ágora en donde dialogan e interactúan los conocimientos obtenidos mediante los dos sistemas epistemológicos: el representacional y el perceptual. Es aquí donde el individuo pone en juego su competencia con ambos sistemas, con diferentes metodologías y líneas transversales de discusión, producción de materiales escritos, visuales y audiovisuales, entre otros.

Núcleo central de la salida de campo es la observación. Escenario donde se cruzan precisamente los dos sistemas epistemológicos ya que la observación demanda un proceso complejo y sistemático en donde la categorización, la reflexión y la percepción hacen parte de su estructura cognoscitiva. El observar interroga a lo observado desde los capitales epistemológicos obtenidos, para profundizar en su reconocimiento y comprensión. Al observar no es el ojo el que lo hace sino el sujeto construido socialmente por vivencias y acciones culturales y educativas diversas y simultáneas.

| 221

“Hay que aprender para llegar a ser un observador competente en ciencia, hay que aprender para llegar a ser un buen observador en la vida cotidiana y hay que aprender para distinguir entre diferentes tipos de mirada. En suma: el sujeto aprende a hacer diferentes usos de sus globos oculares, y puede aprender siempre nuevas formas de mirar. Unas le son estimuladas por la cultura de sus figuras parentales, otras le son vedadas. Pero todas son el resultado de aprendizajes realizados en los procesos de interacción con otros sujetos a veces situados en el mismo contexto cultural, y a veces, situados en contextos culturales diferentes.”⁷

En la cotidianidad del mundo de la vida los individuos construimos, tenemos tratos con los otros y con las cosas de forma desapercibida; transitamos por sus caminos con la sabiduría que obtenemos de la familiaridad con ellos, pero paradójicamente aquello con lo que tenemos tan profunda cercanía, lo dejamos en la invisibilidad. Para visibilizar lo significativo de la vida cotidiana, y constituirlo en objeto de estudio y reflexión en miras de comprender que el espacio geográfico no

7 Ávila, Rafael. 2004. La observación, una palabra para desbaratar y resignificar. Hacia una epistemología de la observación en Cinta de Moebio. No. 21. Santiago: Universidad de Chile.

es la escenografía en la que transcurre la vida humana, sino que es el producto de la interacción social intersubjetiva y con la naturaleza, es necesario llevar a cabo el proceso complejo y sistemático de la observación donde la categorización y reflexión son aspectos determinantes.

La salida de campo, como educación sin muros, busca el desarrollo y la consolidación de logros conceptuales, actitudinales, procedimentales y valorativos, fundamentales en la comprensión de la relación individuo – sociedad - naturaleza, que aporta en la formación reflexiva de un ciudadano de mundo. Alcanzar estos propósitos, para que verdaderamente enriquezcan la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la Geografía, demanda una planeación conceptual y metodológica acompañada del análisis permanente, sin el cual la salida de campo puede continuar anclada en su concepción como estrategia pedagógica.



Fuente: Archivo personal de los autores

Desde este horizonte, se recupera para la geografía el ámbito originario de su emergencia: el mundo de la vida, su vivencia y su percepción, en estrecha relación con los aspectos teóricos y didácticos de las Ciencias Sociales y los enfoques interdisciplinarios. Así es posible involucrar todos los escenarios que en él se presentan tales como: interacciones sociales, ámbitos culturales, y aspectos socio-económicos. Con ello se

evidencian en la experiencia los múltiples fenómenos que se presentan en el espacio geográfico a diferentes escalas y se posibilita la lectura de las dimensiones físicas, climáticas, geológicas, sociales, culturales e ideológicas del territorio, en íntima relación con las manifestaciones de la percepción, emoción, sentimiento, y vivencia elaboradas por quien lo conoce y reconoce.

Lo anterior, valida aún más la importancia y relevancia que se asigna a la salida de campo. En ella no solo se cubren los aspectos directamente relacionados con la temática a abordar, objetivo central del espacio académico, sino que también permite desarrollar una jerarquización y estructuración más compleja del espacio geográfico, posibilitando la construcción de un número mayor de relaciones entre la realidad y el pensamiento de los estudiantes, fundamental en la elaboración de “la imagen del lugar”.

CONSIDERACIONES FINALES

La salida de campo en una perspectiva diferente que la asocia más como una educación sin muros, introduce una innovación en la concepción de la educación y las prácticas docentes al motivar y propiciar la interrelación entre diferentes sistemas epistemológicos. Por ello, conduce a una comprensión distinta del ejercicio pedagógico dentro del aula y fuera de ella, pues de lo que se trata no es de escapar del salón de clase sino de liberar la relación de los cuerpos teóricos y las comunidades cotidianas. Consecuentemente se amplía el horizonte de la comprensión frente a la diversidad cultural y la construcción de conocimientos propios del saber geográfico en el desarrollo de sus relaciones antrópicas.

De otra parte, la experiencia posibilita la apropiación de conceptos y lenguajes de las disciplinas de las Ciencias Sociales, en este caso de la geografía, a través de la vivencia del lugar, de la integración del sujeto y las sociedades con los espa-

cios. Aspectos que enriquecen la formación de los docentes, retroalimentando su aprendizaje de la geografía a través de nuevas formas didácticas que apuntan a la renovación de la concepción de la educación y, consecuentemente, de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Pero también abordar de esta manera la salida de campo permite, a los estudiantes y profesores, producir materiales escritos, visuales y audiovisuales; aquí sólo presentamos los ejercicios escriturales producidos por los estudiantes en dicha experiencia.

Entonces podemos afirmar que la salida de campo como espacio pedagógico y didáctico es una propuesta hacia el cambio de los paradigmas con que tradicionalmente ha sido abordada en el trabajo académico universitario y escolar. Esta propuesta, resultado de la reflexión a partir de una experiencia de integración, puso en juego los sistemas epistemológicos representacional y perceptual; y se realizó desde un ámbito interdisciplinario que comprometió la geografía humanística, la geografía escolar y la semiótica urbana, pero no se reduce a estos ámbitos y su puesta en práctica es susceptible de extenderse a otros dominios disciplinarios y/o interdisciplinarios. Su validación o no corresponde a todos aquellos docentes que quieren arriesgar una apuesta por la innovación en los procesos educativos que llevan a cabo, pero si queda la certeza que es posible derrumbar los muros, cambiar los caminos y abrir senderos que en la salida de campo potencien aprendizajes desde la cotidianidad.

224 |

BIBLIOGRAFÍA.

Ávila, Rafael. (2004). *La observación, una palabra para desbaratar y resignificar. Hacia una epistemología de la observación. En Cinta de Moebio. 21. Santiago. Universidad de Chile*

Moreno, Jiménez Antonio et al. (1996). *Enseñar geografía de la teoría a la práctica. Madrid. Editorial Síntesis.*

Rodríguez de Moreno, Amanda y Torres de Cárdenas, Rosa. 2004. *La descripción en la enseñanza geográfica. En Revista Folios, Nº. 19.*

ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA:
LECTURAS DESDE LA VIRTUALIDAD

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. pp. 25 – 40.

Umaña, Gloria. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía en Revista Folios, N°. 20 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. pp. 105 – 120.

MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE: A APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR¹

INTRODUÇÃO.

Esse artigo refere-se ao projeto de pesquisa Escola do Possível: mudanças na prática docente e na gestão do currículo escolar, financiado pela FAPESP, que visa investigar formas alternativas e de ampliação dos espaços educativos, tendo como um dos objetivos contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos da escola pública.

A intenção desse estudo é analisar a relação professor e aluno, ou seja, a relação entre o ensino e a aprendizagem como elementos definidores do processo de construção do conhecimento escolar. Neste sentido, a atuação dos pesquisadores se dá em uma perspectiva de parceria, intervindo em conjunto com os professores bolsistas da escola nas suas práticas docentes, visando a reorganização curricular entre os conteúdos disciplinares, a partir de metodologias do ensino que inovem as ações docentes em sala de aula.

Do ponto de vista da inovação e da reorganização curricular vislumbra-se o uso didático dos diferentes espaços formais e não formais de aprendizagem existentes na escola. Nesses espaços os alunos terão atividades de aprendizagem, que re-

¹ Professora do Departamento de Didática e Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Brasil

lacionam os conteúdos teóricos com a realidade numa perspectiva interdisciplinar e, utilizando, a cartografia escolar e a literatura como linguagem para auxiliar os alunos a compreenderem melhor a realidade.

As possibilidades de trabalho em sala de aula foram a preocupação central do grupo de pesquisadores e propomos aos professores que fizessem as suas escolhas, com base em um currículo já determinado pela Secretaria da Educação/SP, mas desenvolvidos a luz de uma didática que os tornassem mais significativo. Para que pudéssemos desenvolver um trabalho que contribuísse para melhorar o ensino fundamental, tendo como foco principal uma análise das práticas docentes.

Essa pesquisa partiu de um diagnóstico realizado, antes de nossa intervenção com os professores, para que pudéssemos detectar, sem idéias pré-concebidas, os problemas vividos pela escola. Além tivemos como fundamentos teóricos o conceito de cultura escolar elaborada por Pierre Bourdieu (2007) e no papel da comunidade escolar na gestão, a partir das leituras de Ulisses Araújo (2003) e a didática (a ação e saberes) do professor, aqui analisada não como ferramenta, mas como ações e processo que potencializam o processo de aprendizagem e, portanto, a construção do conhecimento. Podemos afirmar que a escola começa a de fato se preocupar com a cidadania e o ensino.

Pretende-se, portanto:

- a. Analisar, a partir do currículo escolar, aspectos relacionados à implementação de atividades de ensino em espaços não formais de aprendizagem;
- b. Identificar se a articulação entre a escola e seu entorno, entendido como espaços de aprendizagem.
- c. Identificar possíveis mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola, no sentido de compreender se os conteúdos acadêmicos, as metodologias empregadas nas aulas e o envolvimento da comunidade passaram a

propiciar condições para a melhoria cultural dentro e fora do espaço escolar.

A FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa assume o caráter de investigação qualitativa, a partir das características deste tipo de investigação apontadas por Bogdan e Biklen (1982), citadas por Ludke e André (1986): a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas é o foco de atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os sujeitos dessa pesquisa são 10 professores, incluindo a direção da escola e alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), no total de 560 jovens, da escola pública de um bairro da periferia da cidade de São Paulo.

| 229

A partir da definição metodológica os instrumentos de pesquisa utilizados para os alunos foram:

- questionários de diagnósticos socioculturais foram aplicados nos alunos e nos pais para termos elementos sobre a dimensão cultural da comunidade;
- atividades de aprendizagem (oficinas) a partir de resolução de problemas disciplinares e interdisciplinares;
- atividades interdisciplinares desenvolvidas após às visitas em museus e parques de divulgação científica.

Essas atividades e visitas foram realizadas em 2008 e as duas saídas – Zoológico e Planetário, nos permitiram em uma 1ª etapa analisar as mudanças conceituais dos alunos.

Em relação aos professores intervimos em oficinas de jogos e elaboração de problemas e, em discussões teóricas para dar

embasamento às práticas docentes. No 1º semestre de 2009 demos continuidade às saídas com os alunos e os roteiros elaborados sempre na perspectiva interdisciplinar e com problematizações. As visitas aos centros de divulgação científica que estão revelando melhoria no processo de aprendizagem por parte dos alunos e nas práticas da sala de aula dos professores da escola.

COMEÇANDO NOSSAS AÇÕES NA ESCOLA

230 | No início da pesquisa analisamos como os professores ministravam suas aulas e como os alunos se comportavam em sala de aula. Durante as observações notamos que havia desorganização nas aulas, por exemplo, enquanto o professor explicava o conteúdo os alunos ficavam desatentos e conversavam, eram poucos os que estavam de fato prestando a atenção na aula. Conversamos no grupo sobre essa desorganização e o que ela poderia gerar, pois não deixava de ser uma violência, que estava restrita à sala de aula e deveria ser cuidadosamente analisada. Das observações foi importante perceber a falta de conhecimento sobre as características socioculturais da comunidade escolar, ou seja, como afirma Chamlian (2004) a ampliação e universalização da educação básica trouxeram um desconhecimento da escola e de seus profissionais quanto ao modo como as desigualdades sociais e outras manifestações da diversidade, como a de gênero e raça, interferem nas relações que se dão no espaço pedagógico, é outro fator que contribui para a produção de fracasso escolar.

Foi a partir dessas constatações que começamos a trabalhar em conjunto com os professores, mostrando que ao enfrentarmos as desigualdades presentes no contexto social e no interior dos espaços pedagógicos estamos pensando e agindo sobre as diversidades existentes nas escolas e ao reconhecer as desigualdades poderíamos atuar de maneira mais democrática na sala de aula.

Assim, sugerimos que as aulas fossem organizadas de outra forma, com o caráter de atividades lúdicas, que podemos denominar de oficinas, as quais partiriam do conhecimento prévio dos alunos e que as aulas expositivas serviriam para sistematizar os conteúdos. No começo causou certo estranhamento tanto por parte dos alunos quanto da parte dos professores, pois não havia essa cultura na escola, as aulas eram muito tradicionais e, talvez por isso, desorganizadas. Escolhemos para dar início ao trabalho as aulas de Geografia e Ciências e, partimos para a realização delas.

As oficinas foram organizadas com base em seqüências didáticas, nas quais tinham definidos os objetivos a serem atingidos, os conteúdos e os procedimentos estruturados em etapas que poderiam ser conduzidas em, aproximadamente, 10 aulas. Cabe ressaltar, primeiro, o estranhamento dos professores, na medida em que pensaram a organização da aula sem a cópia do ponto ou dos questionários que estavam acostumados a fazer, esse se tornou um grande desafio.

| 231

Em segundo lugar, destacamos que para os professores pensarem e compreenderem a dimensão da didática, foi preciso dar os fundamentos sobre o papel da didática geral na formação pedagógica do professor e, em seguida, mostrar que a didática da Geografia ou a específica significa compreendê-la não como uma conversão entre o saber acadêmico e o escolar, mas como um processo, portanto, não como uma ferramenta ou instrumentos, mas como ações que potencializam o processo de aprendizagem. Essa mudança de postura não foi fácil para os professores, mas resultou já de início, para os alunos, uma atitude diferente, a de envolvimento com a atividade.

Cabe aqui afirmar que entendemos a escola como agência socializadora e que está comprometida com a transmissão dos saberes, de saber-fazer e de outros valores culturais, o que aponta para a universalização. Portanto, como diz Chamlan (2004) por esta função, à escola está comprometida com a formação da pessoa, o que aponta para a singulari-

dade dos sujeitos. É o abafar dessa singularidade que pode ser o desencadeador da violência na sala de aula e na escola. Repensar a prática docente a luz da didática pode significar uma aprendizagem significativa e processual, fazer com que o aluno tenha sucesso na escolar.

Os professores foram estimulados a planejar suas aulas tendo como referência o conhecimento prévio dos alunos, perguntando o que pensam ou trazendo problemas com os quais os alunos teriam que apresentar o que já sabiam sobre o tema em questão. Sugerimos que os professores introduzissem em suas aulas outras estratégias e que pensassem as aulas como espaços de criação corroborando com as idéias de Biarnés (2003) como uma estratégia para a gestão da diversidade na escola que baseia-se no pressuposto de que os espaços de criação são espaços para o encontro entre o professor, o aluno e o objeto de saber.

232 | A partir desses desafios os professores começam a quebrar as suas resistências em relação ao novo e percebem o sentido da aula e a mudança que ocorre na postura dos alunos, começa a fazer sentido desenvolver as aulas por meio de seqüência didática. Toma-se por base que a aprendizagem se dá por processo, sendo o planejamento das aulas e das atividades com situações didáticas o percurso para a construção do conhecimento que são mediadas pelo professor.

UMA ANÁLISE DA DIDÁTICA NA ESCOLA

Uma das preocupações constantes dos pesquisadores da área de educação é encontrar meios que viabilizem contribuições oriundas das investigações que se reflitam na prática docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma prática de ensino que venha a se constituir num meio efetivo de preparar o estudante para uma melhor compreensão e participação na sociedade em que vive.

Ao consideramos a sala de aula e a escola como espaços de criação, nos quais cada sujeito é concebido como portador de saberes, de inteligência e de potencialidades diferentes, conhecidas e reconhecidas, e onde se busca uma aprendizagem significativa. Deve-se, também, considerar que esse processo pressupõe legitimar o que o outro pensa, diz e faz e aceitar o risco da transformação mútua e mudanças recíprocas na maneira de pensar, de dizer e de agir, como afirma Chamlian (2004:98).

Conforme Biarnès (1999), para que a aprendizagem ocorra é necessária, primeiramente, a apropriação de modelos, de regras, de leis explicitamente identificáveis, mas essa apropriação não é passiva, sendo imprescindível um espaço do jogo, de possibilidade de transgressão, ou seja, os professores precisam pensar e agir sobre outras formas de ensinar e de aprender o que pode resultar em construções conjuntas – professores e alunos – do objeto de saber.

O êxito do ato educativo só se dá se o ato envolver aprendizagem - e essa compreensão não é algo simples. Para fomentar uma cultura que proponha mudanças no modelo atual escolar é preciso paciência, porque é um processo lento. A cultura que predomina não é a do sucesso, é a do fracasso escolar mas, se quisermos sucesso, as situações devem ser pensadas numa perspectiva de criação coletiva, pois é na situação de aprendizagem, segundo Biarnès (1999:43), que se tem a riqueza da diversidade como forma enriquecedora de práticas inovadoras da relação professor e aluno.

Esses pressupostos nos ajudam a estruturar um cenário para entendermos a escola e o seu papel na sociedade, bem como a cultura que predomina na escola e a cultura dos professores em relação aos alunos e como essa cultura se materializa na sala de aula.

As discussões teóricas sobre escola e didática auxiliaram a repensar a ação docente, mas foi necessária a obtenção de

alguns resultados positivos em relação às atividades das oficinas de Geografia e de Educação Física, com participação efetiva dos alunos e a manifestação destes sobre o que estavam aprendendo, para que os professores se sentissem seguros e iniciassem um movimento favorável à modificação de suas aulas.

Nesse momento, analisamos os resultados obtidos em conjunto com os professores bolsistas da escola, destacando que a construção do conhecimento é um processo que combina vários fatores: a construção de conceitos, a partir dos referenciais socioculturais dos alunos; a estruturação de um currículo escolar mais integrado, tendo o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem; um professor autor das suas ações didáticas, dando maior significado ao fazer pedagógico (ensino) e a aprendizagem. Ao combinarmos esses fatores destacamos que a democratização do acesso ao saber ocorre quando este é mobilizado fora da escola, isto significa que o aluno tem que perceber que o conhecimento aprendido na escola faz sentido na medida em que passa a compreender situações vivenciadas na realidade.

234 |

Alguns autores, desde os anos 1990, como Sacristán (1998), Giroux (1997), enfatizam a necessidade dos professores refletirem e construir suas práticas na escola. Segundo os mesmos, a escola é o lugar privilegiado para se pensar sobre novas alternativas, de incentivar os alunos a pensarem sua vida e o que desejam da escola e para que ela está servindo.

Talvez esteja na hora de assumirmos, também, que “é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois favorece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (Bourdieu, 2007: 41). Essa inércia acontece quando a escola não

cumpre o seu papel, ou seja, não permite que o aluno aprenda. Trata-se, portanto, de compreender a tensão dialética entre a escola como meio de mobilidade social, como meio de redução de dependência, como locus de preparo para o mundo do trabalho e da escola como trincheira para a transmissão de conhecimentos que provoquem a capacidade crítica e transformadora do aluno em relação aos constrangimentos ideológicos e materiais de sua realidade de classe.

O que ocorre no cotidiano escolar é a desigualdade diante da escola. É preciso entender o que determina a eliminação contínua das crianças desfavorecida. Quando a escola não cumpre o seu papel ela não contribui para a formação dos seus alunos, ou seja, ela exclui os jovens do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, reforça a ideia de ser um fator eficaz de conservação e de desigualdade social.

Conhecer a realidade da comunidade escolar, os referenciais culturais dos alunos, como por exemplo, as músicas que eles gostam de ouvir; o que eles gostam de ler e de fazer nos momentos de lazer contribuem em muito para o entendimento dos professores sobre a escola e sua comunidade. Quando se desconhece essa realidade fragiliza a escola, reforça as marcas autoritárias pelo desconhecimento da realidade do lugar e do conhecimento cultural da comunidade escolar, isso implica condutas que não estão voltadas para o êxito escolar, para o sucesso, mas reforça o fracasso social do aluno.

Assim como os alunos os professores precisam se sentir valorizado e estimulado, para que possa olhar com outras perspectivas o seu trabalho e que a sua opinião é importante para o desenvolvimento do projeto escolar, altera-se a maneira de conduzir a gestão da escola, das aulas e do currículo.

Ao tratarmos, nesta pesquisa, sobre aspectos da cultura escolar, do currículo e da didática buscamos organizar explicações e dados, para que possamos, à luz da realidade, contribuir com subsídios teóricos para que as ações docentes sejam repensadas, considerando, por exemplo, a existências

de outros modelos no sistema escolar como as atividades de aprendizagem em espaços não-formais tanto fora como dentro da escola, assim como a organização do currículo escolar, numa perspectiva mais interdisciplinar, mais significativa e integrada, que faça sentido no seu cotidiano. Para isso, cabe ao professor reelaborar o seu discurso, despindo-o de elitismo ou conservadorismo em relação às práticas e aos conteúdos ensinados.

Promover uma mudança no pensamento escolar é tornar todos os gestores do conhecimento uma equipe, ou seja, que trabalhem em conjunto, buscando alternativas e soluções concretas para uma proposta que esteja voltada para a construção do conhecimento. E, para que de fato essas mudanças aconteçam, é necessário alterar a proposta de trabalho, evitando aquelas que marginalizam alguns estudantes ao focarem apenas nos melhores alunos, sendo necessário assumir a existência das desigualdades sociais e culturais e lidar com elas, na medida em que esses dados podem compor um mesmo lado da moeda.

236 |

O outro lado é estimular o professor a repensar a sua prática, motivando o aluno na busca pelo conhecimento e pela descoberta do porquê das coisas que acontecem à sua volta. Durante o período em que estivemos participando do cotidiano escolar notamos que os professores impregnados de valores elitistas, esperam que os alunos se apropriem desses valores e de uma cultura que não pertencem a sua realidade de classe social. O nosso desafio é explicitar para os professores que há na escola uma rede de relações que precisam ser plenamente entendidas para que se trace a correta estratégia para o trabalho escolar.

Nessa perspectiva, entende-se que a função docente é estimuladora quando o aluno pode exercer atividades que envolvam vários espaços de aprendizagem, dentro e fora da escola, não como um mero observador, mas interagindo e atuando. Nas palavras de Bourdieu (2007:58), ao atribuir aos indivíduos

esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

Nesse sentido, ao entender esses conflitos existentes na escola, é que a aula pode fazer diferença, na medida em que o aluno, ao ser colocado em situação de desafios, é estimulado a estabelecer nexos entre o que aprende e a realidade, o que pode lhe dar instrumentos para romper com as desigualdades, com a exclusão social. Daí que o currículo definido como orientações curriculares para o professor poderá ajudá-lo a estabelecer parâmetros que permitem a organização de suas aulas e que auxiliem no estabelecimento de percursos de aprendizagem, em função da cultura presente na comunidade escolar e não como algo imposto.

No contexto da superação de desigualdades, podemos perguntar: qual a função social da escola obrigatória? Qual o papel das disciplinas na formação básica dos jovens? Que jovens são esses que constituem essa comunidade? Qual a sequência de atividades que promove melhor a aprendizagem? Questões como estas nos permitem repensar o foco central da pesquisa, que é a gestão curricular e a cultura da escola.

| 237

Durante a pesquisa procuramos contextualizar a realidade da comunidade escolar, a partir de um questionário sócio-cultural e desenvolver atividades que ampliem a dimensão do currículo e da didática do professor para que possamos olhar de modo diferente para o desempenho escolar. Quanto a metodologia do ensino os resultados obtidos, por exemplo, a partir das oficinas por meio de resolução de problemas, utilizando linguagens como a cartografia e a literatura pudemos notar que os alunos melhoraram a compreensão conceitual, dos fenômenos que ocorrem na realidade. Outro exemplo de mudanças se deu por meio de elaboração de jogos, os quais provocaram os alunos a pensarem estrategicamente com base

nos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo em que tiveram que se envolveram com diferentes situações de aprendizagem: leitura de texto, pesquisas em várias fontes e leitura de mapas, o que implicou em um processo de aprendizagem mais significativo.

AS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM: OFICINAS E TRABALHO DE CAMPO

Para realizar as oficinas dividimos cada turma ou classe da escola em duas, as classes tinham em média 45 no total e ao dividi-las trabalhávamos com 22 alunos por turmas de 6º ano (5ª série), o que proporcionou melhores condições de trabalho tanto nas oficinas como na sala de aula. Pois uma turma ficava tendo atividades nas oficinas e a outra uma aula expositiva com o professor da sala cujos temas eram os mesmos. Com essa organização pudemos perceber que uma classe com um número menor o professor tem condição de dar uma aula melhor e que atividades diferentes favorecem a aprendizagem.

238 |

Logo de início a realização das oficinas, notamos que uma das professoras de Geografia ficou insegura em relação ao que os alunos poderiam falar dela sobre não saberem os conteúdos trabalhados por ela, mas ela percebeu que o conteúdo ensinado foi trabalhado como conhecimento prévio, e com essa estratégia nas oficinas conseguimos obter um bom resultado.

Ficou claro para o grupo que o objetivo da pesquisa não era avaliá-los ou colocá-los em situação constrangedora, mas sim, entender que determinadas estratégias de aprendizagem são necessárias para favorecer a compreensão do conteúdo que se está ensinando e que pode ocorrer articulando o conhecimento formal e científico escolar com a realidade do aluno. Por meio desta situação de aprendizagem, podem-se criar algumas situações que estimulem o aluno a pensar por

hipóteses, razões ou dúvidas em relação ao objeto estudado. No término das oficinas havia uma pequena avaliação e notávamos o envolvimento dos alunos aumentava e que eles estavam aprendendo.

Elegemos para as oficinas de geografia conteúdos já trabalhados como os de coordenadas geográficas, fuso horário, localização, orientação com os quais retomamos alguns conceitos cartográficos como orientação espacial, coordenadas, pontos de referência, visão vertical e oblíqua. Depois de algumas oficinas os alunos verbalizavam o contentamento de estarem naquele “tipo de aula diferente”, pois eles saíam da sala e as aulas aconteciam em outros espaços da escola, com atividades mais lúdicas já com a expectativa de voltar no outro dia.

O fato de realizar as oficinas em diferentes espaços não formais como o teatro, a biblioteca, a quadra de esporte e o pátio, lugares relacionado à recreação dos alunos e a outros tipos de atividades que não a aula causou certo estranhamento, o que pareceu aguçar a curiosidade e aumentar o envolvimento do aluno na realização da oficina; até mesmo os alunos que normalmente têm problemas referentes à indisciplina se envolveram e gostaram das atividades, fato que pode ser conferido em seus textos: “Gostei de aprender em forma de brincadeira”².

| 239

Durante a atividade sobre coordenadas e pontos cardeais os alunos perceberam a importância para a localização dos lugares, e puderam comparar diferentes pontos de referência conforme a escala cartografia e o fenômeno que queriam localizar e os registros mostraram que: “Aprendi para que servem os pontos cardeais e colaterais com essa atividade, aprendi sobre o Brasil, aprendi como os pontos cardeais e colaterais ajudam agente a se localizar”³.

O contato com diferentes instrumentos – o Atlas, o quebra

2 Depoimento de diversos alunos, cerca de 19% dos alunos que responderam à ficha de avaliação das oficinas.

3 Depoimento de alunos extraídos das fichas de avaliação das oficinas realizadas.

cabeça, a bússola – e a possibilidade de articulação entre eles também se apresentou bastante significativa no sentido de fomentar a curiosidade em relação a sua utilização. Especificamente o uso do Atlas fez com que os alunos percebessem-no como fonte de diferentes tipos de informação: “Aprendi que no Atlas há diferentes informações, aprendi a achar os estados e as cidades no Atlas, aprendi que cidade e estado são coisas diferentes, mas que as cidades estão dentro dos estados”⁴.

Entre os dados da avaliação que fizemos durante as oficinas, constatamos que 77% dos alunos julgaram a oficina como muito boa, e apenas 10% relacionaram a atividade com o conteúdo trabalhado em sala. Outro aspecto bastante importante e que nos chamou a atenção foi a iniciativa de um dos alunos em elaborar um texto explicando o que ele achou da atividade, como afirma Ana Paula Seferian, (2007), por meio desse texto, pudemos notar a importância do projeto para a escola e o quanto os alunos envolvidos se sentiam valorizados.

240 |

Em seguida o tema definido pelo grupo, inclusive a professora foi sobre o estudo da cidade bem como os conceitos relativos a ela. Como fundamentação a base seria a cidade como um projeto educativo, para isso os conteúdos da Geografia Urbana seriam tratados a partir das observações do em torno da escola, num primeiro momento. Optamos por iniciar a realização dessas oficinas que objetivavam articular os conteúdos com a realidade, ou seja, os alunos tinham que observar bem os lugares e a paisagem do bairro e também com algumas saídas de campo, planejadas pelo grupo da escola e pesquisadores.

O TRABALHO DE CAMPO NO ZOOLÓGICO

Esse foi outro desafio e a proposta de pensarmos que ao planejarmos a atividade com significado para os alunos podemos obter bons resultados. Quando a professora de Ciências

4 Depoimentos retirados da ficha de avaliação das oficinas.

propôs uma visita ao zoológico, imediatamente colocamos para os professores a necessidade de elaborarmos um roteiro de estudo e interdisciplinar. Cabe destacar um fato curioso e que corrobora para se pensar a gestão da escola e os espaços pedagógicos, no ano anterior quando os alunos foram ao zoológico os professores se queixaram do comportamento dos alunos que resultou em brigas e vários problemas de indisciplina e, depois, que chegaram á escola tudo não passou de um passeio que foi aborrecido para quase todos os envolvidos.

Neste ano, a proposta foi um pouco diferente, os professores queriam levar 560 alunos de ensino fundamental e médio para o mesmo o lugar e evitar problemas. Mas a falta de planejamento continuava, até que resolvemos elaborar um roteiro para o trabalho de campo, o que se mostrou uma opção correta. O grupo de professores bolsista aceitou a proposta e iniciamos, conjuntamente, a elaboração do roteiro. As perguntas foram feitas com base nos conteúdos trabalhados nas oficinas, aulas expositivas e na observação que os alunos fariam desde o momento da chegada no zoológico, incluindo entrevistas com os visitantes para elaborar um jornal sobre “aquecimento global” quando chegassem à escola.

| 241

A concepção sobre visita ao Zoológico se alterou, passou a ser um trabalho de campo, com uma proposta pedagógica interdisciplinar, envolvendo os alunos na realização das atividades.

Questionário

1. Ao chegar no zoológico observe alguns caminhos e desenhe um trajeto da entrada do Zoológico até a jaula do Leão ou dos Rinocerontes ou dos Macacos. Elabore uma legenda para identificar os pontos de referência por onde passou.
2. Em cada jaula você deve ter observado que há uma ficha

com os dados dos animais, por exemplo, o nome científico; o local de origem; o continente; o tipo de alimentação.... Escolha 3 animais. Observe o planisfério, localize e escreva:

- Quais as zonas climáticas em que ficam os animais?
- Quais são os continentes?
- Escreva o nome de pelo menos três animais para cada continente.

3. Agora você é jornalista.

a) Com o seu grupo você terá que escrever uma notícia sobre o Zoológico, o tema central do seu texto será a importância de ir ao Zoológico para saber sobre os ambientes naturais e os animais que podem estar em extinção ou não. A notícia tem que ter pelo menos 40 linhas.

b) Você e seu grupo irão entrevistar uma pessoa que esteja passeando no Zoológico. As respostas poderão ser utilizadas para escrever a notícia.

- O Sr. sabe que os animais são os primeiros a sofrerem com o aquecimento global? Por quê?
- O Sr. sabe quais são os animais que estão no zoológico e que correm o risco de extinção?
- O conhecimento do Sr. se baseia:
 Jornal () TV () Rádio () Internet ()
 Revistas ()

4. Os pesquisadores quando estudam os animais procuram saber a origem, qual a espécie que ele pertence, onde ele vive melhor.

Agora, escolha um animal e faça uma pesquisa sobre ele. Nesse caso, você terá que utilizar também livros e sites da internet.

5. Sabendo que o Zoológico tem uma política de tratamento dos animais que eles devem ficar soltos em ambientes semelhantes aos naturais, os Ursos, Girafas, Elefantes e outros ficam em lugares especiais.

- Qual é a área dessas jaulas?

- Quantos animais poderiam confortavelmente, sem que haja superpopulação desses animais na jaula?
- Anote as informações sobre a alimentação de 5 animais. Elabore com essas informações um texto que tenha consumo mensal, custo, alimentação, custo para um maior número de animais. Para fazer o texto você e seu grupo terão que calcular a quantidade correta de consumo de alimentos.

6. Observem os animais:

Escolham alguns animais e observem movimentos deles. Registrem se os movimentos são rápidos, lentos, se vivem em grupo ou sozinhos, como andam, se usam os membros inferiores ou superiores.

- Escolham 5 animais diferentes portes, organizem uma cadeia alimentar. A partir da cadeia alimentar e dos movimentos dos animais, estructurem um jogo.

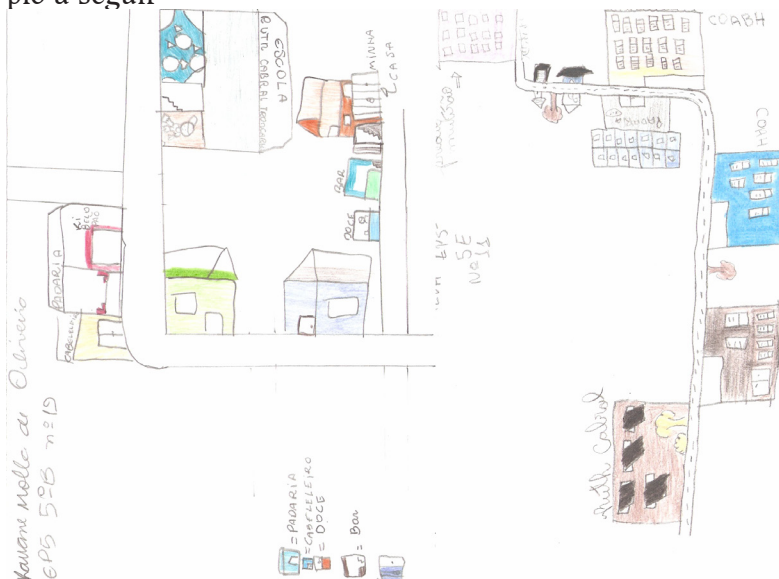
7. A partir da planta baixa do Zoológico, você e mais três colegas farão um jogo. Esse jogo pode se de tabuleiro, que pode ter informações ecológicas ou de memória. Discuta com os colegas qual seria o tema do jogo, quais seriam as regras e como seria o jogo. Em seguida, mãos a obra, façam o jogo.

| 243

O roteiro organizado continha atividades interdisciplinares com ênfase na escrita e na aplicação de conceitos cartográficos (escala, legenda, direção, pontos de referência) que tinham sido desenvolvidos nas aulas e nas oficinas e no roteiro os alunos teriam que aplicar um conhecimento já adquirido, mas em outra situação de aprendizagem, vivenciada no zoológico, como, por exemplo, elaborar o mapa mental e escrever uma notícia de jornal sobre a importância de se visitar o zoológico.

O mapa mental ou o trajeto foi uma atividade bastante trabalhada nas oficinas em 2007 e em 2008 nas aulas de Geografia, nas quais os alunos puderam desenvolver as noções

de localização, legenda, escala, orientação, visão vertical e oblíqua. Em 2008, essas oficinas foram elaboradas junto com a professora, que resultou em mapas mentais como o exemplo a seguir



O que nos chamou a atenção durante a execução das atividades foi o envolvimento dos alunos, mesmo aqueles mais agitados ou indisciplinados numa situação de aprendizagem na qual foram desafiados a pensar sobre uma situação problema, que foi finalizada em sala de aula. Com o roteiro em mãos e trabalhando em grupo os alunos puderam aplicar os conhecimentos apreendidos em sala de aula em situações vivenciadas no zoológico, inclusive relacionando conhecimento de Ciências em nas atividades de Educação Física ao elaborarem um mapa mental do zoológico. Nos relatos dos alunos percebemos que houve aplicação dos conceitos e a internalização deles, ficando claro como uma atividade resulta em aprendizagem quando é significativa para eles.

Na volta do zoológico as atividades envolveram pesquisa sobre os animais do zoológico, elaboração de texto, leitura de mapa e elaboração de mapas mentais. Para os alunos com dificuldade de leitura e escrita solicitamos que elaborassem

fichas com informações obtidas tanto no zoológico e que outros dados, como animais em extinção foram pesquisados em revistas e livros.

A partir da atividade sobre a elaboração de uma notícia do zoológico os alunos tiveram não apenas que elaborar um texto, mas localizar os animais no planisfério e relacioná-los com os seus ambientes naturais e, ainda, elaboraram uma história sobre os animais que estão ou não em extinção. Como produção final dessa atividade painéis e textos foram elaborados pelos alunos. O interessante desse trabalho é que os alunos se sentiram autores das atividades, elaborando mapas e textos que fazem sentido, marcando a posição do autor. E os professores que se envolveram perceberam como a didática pode ajudar no percurso para atingir a aprendizagem.

Em relação aos professores ficou clara a necessidade do planejamento para se realizar um trabalho de campo e quando se dá um caráter mais interdisciplinar ao projeto os conteúdos ganham significado, pois essa perspectiva favorece uma articulação maior entre as áreas co conhecimento.

| 245

A postura que tivemos foi buscar alternativas na prática, para mudar o que chamamos de “paradigmas tradicionais” e mostrar como nos sentimos mais motivados quando o ambiente escolar se torna mais eficaz para a aprendizagem. Os paradigmas tradicionais são estratégias baseadas praticamente na transmissão verbal dos conteúdos disciplinares, ou seja, numa organização e planejamento da estrutura curricular que levam em consideração apenas os saberes docentes baseados em experiências que se manifestam como crenças que comportam o contexto escolar. Ao se reforçar essa prática por mais que os professores sejam capacitados para mudarem a rotina e resgatar a sua auto-estima, diante da dureza e inflexibilidade das formas de construção do conhecimento em sala de aula, acabam dificultando que ocorra de fato aprendizagem.

Considerar a aprendizagem como processo supõe contemplar espaços para além dos escolares, ou seja, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, como o zoológico, a praça, o museu, o entorno da escola ou mesmo em outros espaços da escola. Assim, podemos analisar a articulação entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação do cotidiano, entendendo como espaços de aprendizagem propiciam uma melhor integração entre tais instâncias da sociedade e criam condições para a melhoria da qualidade na educação.

246 | Ao atuarmos junto aos professores desde o início de 2007 para conseguirmos viabilizar de modo mais efetivo os princípios de interdisciplinaridade e transversalidade preconizados nos currículos escolares, por meio de atividades planejadas em conjunto pela equipe docente da Unidade Escolar, o que nos possibilita afirmar que a mudança na postura didática e a participação efetiva da gestão da escola, bem como ter recursos financeiros são motivos que ajudam a concretizar projetos dessa natureza.

Coerente com os objetivos específicos desta investigação pretende-se desenvolver ações que, inter-relacionadas, possuem uma dupla direção: em espaços formais: salas de aulas; e em espaços não formais como: biblioteca, videoteca, informática e outros espaços disponíveis fora da escola.

Nos espaços da escola localizam-se as ações didáticas com o objetivo de promover mudanças na organização do trabalho pedagógico, no sentido de criar condições para que os conteúdos escolares, as metodologias empregadas nas aulas e relações entre os membros da comunidade escolar passem a focar a construção de uma aprendizagem mais significativa, além dos valores éticos e democráticos.

Nos espaços não formais serão desenvolvidas ações que promovam a articulação entre a escola e os espaços de aprendizagem de seu entorno. Assim, a partir dos projetos edu-

cativos interdisciplinares desenvolvidos em sala de aula, articulados como os conteúdos escolares, destacando o uso e leitura de mapas e roteiros, podem-se desenvolver temáticas como meio ambiente, multiculturalismo, ética, preservação do patrimônio e as artes.

A VISITA AO PLANETÁRIO

Apesar dos esforços realizados, ainda há na escola e no currículo escolar uma visão fragmentada do conhecimento o que dificulta a compreensão do mundo como um sistema unificado pelos alunos e, também, pelos professores. Isso nos faz pensar em ações que provoquem os professores a pensarem mais interdisciplinarmente, e foi nesta dimensão que utilizamos outro espaço não formal de aprendizagem, o planetário, que teve como objetivo a elaboração de um projeto de ensino que abordasse a relação homem com o meio, ou seja, que os alunos percebessem o lugar de vivência e articulassem o conhecimento de maneira interdisciplinar.

| 247

A visita ao planetário foi realizada com os 6º e 7º anos, baseado nos conteúdos das seções: O Céu de Todo o Mundo e Por dentro do Sol elaboramos oficinas com questões de geografia, ciências e matemática para os alunos em sala de aula e avaliamos o processo de aprendizagem e as articulações com os conteúdos, utilizando maquetes do sistema solar e um geódromo. Quando se pensa em um projeto na escola deve-se tratá-lo coletivamente e com linhas estratégicas, envolvendo a comunidade. Ao educador cabe o reconhecimento dos conceitos que fundamentam o conhecimento geográfico - e as articulações existentes entre eles - e a didática de como relacioná-los com os de outras áreas necessárias para contextualizar e dar significados a rede conceitual.

As atividades realizadas em sala os alunos consideraram o que eles viram no planisfério e tiveram que:

- localizar os países no planisfério;

- aplicar em situações do cotidiano às noções orientação, sistema solar, estrelas e constelações e,
- escrever um texto sobre a história das constelações,

Os resultados parciais mostram que os alunos se envolveram quando os conteúdos foram discutidos em sala de aula, alterando a postura; melhoraram a escrita; relacionaram conceitos de Ciências e Geografia, além disso estão mais envolvidos nas aulas, principalmente as que ocorrem em forma de oficinas.

A CIDADE COMO UM PROJETO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR

248 | Nesse sentido, utilizando espaços não formais é que propomos fazer da cidade um objeto de estudo geográfico e interdisciplinar, pode ser um exemplo para realizar uma proposta didática significativa, inclusiva e cidadã, pois estabelece uma relação mais próxima entre a geografia que se estuda e a que está presente no cotidiano e as outras disciplinas do currículo escolar.

Ensinar e estudar Geografia tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos. Ao incorporar-se a linguagem cartográfica, na elaboração de mapas e roteiros criados a partir da observação do cotidiano, estimula-se a apropriação de todo um cabedal de linguagem simbólica e transmite-se um instrumental de pesquisa que tornam mais acessível a compreensão dos conceitos geográficos e, simultaneamente, fornecem elementos de análise e intervenção concreta na realidade urbana em que vivem os próprios estudantes.

Na educação geográfica, estudar a cidade contribui decididamente para que os alunos reconheçam a ação social e cul-

tural de diferentes lugares e nelas se reconheçam. Passam a compreender que a vida em sociedade é dinâmica e que o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares.

Há, também, que considerar a noção do tempo como mais um constituinte do espaço geográfico: observamos diversos elementos em que o tempo pode ser percebido. O modelado do relevo; as avenidas e ruas; indústrias e campos, por exemplo, revelam em suas formas, simultaneamente, o passado e o presente. Tudo isso resulta de um processo na produção e organização do espaço, analisado a partir das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais.

Temas como cidade, bairro, metrópoles e lugar (de vivência) estão presentes nos currículos escolares desde as primeiras séries do ensino fundamental e são relevantes por permitirem aos alunos conhecer o espaço em que vivem, superando a investigação reduzida a nomes de rios ou capitais que, apesar de necessária não é suficiente. É preciso que se desenvolva uma didática capaz de provocar no aluno, a partir de sua experiência pessoal, o interesse em compreender a cidade em que vive, seu significado social, sua estrutura no passado e no presente e as potencialidades de seu futuro. Nesse sentido, o estudo da cidade contribui na formação dos conceitos de identidade e de lugar, expressos de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vividos (incluindo as relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural. Permite, também, entender os arranjos espaciais oriundos das situações migratórias, que marcam suas identidades por meio de atividades culturais e religiosas, que ocupam, muitas vezes, os espaços públicos e que, via relações interfamiliares, compõe parte significativa do acervo cultural urbano e da experiência de vida do aluno.

Tomar em consideração os processos culturais não se trata de contrapor o que ocorre no lugar de vivência com lugares diversos, mas de reconhecer que há diferenças entre os lugares e os contextos em que acontecem as manifestações culturais. A dimensão da cultura urbana auxilia um estudo comparativo entre cidades, na medida em que características políticas, religiosas, ambientais e econômicas podem ser estudadas, ampliando a compreensão do aluno acerca do conceito de cidade e de seu lugar nela.

De outra parte é também essencial mostrar, ao analisar as mudanças que ocorrem nos sítios geográficos e ao relacioná-los com a ocupação dos lugares no passado e presente, que não é possível entendê-las sem a adição do aprendizado da dinâmica da natureza, evitando uma visão fragmentada da sua realidade. Há, portanto, a necessidade de se ter estabelecer relações entre relevo, solo, hidrografia, clima, cobertura vegetal, em diferentes escalas, e a dinâmica da ocupação do lugar e da formação e desenvolvimento da cidade.

250 |

Dessa forma, o olhar geográfico do aluno pode ser estimulado ao comparar diferentes espaços e escalas de análises, possibilitando superar a falsa dicotomia existente entre o local e o global, indo além do senso comum da ordenação concêntrica dos conteúdos geográficos, gerador de um discurso meramente descritivo do espaço geográfico. Nesse caso, destacamos a importância de se estabelecer relações entre essas escalas, criando condições para que o aluno ordene os espaços estudados, comparando os fenômenos geográficos, notando a acessibilidade e a rapidez dos meios de transporte, a velocidade dos meios de comunicação para transmitir informações e imagens de vários países do mundo, ampliando a idéia de escala.

Analisar em várias escalas geográficas possibilita o processo de generalização dos fenômenos e objetos que serão estudados. Além disso, pode-se articular os conceitos e estruturá-los em uma rede de significados. A interpretação dos fenôme-

nos geográficos, também ganha significado quando o aluno entende a diversidade da maneira como se dá organização dos lugares, quando compreende o conceito de território, daí reafirmarmos que a leitura de mapas e a elaboração de mapas mentais são elementos imprescindíveis para a compreensão do discurso geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa em um projeto na escola deve-se tratá-lo coletivamente e com linhas estratégicas, envolvendo a comunidade. Ao educador cabe o reconhecimento dos conceitos que fundamentam o conhecimento geográfico - e as articulações existentes entre eles - e a didática de como relacioná-los com os de outras áreas necessárias para contextualizar e dar significados à rede conceitual.

As tentativas de mudança de padrões nas práticas escolares têm demonstrado a complexidade das questões que estão envolvidas no cotidiano escolar. Propor ao professor que ele realize tarefas como registros de aulas e de alunos; planejamentos das atividades de aprendizagem; organização da aula implica compreender as dinâmicas estabelecidas. Para tanto, será necessário que ele se sinta respeitado e que se ofereçam oportunidades de formação profissional adequadas e, ao mesmo tempo, recursos pedagógicos e materiais que tornem a escola um espaço de trabalho e de vida, tornando possível um trabalho pedagógico significativo, com construção de conhecimento, formação do caráter e da cidadania.

Considerar a aprendizagem como processo supõe contemplar espaços para além dos escolares, ou seja, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, como o zoológico, o planetário, a praça, o museu, o entorno da escola ou mesmo em outros espaços da escola. Assim, podemos analisar a articulação entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação do

cotidiano, entendendo como espaços de aprendizagem propiciam uma melhor integração entre tais instâncias da sociedade e criam condições para a melhoria da qualidade na educação. É um projeto lento e de largo alcance. Para realizá-lo, exige-se tempo suficiente para que os conceitos das áreas envolvidas sejam apropriados e internalizados.

O que a pesquisa nos permite perceber é que quando há uma perspectiva inovadora nas situações escolares - e de resultados concretos - os professores se sentem valorizados e a participação se torna mais efetiva. Tal situação altera a postura do professor, levando-o a modificar sua prática docente, sua relação com os alunos, suas relações com os outros professores e com a dinâmica da escola. Esta alteração de postura do professor, por sua vez, faz com o aluno valorize o conhecimento escolar, se envolva mais nas atividades das aulas o que implica uma aprendizagem mais integrada e significativa.

BIBLIOGRAFIA.

- Araújo, U. F. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.
- Arrighi, Giovanni. (2006) *O Longo Século XX*. Rio de Janeiro. Contraponto, São Paulo. Editora da Unesp. 1996. 5ª edição.
- Biarnés, J. *Universalité: Diversité et Sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- Bourdieu, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In *Escritos de Educação Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (orgs.)*. 9ª ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2007.
- Camilloni, Alicia (Comp.) *Los Obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa, *Didáctica general*, 1997.
- Chamlian, Helena Coarik. *Experiências de pesquisas: o sentido da universidade na formação docente*. Livre Docência. São Paulo. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2004. Mimeo.
- Giroux, Henry A. *Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- Gómez-Granell, Carmen e Vila, Ignácio. (2003). *Introdução*. In *A Cidade como projeto educativo*. Gómez-Granell, Carmen e Vila, Ignácio (org.). Porto Alegre. ArtMED. p. 15-35.
- Ludke, M. & André, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.

- São Paulo: E.P.U., 1986.*
- Marco, Valéria de (2006) Trabalho de Campo em Geografia: Reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. In Boletim Paulista de Geografia. N. 84. São Paulo. AGB. Julho. P. 105-136.*
- Sacristán, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre. ArtMed. 3.edição. 1998.*
- Seferian, Ana Paula Gomes. Metodologia e Aprendizagem: um caminho para a Educação Geográfica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP. São Paulo, 2007. Mimeo.*

EROSIÓN DE LOS PODERES PÚBLICOS, MOVIMIENTOS SOCIOTERRITORIALES Y AGENDA DE LO GEOGRÁFICO: VOLVIENDO A PENSAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN LA ARGENTINA

OMAR TOBÍO¹

En la enseñanza de la Geografía, desde la reinstauración del orden institucional en 1983, se ha tendido a promover la comprensión de los procesos sociales que dan lugar a las configuraciones geográficas desplazando parcialmente, la acumulación de datos inventariales inconexos que caracterizaron tradicionalmente a esta disciplina en la escuela. Este cambio relevante, que introduce las complejidades y contradicciones de lo social a la enseñanza de esta disciplina, requiere ser enmarcado en el contexto sociocultural y sociopolítico abierto desde ese entonces para poder delinear las distintas fuerzas sociales que están incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje e intentar un camino para el abordaje de las dificultades que derivan de dicha incidencia.

Tras la finalización de la dictadura militar de la Argentina, quedaron plenamente constituidas y arraigadas en el sentido común imperante ciertas concepciones colectivas relacionadas con la aceptación de un proyecto de manejo de lo social y lo político anclado en las coordenadas y lógica de los intereses empresariales. Esta concepción era (y es) profundamente refractaria a la mediación política y al fortalecimiento de las

1 Profesor Centro de estudios geográficos, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires – Argentina.

instituciones del Estado de derecho. Que no existiesen (ni existan) ni deliberaciones públicas masivas ni mediaciones políticas, parecía (y continua pareciendo) ser la consigna no explicitada pero fuertemente instaurada desde los tempranos años ochenta. Sumado a lo anterior, con el paso del tiempo fue quedando cada vez más en evidencia la incapacidad de los dirigentes políticos para gestionar adecuadamente el carácter lucrativo inherente a lógica que impulsa a los actores del capitalismo (y al capitalismo mismo). En efecto, en los países con instituciones más sólidamente constituidas, el intercambio lucrativo implícito en el este sistema socioeconómico y cultural queda circunscripto al ámbito privado, afectando de manera muy parcial al ámbito público en términos de presión estilo lobbying; por el contrario, en la sociedad argentina (luego de una dictadura militar, que entre 1976 y 1983 utilizó la totalidad de la estructura burocrática del Estado para someterla a los dictámenes de la fracción del poder empresarial dominante) se intentó de diferentes maneras incorporar a los grupos de poder económico a la administración estatal, ya fuese porque eran convocados, ya fuese porque se hacían cargo de hecho de la agenda económico-social. En el primer caso, ha sido emblemática en 1989 la designación como Ministro de Economía de la Nación de un empresario perteneciente a uno de los holdings más importantes de la Argentina, beneficiado por el conjunto de políticas de los años de la dictadura. En el segundo caso la “comunidad de negocios” (Basualdo; 2000; 2006), constituida en 1990 y consolidada en 1991, llevó adelante el proceso de privatizaciones, desregulación y reestructuración del Estado a través del andamiaje del Gobierno democrático de ese entonces al cual diseñaron de acuerdo a sus requerimientos.

La imposibilidad de la clase política para gestionar los negocios de los capitalistas derivó, de manera automática, en la propagación de un discurso insistente sobre la corrupción, circunscribiendo todos los males sociales y económicos a esa suerte de desvío de clase política, frente al no cuestionado arco empresarial, que aparece como eficiente, eficaz, previsi-

ble y eternamente carente de seguridades jurídicas. Se oscurece así el carácter intrínseco al capitalismo que requiere de este tipo de negociaciones. Esto dio lugar, a mediados de la década de los 90, al desarrollo de posturas prepolíticas por parte de una fracción del arco de dirigentes políticos, centradas en la ética, despolitizando aún más a lo público y manteniendo en la opacidad al carácter de los intercambios para el sostenimiento de la tasa empresarial.

Precisamente todo el conjunto de enunciados formales prepolíticos no poseen capacidad operativa alguna para realizar lo que proponen, por lo tanto su eficacia no radica en la posibilidad de poner en acto lo anunciado sino en erosionar al poder político por “corrupto” y evaluar de esa manera, que mayor porcentaje del electorado votará esa propuesta política abstracta, a partir de lo que señalen los resultados de las encuestas. Este discurso ampliamente difundido por los medios de comunicación es prejuicioso, difamatorio y, por lo tanto, erosivo. Cualquier acción realizada por la gestión política del Gobierno quedará entrampada en los vericuetos de las contradicciones surgidas entre la cosa pública a resolver en la práctica concreta y los ideales propuestos.

| 257

Lo arriba descrito se agudizó con la crisis de 2001 y 2002: se acentuó en el país un proceso denegatorio de los políticos, lo cual revela el estado extremo de deslegitimación de éstos frente a la mayoría de la población que reconoció su pico de más alto rechazo en la consigna “que se vayan todos, que no quede ni uno solo” de aquellos años. Es cierto que la gran crisis de 2001 y 2002 encontró numerosos actores que lograron articular tácticas y estrategias contestatarias y de resistencia. Pero las mayorías que no realizaron tales articulaciones o aquellas que sólo se movilizaron en la calle fugaz y espasmódicamente fueron las predominantes, aunque no existan tantos relatos constituidos en torno a las mismas como sí los hay sobre las experiencias colectivas socioterritoriales más desarrolladas, tanto sean las vinculadas al movimiento piquetero como las de las asambleas barriales. Efectivamente,

esas mayorías fugaces y espasmódicas en la calle o las que se quedaron en sus casas, eran productoras mayoritariamente de otro tipo de sucesos que son los que pueden dar cuenta de la intensidad y virulencia de la actitud erosiva frente al poder político experimentada en el segundo trimestre del año 2008 en la Argentina.

En efecto, todo este conjunto de hechos iniciado en 1983, agudizado en los 90 con la consolidación de la “comunidad de negocios” y con un desenlace crítico en 2001, instauró un régimen de sospecha, de denigración permanente de todo aquello que tenga vinculación con lo político. A lo dicho debe adicionarse que durante la década de 1990 la propagación y profundización de un potente dispositivo de espectacularización de la política preservaba a actores centrales del poder en la Argentina. Justamente, protegía y protege a los vinculados al mundo empresarial.

258 | La erosión de los poderes públicos no se circunscribe sólo a la definición de un sujeto que produce dicho desgaste político sino en la expansión de la disgregación y precarización de las configuraciones del poder político e institucional. Uno de los problemas centrales de la posdictadura es que el carácter constitucional de los Gobiernos iniciados en 1983 es relatado por los medios de manera esencialista y ahistórica. En efecto, existe una sensación de consenso automático sobre las bondades de lo democrático. “La democracia” parece imponerse, entonces, por su propio peso, por su propia intensa capacidad de generar un amplio consenso que no requiere apelar a la reflexión y que no relaciona cuál es el vínculo entre la llegada de lo democrático y los motivos que expliquen por qué el pasado autoritario se desmoronó (y por qué se sostuvo en los años en los que estuvo vigente). La pregunta que es necesario realizarse es ¿si hubiese un resurgir autoritario al estilo de la última dictadura, la obediencia ante ésta sería general e irreflexiva como lo es actualmente ante la aceptación sin más de la democracia esencializada? Esta pregunta no tiene respuesta porque no estamos frente a un resurgimiento de

dichas formas de autoritarismo. Pero que esta pregunta no pueda responderse no significa que no resulte pertinente en este momento histórico y, por lo tanto, inquietante y preocupante debido a que es posible plantear como hipótesis que los ciudadanos, devenidos en audiencia “habrán de aceptar aquello que domine en forma unánime y homogénea, y siempre que tenga anclaje en el sentido común” (Kaufman, 2008: 44).

Otra dimensión a considerar es la referida a que desde el año 2003 existe en la Argentina (en consonancia, más allá de las especificidades de cada caso, con otros países de América Latina) un retorno a un imaginario de cierta igualdad social, que remite a los proyectos de los nacionalismos populares de mediados del siglo XX, los cuales habían dejado una valoración muy potente de la igualdad, a punto tal de constituirse en una modalidad identitaria. Pero se produjo una mutación muy particular: pervive en el discurso de muchos políticos y en los de casi todos los medios de comunicación la idea de la equidad (y no tanto la de la igualdad) aunque ahora despojada en absoluto de la consideración, contrastable históricamente, referida a que los logros en torno a la igualdad (ahora denominada de manera poco inocente como equidad) son producto de intensas luchas sociales llevadas adelante por los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Así, los medios de comunicación no sólo fiscalizan los posibles desvíos “populistas” de los Gobiernos, sino que ponen bajo su mirada a los distintos movimientos sociales que generarían eventuales perjuicios en el espacio público al, por ejemplo, obtener la circulación de personas o mercaderías al cortar un puente o una calle en su lucha por mayor igualdad. No obstante, debe tenerse en cuenta que la variedad de acciones colectivas (en especial de protesta) es enorme. En todos los casos las movilizaciones intentan introducir en la agenda del Estado un tema de carácter acuciante: falta de trabajo, inseguridad por delincuencia urbana, contaminación ambiental, cargas fiscales percibidas como confiscatorias,

entre otros. En todos los casos, los medios de comunicación tienden a cuestionar la acción directa de los movimientos de protesta en el territorio aunque con diferente grado de intensidad, dado que tienden a ser más severos en sus juicios con los grupos piqueteros solicitando puestos de trabajo que con los ruralistas y las entidades patronales del campo protestando por las retenciones móviles a las exportaciones de granos. Tampoco los discursos de uno y otro movimiento asumen el mismo carácter erosivo de los poderes públicos.

260 | De todas maneras, en esta ponencia interesa enfatizar cómo la presencia de los medios incide en la obturación de la capacidad de reflexión y de indagación de los orígenes de los acontecimientos, independientemente del contenido de los discursos de cada tipo de protesta dentro del repertorio de la acción colectiva actual de la Argentina. En todos los casos los medios de comunicación no se sumergen ni tienen en cuenta la complejidad y densidad de las estructuras y formas de organización sociales, desentendiéndose de las características y desgarramientos del tejido social. Ante un evento en el espacio público, como la toma de un predio para realizar un asentamiento o el corte de una calle céntrica se señala, desde los medios, la “legitimidad de la demanda” pero se fiscaliza con especial énfasis el conjunto de procedimientos en esa acción colectiva y, muy especialmente, se observa la estética de la misma (quienes son, cómo están vestidos, si están encapuchados, si tienen palos, si tan sólo portan velas, entre otras).

Se instalan, así, con especial énfasis los episodios de la acción colectiva en el escenario mediático pero no se promueve un debate reflexivo sobre las características de la misma: no se convoca a quienes estudian estos temas, ni a intelectuales, ni a expertos, ni a los educadores para promover debates a escala nacional. Así, algunos temas de la agenda pública de impronta geográfica (como lugares de la pobreza, enclaves urbanos segregados, polución ambiental, nuevos movimientos sociales -en especial los de base étnica, los ambientalistas y los enrolados en el movimiento piquetero-) que son retoma-

dos luego por las currículas de algunas jurisdicciones, por algunos libros de texto y por algunos docentes, irrumpen en la vida cotidiana desde los medios masivos de comunicación de manera traumática e irracional desgastando la capacidad de problematizar de los adultos y también, por añadidura, de los niños y jóvenes. Y los temas sociales, con impronta geográfica, llegan a las aulas y en los libros de texto en medio de un contexto signado por el nerviosismo y la crispación. ¿Desde dónde se trabajará, entonces, los temas referidos a los movimientos socioterritoriales² que pugnan, por ejemplo, por incluir en las agendas del Estado Nacional los temas referidos a contaminación ambiental? En relación a este ejemplo, el discutir sobre problemas ambientales es apuntar al corazón y la base del modelo de desarrollo económico y territorial de la Argentina. No necesariamente los movimientos socioterritoriales tienen la capacidad de ahondar en la compleja red de relaciones que está por detrás del problema que exponen en el espacio público aunque se puede estar seguro de algo: los medios abocados a la transmisión de la crónica de la acción colectiva evitarán por todos los medios abordar la crítica al modelo de desarrollo vigente en Argentina. Y existe un agravante: gran parte de la acción colectiva muchas veces es dependiente de la acción de los medios, lo que los induce a una marcada sobreexposición mediática y a comenzar a entrar en su lógica emocional y no racional manteniendo en la opacidad de las relaciones sociales que generan el problema por el que se protesta.

Retomando el ejemplo de los movimientos socioterritoriales que protestan por problemas ambientales, lo que debería comenzar a discutirse a partir de ellos es el carácter del régimen de acumulación actual. Convendría que uno de los centros de gravedad de las clases de Geografía en las escuelas se constituyese en torno al estudio crítico del modelo productivo

2 Se entenderá en esta ponencia que "movimiento social y movimiento socioterritorial son un mismo sujeto colectivo o grupo social que se organiza para desarrollar una determinada acción en defensa de sus intereses, en posibles enfrentamientos y conflictos, con el objeto de la transformación de la realidad. Por lo tanto no existen 'uno y otro'. Existen movimientos sociales desde una perspectiva sociológica y movimientos socioterritoriales o movimientos socioespaciales desde una perspectiva geográfica" (Mançano Fernandes; s/f: 8)

basado en el sector primario orientado a la explotación de los recursos naturales donde las sobreganancias son centrales, algunas de las cuales son apropiadas, muy parcialmente, por el Estado. Es necesario que los materiales didácticos pudiesen dar cuenta de estas cuestiones que, como se señaló, los movimientos socioterritoriales traen a la agenda pública pero que no siempre están en condiciones de poder afrontar o sostener a lo largo del tiempo. Los agronegocios, la desmedida expansión de la minería y la explotación de hidrocarburos son el núcleo actual del modelo económico de la Argentina lo cual implica que, de hecho, la exportación de cada producto supone estar exportando fertilidad de los suelos, bosques, agua potable o energía dejando a cambio los efectos geográficos sobre los cuales los movimientos socioterritoriales realizan sus demandas. En general, los movimientos de protesta surgen cuando los emprendimientos productivos o las reconversiones ya están en marcha o cuando es inminente (y difícilmente evitable) su inicio.

262 |

¿Desde dónde efectuar una crítica al modelo de desarrollo para comenzar a realizar un trabajo de concientización, en los términos trabajados por Freire³, en las escuelas teniendo en cuenta que en un número nada desdeñable de científicos celebran el vínculo entre los avances tecnológicos para la explotación de los recursos y el modelo de desarrollo? Y, por otra parte ¿cuánto del pensamiento crítico de los años sesenta y setenta requiere ser revisado y puesto al día para efectuar una crítica que no sea estéril? Si estos son aún algunos problemas de la sociedad argentina que están comenzando a ser repensados ¿cómo podemos empezar a pensar un proyecto crítico y emancipador a desarrollar desde las aulas de las escuelas, consideradas éstas como espacios públicos privilegiados?

3 La concientización "consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica, pues, que uno trasciende la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a la esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica. La concientización es en este sentido un test de la realidad. A más concientización, más se "des-vela" la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. (...) Por esa misma razón la concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia. Implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. (Freire; 2002: 22)

Una primera respuesta puede ser el tomar críticamente los materiales existentes en la escuela, recuperarlos y realizar una apropiación creativa para los propios fines. Uno de esos materiales por excelencia, son los libros de texto. En efecto, como señala Michel de Certeau (1984: XIX-XX) “muchas prácticas de todos los días (hablar, leer, desplazarse, hacer compras, cocinar, etc.) son de carácter táctico. Y así son, más generalmente, muchas ‘vías de acción’: victorias del ‘débil’ sobre el ‘fuerte’ (...), trucos inteligentes, saber cómo escapar con cosas, ‘cazadores astutos’, maniobras, simulaciones polimórficas, descubrimientos alegres, tan poéticos como guerreros”. De Certeau nos remite a la capacidad poética del consumidor y a su potencial transformador de los objetos y prácticas que aparecen ante sí. Dicho en otros términos todo objeto encierra la posibilidad ser usado en tácticas distintas a los fines estratégicos para los cuales fue concebido. Como ya se dijo uno de los objetos que están dentro de nuestras posibilidades de acción (de todos nosotros como lectores y de algunos de nosotros como autores) son los libros de texto aunque, no obstante, es necesario tener presente y no perder de vista que las transgresiones posibles se harán en marcos limitados impuestos por el escenario social que a cada uno de nosotros y a cada profesor de escuela se le impone. Otro elemento a tener en cuenta es que cualquier uso “desviado” en los términos que plantea De Certeau es hacer lo que se puede con lo que se tiene a disposición y lo que se puede hacer, la insubordinación creativa, lo será en base a las experiencias previas, al conocimiento previo, a otras insubordinaciones que antes se hayan realizado. De lo contrario se podría caer en el voluntarismo o en la ingenuidad.

Teniendo en cuenta lo antes afirmado, con las prevenciones apuntadas, es posible observar a los libros de texto, en función de evaluar la manera de convertirlos en materiales pasibles de ser apropiados creativamente. En un trabajo anterior (Tobío; 2008) se afirmaba que los libros de texto, más allá de sus orientaciones conceptuales, tipos de abordajes de contenidos y propuestas didácticas, son herederos y a su

vez tributarios de una tradición anclada en la distribución de saberes que (más allá de la discusión sobre si éstos son externos a la escuela o si son de un orden diferente, propio de esta institución) portan enunciados que se supone, en primera instancia, están regulados por algún tipo de autoridad. En el caso específico de la Geografía desde los años ochenta uno de los objetivos más importantes de gran parte de los libros de texto consiste en evitar la acumulación de datos y promover la comprensión de los procesos sociales que dan lugar a las distintas configuraciones geográficas. En efecto, los libros de texto de Geografía posteriores a 1983 comenzaron a incorporar nuevas miradas, que tendieron a desplazar las perspectivas predominantes en los textos cuya matriz básica, como señala Quintero (1999), remitía a la geopolítica y al regionalismo. El problema que se suscitó en los últimos veinticinco años consiste en que ese desplazamiento no ha dado lugar a un cuerpo teórico más o menos estructurado que diese organicidad a los contenidos desarrollados, más allá de un cierto intento de implementar una mirada crítica que termina yuxtaponiéndose a las perspectivas que se intenta dejar atrás. Sumado a lo anterior, la emergencia y presentación de “problemas”, “problemáticas” y de voces de los distintos “actores” en los conflictos va acompañado de una desaparición del punto de vista y toma de posición explícito del autor sobre los temas desarrollados o enunciados. Esta retirada o fuga de la palabra del autor da lugar a la pérdida de la unidad del texto y un desvanecimiento del sentido del relato geográfico en tanto que esta construcción es necesaria como elemento que interpele al alumno y que a su vez le permita a éste confrontar, adherir o cuestionar lo propuesto. Dicho en otros términos: los libros de texto de Geografía muestran una búsqueda aún no concluida en las formas de nombrar que coadyuvan a crear nuevas formas de recepción de lo que acontece. Lo enunciado en los libros de texto, a veces de manera más o menos central (problemas de pobreza y de áreas geográficas socialmente desfavorecidas), en otras ocasiones de manera subordinada o secundaria (emergencia de nuevos movimientos sociales de distinta índole, en especial por re-

clamos de carácter ambiental y étnico, emergencia de distintas formas de protesta social con mayor o menor nivel de evanescencia como asambleas populares, estallidos sociales y el movimiento piquetero) y movimientos sociales clásicos (acción gremial de los distintas ramas de la producción económica) no pueden aún integrarse en un relato potente sobre el cual disentir o adherir, pero que, por sobre todo, sea una referencia para la elaboración de pensamiento.

Este retiro del punto de vista del autor de los libros de texto de Geografía se da en paralelo a la desaparición de otros puntos de referencia para los jóvenes, tal como sucede con los procesos de destitución de la autoridad en las escuelas en un contexto de ineficacia simbólica de las instituciones en los términos que plantean Duschatzky y Corea (2004). Tanto la autoridad docente como la autoridad de los discursos que circulan en la escuela se tornan superfluas para los alumnos dado que sienten que nada les es comunicado tornándoseles todo irrelevante y aburrido. Por otra parte existe una intensa demanda de innovaciones para la enseñanza por parte de los docentes las cuales el mercado editorial trata de acompañar con novedades que, año tras año, mencionan los temas o problemáticas sociales antes mencionados. No obstante, estas innovaciones no necesariamente convergen en lo que en la escuela tradicional sería un aprendizaje esperable de contenidos, justamente porque, tal como señalan Corea y Lewkowicz (2004), lo que se ha agotado es la capacidad de la institución (y por lo tanto también de los docentes) de regular los enunciados. Esta regulación en la escuela tradicional apuntó siempre a definir la pertinencia de lo que se dice en función de lograr una cohesión a los interlocutores. El proceso destitutivo da, por lo tanto, lugar a que esta imposibilidad de determinar pertinencias disperse a los interlocutores a punto tal que ya ni siquiera los produce. Precisamente, la fuga de la opinión de los autores en los libros de texto, da por sentado que la presentación de múltiples voces daría lugar a que los chicos elijan desde su propio criterio, lo cual acompaña a este proceso destitutivo dispersante de los enuncia-

dos. En otras palabras ¿cuál es explícitamente la posición (autorizada) del autor del libro de texto (que se supone, en primera instancia, es emitida desde la construcción de su pensamiento apoyado en desarrollos teóricos e indagaciones empíricas) sobre, por ejemplo, la y las pobrezas o los nuevos movimientos sociales? Si este punto de referencia no existe dado que los alumnos pueden elegir (opinar) libremente según su propio criterio en el coro de voces que aparecen en los libros de texto, en los términos que señala Romero (2004), no será posible construir pensamiento cohesivo. Las referencias en los libros de texto de Geografía sobre nuevos movimientos sociales, huelgas organizadas por sindicatos, o intereses en juego en relación a temas de contaminación, aparecen presentados de tal manera que no ofrecen orientación, sentido o consistencia debido a la fuga de la postura del autor que deja en manos del lector-alumno la decisión y el trabajo de generar el sentido. Lo dicho tiene efectos directos en el déficit en la formación del ciudadano clásico de la modernidad, ése depositario de plenos derechos, obligaciones precisas y proyección política en tanto constitución de sujeto político en interacción con la esfera pública.

Sumado a lo anterior, y retomando lo señalado en el comienzo de esta ponencia, los medios de comunicación, en especial a través del periodismo radial y televisivo, tiene una enorme participación en la agudización de las tendencias señaladas en un doble sentido: por un lado contribuye a la emergencia de protestas sociales o muestran problemas de contaminación, pero por otro lado necesitan de cualquier novedad que sea impactante que se pueda constituir en noticia (y ofrezca raiting). Por otra parte, tal como señala Casullo (2004) el agotamiento de la imagen de la figura del intelectual y del político del denominado campo progresista ha incidido en la formación de un nuevo tipo de periodista signado por la lógica actual de los medios que le exige protagonismo. Éstos (junto con los locutores) terminan constituyéndose en los principales enunciadores escuchados por la sociedad. A diferencia de lo que sucedía hasta hace treinta años atrás, en

la actualidad esta lógica mediática rige al conjunto social: ahora la mediación es fundamental y la virtualidad es central ya que de lo que se habla principalmente es de lo que aparece en la televisión: lo que no aparece en su agenda pasa a no tener ni valor ni importancia. Por este motivo en la actualidad se pueden reunir unas muy pocas personas y ya hay una noticia (un piquete, una caceroleada) en la medida que los medios decidan llevar sus cámaras allí. Existe mayor información y conciencia de los conflictos pero, por otra parte, la nueva figura periodística protagónica propone sospecha, recelo y cuestionamiento desde la palabra directa y sin mayor elaboración (en términos de construcción de pensamiento) a diferencia de la palabra del intelectual de viejo cuño que resulta abstracta, carente de interés, aburrida e ininteligible.

De este modo esta fuerte presencia mediática coadyuva (aunque no determina) la agudización de un proceso de erosión política de los poderes del Estado caracterizado, como ya se apuntó, por la expansión en la sociedad civil de un estado de ánimo crispado y poco inclinado a la reflexión racional. Así, los temas de la agenda pública de impronta territorial y geográfica (muchos de ellos recogidos en los libros de texto) irrumpen en la vida cotidiana desde los medios de manera traumática e irracional desgastando la capacidad de problematizar de los adultos y también, por añadidura, de los niños y jóvenes⁴. Se acentúan así formas de actuación que reconocen sus antecedentes en las revueltas de la crisis del comienzo de la actual década en la Argentina: se acciona, como ya se señaló reiteradamente, mediante mecanismos erosivos de los poderes públicos (la principal y más visible, aunque no la única, ha sido durante el año 2008 la caceroleada) para (luego del “que se vayan todos” de 2001 y 2002 o del “que se vaya la Presidenta” de 2008) constituir algo nuevo que no se sabe bien qué podría ser o en qué consistiría.

Es necesario, entonces, tener en cuenta que una parte nada

⁴ Se entiende aquí a la problematización como presentación de obstáculos epistemológicos que se presentan en el campo de significación, que tal como indicó Bachelard (1972), son ese conjunto de valores, lenguajes, códigos compartidos por una cultura y que iluminan y oscurecen el conocimiento.

desdeñable de los actores de los conflictos sociales actuales que son sólo casi exclusivamente una creación mediática no tienen la predisposición anímica para enfrentar rupturas en su propio campo de significación. En efecto, se puede decir que luego de la gran crisis de 2001 y 2002 las formas de actuación de los individuos en un número importante de protestas registradas por los medios reposan en un estado de ánimo social resultante del proceso de erosión de sentido de la década de los noventa: grandes enunciados que no se sabe bien qué enuncian pero que movilizan desde el enojo, la frustración y el sentirse merecedor de algo mejor sin poder definir bien los contornos de lo que se quiere desde el propio interés de clase. No obstante, estas protestas impulsadas por los medios conviven con las otras que pugnan por introducir elementos en la agenda del Estado y proponen al interior de las mismas realizar esas rupturas en su propio campo, pero todas las protestas juntas y de manera indiferenciada, son recogidas por los medios mostrando (casi siempre) sólo los efectos geográficos incómodos que generan. Se produce, de este modo, un sentimiento ambivalente en los ciudadanos: por un lado un fastidio y rechazo a la acción directa sobre el territorio pero, por el otro, el convencimiento de que la acción directa será la única forma de poder ser escuchado por las autoridades, constituyéndose en una herramienta a la que se apelará, en caso de ser necesario, en el momento en que el interés individual se vea afectado por algo que pueda ser leído como una arbitrariedad.

En este contexto, por lo tanto, el problema de muchos libros de texto de Geografía es que introducen nuevos temas pero con la lógica actual de los medios de comunicación, lo que contribuye a la fuga de la explicitación del punto de vista (cohesivo) del autor que, en primera instancia, podríamos pensar que por el lugar que ocupa sería más cercano al del intelectual de viejo cuño y no al del periodista. Justamente, de manera más o menos similar a los medios de comunicación que buscan complacer a la “gente” y de hacerse representativo de su pensamiento, las propuestas editoriales trabajan en

función de agradar a los docentes y los estudiantes. Así como el medio de comunicación trata afanosamente de captar qué piensa “el hombre común”, “el hombre de a pie” o “la gente en la calle” las propuestas editoriales tratan de captar el “interés de los chicos”, haciéndose eco de la demanda de gran parte de los docentes. En tal sentido, el aporte de los libros de texto, junto con el conjunto de dispositivos de la institución escolar no está siendo capaz de generar puntos de referencia que puedan interpelar a los jóvenes.

En tal sentido, desde la producción de los libros de texto, de lo que se trata es de la dificultad de encontrar una forma de diálogo con los nuevos ejes de construcción de lo político por parte de los jóvenes que señala Reguillo Cruz (2000), que son bien diferentes a los planteados por la modernidad, los cuales dan especial valor a la esfera pública, la proyección utópica y el deber ser. Los nuevos ejes pasan ahora por la emotividad y el privilegio de los significantes por sobre los significados, todo esto haciendo pie en la certidumbre juvenil de lo tangible frente a la evanescencia de un futuro debilitado. Reguillo Cruz afirma que desde allí los mismos jóvenes realizan apuestas frente a la desesperanza y el temor.

| 269

En efecto, tal vez la pregunta a realizarnos no sea tanto cuánta Geografía aprendieron o cómo aprendieron esta disciplina sino qué pueden o podrían hacer los sujetos alumnos con lo que se les enseñó y se les enseña de la misma. Esta tarea requiere poner a su disposición textos lo suficientemente potentes como para que los habiliten a ir más allá del aprendizaje por la mera repetición (y más allá de los intentos declamados de llevar adelante una enseñanza orientada hacia el logro de aprendizajes significativos). En esto el papel del docente es (por supuesto) clave y los libros de texto podrían ser un punto de apoyo en tanto no se produzca la fuga de la explicitación del punto de vista del autor sobre el cual confrontar y realizar una experiencia. Seguramente una línea de investigación fructífera será averiguar si los estudiantes (y ex estudiantes) han sabido hacer algo distinto y creativo con lo

que se les enseñó de Geografía en la escuela y con los libros de texto. Esto, al día de hoy, no lo sabemos y el conocimiento al respecto podrá darle material a los autores para repensar la elaboración de libros de texto siempre y cuando se acepte no continuar fugándose de la explicitación del propio punto de vista bajo la excusa de no querer imponer un pensamiento cerrado, de ser autoritario o de no desear realizar propuestas reduccionistas. Lo mismo vale para los profesores que harían una apropiación creativa de los libros de texto ya existentes en el mercado, conociendo sus características, y no perdiendo de vista los propios límites con los que se cuenta para realizar tal “desvío” en el uso de dicho material.

270 | La respuesta a la constante pregunta de muchos docentes (y también de algunos autores de libros de texto) sobre cómo hacer para sacar de la abulia a los alumnos es difícil de elaborar. No obstante aquí se sugiere que se pueden construir condiciones para su respuesta. Dichas condiciones requieren de dos dimensiones siendo una de ellas de carácter académico y de construcción de conocimiento y la otra de carácter político. La primera de ellas, la académica, apunta a atender a las claves del presente, algunas de las cuales han sido aquí bosquejadas, reconociendo los motivos de la fuga de la explicitación del propio punto de vista, y elaborando materiales sobre lo que los alumnos y ex alumnos resignificarán a partir de la Geografía enseñada. La segunda dimensión es del orden de lo político: una decisión de los autores de libros de texto de realizar esta explicitación, lo que implica una permanente y agotadora negociación con los editores quienes, desde la lógica mercantil empresarial, tienden a imponer un tratamiento de este conjunto de temáticas más cercano al que realizan los medios de difusión, eludiendo dejar vinculada a la editorial a posturas que puedan ser percibidas como carentes de neutralidad valorativa, más allá de las genéricas menciones a la importancia de la “participación”, la actitud crítica y la democrática consideración de lo que dice el otro. Y en el caso de los usuarios de los libros de texto, reconocer la existencia de la fuga de la palabra del autor. Y tener pre-

sente que ese reconocimiento no desautoriza a los libros y sus autores sino que posibilita recuperar todo lo valioso que muchos de éstos traen que, en muchos casos, no pudieron ser hilvanados en un discurso cohesivo (a la vez que democrático) debido a la fuerte sobredeterminación que pesa sobre los autores al momento de desarrollar su tarea.

La construcción de la escuela como un espacio de enunciación que recupere la capacidad cohesiva de los individuos que a ella asisten es la tarea política que se tiene por delante. Si bien, es necesario insistir, esta tarea no puede recaer sólo en los autores de los libros de texto, tampoco podemos dejar de pensar la enorme responsabilidad que a ellos les cabe al decidir o no emprender la retirada de la propia palabra en sus escritos como actores que portan un saber construido a partir de los resultados a los que ha llegado la comunidad académica geográfica. Esta retirada de la palabra organizadora también es una retirada o huida como adultos que elaboran materiales para jóvenes que viven con cada vez menor cantidad de parámetros de referencia institucionales y cada vez mayor presencia de las erosivas lógicas mercantiles en sus existencias. Así, tal vez, se pueda empezar a pensar en constituir a la escuela como un lugar de enunciación colectivo desde donde, acaso, ya no se trate, como en la escuela tradicional, sólo de explicar los nuevos temas traídos por los libros de texto de Geografía, sino de proponer claros puntos de referencia desde los cuales empezar a hablar colectivamente. Esto implica ir más allá de la palabra espontánea y dispersa en el aula y promover la construcción de pensamiento, tratando de implementar con mayor coherencia la labor didáctica. En otras palabras: es intentar un diálogo entre ese eje emotivo señalado por Reguillo Cruz y los términos racionales que las currículas jurisdiccionales sugieren y que algunos libros de texto y algunos autores de los mismos intentan proponer.

Por último y retomando todo lo hasta aquí dicho: ¿Cómo pensar en anticiparse ante los efectos del modelo desarrollo? Una respuesta posible sería el empezar a tomar concien-

cia del carácter del mismo, proponiendo la convergencia de esfuerzos para que los saberes académicos en torno a esta cuestión (que no celebren el matrimonio entre avance tecnológico y profundización del actual modelo) puedan llegar a la escuela, a las clases de Geografía, a través de varias vías, una de ellas, que se ha analizado aquí es la de los libros de texto, pero no es la única. Y algo más: la escuela requiere constituirse en un espacio posible, uno más –aunque muy importante-, que apunte a la reconstitución de la esfera pública y a la refundación de lo político en tanto “al vincular la enseñanza a movimientos sociales más amplios, los docentes pueden empezar a redefinir la naturaleza y la importancia de la lucha pedagógica y, con ello, a aportar una base para luchar por las formas de autoridad emancipatoria como fundamento del establecimiento de la libertad y la justicia (...) La tarea siguiente consiste en organizar y luchar por la promesa que la autoridad emancipatoria ofrece a las escuelas, la comunidad y la sociedad en su conjunto” (Giroux; 2003: 169). En efecto, desde la Geografía escolar en Argentina hay mucho para decir al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, Gastón; La formación del espíritu científico; Buenos Aires, Siglo XXI, 1972*
- Basualdo, Eduardo; Concentración y centralización; Bernal, Universidad Nacional de Quilmas, 2000*
- Basualdo, Eduardo; Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad; Buenos Aires, Siglo XXI, 2006*
- Casullo, Nicolás; Sobre la marcha. Cultura y política en la Argentina 1984-2004; Buenos Aires, Colihue, 2004*
- Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio; Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas; Buenos Aires, Paidós, 2004*
- De Certeau, Michel; The Practice of Everyday Life; Universty of California Press, 1984*
- Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina; Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones; Buenos Aires, Paidós, 2004*
- Freire, Paulo; Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora; Buenos Aires, Galerna, 2002*

- Giroux, Henry; Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica; Buenos Aires, Amorrortu, 2003*
- Kaufman, Alejandro; "Sobre lo destituyente. Progresiones y regresiones"; Pensamiento de los Confines; Nº 22, 2008*
- Mançano Fernandes; "Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales"; www.ua.es/grupo/giecryal/documentos/docs/BMFUNESP%205.pdf (último acceso 7 de febrero de 2009)*
- Quintero, Silvina; "El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1997)"; en Entrepasados. Revista de Historia. Año VIII, Nº 16, 1999*
- Reguillo Cruz, Rosana; Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires, Norma, 2000*
- Romero, Luis Alberto (coord.); La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares; Buenos Aires, Siglo XXI, 2004*
- Tobío, Omar; "Los libros de texto en un contexto de destitución política: las nuevas dificultades para el abordaje didáctico de temáticas sociales y territoriales"; en Actas del 1º Congreso Internacional de Didácticas Específicas, San Martín, UNSAM, 2008*

A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE MATERIAIS DIDÁTICOS TEMÁTICOS SOBRE A ÁREA METROPOLITANA DE GOIÂNIA/GOIÁS, BRASIL

**LANA DE SOUZA CAVALCANTI¹
KAMILA SANTOS DE P. RABELO²**

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o processo de investigação e de elaboração de materiais escolares que resultou na produção de uma coleção de Fascículos Didáticos Temáticos, denominada “Aprender com a cidade”. A ênfase será dada ao processo dessa construção, compreendendo que se trata de um caminho metodológico interessante para a construção de orientações curriculares, de planos de ensino, de materiais didáticos. Esse trabalho teve início no ano de 2004, com um projeto de pesquisa.

LUGAR, CULTURA URBANA E SABERES DOCENTES: UN ESTUDO COMPARATIVO DO ENSINO DE CIDADE NO BRASIL

Na referida pesquisa, que ocorreu entre os anos 2004 e 2006, elaborou-se, como parte integrante, um diagnóstico do ensino de Geografia e de saberes docentes sobre cidade de profes-

1 Profesora Titular Universidad Federal de Goiás. Goiás. Brasil.

2 Profesora sustituta Universidad Federal de Goiás. Goiás. Brasil.

sores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Goiânia/Goiás.

Dentre os resultados da pesquisa, evidenciou-se a incipiente relação entre as escolas e a Universidade, principalmente no que se refere à divulgação dos conhecimentos produzidos por esta última. De fato, no programa de Pós-graduação de Geografia da Universidade Federal, há uma significativa produção geográfica sobre o espaço goiano e goianiense, mas, apesar disso, os professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino não têm acesso a esse conhecimento, o que foi evidenciado nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

276 |

A partir das conclusões da primeira etapa do estudo, decorrente dos resultados das entrevistas com os professores, estruturou-se um grupo de estudos (denominado Grupo Focal) formado pela equipe de pesquisadores da UFG e professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, com o intuito de intensificar o diálogo a 2 respeito da problemática urbana goianiense e de seu ensino. O trabalho desse grupo, durante o segundo semestre de 2006, evidenciou outro grande problema para se trabalhar a realidade cotidiana dos alunos na sala de aula: a falta de material didático adequado e voltado para essa proposta.

Tendo como referência esses dados, acreditou-se que elaborar materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia em conjunto com professores de Geografia da Educação Básica era um caminho para aperfeiçoar este trabalho. Esse caminho permitiria estreitar os vínculos entre os professores da escola e a produção acadêmica; e contribuiria com o desenvolvimento das pesquisas na área do Ensino de Geografia, com a formação dos professores de todos os níveis do ensino que estão envolvidos na pesquisa e principalmente com a formação geográfica dos alunos da educação básica.

Para que isso fosse possível, foi criada a Rede de Pesquisa e Ensino de Cidades (REPEC), composta por professores de

Geografia da Rede Municipal de Ensino de Goiânia – RME, por professores e alunos do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás-UFG, Universidade Estadual de Goiás-UEG e Universidades Católica de Goiás-UCG. O trabalho em desenvolvimento após a constituição da REPEC tem o intuito é contribuir para a formação geográfica escolar dos alunos do Ensino Fundamental (com idade entre 9 e 14 anos), tendo como referências fundamentais o cotidiano e o lugar de vivência de alunos e professores.

Os objetivos específicos do projeto em desenvolvimento pela Rede são:

1. Elaborar três fascículos didáticos temáticos.
2. Pesquisar sobre alfabetização cartográfica e bacias hidrográficas.
3. Utilizar experimentalmente os fascículos didáticos produzidos com acompanhamento da equipe investigadora.
4. Avaliar os resultados obtidos com a utilização dos materiais didáticos produzidos e realizar as 3 reformulações necessária.
5. Publicar materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia e divulgá-los junto aos professores de Geografia da Rede Municipal de Educação de Goiânia;
6. Estabelecer intercâmbio sistemático entre a Universidade Federal de Goiás, via Curso de Geografia, e a Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Essa pesquisa parte do pressuposto de que a cidade e o urbano são as referências básicas da vida cotidiana de grande parte das pessoas, entendendo a cidade como lugar onde se produz um estilo de vida que aglomera diferentes culturas e modos de produção, ainda que alguns sejam dominantes em relação a outros. É por isso que se atribui considerável importância à cidade e à cultura urbana como o lugar e o cotidiano de professores e alunos de Geografia. A cidade é produto das relações sociais de produção que expressa uma relação contraditória entre capital e sociedade. Nesse sentido, é relevante a participação de todos no planejamento e na

gestão urbanas.

A relação do habitante da cidade com esse espaço coletivo deve ser participativa, ativa e interativa; suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação. No entanto, para uma participação mais consciente do cidadão com a cidade, requer um projeto formativo, razão pela qual se destacou nesse estudo a possibilidade de viabilizar esse projeto pela mediação da escola, objetivando com essa mediação a formação de cidadãos que conhecem, de fato, a cidade em que vivem, que compreendem esse espaço como produzido segundo projetos sociais e políticos determinados e que, sendo assim, sua participação nessa produção é viável, desejável e pode contribuir para que seja garantida nela a melhor vida coletiva possível.

278 | Nessa linha de argumentação, a cidade é lugar da vida cotidiana dos cidadãos, o que coloca o conceito de lugar como referência importante. Na Geografia e no seu 4º ensino esse conceito tem sido apontado como uma categoria relevante, especialmente ao se considerar que num tempo de globalização é fundamental perceber que é em lugares determinados, específicos, que este processo se concretiza. Vive-se hoje um grande paradoxo: quanto mais o mundo se torna global, mais o lugar se afirma, como instância da realização, ou não, dos processos que tendem a se produzir em sua generalização.

A cidade de Goiânia, por exemplo, é considerada aqui como o lugar de vivência cotidiana dos alunos e professores de Geografia que nela moram, trabalham e estudam. Ela é uma cidade que possui uma identidade e uma história própria decorrente de sua relação com outros lugares e com o mundo. Goiânia foi fundada em 1933, como cidade planejada e moderna, mas hoje tem uma dinâmica de expansão e de segregação, resultando em um espaço complexo: com problemas estruturais de oferta de serviços básicos e de habitação para a população majoritária; com graves problemas ambientais;

intensa verticalização; periferização e segregação urbana. A cidade possui população superior a um milhão de habitantes e uma malha urbana que extrapola seus limites municipais, formando a Região Metropolitana de Goiânia, revelando em seus mais diferentes aspectos a tensão permanente de processos locais e globais.

Na pesquisa aqui apresentada, considerou-se que esses aspectos são relevantes enquanto conteúdo dos materiais didáticos a serem elaborados. São materiais de dimensão local/regional, tendo como referencia o lugar de professores e alunos, com o intuito de trabalhar metodologicamente com a problematização desse lugar para contribuir com a formação de conceitos. Na elaboração dos fascículos estão sendo priorizados a busca para que os alunos sejam sujeitos ativos de seu conhecimento, considerando seu lugar e seu cotidiano como relevante espacialidade.

ETAPAS DA PESQUISA:

1- Leituras e análises iniciais do material bibliográfico disponível.

Essa etapa realizou-se no decorrer de todo o trabalho, com maior ênfase nos primeiros meses da pesquisa. Para orientar a elaboração do material, foram feitos estudos bibliográficos tendo como base a produção acadêmica e o material didático disponível.

A) Alfabetização Cartográfica

Como essa temática constitui-se como uma linha teórica e metodológica de pesquisa consolidada, o trabalho teve como base bibliográfica em Simielli (1999) e Moraes (2006). A partir de um entendimento acerca da temática o grupo foi dividido em subgrupos para seleção e análise de livros didáticos, Parâmetros Curriculares Nacionais e outras bibliografias.

B) Bacia Hidrográfica

O subgrupo que trabalhou com o tema Bacia Hidrográfica buscou referenciais teóricos sobre a temática, tanto na educação básica, visualizando de que forma os conteúdos sobre essa temática aparecem nos livros didáticos, como referenciais no ensino superior.

Em relação à pesquisa em livros didáticos de Geografia verificou-se que o tema aparece com maior frequência por meio dos conteúdos relacionados à água como recurso, identificação das principais bacias hidrográficas existentes no mundo e no Brasil, relação homem-meio, água como paisagem natural, ciclo da águas, estrutura das bacias hidrográficas, rios, conceitos e impactos ambientais. Na maioria das vezes os livros didáticos, tratam de conteúdos de bacia hidrográfica sem a intenção de atingir esse tema, dando enfoque somente ao tema água, não incluindo os elementos internos da bacia hidrográfica.

2- Realização de trabalhos de campo para levantamento das informações e dados;

Para subsidiar o trabalho, foram realizados nos meses de março, maio e agosto de 2008 alguns trabalhos de campo, que abarcou lugares, paisagens e ambientes de Goiânia e da Região Metropolitana de Goiânia, para reconhecimento da área e para obter fotografias para ilustrar o texto dos fascículos.

3- Produção e composição dos fascículos

Conforme o que se projetou para a realização do estudo, no ano de 2008, foram elaborados dois fascículos, no formato de fascículos temáticos destinados aos professores de Geografia da 2ª fase do Ensino Fundamental. De acordo com a concepção do trabalho, deve-se instigar primeiramente a

criança a detectar o problema para que só posteriormente possa descobrir e estudar os conceitos e definições propostas, sempre esclarecendo a importância de tais conceitos. Como resultado dessa concepção, os fascículos seguiram a seguinte estrutura ao longo dos capítulos:

Parte 1- Converse Comigo (parte do texto que busca problematizar, motivar o aluno a pensar no tema que está sendo abordado).

Parte 2- Traços e Retratos (parte do texto que prioriza a representação e a ilustração dos lugares que estão sendo mencionados, estudados).

Parte 3- Mergulhando no Tema (parte do texto destinado à sistematização do conteúdo e à sua ampliação).

Parte 4- O que foi que eu aprendi mesmo: (Tem o objetivo de recapitular, e sistematizar o conteúdo e conhecimentos ensinados).

Parte 5- Antenado com a Realidade: (Momento para exercitar e oportunizar o alunos a vivenciar os conteúdos).

A estrutura segue a concepção de processo de construção de conhecimento que vai da problematização da realidade a ser estudada (parte 1), que é uma introdução, um convite a pensar o tema, a observar a realidade, a questionar; em seguida, o texto apresenta algumas informações sobre o tema e propõe aprofundamento dos aspectos levantados, ou seja, sistematiza o conteúdo (parte 2 e 3) e para finalizar o tratamento daquela abordagem do tema, o aluno é levado a perguntar/questionar sobre seus próprios processos de aprendizagem, além de exercitar conteúdos aprendidos, buscando abordá-los em sua realidade, seu bairro, sua escola, ou seja, volta-se no final à realidade vivida pelo aluno (parte 4 e 5).

A) Alfabetização Cartográfica

Seguindo essa estrutura o primeiro fascículo aborda a alfabetização cartográfica de modo articulado com os conceitos paisagem, lugar e ambiente. Os elementos visão oblíqua e vertical, imagem tridimensional e bidimensional são tratados

a partir do conceito de paisagem. Os elementos localização, lateralidade, referências e orientação são abordados a partir do conceito de lugar. E o conceito de ambiente na base para apresentar os elementos do alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; a legenda; a proporção e a escala.

Assim, inicia com a preocupação de que o aluno conheça a configuração cartográfica da região, ou seja, sua representação cartográfica, para que de início possa localizar-se, para isso é disponibilizado um mapa da Região Metropolitana em diferentes escalas e informações iniciais sobre essa região e sobre alguns espaços públicos; juntamente a essas questões sobre os conhecimentos prévios do aluno sobre Goiânia e as outras cidades da região metropolitana. Em outra parte do fascículo, se explora a capacidade do aluno de observar as paisagens que lhe rodeiam para que possa problematizá-la. Assim os questionamentos mais comuns são do tipo: Será que podemos chamar de paisagem o que o ser humano tem construído? A que você vê todos os dias é uma paisagem agradável? É familiar e acolhedora? Você poderia desenhá-la? Como você se sente frente a uma paisagem desconhecida, aqui em Goiânia, em outra cidade ou no campo? Você sabe qual a importância de observarmos as paisagens da cidade de diversas perspectivas ou de diferentes pontos de vista (de frente, de cima de uma roda gigante, do alto de um prédio ou morro ou ainda de um balão ou de um avião)? As explicações seguintes dão a idéia de que o mapa é uma representação bidimensional da realidade que é tridimensional, a busca é para que o aluno construa a idéia de que quando olha um mapa o que vê é um esboço dos objetos vistos de cima.

Toda essa construção deve ser trabalhada tendo em vistas a Região Metropolitana de Goiânia, com suas paisagens mais importantes. Em seguida, se orienta para que o aluno observe as representações de algumas áreas da cidade de Goiânia e se pergunta qual delas apresenta maior quantidade de detalhes e apresenta a noção de que escala é do tamanho que determinado objeto ou lugar assume conforme o contexto em

que ele se insere; de que cotidianamente utilizamos, mesmo sem perceber, a noção de escala para estabelecer uma relação de importância, ou de destaque entre objetos e/ou lugares que interagimos. Coloca que o mesmo raciocínio escalar pode ser utilizado para outros lugares, colocando questões como: converse com seus colegas, com o professor ou professora e procurem identificar qual o lugar ou a rua mais movimentada do bairro? Procure identificar os motivos para tanto movimento? Quantos veículos e pessoas vão ou passam por este lugar? Identifique o número de estabelecimentos comerciais existentes ali? Descreva o movimento que há nesse ambiente. E para pensar a cidade e seus ambientes, procurando explorar outros elementos da representação cartográfica, como ponto, linha, área e a legenda, se pede para que o aluno defina qual o lugar ou rua mais movimentada de Goiânia, para que identifique os motivos para tanto movimento; para que imagine o número de veículos, pessoas e estabelecimentos comerciais existentes na cidade; para que compare o movimento que há nesse local com o lugar que você elegeu como o mais movimentado do seu bairro.

Em todo o fascículo está presente a idéia de que se constroem conhecimentos geográficos desde o aluno e desde seu conhecimento cotidiano, e de que essa construção está amparada pelo objetivo de formação do raciocínio geográfico, de que para tanto é necessário o pensamento conceitual e de linguagem apropriada, e a alfabetização cartográfica faz parte disso, com a formação dos conceitos fundamentais: localização, orientação, proporção e representação. Assim se pode dizer que o fascículo está estruturado em três eixos: os conceitos geográficos lugar, paisagem e ambiente; os temas da alfabetização cartográfica localização, orientação e representação; e a base territorial, a região metropolitana de Goiânia. Note-se que aqui o lugar passou a ser visto como referência necessária, como escala de análise dos conteúdos do ensino; entretanto buscando a articulação local/global como superposição escalar potencializadora do raciocínio espacial complexo.

B) Bacia Hidrográfica

O segundo fascículo trata do tema Bacias Hidrográficas, buscando superar o enfoque restrito de seu tratamento somente pelo conteúdo sobre a água e rede de drenagem e propondo a seguinte estrutura: classificação de Bacias Hidrográficas; rede de drenagem (padrão, classificação, hierarquias); ciclo hidrológico, aquíferos e cursos de água; influencia do relevo; uso, ocupação e gestão dos recursos hídricos.

No fascículo, os alunos são levados a relacionar esse tema com seu cotidiano após identificarem e conhecerem as características dos principais elementos que constituem uma bacia hidrográfica, como as vertentes, o divisor d'água, o vale, a planície de inundação, a cobertura superficial e o substrato rochoso. Após isso, discute-se a relação entre a bacia e o ciclo hidrológico para trabalhar os conceitos de lençol freático e de Aquífero. E também a questão da influência do relevo e da cobertura vegetal no comportamento desses reservatórios de água superficial e subterrânea.

284 |

Um outro tema proposto para o estudo dos alunos é o padrão de drenagem e densidade, o relevo e a rede de drenagem. Com o intuito de entender as bacias hidrográficas como unidades integradoras, entre aspectos naturais e sociais, e de estreita relação com a sua vida cotidiana, buscou-se também nesse estudo apresentar ao aluno a problemática específica do uso e ocupação das bacias hidrográficas em áreas urbanas, os impactos ambientais decorrentes e aspectos da sua gestão como os referentes à legislação e ao planejamento urbano.

Para tratar dessa relação entre a dinâmica das bacias e a vida cotidiana dos alunos, aborda-se a questão dos transbordamentos frequentes em períodos de chuva nas grandes cidades. Para que o aluno possa perceber porque isso acontece, são explicadas as influências que o relevo, a vegetação, o solo, a geologia, a ocupação e o uso do solo exercem no sistema de drenagem das águas. Além disso, se esclarece que na porção onde se localiza Goiânia, o relevo é suave com

morros arredondados que variam de 750 a 800 metros de altitude e fundo de vales planos, o que leva as Bacias a terem uma extensa área de captação das águas das chuvas. Porém, o crescimento de Goiânia e a ocupação dessas bacias retiraram a vegetação, resultando na impermeabilização da superfície com o asfalto e o concreto. Dessa forma, a drenagem de boa parte das águas das chuvas ocorre na forma superficial ou por meio de rede pluvial subterrânea (as bocas de lobo), levando ao rápido acúmulo dos cursos d'água e promovendo as inundações súbitas.

A abordagem desse grande problema cotidiano comum às grandes cidades brasileiras é seguida pelas informações sobre a legislação disponível regulamentando o uso e a gestão da água, visando, entre outras coisas, minimizar os problemas de ocupação das bacias hidrográficas.

Com esse trabalho, busca-se que o aluno supere a visão mais comum de bacia hidrográfica como elemento da paisagem natural, de modo que o possibilite relacioná-lo com o cotidiano do aluno e estruturando e selecionando conteúdos referentes ao tema que permitam a construção de conceitos por parte do aluno, como os de drenagem, de curso d'água ou canal fluvial e de sua classificação, de lençol freático, e de bacia hidrográfica.

| 285

4- Realização de Oficinas com professores da Rede Municipal de Ensino.

Após a elaboração dos dois primeiros fascículos, realizaram-se duas oficinas para avaliação dos materiais didáticos produzidos. Tal avaliação foi realizada por aproximadamente 25 professores de Geografia da Rede Municipal de Educação de Goiânia (cada fascículo). Os professores tiveram um momento para analisar os fascículos e posteriormente em plenária levantaram os pontos positivos e os negativos e deram sugestões de mudanças. Segundo a maioria dos professores,

apesar dos problemas encontrados, os fascículos atendiam satisfatoriamente as necessidades do professor de Geografia do Ensino Fundamental, pois abordam temáticas importantes e que têm pouca publicação disponível.

As oficinas tiveram o intuito de apresentar o material para os professores, para que eles pudessem analisá-los e sugerir modificações, além de decidir sobre as possibilidades e disponibilidades pessoais de experimentá-los com seus próprios alunos.

5- A experiência com os materiais

Na fase atual da pesquisa, no primeiro semestre de 2009, estão sendo impressos 700 volumes da versão atualizada após a oficina, sendo 350 do fascículo de alfabetização cartográfica e 350 do fascículo de Bacia Hidrográfica. Esses volumes serão disponibilizados para 14 professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em março de 2009, selecionados entre os que participaram das oficinas e se disponibilizaram a experimentar o material. Eles serão utilizados nas aulas de Geografia, em turmas de séries/ciclos iniciais e finais do Ensino Fundamental (alunos entre 9 e 14 anos). Após a utilização do material proceder-se-á a avaliação dos resultados obtidos junto ao corpo discente da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

6- Atividades que serão realizadas em 2009

Utilizar experimentalmente os fascículos didáticos produzidos com acompanhamento do grupo, a intenção é que a experiência de utilizar os dois primeiros fascículos com os alunos será realizada no primeiro semestre de 2009, o processo de construção do terceiro está sendo iniciado, entre o final de 2008 e início de 2009 e abordará o espaço urbano de Goiânia. O quarto fascículo aprovado posteriormente, abordará a

temática violência urbana. A idéia é avaliar os resultados obtidos com a utilização de cada um dos fascículos produzidos com alunos de nível básico (aproximadamente 300 alunos) e realizar as reformulações necessárias. Depois dessa etapa de avaliação e reformulação, buscaremos financiamento para publicar os materiais e divulgá-los mais amplamente junto aos professores de Geografia da cidade de Goiânia.

7- (Re)Elaboração final do material de divulgação a ser utilizado com alunos da rede municipal

A partir dos resultados da experimentação do fascículo junto a alunos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, o material será revisado e será proposta à Secretaria Municipal de Educação sua publicação para o uso constante do material caso seja considerado adequado e contribuidor do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse material se orientou pela concepção da Geografia escolar como uma maneira específica de raciocinar e de interpretar a realidade e as relações espaciais, mais do que uma disciplina que apresenta dados e informações sobre lugares para que sejam memorizados, uma disciplina voltada para formar um pensamento espacial, requerendo para isso a formação de conceitos geográficos abrangentes. A idéia é a de que esses conceitos são ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos distintos lugares e sua relação com a vida cotidiana. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, que permite ao sujeito generalizar suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. No entanto, sabe-se que os conceitos não se formam na mente do indivíduo por transferência direta ou por reprodução de conteúdos. Neste

processo há de se considerar os conceitos cotidianos dos sujeitos envolvidos.

Ressalta-se, para finalizar, que a elaboração desse material tem o intuito maior de detectar reais possibilidades de a Geografia, ao voltar-se para o desenvolvimento do raciocínio espacial dos alunos, contribuir para a formação de cidadãos para uma vida participativa em seu espaço, em sua cidade. Particularmente, busca-se verificar esas possibilidades a partir dos saberes dos professores de Geografia, no que se refere à cidade como conteúdo educativo. O pressuposto é o de que o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais contêm uma dimensão espacial, e de que a escola pode contribuir para o desenvolvimento desse raciocínio. Para tanto, o aluno deve ser considerado sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento social, afetivo, intelectual; o professor, sujeito ativo na mediação do aluno com os objetos desconhecidos, sendo que nesse papel de mediador são fundamentais os conceitos geográficos de que eles próprios dispõem, enfim, são relevantes seus saberes geográficos (CAVALCANTI, 2002a).

Tendo em vista os objetivos da investigação, pode-se afirmar que ela já apresenta resultados positivos tanto no que diz respeito à reflexão sobre os desafios da Geografia escolar, à divulgação dos estudos realizados no âmbito da Academia e à produção de materiais didáticos sobre a área escolhida, como no aspecto da integração entre Universidade e escola básica.

Todas essas atividades relatadas tem significado um importante passo em direção à consolidação de uma prática de formação do professor de Geografia que efetivamente inclua a investigação no ensino.

BIBLIOGRAFIA

- Callai, Helena Copetti. *O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem. Espaços da Escola, n°47, Ijuí, jan. mar./ 2003.*
- Cavalcanti, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas/SP, Editora Papyrus, 1998, 192p. 15.*
- _____. *Propostas Curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. Terra Livre. Revista da AGB, São Paulo, v. 14, p. 111-128, 1999.*
- _____. *Uma geografia da cidade - elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, L. S. (org.) Geografia da cidade. Goiânia/Go, Editora Alternativa, 2001, 235p.*
- _____. *Geografia e práticas de ensino. Goiânia/Go, Editora Alternativa, 2002a, 127p.*
- _____. *Geografia e Educação no Cenário do Pensamento Complexo e Interdisciplinar. Boletim Goiano de Geografia. UFG. Vol. 23, no. 2, jul./dez. 2002b.*
- _____. *Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de professores de Geografia no Brasil – o Caso de Goiânia. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo, 2005.*

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA, LOS CAMBIOS PARADIGMÁTICOS Y LA GEOGRAFÍA ESCOLAR. UNA COMPLEMENTARIEDAD NECESARIA PARA ENTENDER EL MUNDO GLOBAL

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA¹

INTRODUCCIÓN

En el contexto del mundo contemporáneo, la educación geográfica tiene como desafío la formación del ciudadano para preservar el equilibrio sociedad-naturaleza. Sin embargo, llama la atención la creciente magnitud de la problemática ambiental y geográfica que ya es motivo de inquietud social, debido al progresivo peligro ecológico de acento planetario. Este acontecimiento demanda respuestas educativas urgentes, donde la escuela debe educar con fundamentos y prácticas que expliquen críticamente esa realidad geográfica y contribuya a consolidar una formativa educación geográfica, sustentada en la participación y el protagonismo de los educandos que se respalde en la búsqueda, procesamiento y elaboración de conocimiento, de tal manera que la Educación Geográfica favorezca a la formación de los habitantes del mundo globalizado, con conciencia y responsabilidad social, para entender la realidad desde la reflexión crítica y creativa y así aportar opciones de cambio a los problemas ambientales y geográficos vividos.

1 Profesor Universidad de Los Andes – Venezuela

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

En el contexto del mundo actual, de extraordinario y sorprendente desarrollo científico-tecnológico y comunicacional, la realidad geográfica revela un uso ecológico confuso, cuya fundamentación es la forma irracional y anárquica como se ha aprovechado y aprovechan las potencialidades del territorio, desde fines netamente económico-financieros (Santos, 2004). Allí, la exposición de las evidencias del deterioro ambiental y el desorden para organizar el espacio geográfico, contrasta con lo asombroso de los logros obtenidos por la aplicación de renovados y avanzados conocimientos y prácticas.

En ese escenario, la sociedad ha comenzado a apreciar y vivir los contratiempos derivados del uso que la sociedad ha hecho del territorio; en especial, desde tiempos recientes, para intervenir la dinámica construida por los mecanismos de la naturaleza. Implica que ya es fácil entender la existencia de la problemática ambiental y geográfica y la creciente inquietud social al respecto, puesto que el progresivo y contundente deterioro territorial es un peligro ecológico inocultable, que se revela con habitual frecuencia de nefastos y perversos efectos socio-ambientales.

Su magnitud no descarta diferencia alguna entre los países altamente industrializados y los países subdesarrollados y dependientes, al convertirse en un común denominador planetario, justificado por el afán perverso de acumular riqueza, sin tomar en cuenta sus consecuencias en el deterioro biológico y humano. Para Sevillano (2005) esta circunstancia es determinante para gestionar cambios y transformaciones significativas; en especial, la necesidad de formar al ciudadano que contribuya a estimar el equilibrio natural, con compromiso y responsabilidad social.

Es motivo de inquietud que el colectivo se comporte con indiferencia, apatía y descuido ante el deterioro del sistema ecológico. Es alarmante que al incremento de los problemas

socio-ambientales, de efectos territoriales y espaciales inmediatos del lugar y, por ejemplo, los de escala nacional y mundial, sean apreciadas por el ciudadano común, en los medios de comunicación social como simples referencias informativas que sirven para elaborar un punto de vista superficial y somero de poca contundencia educativa, sin despertar una conciencia crítica.

Es necesario considerar que si educar significa formar al ciudadano para que sea culto, sano y crítico, quiere decir que hay una labor formativa incoherente, escasamente pertinente y descontextualizada de la situación socio-ambiental y la problemática geográfica. Igualmente, es relevante apreciar qué, cómo, por qué y para qué enseña la escuela y de igual manera que labor informativa cumplen los medios de comunicación social, además de averiguar cómo se manifiestan las concepciones de los habitantes de las comunidades sobre esta temática.

Significa el acceso al conocimiento escolar, cotidiano y científico (Rodrigo, 1994), con el objeto de apreciar con mayor claridad epistemológica la problemática ambiental y geográfica como temática de la Educación Geográfica. Punto de partida es la consideración del espacio vivido donde la experiencia tiene un significativo valor, porque es la vida diaria del lugar con todas las vicisitudes en pleno desenvolvimiento. Es la vida diaria donde la interrelación es estrecha entre los integrantes de la comunidad.

En la opinión de Boada y Escalona (2005) las dificultades socio-ambientales son temas comunes para los medios de comunicación social donde las noticias e informaciones se exponen y se divulgan al amplio escenario mundial, aunque con el sesgo de la manipulación y la alienación hacia el consumo desahogado. Gracias a la televisión se ofrece un mundo de una similitud extraordinaria con la vida común y corriente, pues los acontecimientos se viven como si fueran reales, pues son estructurados por la tecnología comunicacional

para hacer real, lo que es artificial.

Distinto es el mundo escolar donde el conocimiento que facilita la escuela está previamente estructurado en los programas, se circunscribe al aula de clase y se explica con prácticas pedagógicas y didácticas de acento tradicional. Por tanto, la escuela educa a los estudiantes en su trabajo escolar cotidiano, con el desarrollo de una actividad meramente informativa, sustentada en una geografía enciclopedista, descriptiva, determinista y naturalista y la memorización como revelación de aprendizaje.

294 | En estas condiciones es necesaria e imprescindible replantear la formación del ciudadano en estrecha correspondencia con la compleja realidad ambiental y geográfica, a la vez que con el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos que fortalezcan las iniciativas para preservar el equilibrio sociedad-naturaleza. Urge, en consecuencia, una sociedad más reflexiva y crítica donde el ciudadano esté consciente de los acontecimientos que vive, comprenda su desarrollo y entienda cual debe ser su posición frente al mundo, la realidad y la vida.

Eso hace necesario revisar el concepto de Educación Geográfica que se promueve en las instituciones escolares, sustentada en la transmisión de contenidos programáticos de acento abstracto y desconectado del entorno inmediato, ante la exigencia de identificar, resolver y transformar problemas, a la vez que amilantar efectos, explicar códigos, iconos y símbolos, para reflexionar sobre el contenido divulgado por la información ofrecida por los medios, a la vez que articular los contenidos programáticos que transmite la escuela con la explicación crítica de la realidad vivida.

El desafío es una labor formativa integral que articule el conocimiento escolar con el conocimiento vulgar y el científico, para potenciar en los futuros ciudadanos, el comportamiento cívico y democrático, sostenido en el protagonismo, la parti-

cipación social y la elaboración de opciones de cambio ambiental (Ander-Egg, 1999). Por tanto, el acto educante debe privilegiar una formación integral de ciudadanos críticos y autónomos de formular sus puntos de vista y manifestar sus pensamientos libres de ataduras. Eso se demostrará en la resolución de los problemas sociales de su comunidad, en el diseño de estrategias que apuntalen la formación y conciencia crítica.

Ante la complejidad del mundo contemporáneo, el ciudadano deberá ser educado para entender la realidad que vive (Alamis, 1999). Una opción tendrá que asumir la formulación de interrogantes que emergerán desde su desenvolvimiento cotidiano, resultantes de educandos que actúan, piensan y sienten, enmarcados en la dificultad del lugar que habita. Basta de facilitar datos disciplinares geográficos, como parcelas del conocimiento, sin transferencia en la explicación de su mundo vivido, sin transformar su bagaje empírico y menos impedir la revelación de los argumentos de los escenarios geográficos que promueve la televisión, entre otros aspectos.

| 295

La exigencia educativa que reclama la realidad geográfica, significa que el esfuerzo formativo deberá prestar significativa atención a resolver las carencias de conocimientos y metodologías, el comportamiento indiferente a los problemas socio-ambientales y geográficos, el escaso interés por el desarrollo del espíritu científico, la atención a la memorización ante la urgencia de apuntalar la curiosidad, la creatividad y la iniciativa para desarrollar investigaciones al identificar problemas, gestionar procesos de intervención, activos, participativos y protagónicos; es decir, la adquisición de conocimientos en acción (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 2003).

Para Moreno Jiménez (1998), desde esta perspectiva, la formación del ciudadano deberá tomar en cuenta temáticas, tales como: La sociedad informada, sociedad del conocimiento, explosión del conocimiento, la globalización, mundo global, aldea global, desarrollo sostenible, desarrollo sustentable,

entre otros. Pero también los problemas socio-ambientales, conocidos con el calificativo de desastres naturales; el crecimiento de la población, la pobreza, el hambre, la desnutrición, el hacinamiento urbano, los problemas del género, la contaminación ambiental, entre otros.

El propósito de la Educación Geográfica, en esta dirección, tendrá que ser establecer una nueva visión del comportamiento ambiental y geográfico, fomentar el sentido democrático, la responsabilidad y el compromiso ciudadano. Por eso, la Educación Geográfica deberá encaminar su labor pedagógica y didáctica a formar a los educandos como ciudadanos que se alfabetizan para explicar su realidad, para asumir el reto de confrontar y mejorar las condiciones ambientales y geográficas de su lugar y leer los escenarios locales y del mundo global, con sentido crítico, constructivo y contextualizado.

296 | La enseñanza geográfica del siglo XXI, tendrá que encaminar su desempeño formativo a educar a los estudiantes como ciudadanos que sepan leer su lugar, estudiar sus dificultades socio-ambientales y responder a los retos que le imponen los tiempos del mundo globalizado. En esa dirección, le corresponde a sustentar fundamentos teóricos y metodológicos para asumir a la comunidad local como objeto de conocimiento, en una actividad participativa, reflexiva y crítica que faciliten aprender a vivir con los demás, con un sentido analítico y crítico de la realidad.

De esta forma, la Educación Geográfica contribuirá a la formación de los habitantes del mundo globalizado, con conciencia y responsabilidad social (Araya, 2004). Es educar para entender la realidad desde una participación cívica donde la reflexión crítica y creativa, aporte opciones de cambio a los problemas ambientales y geográficos vividos. Las circunstancias difíciles de la sociedad en el marco de las localidades exigen una acción educativa de acento interpretativo de los acontecimientos que allí ocurren y para eso se reclama

una renovada opción hermenéutica, más allá de lo que simplemente se ve. Concebir esta sentida aspiración social, amerita la articulación de los escenarios definidos por los medios de comunicación, las vivencias cotidianas y los saberes escolares. Es una obligación integrar estos fragmentos de vivencias y realizaciones particularizadas en unidades de acción geográfica, pedagógica y didáctica, con la firme intención de formar una ciudadanía que entienda su mundo, su realidad y su vida, en forma crítica y constructiva, hacia la consolidación de una democracia agitada por el cambio social hacia la mejor calidad de vida.

CAMBIO PARADIGMÁTICO HACIA LA RENOVACIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

El desarrollo curricular de la enseñanza de la geografía en las instituciones escolares, marca una clara diferencias entre los retos y desafíos de una Educación Geográfica pertinente con los acontecimientos del mundo globalizado. Su comportamiento se puede considerar como problemático debido a que se desenvuelve a espaldas de las circunstancias contemporáneas; en especial, a los eventos ambientales y geográficos, a pesar de ser una disciplina social con fundamentos para explicar analíticamente y con propósitos transformadores a la compleja realidad geográfica.

| 297

Un tema de atención relevante es que la enseñanza geográfica que se facilita en las aulas escolares tiene una connotación positivista (Díaz, 1999). Se ha ofrecido una disciplina para que los estudiantes comprendan una situación geográfica idealizada, al ser educados con la adquisición de nociones y conceptos parcelas de datos meramente disciplinares y sin sentido neutral y objetivo. Bajo esta perspectiva, se ha educado con el pretexto de una educación para mejorar la calidad de vida, superar la pobreza, promover el uso racional de los recursos naturales y formar una conciencia ambiental y ecológica.

La geografía escolar, desde esta perspectiva, responde en el aula escolar, a los problemas ambientales y geográficos, con una muy escasa y limitada explicación, pues confiesa que promueve la memorización de nociones y conceptos, con el propósito de transmitir valores signados a favorecer un orden social competitivo, excluyente y perverso (Benejam, 1997). Estos fundamentos, aplicados a la enseñanza y al aprendizaje con la pedagogía experimental y el aprendizaje conductista, se orientan a tratar en forma imparcial, equilibrada y desideologizada a la realidad geográfica. Así, se da prioridad a la tarea de copiar las situaciones geográficas desde nociones y conceptos sencillos y fáciles de retener con la copia, el dibujo y el calcado. Esto es, se superficializan los conocimientos y luego se ejemplifica con referencias de casos de situaciones exógenas, pero que llevan la intención de valorizar lo extranjero y minimizar lo nacional (Santiago, 2005). Es el uso de la razón mecánica y funcional, que se aplica para aprender con la repetición. Así mismo, se hace énfasis en la fijación de un concepto, en el que es imprescindible identificar causas y consecuencias, pero sin debatir sus implicaciones sociales e ideológicas.

Enseñar geografía, de acuerdo a lo que ocurre en las aulas, escolares significa, reproducir y acumular nociones y conceptos en la memoria de los educandos, a la vez que facilitar la posibilidad de verificar los conocimientos retenidos en la memoria. Para Martínez (1999), esta manera de enseñar geografía representa concebir que "...fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva, y que nuestro aparato cognoscitivo es como un espejo que la refleja dentro de sí, o como una cámara fotográfica que copia pequeñas imágenes de esa realidad exterior (p. 33).

Así, la enseñanza geográfica transmite verdades absolutas que se almacenan en la memoria de los educandos en forma desarticulada para inducir la memorización y descartar la reflexión y el razonamiento crítico. Esta epistemología

tan tradicional representa la vigencia escolar del paradigma positivista que privilegia el saber acumulativo, pasivo y reproductor. Allí es esencial y básica la razón instrumental y pragmática que sirve de soporte a la geografía descriptiva que explica la realidad geográfica, desde un punto de vista enumerativo de datos de disciplinas auxiliares de la geografía, complementada con las pautas dictadas por los libros, ajustadas a lo establecido por el programa escolar.

La concepción de ciencia geográfica absoluta dicta los patrones para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje libres del debate y la dialéctica que debe la intencionalidad que origina la problemática ambiental y geográfica. Se trata de una acción global, totalizadora y niveladora que cumple una labor rutinaria, perseverante e implacable para educar con indiferencia e ineptitud. El argumento de esta actividad pedagógica se encuentra en el pensamiento conservador neoliberal que ha emergido en el escenario del nuevo orden económico mundial, para apoyar la acción política democrática burguesa, donde es preeminente el sentido pragmático; donde económicamente se garantiza el sentido y significado del planeta como mercado y marca el final de toda ideología transformadora (Alamis, 1999).

| 299

Eso acontece en un contexto planetario globalizado por la homogeneidad del predominio virtual que da origen a una cultura y civilización altamente signada por la tecnología audiovisual, que transmite y pretende consolidar la economía de mercado, imponer la ideología neoliberal y el modelo cultural norteamericano con fines de amilantar la identidad local (Barbero, 1996). Eso incide en replantear una enseñanza diferente que asuma la cultura de la imagen apoyada en la geografía de la televisión, al mostrar la realidad geográfica con una asombrosa virtualidad que disfrazo lo real como si fuera auténtico (Santiago, 2002).

Esta novedosa forma de presentar la geografía, trae consigo la necesidad de considerar otras formas pedagógicas y di-

dácticas para asumir los temas ambientales y geográficos, desde una perspectiva formativa que involucre el estudio de las situaciones ambientales y geográficas, desde otros procesos de enseñanza y aprendizaje que sirvan para consolidar la interpretación explicativa, analítica y hermenéutica que revele las razones que facilitan comprender el origen, desenvolvimiento y transformaciones de los acontecimientos geográficos.

Las condiciones del momento socio-histórico deben asumirse como determinantes en el planteamiento del desafío por restaurar la verdadera racionalidad que dialogue intensamente con la realidad que se evade y se le resiste, debido a su acento tan artificial. Es imprescindible educar para diferenciar lo simulado y lo virtual, para promover la intervención en términos contextuales, inmersos en entender la complejidad, lo holístico, lo sistémico y lo ecológico (Barbero, 1996). Con eso se pretende superar la fragmentación y aproximar la enseñanza y el aprendizaje a lo cotidiano y vivencial.

300 |

Eso se corresponde con la apremiante exigencia que la geografía escolar tenga una perspectiva ecológica que vaya más allá de la simpleza de transmitir un fragmento de lo geográfico, considere el tema en relación con su entorno y con sus problemas. Por tanto, como dice Pérez de Zarichta (1998) es “la capacidad crítica que permite enfrentar las tendencias masificadoras que la cultura babelita de las nuevas tecnologías amenaza con imponernos, no es algo que pueda surgir por generación espontánea, sino que depende de la voluntad y el esfuerzo de la acción educativa” (p. 36).

Supone entonces que la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía debe considerar las emergentes visiones paradigmáticas de la orientación de la ciencia cualitativa. Eso facilitará incentivar el estudio analítico y explicativo de la realidad geográfica de la vivencia cotidiana e involucrar a los estudiantes con acciones de participación y protagonismo que desemboquen en la elaboración de puntos de vista perso-

nal, la adquisición de conocimientos y prácticas con apertura hacia el compromiso y la responsabilidad social sobre esa dinámica natural y espontánea de la vida diaria.

La idea es que el adoctrinamiento perverso de la pedagogía tradicional memorístico sea sustituido por la promoción de la conciencia crítica para avanzar, incluso debatir los valores democráticos. Se impone la formación de una manera de pensar donde se armonice la preocupación con la complejidad, con el objeto de abordar la mass-mediación del espacio geográfico con el uso intencional de imágenes audiovisuales, la atractiva exposición de fragmentos de la realidad y el subterfugio del nefasto atractivo de la imagen para atraer la atención social.

Para Villanueva (2002) hay una clara contradicción. Por un lado, una geografía escolar detenida en el tiempo, considerada como un contenido cultural de valor muy escaso. Por el otro, una geografía espectáculo que condiciona la mente con el subterfugio de una imagen condicionada por técnicos calificados. En efecto, lo que no sabe una gran parte de la población es que el conocimiento geográfico también sirve para desentrañar las secretas conexiones entre la sociedad que ocupa el territorio y la naturaleza física de ese fragmento de la superficie terrestre. Entender crítica y reflexivamente esa realidad, es la misión que se intenta con la aplicación pedagógica y didáctica de los fundamentos de la investigación cualitativa y de la geografía de la percepción y humanista, para gestionar el cambio epistemológico y pedagógico y avanzar desde el activismo escolar a una labor formativa integral que se sustente en la búsqueda, procesamiento y elaboración de un conocimiento de base científica, que integre la escuela con la comunidad, mejore la calidad de vida y el fomento de la participación y el protagonismo democrático.

En concreto, es favorecer una formativa educación geográfica, apoyada en la participación y el protagonismo de los educandos, para dar un viraje desde la transmisión de conte-

nidos a la elaboración del conocimiento; del dictado, la copia, el dibujo y el calcado hacia la observación crítica, el seminario, el taller pedagógico, el trabajo en grupo y la aplicación de la entrevista, el cuestionario, entre otros; de la memorización, hacia la reflexión analítica, el incentivo de la crítica y la elaboración de puntos de vista razonados; del aula escolar hacia la explicación dialéctica de la realidad geográfica.

LA NECESARIA COMPLEMENTARIEDAD PARA ENTENDER EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Desde los años ochenta del siglo XX, hasta el actual momento histórico, la enseñanza de la geografía vive una situación preocupante y contradictoria. Por un lado, su escenario se torna más complicado e incierto, pero por el otro, se aferra a los fundamentos geográficos y pedagógicos de acento tradicional. Ocurre que mientras las circunstancias se desenvuelven en un ámbito agilizado y rápido, la enseñanza de la geografía en el aula escolar, se realiza con fines netamente transmisivos de nociones y conceptos.

302 |

En este lapso histórico, la sociedad planetaria vive la intensidad de cambios contundentes, entre los que vale destacar la “explosión de los conocimientos”. (Alzuru, 1998). Ante la multiplicidad, diversidad y pluralidad de datos, llámese Web, libros, revistas, periódicos, entre otros, la escuela está acostumbrada a facilitar un conocimiento absoluto, estructurado, inmutable, estable e imperecedero, el cual debe ser consumido por los estudiantes, a través de la memorización, para que sea consumido por los estudiantes a través de la repitencia.

El tema que apremia transformar es mejorar sustancialmente la acción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues los contenidos programáticos que se imparten en los salones de clase, de todos los niveles del sistema educativo, son repetitivos, secuenciales y carentes de toda aplicación para entender la situación geográfica inmediata y vivir alejados del

entorno social en que se vive, sin preocuparse por elaborar propuestas de cambio a los conflictos socio-ambientales con los que coexisten en forma cotidiana..

Signos de agotamiento muestra la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, pues ha menospreciado su labor disciplinar para apuntalar la identidad nacional, el sentido de patria, el amor hacia lo autóctono y el conocimiento del territorio del país, se ha limitado a enseñar nociones y conceptos, referidos a disciplinas auxiliares de la geografía, con ejemplos de casos geográficos nacionales, para perder de vista la posibilidad de avanzar a estadios explicativos, analíticos e interpretativos de la realidad geográfica y de su complejidad.

Hoy cuando se requiere una disciplina que sirva para impulsar una educación geográfica que promueva procesos de enseñanza y de aprendizaje, que centren su preocupación en explicar críticamente el aprovechamiento de las potencialidades naturales, la distribución de la población en el espacio nacional, la organización del espacio geográfico y en el incremento desaforado del consumo de bienes y servicios, entre otros aspectos, es evidente la existencia de una racionalidad ajena a lo social y más centrada en lo técnico y lo económico.

| 303

Desde esta perspectiva, en la enseñanza geográfica persisten los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo. A pesar de los avances en la renovación paradigmática y en la epistemología, la práctica de la geografía escolar es netamente positiva, objetiva, infalible y certera. Por tanto, el centro del proceso formativo es enseñar temas de la naturaleza, más que todo lo referido al relieve, el clima, los suelos y la vegetación, para dejar a un lado lo demográfico, el género, lo humano y lo social.

Al privar lo natural, lo humano es tema superficial, secundario y forastero en la actividad pedagógica del aula. El hecho de valorar la naturaleza obedece a que sus bienes deben ser de uso y disfrute por la sociedad y la escuela debe enseñar su

aprovechamiento con fines rentables. Para Pérez de Zarichta (1998), eso conlleva la merma de la acción humanística que se debilita debido a la inocultable vigencia de la "...llamada racionalidad instrumental desde el siglo XVIII, marcada por la naturaleza profundamente operativa de la nueva ciencia y por sus efectos omniabarcantes en todos los ámbitos de la vida humana" (p. 36).

Este debilitamiento tiene relación con el positivismo como opción de la ciencia para explicar los fenómenos, físicos, biológicos y humanos sobre la superficie terrestre. Es una concepción de la vida de acento pragmático, más inquieta por el exagerado rendimiento económico-financiero-político, la valorización de la exuberante comodidad y el predominio del bienestar material sobre lo espiritual (Trinca, 2001). Es una percepción neutral, apolítica y desideologizada de la ciencia que facilita inmiscuirse imparcialmente en el aprovechamiento de los recursos naturales.

304 |

Lo preocupante es que, aunque esa forma positiva de explicar la realidad geográfica, presenta signos de debilidad ante el surgimiento de otros planteamientos emergentes, como el constructivismo y la teoría crítica, todavía marcan la pauta en el ámbito de la ciencia geográfica, con la vigencia de la descripción y el la acción pedagógica con la transmisión y memorización de contenido programáticos. Aún más, es inocultable su distancia tan pronunciada ante la diversidad y complejidad civilizatoria y cultural del mundo actual.

Según Díaz (1996), hay un evidente agotamiento del modelo educativo que se erigió desde las condiciones socio-históricas originadas a mediados del siglo XX, en Venezuela, con los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo, se manifiesta con significativo énfasis la deshistorización que desconoce la importancia de los procesos históricos, la desterritorialización que promueve el desarraigo ante la fantasmiosa y alucinante de realidades fingidas y simuladas y el acentuado individualismo que se manifiesta débil ante las

referencias colectivas.

Ángulo, Melero y Pérez (1995), afirman que la enseñanza geográfica tradicional vigente, despilfarra el sentido histórico de la construcción social de la realidad geográfica y la dialéctica sociedad-naturaleza. Precisamente, los habitantes de cualquier comunidad local están inmersos en un ambiente confuso e intrincado, como un tejido de efectos audiovisuales donde confluyen imágenes y sonidos, que alienan para vivir indiferentes a su mundo inmediato, pues piensan y actúan desde una matriz de opinión formada por noticias e informaciones difundidas por los medios de comunicación social. Lo anterior coloca en el primer plano la contradicción entre la vigencia de la enseñanza geográfica tradicional descriptiva y los emergentes planteamientos que apuntan hacia una enseñanza de acento más social y humano.

Indiscutiblemente es indispensable que ante una enseñanza geográfica tan tradicional y discordante con las condiciones actuales, se tome atención a una Educación Geográfica que, sostenida en los fundamentos de los paradigmas cualitativos, apunte la formación integral de la personalidad de los estudiantes, ciudadanos del mundo global y del siglo XXI, bajo planteamientos y prácticas que asuman de manera razonada y crítica la cultura de lo que Bayona (1999), asume como la cultura de la digestión rápida del dato informativo.

| 305

Inquieta que el ámbito civilizatorio y cultural del mundo globalizado, donde la masificación para estimular el consumo desaforado, contradictoriamente, conduce a una exacerbada individualización que promueve el desgano, la indiferencia y el desinterés personal y social. Inquieta que los individuos y la colectividad sean manipulados para condicionar sus gustos, necesidades e interés, a la vez que su descontextualización, deshistorización y neutralidad ideológica y política, para convertir a la sociedad en apática e imparcial.

En consecuencia, la enseñanza de la geografía no puede con-

tinuar indiferente y ajena a los problemas que vive la sociedad actual, en sus diferentes lugares y contextos socioculturales y civilizatorios del planeta. En un mundo donde la rapidez, el aceleramiento y el rápido cambio es una evidencia fácilmente percibida y vivida, urge un renovado modelo pedagógico que se afine en la formación de ciudadanos que analicen, expliquen y asuman posturas de cambio, con un sentido crítico y puedan así proponer opciones de transformación factibles y realizables.

Al respecto, Alamis (1999), opina que los ciudadanos y ciudadanas, deben ser capaces de avanzar del estadio objetivo de reproducir la apariencia y externalidad absoluta de los acontecimientos, que emana de una percepción positiva de la realidad geográfica hacia la explicación "...desde dónde, con quién, hacia dónde, por qué, de qué manera... funciona la realidad de esta sociedad compleja. De lo cual se deriva que educar para la comprensión de la sociedad es esencialmente, educar para la complejidad" (p. 48).

CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, se trata de responder con otros planteamientos y prácticas a las inciertas, eventuales y contingentes circunstancias vividas por la sociedad contemporánea ameritan de ciudadanos más relacionados y con puntos de vista más acertados con sus sucesos y realizaciones. Es imposible que los estudiantes que desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, limitada a transmitir y reproducir nociones y conceptos, estén en capacidad de entender y comprender el desenvolvimiento de la presente realidad de acento tan complicado.

Las condiciones socio-históricas del mundo globalizado constituyen referentes determinantes para considerar nuevas orientaciones epistemológicas, fundamentalmente, las de naturaleza cualitativa, interdisciplinaria que faciliten abor-

dar las temáticas de la enseñanza de la geografía, en correspondencia con su naturaleza glocal, integral y ecológica. De allí que apremia volver la mirada a la problemática que vive la sociedad contemporánea; especialmente, las dificultades ambientales y geográficas desde una Educación Geográfica más comprometida con el cambio y la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alamis, F., L. (1999). *Educación para la complejidad: Contenidos de enseñanza y movimientos sociales. La influencia de la sociedad civil en el Currículum de Ciencias Sociales. Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Sevilla (España): Díada Editora, S. L.
- Alzuru, A., J. (1998). *Posmodernidad, globalización y educación*. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura Volumen IV N° 1*, 173-185.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. (3era Ed.) Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Ángulo, R., J. F.; Melero Z., M. A. y Pérez G., A. J. (1995). *Una escuela para comprender y actuar en la sociedad posmoderna*. *Kikiriki N° 37*, 21-34.
- Araya, F. (2004). *Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014)*. *Revista Quaderns Digital N° 37*, p. 4-13.
- Barbero, J. M. (1996). *Heredando el futuro. Pensar en la educación desde la comunicación*. *Nómadas*, 10-22.
- Bayona, A. (1999). *Hacia una cultura escolar democrática*. *Educación y Cultura N° 50*, 95-98.
- Benejam, P. (1997). *Las finalidades de la Educación Social. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona (España): ICE/Horsori.
- Boada, Dignora y Escalona, José (2005). *Enseñanza de la Educación Ambiental*. *EDUCERE, Año 9, N° 30, julio-Agosto-Septiembre*, pp. 317-322.
- Díaz P. J. (1999). *Valores, globalización y cultura*. *Educare Año 3 N° 5*, 20-25.
- Díaz P., J. (1996). *El nuevo contexto neo cultural y sus implicaciones para el área de estudios sociales de educación básica*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Gallego, Rómulo y Pérez, Royman. (2003). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, Miguel (1999). *La nueva ciencia, se desafío, lógica y método*. México: Editorial Trillas C. A.
- Moreno, Antonio (1998). *El papel educativo de la Geografía: reflexiones sobre los fines y desafíos actuales*. *Geografía Revista de la Facultad de Letras. Vol. XIV*, p. 11-37.

- Pérez De Zarichta, L. (1998, julio 03). El papel de las Humanidades. El Globo, pp. 36.*
- Rodrigo, M.J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un sólo constructivismo o tres? Investigación en la escuela N° 23, 7-15.*
- Santiago, R., J. A. (2005). La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira.*
- Santiago, R., José Armando (2002). La geografía de la televisión y la enseñanza de la geografía. Revista EDUCERE N° 19, octubre-noviembre-diciembre, 268-275.*
- Santos, Milton (2004). Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.*
- Sevillano, María Luisa. (2005). Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España; S.A.U.*
- Trinca, Delfina (2001). Los nuevos tiempos, los geógrafos y la geografía. Revista Geográfica Venezolana Vol. 42 (1), p. 5-7.*
- Villanueva, J. (2002). Algunos rasgos de la geografía actual. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona Vol. VII, 342. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-342.htm> [ISSN 1138-9796].*

O ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA GEOGRAFIA: UMA LEITURA CURRICULAR A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE REFERENCIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

RAFAEL STRAFORINI¹

HUGO HELENO CAMILO COSTA²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância no Brasil em virtude das políticas educacionais implementadas pelos diferentes níveis de governo. Nesse sentido, mostra-se evidente a necessidade de estudos empíricos que vislumbrem, dentro do campo curricular, investigar como ocorre o processo de produção desse documento no contexto das instituições de educação básica (ensino fundamental e ensino médio). Este trabalho pretende contribuir para os estudos sobre a Geografia Escolar a partir do processo de construção curricular, buscando compreender as influências, as concepções, as significações e as políticas concorrentes para a formação deste documento em uma unidade pública de ensino tida como “referência” na cidade do Rio de Janeiro.

Partíamos de uma hipótese inicial de que nessa escola o processo de produção curricular – especificamente de ensino de Geografia – seria muito diferenciado das demais escolas pú-

1 Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

2 Instituto de Geociências - UERJ - PIBIC-CNPq

blicas em virtude de suas condições diferenciadas de trabalho (funcional e salarial), principalmente pelo fato dos professores possuírem um regime de trabalho com carga horária destinada à pesquisa e extensão, incentivo institucional para cursarem programas de pós-graduação e consequente promoção docente (salarial).

Entende-se que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica, social e histórica diversa das disciplinas acadêmicas, resultado de uma construção sócio-política na qual os atores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas (GOODSON, 1997). Igualmente, entende-se o currículo como um mecanismo histórico, político e socialmente inventado, ou seja, uma tradição inventada em meio a conflitos, acordos e interesses (LOPES, 2008). Logo, a disciplina escolar pode ser pensada como a unidade básica do currículo, ou ainda, como o elemento central do processo da educação institucionalizada, a partir das atividades nucleares que tratam da transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, garantidores ao sujeito da aprendizagem sua aproximação ao saber socialmente legitimado.

A escola escolhida para a realização da pesquisa apresenta-se para a comunidade educacional da cidade do Rio de Janeiro como uma escola experimental, o que implica, dentre outras coisas ser um espaço para a realização criativa de pesquisas e de investigações de questões problemas do universo educacional. Com perfil técnico-pedagógico e normativo estruturados para operar em junção com uma das universidades públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro e contando com laboratórios de ensino, também tem por objetivo atender aos estudantes das diversas licenciaturas dessa universidade, seja no acompanhamento do estágio supervisionado, seja em disciplinas oferecidas pelo seu quadro docente aos alunos licenciandos. Além disso, de acordo com os documentos pertinentes a constituição e concepção da escola, tem-se a defesa dos princípios da autonomia político-pedagógica.

A metodologia empregada ancorou-se numa abordagem qualitativa, em que se buscou encontrar as convergências e divergências dos discursos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos documentos curriculares e nos documentos relativos ao planejamento de ensino de Geografia produzido pela escola, bem como nas falas dos seus atores sociais: professores de Geografia do Ensino Médio

I – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nos últimos anos, em um mundo cada vez mais globalizado e interligado, a preocupação com um ensino mais integrado ganha destaque nos debates educacionais, orientando a construção e a concretização das propostas curriculares. Dentre elas, podemos situar a reforma do Ensino Médio que tem como um de seus braços mais fortes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³ (PCNEM), os quais apresentam como eixo central a reorganização curricular baseada na integração, via interdisciplinaridade e contextualização. No entanto, tal reforma não é levada a cabo pela ação unidirecional do PCNEM, enquanto um documento e/ou um discurso oficial, mas, também por outros atores sociais do universo educacional, como os representantes das comunidades disciplinares, professores e pesquisadores das disciplinas específicas que, por sua vez, são os principais interlocutores de orientações gerais de qualquer reforma e, desse modo, são os responsáveis pela recontextualização dos discursos que hibridizam o currículo por competências com o currículo disciplinar.

| 311

A hibridização da reforma não se materializa apenas nos tex-

³ A cronologia da publicação dos PCNs seguiu os níveis de escolaridade da Educação Básica Brasileira, ou seja, primeiramente foi publicado o PCN para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1997), depois para os terceiro e quarto ciclos desse mesmo nível (1998) e, por fim, para o Ensino Médio (1999).

tos dos PCNEM, mas no conjunto dos discursos da própria reforma postos em circulação em livros didáticos, nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em atividades de formação continuada de professores desenvolvidas tanto com o apoio de instituições governamentais, quanto por grupos de pesquisa das disciplinas específicas.

Apesar de existir outras ações/propostas para outros níveis de ensino e, ainda que se assumam características comuns a tais ações desencadeadas, a reforma do ensino médio pode ser entendida como uma reforma particular, com especificidades derivadas do interesse conferido a esse nível de ensino na atual conjuntura político-social. Tal interesse está associado à relação estreita estabelecida entre o nível médio de ensino, o trabalho e o emprego, bem como está relacionada com a pretensão de formar alunos com conhecimentos mais complexos⁴, não focalizados unicamente no ensino fundamental.

312 |

Deve-se, então, considerar relevante que as ações e mecanismos governamentais em prol da reforma, como é o caso dos PCNEM, apesar de estarem imbuídos do discurso da reforma e de atuarem como desencadeadores de significados para a mesma, não devem ser considerados, nem entendidos, como uma produção exclusiva do Estado, ou de quem assina sua produção. Nesse sentido, não pensamos que tais propostas/documentos devam e estejam sendo implementadas integralmente no cotidiano escolar conforme versa o seu texto. Concordamos com Lopes (2005) que, no que tange a sua produção, o PCNEM, enquanto um documento oficial curricular é produto da recontextualização por hibridismo de significados, de sentidos e de discursos que circulam e/ou são originados no contexto da prática e no contexto de in-

⁴ Para Kincheloe (1997, p.154), no atual período histórico da humanidade faz-se necessário romper com a ordem positivista fragmentária do conhecimento objetivando a abertura de espaços para um pensamento mais complexo, ou, em suas palavras, a um “pensamento pós-formal” Segundo o autor, o pensamento pós-formal resulta do desvelamento de duas ordens: a ordem explícita e a ordem implícita. A primeira “envolve padrões simples e invariáveis do tempo, isto é, características do mundo que se repetem em sentidos semelhantes e tem localizações reconhecíveis no espaço. Já a ordem implícita busca entender a essência da realidade. É o nível no qual a separação ostensiva se desvanece e todas as coisas parecem tornar-se de um processo unificado maior.” (KINCHELOE, 1997, p.154)

fluência internacional (Ball, 1992). Sentidos da história do pensamento curricular, de propostas constituídas na esfera das secretarias de estado e de municípios e das escolas, ou mesmo de governos de outros países e de agências multilaterais, que são apropriados e reinterpretados, constituindo um produto híbrido que, por sua vez, não é lido sem novas interpretações. Dito isto, parece-nos importante, para a discussão curricular, a investigação dessas definições políticas, de forma a entender que sentidos dos mais diferentes contextos, até mesmo das práticas, são hibridizados e de que modo determinam políticas de currículo. Não negligenciamos a capacidade do Estado em instituir mecanismos para nortear as leituras em resolvidas direções, mas, acreditamos que a discussão centrada na interpretação do Estado enquanto único ator social não é capaz de dar conta do conflito cultural pela significação do currículo.

II – O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA ENQUANTO UMA PRÁTICA HIBRIDIZADA

| 313

Segundo Lopes (2008), “o processo de significação do currículo vem se desenvolvendo através de uma negociação mediada pelas comunidades de ensino das disciplinas específicas, tanto no contexto de definição de textos centrados na esfera governamental, quanto nos contextos das práticas”. Geralmente, são dessas comunidades acadêmicas e de ensino que se originam os consultores convidados a desenvolver os textos disciplinares que irão produzir as interpretações específicas das áreas e disciplinas escolares. No entanto, vale ressaltar que os sujeitos acima mencionados não são os únicos a atuarem nesse processo, pois, partimos do princípio de que para a organização curricular disciplinar é essencial não apenas a separação das áreas de saber, mas também dos conflitos produzidos por demandas político-educacionais dos seus sujeitos sociais. Qualquer modificação no currículo implica em novas inter-relações com as comunidades estabelecidas. Nesse sentido, a reforma curricular de uma disciplina escolar

é produzida por meio da negociação de muitos atores sociais que carregam consigo os seus próprios modos de concepção escolar e acadêmica, bem como da política.

Nas mudanças político-educacionais vivenciadas no Brasil nas duas últimas décadas (1990-2000) a reforma curricular não foi colocada em posição secundária, uma vez que dentre as primeiras ações políticas implementadas teve destaque a produção de documentos curriculares que servissem de balizamento para as reformas em andamento: os PCNs.

Analisando o documento Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM - (BRASIL, 1999), na área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), especificamente ao que se refere à disciplina Geografia, observamos que a interdisciplinaridade é amparada pela afirmação de que existem contornos frágeis e pouco nítidos entre as disciplinas, os quais poderiam beneficiar o diálogo e o intercâmbio entre as mesmas. É relevante ressaltar que na proposta (PCNEM) adquire centralidade a concepção de “integração curricular”. Tal concepção curricular está atrelada ao entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, existe a demanda por uma formação calcada nas habilidades e competências mais complexas e superiores, que, por sua vez, seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. O indivíduo que se almeja preparar tem sua vida atrelada à perspectiva de se tornar – ou manter-se – empregável, não mais presa a uma perspectiva caracterizada pelos padrões tayloristas-fordistas, ou seja, pela divisão de tarefas ou pelos procedimentos tão questionados de adestramento em atividades limitadas/restritas, mas sim a uma conformação às reivindicações sociais contemporâneas, exigências que admitem uma perspectiva inovadora ao serem conectadas às novas tecnologias e às novas formas de conhecimento. O PCNEM considera que o mundo produtivo humanizou-se, por meio dessas novas demandas do desenvolvimento técnico-científico. Assim sendo, não é mais necessário um ensino conformista para um trabalho conformado e assinalado por normas de obediência a uma disciplina profissional, mas um ensino em sintonia com competências criativas. A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir como o que se espera da produção. O novo paradigma

emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 1999, v. 1, p. 25, grifo nosso).

Ainda nesse sentido, o documento é contundente ao afirmar que a produção do conhecimento está cada vez mais integrada, uma vez que com a nova organização curricular, procura-se controlar os conteúdos, visando à “seleção e à integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social.” E, enfatiza que não se procura suprimir conteúdos específicos, mas inseri-los em “um processo global com várias dimensões articuladas” (Brasil, 1999, v. 1, p. 38). Nessa perspectiva, as pessoas precisam ser preparadas para atuar profissionalmente nesse novo modo de regulação produtiva. Lopes (2008b), afirma serem defendidas, desta forma, a articulação entre competências e conteúdos, na tentativa de inserir o conhecimento na lógica contemporânea de legitimação pelo desempenho. E, ainda, cabe lembrar que tais orientações estão presentes nas diretrizes da UNESCO para a educação do século XXI, definidas em 1990 na Conferência de Jomtien (Delors, 2001). Ao discutir sobre o “aprender a conhecer” (um dos quatro pilares da educação), o relatório da UNESCO, mais explicitamente defende que:

(...) em nível de ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo. Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil conhecer tudo e, depois do ensino básico, a onidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. [...] A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado em sua própria ciência o especialista corre o risco de desinteressar-se pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento da sociedade no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços

dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares (DELORS, 2001, pp.91-2).

Sob essa ótica, é de suma importância para o campo do currículo, bem como para se pensar o ensino de Geografia, a investigação dessas definições políticas, de modo a perceber que sentidos os mais diferentes contextos e práticas educacionais são hibridizados, e de que maneira produzem políticas de currículo. Para tal nos apropriaremos do modelo analítico de Ball (1992) sobre o “ciclo de políticas”, em que afirma que os textos e documentos curriculares são oriundos de influências múltiplas, sendo estes produzidos em múltiplos contextos e, ainda ressignificados ao longo deste ciclo, que é inter-relacionado e contínuo.

316 | Nessa perspectiva analítica destaca-se a natureza complexa e controversa da política educacional, bem como trás para o foco de análise os processos micropolíticos e a atuação dos profissionais que se relacionam com as políticas no nível local, ou seja, uma análise baseada na articulação de processos macro (globais) e micro (locais) no estudo das políticas educacionais. Cabe realçar que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. O autor defende, inicialmente, a existência de um ciclo de políticas composto por três contextos inter-relacionados e contínuos, sendo estes: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática, no entanto, deve-se enfatizar que tais contextos não têm uma dimensão temporal ou seqüencial, nem hierárquica e muito menos são etapas organizadas de modo linear. Para Ball (1992, p.50), “cada um desses contextos expressa arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.”

O presente estudo se instala no contexto da produção de textos, onde se estabelece a análise sobre a proposta/documento/texto curricular oficial: o PCNEM. Cabe, portanto, localizar onde, no modelo analítico proposto, se instala o contexto respectivo a este trabalho, na conjuntura do ciclo de políticas proposto por Ball (1992). O primeiro contexto, de influência,

é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse espaço que grupos de interesse concorrem para influenciar a definição dos desígnios sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Os textos políticos, oriundos do contexto da produção de textos, representam a política. Essas representações são capazes de tomar vários formatos: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Esses textos não são, necessariamente, coerentes e claros em seu interior, e podem também ser contraditórios. Podem usar os termos-chave de modo diverso. “A política não é confeccionada e acabada no momento legislativo e os textos necessitam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Ball, 1992, p. 29-35).

| 317

Ball (1992, p.22) ainda considera que “os profissionais que operam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não interpretam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.” Políticas serão interpretadas diversamente, entendendo que as experiências, histórias, valores, propósitos e interesses são múltiplos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem manter, sequer, o controle parcial sobre o significado de seus textos, uma vez que componentes podem ser rejeitados, selecionados, deliberadamente mal entendidos etc. “Interpretações distintas serão contrariadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação prevalecerá, ainda que desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.” (Ball, 1992, p.22)

III – O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

A escola por nós escolhida é considerada uma instituição escolar pública de ótima qualidade no cenário educacional carioca, principalmente com a publicação na mídia local dos excelentes resultados obtidos por seus alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2008).

318 | Nosso olhar para essa escola focalizou prioritariamente, como mencionado anteriormente, a sua formação curricular, ou seja, os mecanismos reguladores da prática curricular, como as ementas, os planejamentos, os planos de curso do nível médio, assim como as influências externas que corroboraram para a constituição de tais documentos. Cabe situar que a motivação para a apropriação desta instituição como objeto de análise neste trabalho está no fato dela ter alcançado altos índices qualificativos nos últimos exames nacionais supracitados, bem como no elevado percentual de aprovação de seus alunos nos vestibulares das principais universidades fluminenses. Esses índices são justificados nas narrativas de seus professores em virtude da escola possuir um corpo docente altamente qualificado (a maioria de seus professores possuem títulos de mestre e/ou doutor), além de suas vinculações com o âmbito acadêmico, na proximidade e no desenvolvimento de pesquisa a partir de suas práticas pedagógicas, conforme pode ser constatado na fala de um dos professores entrevistados. Para ele o que diferencia essa escola das demais escolas regulares seriam as pesquisas realizadas por seus professores:

Sem qualificação e pesquisa não se chega a lugar nenhum, é óbvio! Por trás disso tem, também, uma remuneração, que não é das melhores, mas que está acima justamente do que é pago aos professores do município e do estado. [Também tem a] questão da pesquisa e da formação dos alunos no ensino integral. Não acredito numa escola [ou] num ensino parcial. Aqui, o diferencial vai ser o

período integral de estudos, (...) a qualificação dos professores e a exigência da universidade e dos pais dos alunos que nos obriga a estarmos sempre em processo de qualificação, apresentando trabalhos e uma série de atividades acadêmicas fora da sala de aula. Eu posso colocar aí a questão! (depoimento do Professor A.)

Ao analisarmos alguns dos documentos curriculares de Geografia do Ensino Médio da escola, observamos que não há, de modo explícito, uma organização e orientação pautada diretamente em documentos oficiais como, por exemplo, os PCNEM. Desse modo, recorreremos às narrativas dos docentes da disciplina Geografia e os indagamos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, sobre a influência dos PCNEM nos documentos curriculares da Instituição e em suas próprias concepções sobre currículo. Observamos, ao longo dos depoimentos, posturas bem distintas como a do docente A, para ele os PCNEM:

São bons. Os Parâmetros basicamente trabalham e explicitam a necessidade durante o processo de formação do aluno no ensino médio, especificando muito bem os conteúdos a serem abordados, a forma de abordagem destes conteúdos, deixando bem claro os conceitos da geografia e os conceitos que devem ser trabalhados e que o aluno deve levar consigo, os conceitos básicos da geografia como espaço geográfico, a paisagem, o lugar, o território e, nesse sentido, essa discussão permeia o nosso currículo da geografia. Nós vamos trabalhar sempre nesse sentido de associar as diferentes escalas geográficas, o que são os fenômenos espaciais e como eles ocorrem, trabalhando sempre com a questão dialética do entendimento do próprio ensino da geografia com diferentes disposições, exemplos. (Docente A)

| 319

No entanto, discordando desta capacidade dos PCNEM de deliberarem sobre o conteúdo a ser ensinado e de serem utilizáveis na prática, o docente B defende que os PCNEM são:

(...) cada vez menos prescritivos e cada vez mais com cara de parâmetro. O nome já diz: não é um currículo nacional. É um parâmetro; são linhas gerais para você, digamos assim, delimitar a proposta geral daquela disciplina (...) para o ensino médio. Eu, particularmente, apesar de gostar das linhas gerais dos PCNs do Ensino Médio, acho eles um pouco abertos demais, dentro de uma idéia que, digamos assim, deixa uma margem grande de liberdade

para o professor e para a instituição. (...) Eu acho que poderia até ser um, digamos assim, um pouquinho mais fechado. A redação deles dá margem para uma série de ambigüidades. Eles quiseram ser bastante amplos e, na minha opinião, deram margem para uma situação ambígua demais. O que eu quero dizer com isso ? É que no Ensino Médio, ficou tão ampla a redação que até não sei se dá para chamar de parâmetros, eu acho fluido demais aquilo que está ali. (Docente B)

Apesar de não haver, a priori, consenso entre os docentes, tem-se a defesa de que há, no currículo oficial da escola a influência dos PCNEM, uma vez que ele teria sido usado como

o pano de fundo das discussões e não o orientador da reformulação, até porque, dentro da equipe houve pessoas que foram muito críticas com relação aos PCN, e no final das contas, nós acabamos conduzindo as discussões [curriculares] mais em cima da bagagem de cada um e de outros aspectos e de outras discussões teóricas do que dos PCN em si. Mas ele foi uma referência: todos leram, todos discutiram. Na época inclusive, bem na época que os PCNs foram lançados nós fizemos - a equipe de geografia aqui da Escola - uma série de encontros e seminários para discutir os PCNs e a reformulação curricular da geografia. (Docente B, Grifó nosso)

Notamos que os PCNEM-Geografia, apesar de terem sido debatidos dentre os docentes, não foi adotada uma postura consensual de adesão ao documento, seja por este apresentar-se, segundo os docentes entrevistados, como um “conjunto de recomendações vagas”, que não deliberavam claramente sobre o que deveria ser ensinado e, ainda, se apresentava “como uma proposta de pouca operacionalização dada a amplitude do documento” em detrimento de um caráter mais prescritivo de outros documentos curriculares já existentes. Dito isto, observa-se que os PCNEM tiveram seu grau de influência, mas a construção do currículo, das ementas e dos planejamentos dos professores foi realizada com base nas discussões e nos conhecimentos prévios dos docentes sobre este nível de ensino. Logo, apesar de os PCNEM terem sido recontextualizados no âmbito institucional da escola, não houve uma apropriação consciente nos documentos curriculares, principalmente do discurso de integração curricular tão

presentes nos PCNEM.

Na escola em questão, o currículo continua marcadamente sendo disciplinar e, ainda, apresentando uma forte vinculação entre a matéria escolar e a disciplina científica. Nesse sentido, concordamos com Goodson (1997), ao defender que as disciplinas escolares tendem a se aproximar das disciplinas acadêmicas em busca de *status*, recursos e território, delineando relações de poder e controle mais nítidas e constituindo, simultaneamente, padrões de estabilidade e de mudança curricular. Colaborando com esta afirmação, tem-se, nos depoimentos docentes a argumentação de que as discussões em torno da elaboração dos documentos curriculares da escola, se deu de modo disciplinar, com reuniões entre professores de Geografia. Notamos ainda, que existe, por parte dos docentes entrevistados, um discurso de auto-valorização e de autonomia pedagógica no tocante à elaboração de ementas, currículo e planos de curso. Quando abordados os docentes quanto às concepções de currículo, seus objetivos, suas funções, encontraram:

| 321

A formação [do aluno] não é só qualitativa, mas também formação quantitativa (...) A questão do conteúdo. Qualitativa no que diz respeito ao que o aluno irá levar lá para fora e como ele irá representar a escola; de que maneira ele vai se portar na sociedade. Quantitativa, no caso a formação continuada, tentando desde o primeiro ano na escola ao último ano do ensino médio consolidar todos os conceitos básicos necessários. E a questão quantitativa que querendo, ou não, teremos que passar por um crivo e esse crivo é a avaliação, seja o vestibular, seja o Enem. Então, ainda estamos muito amarrados a essa questão do conteúdo, da quantidade de conteúdo que temos que trabalhar obrigatoriamente durante essa vida; esses dez anos de estudos do aluno. (Depoimento do docente A)

E, ainda:

O currículo é a essência da instituição escolar, porque justamente ele define em grandes linhas os projetos de escolarização que a instituição tem para os seus alunos. Então para nós a discussão do currículo sempre foi muito importante aqui, particularmente, aqui na Geografia. Em função disso, o currículo tem sempre que ser vivo,

porque se você está pensando em um processo de escolarização de seu aluno que cada vez mais permite um leitura de mundo! (Depoimento do docente B)

No que tange às influências que colaboraram para a constituição do currículo da escola e, especificamente no de Geografia, nas falas docentes encontramos a informação de que houve uma série de seminários (gerais e temáticos) para discutir a elaboração desses documentos, inclusive com participação de docentes convidados de outras instituições escolares do Rio de Janeiro.

No entanto, ao observarmos as ementas e os planos de curso dos professores de Geografia do Ensino Médio da escola (também mecanismos/componentes curriculares), verificamos uma forte influência do livro didático de Geografia adotado pela escola no que diz respeito à seleção dos conteúdos a serem ensinados. Assim, podemos inferir que as ementas do curso estão intimamente vinculadas e articuladas com um livro didático de alta vendagem em território nacional, apesar das narrativas docentes se apropriarem de um discurso de proposta diferenciada e autônoma de currículo:

322 |

Nossa qualidade metodológica reverte-se, também, numa qualidade de proposta curricular mais diferenciada, que forçosamente nos levaria a uma outra questão que é um sonho nosso aqui: produzir um material didático, ou seja, livros didáticos da equipe que dessem subsídios a essa proposta. Se você for olhar em função do próprio mercado editorial, a margem que você tem para isso é meio reduzida em termos de você ter que adotar livro. É difícil você sair - se você quer ter material didático como suporte - é muito difícil você sair desse formato que você tem hoje da instrumentalização (Depoimento do docente B).

Com isso, podemos reconhecer na fala do docente que há adoção de livro didático e, ao analisar os documentos reguladores notamos que, apesar de o currículo oficial ter sido elaborado através de discussões, as ementas e planos de curso estão pontualmente articulados com os conteúdos do livro didático em questão. Dito isto, cabe ressaltar que reconhecidas as funções do currículo, as ementas e os planos de curso

atuam como intermediadores entre o texto curricular e a ação docente, ou seja, agiriam como mecanismos operacionais. Logo, a consulta e utilização de um livro didático daquilo que será ensinado não é uma atitude inconsistente, mas a abertura para a entrada de um discurso novo, externo.

Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que o livro didático assume na escola analisada a dimensão de instância textual capaz de reinterpretar, de produzir novos significados e novos sentidos para as políticas de currículo no Brasil.

Partimos do princípio que o livro didático é elaborado/produzido com o intuito de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com objetivos de formação de valores. Assim, de acordo com Choppin (2004), os livros didáticos devem ser entendidos como possuidores de função de referencial curricular, de instrumentalização de métodos de aprendizagem, ideológica e cultural e, mais restritamente, documental. Para Fernandes (2004), os livros didáticos fazem parte da memória coletiva, cruzam-se com reminiscências afetivas da escola e configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades, visões de mundo. Tais concepções de ordem cultural não ficam estáticas nas páginas do livro, mas são a todo o tempo reproduzidas pelas variadas leituras feitas. Nessa perspectiva, entendemos que um livro didático também é um texto curricular e sua autoria está sujeita a uma ambigüidade tensa, a partir do momento que abarca profundos interesses de ordem econômica (Bitencourt, 2004), e, também, em virtude das relações culturais complexas e conflituosa assumidas pelo autor(a) com as instâncias de influência do texto curricular. Deve-se, a partir de tais considerações, entender que o livro didático possui um dos discursos proeminentes, para não dizer predominantes, como um texto curricular escrito, que é direcionador das práticas; observada sua capacidade de nortear possíveis leituras a serem levadas a cabo pelo docente no contexto da prática escolar.

Variadas são as discussões em torno do livro didático, muitas e antagônicas são as posturas no que diz respeito ao uso e a adoção desse mecanismo. Facilmente se ouve, no meio educacional, a argumentação de que os livros didáticos são um tipo de “mal necessário”, dadas as debilidades dos professores e das escolas. Simultaneamente a dependência ao livro didático por parte do docente é questionada. Para Apple (1995, 1997), eles não são entidades isoladas, mas são, mormente, produtos de relações, em dada conjuntura, entre grupos específicos de pessoas com poderes diferenciados e, no tocante às possibilidades do livro didático enquanto mecanismos/entidades capazes de compor um currículo escrito com proeminente poder de nortear as deliberações curriculares, em sua análise em que pensa o conhecimento oficial. Apple (1989) alega que mesmo antes das políticas de currículo nacional, já vigorava subentendido currículo nacional, formado a partir das inter-relações entre as políticas estatais do livro didático e o mercado editorial. Porém, apesar de se constituir como um produto econômico, o livro didático, contudo, não perde seu potencial político e cultural.

Não obstante, Lopes (2007) entende o livro como um texto curricular que reinterpreta sentidos e significados de contextos múltiplos e que constitui como produções culturais a se efetivar nas diferentes apropriações que se dão em âmbito escolar. Tais textos “recontextualizam” (Bernstein, 1996, 1998) as orientações oficiais, mas, igualmente, os discursos das escolas, da academia, do contexto internacional e de produções pedagógicas que adentram o mercado editorial. Nesse processo de recontextualização esses discursos se hibridizam, voltando-se para objetivos diversos.

Nesse sentido, é possível considerar o livro didático como um texto curricular híbrido que permeia o ciclo de políticas defendido por Ball (1992): “contexto de influência internacional, contexto da produção de textos oficiais das propostas e o contexto da prática”. Nesse pensamento, tem-se em Lopes (2007), a argumentação de que após a implantação dos

PCNEM, houve toda uma onda de adaptações por parte das editoras com o objetivo não só de manter seus negócios altamente lucrativos, como de sintonizar os conteúdos dos livros com os discursos oficiais presentes no PCNEM, inclusive nos de Geografia, alinhando-se em favor do Novo Ensino Médio.

De acordo com o discurso dominante sobre o livro didático que destacamos anteriormente, o livro é pensado para ser um orientador curricular. Cada exercício, cada procedimento, cada atividade, cada aula é expressa nos livros como possibilidade de ser reproduzida. Dito isto, a idéia de que o professor é capaz de reinterpretar o livro na prática curricular desemboca na justificativa para a diretividade do livro. Desse modo, a ênfase em privilegiar dadas leituras resulta em fazer do livro um currículo nacional ainda mais centralizador do que as propostas curriculares dos PCN (Lopes, 2007). Cabe portanto, dada sua proeminência nesse cenário, propor a interpretação do livro didático, redefinindo seu lugar nas políticas de currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública de referência estudada, apesar de possuir um currículo formal, tem como mecanismos auxiliares uma série de documentos que, segundo a concepção institucional, constituiriam um currículo praticado. A justificativa para tal fato seria a opção por um não fechamento do que se entende por currículo, como uma forma ou estratégia de manutenção de sua constante modificação e adequação às demandas escolares e institucionais emergentes, bem como a fazer *jus* à liberdade e à autonomia pedagógica da instituição. No entanto e, contraditoriamente, ao analisarmos os documentos relativos ao planejamento do ensino de Geografia para o Ensino Médio, verificamos um currículo focado na reprodução do livro didático utilizado como referencial didático-pedagógico pelos professores.

Nota-se que a organização, a seleção e distribuição dos conteúdos a serem ensinados ao longo do ano letivo seguem pontualmente os capítulos do livro didático de Geografia empregado na escola. Sendo assim, observamos que, ao se utilizar um livro didático de grande circulação tem-se a valorização de um discurso que legitima a defesa de uma cultura comum, potencializada pela valorização de tradições acadêmicas da Geografia, pois, de modo geral, é em benefício da legitimidade legada aos saberes das disciplinas científicas que se apóiam as posições e os conceitos presentes no livro didático, considerados como necessários a todos, reiterando o pensamento de uma cultura comum voltada para a formação de desempenhos e competências condizentes e adequadas ao mercado de trabalho ou a uma conjuntura social mais ampla.

326 |

Apesar de considerar a capacidade de ressignificar o conteúdo do livro didático, a adequação, por parte dos professores, de suas ementas e dos planos de curso a um livro didático de grande circulação os impõe de uma forma ou de outra, às lógicas, às concepções e à visão de mundo presentes no documento curricular oficial: PCNEM, mantendo-se, assim, os elementos de controle dos saberes circulantes na escola, controle este que materializa-se nos processos de avaliação, na distribuição de recursos e na difusão de discursos curriculares que são capazes de regular a prática pedagógica. Desde que esses documentos passaram a ser produzidos e publicados, as grandes editoras passaram a adequar, adaptar ou reescrever suas coleções segundo as premissas contidas nesses documentos.

Tal prática é legitimada institucional e socialmente a partir dos resultados positivos obtidos por seus alunos nos vestibulares e demais concursos. Assim, para limitar, mas não finalizar esta discussão, defendemos que o currículo da escola analisada é organizado de modo a manter marcadamente os limites disciplinares, e se apresenta reprodutor dos saberes socialmente legitimados, apoiados nas atuais demandas sociais que contribuem para uma formação educacional que

visa a inserção plena dos indivíduos na lógica atual do mundo produtivo, cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da empregabilidade torna-se imprescindível.

BIBLIOGRAFIA

- Apple, M. *Textbook Publishing: the political and economics influences. Theory into practice*, v.18, n.4, 1989, p.282-287.
- _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Ball, S. J. *The policy processes and the processes of policy*. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres - Nova Iorque: Routledge, 1992
- Bernstein, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Improvement and Expansion Program for Secondary Education "Escola Jovem"*. 1999. Acessível via internet no endereço <http://www.iadb.org/exr/doc98/apr/br1225e.pdf>, nov.
- Bittencourt, C.F. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educação & pesquisa, São Paulo, v.30, n. 3, p.475-491, set./dez., 2004.
- Brasil, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 4 v. 1999. (Acessível em www.mec.gov.br).
- Brasil, Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem (Síntese)*. Brasília: MEC/SEMTEC, mar., 2001, 20 p.
- Choppin, A. *História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez., 2004.
- Delors, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.
- Dias, R. E. *Discursos das competências nos manuais do professor – um estudo sobre os livros didáticos do ensino médio*. Colóquio Sobre Questões Curriculares. 6 Colóquio Luso-Brasileiro, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2004, v1., CD-ROM.
- Fernandes, A.T. de C. *Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas*.

- Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set/dez., 2004.*
- Goodson, Ivor E. *A Construção Social do Currículo. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.*
- Kincheloe, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Trad. Niza, M.C.P. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.*
- Lopes, Alice Casimiro. *Competências na organização curricular dareforma do ensino médio. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v. 27, n. 3, 2001. p. 1-20.*
- _____. *Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem fronteiras. vol. 5, n. 2, jul/dez, 2005, p. 50-64. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>*
- _____. *Quem defende os PCN para o ensino médio? In: Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006, p. 126-158.*
- _____. *Currículo e Epistemologia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.*
- _____. *Políticas de Integração Curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 20-170.*
- _____. *A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In: Lopes, A. C.; Lopes, A.; Leite, C. Macedo, E. ; Tura, M. L. R.. (Org.). Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. 1 ed. Rio de Janeiro: DPAlíi / Faperj, 2008b, v. 1, p. 189-213.*

ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA:
LECTURAS DESDE LA VIRTUALIDAD

LOS AUTORES

HUGO HELENO CAMILO COSTA

Licenciando em Geografia (IGEOG/UERJ). BolsistaIC/CNPq. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (Brasil, 2005), Mestre em Educação e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (Brasil, 1994, 1989). Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, onde desenvolve ensino e pesquisa sobre Ensino de Geografia.

ALEXANDER CELY RODRÍGUEZ

Licenciado en Ciencias Sociales - Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Magíster en Educación con Énfasis en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidades Pedagógica Nacional, Distrital “Francisco José de Caldas” y Universidad del Valle. Profesor de planta del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá - Colombia. Integrante Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

HELENA COPETTI CALLAI

Graduada en Geografía de la UNIJUI- Ijuí - RS – Brasil. Maestría y Doctorado en Geografía de la Universidad de Sao Paulo.- - Pos doctorada en la Universidad Autónoma de Madrid - España. Actualmente se desempeña en el campo profesional en la UNIJUI y en la Universidad Regional del Noroeste del

Estado do Rio Grande do Sul - IJUI- Rio Grande do Sul - Brasil. Bolsista de Productividade em pesquisapelo CNPq.

MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

Geógrafo de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Editor de textos escolares de Ciencias Sociales en Editorial Norma. Autor y editor de textos escolares y libros de geografía e historia con editorial Vicens Vives y editorial Voluntad.

NUBIA MORENO LACHE

Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Magíster en Educación con Énfasis en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidades Pedagógica Nacional. Distrital “Francisco José de Caldas” y Universidad del Valle. Profesora de planta de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”- Bogotá, Colombia. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

332 |

MARÍA RAQUEL PULGARÍN SILVA

Licenciada en Geografía e Historia. Magíster en Psicopedagogía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior –DIDES- en la Línea Didáctica de la Geografía. Coordinadora de la Línea de Maestría en Educación con énfasis en la enseñanza de la geografía. Docente en el Doctorado en Educación, Línea Formación Ciudadana, desde los estudios del territorio.

ELSA AMANDA RODRÍGUEZ DE MORENO

Licenciada en Psicología y Pedagogía. Licenciada en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Magíster en Educación y Desarrollo Social. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Geógrafa. Directora Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

LILIANA ANGÉLICA RODRÍGUEZ PIZZINATO

Licenciada en Ciencias Sociales - Universidad de la Sabana. Magíster en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía - Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de planta de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”- Bogotá. Integrante Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

JORGE DAVID SÁNCHEZ ARDILA

Filósofo – Universidad Nacional de Colombia. Candidato a doctor en Filosofía – Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Literatura hispanoamericana –Instituto Caro y Cervo. Profesor Asistente – Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”- Bogotá. Integrante Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA

Licenciado en Educación. Mención: Geografía. Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Universidad de Los Andes. Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María. Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Es docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira, en el Área de Formación Docente. Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (CDCHT) y es miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA). Coordina la Maestría en Educación mención Enseñanza de la geografía de la Universidad de Los Andes.

KAMILA SANTOS DE PAULA RABELO

Licenciada en Geografía. Magíster en Geografía. Profesora sustituta Universidad Federal de Goiás. Goiás. Brasil. Miembro del Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG).

RAFAEL STAFORINI

Doutor em Geografia pela UFRJ (2007), mestre em Educação Aplicada às Geociências pela UNICAMP (2001) e graduado (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela UNESP/Rio Claro (1997). Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, onde desenvolve ensino e pesquisa sobre Ensino de Geografia.

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ

Doctor en Geografía por la Universidad de Santiago de Compostela, Master en Didáctica de Geografía e Historia en la Universidad de Valencia, Catedrático de Geografía e Historia en el IES Ballester Gozalvo y profesor asociado de la Universidad de Valencia. Director del Geoforo Iberoamericano de Educación del portal Geocritica de la Universidad de Barcelona y coordinador del proyecto Gea-Clío de Enseñanza de la Geografía e Historia

334 |

LANA DE SOUZA CALVANCANTI

Licenciada en Geografía. Magíster en Educación. Doctora en Geografía Humana. Posdoctorales en la Universidad Complutense de Madrid/ Espanha. Profesora Titular Universidad Federal de Goiás. Goiás. Brasil. Miembro del Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG).

OMAR TOBÍO

Profesor de Geografía (Universidad de Buenos Aires, UBA) Licenciado en Geografía (UBA). Magíster en Sociología Económica (Universidad Nacional de San Martín -UNSAM-). Candidato al Doctorado en Ciencias Sociales (UBA). Profesor Titular de la UNSAM. Director de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNSAM). Integrante de la Dirección del Centro de Estudios Geográficos (UNSAM). Director del Proyecto de Investigación “Territorio y Desarrollo: un proyecto para la intervención en un contexto culturalmente heterogéneo” (Fundación Carolina y UNSAM)

SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR

Doctora en Geografía. Docente de la Facultad de Educación da la Universidad de Sao Paulo. Especialista en Metodología do Enseñanza de Geografía. Miembro del Grupo de Pesquisa: Educação Geográfica e praticas interdisciplinares, CNPq Brasil.

CARLOS ALBERTO ZAMBRANO BARRERA

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Aprendizaje Basado en Problemas y en Pedagogías Contemporáneas. Coordinador Núcleo Transversal de Estudios de la Cultura en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; profesor asistente de la Universidad EAN. Integrante Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Este libro se terminó de imprimir en junio de 2010.

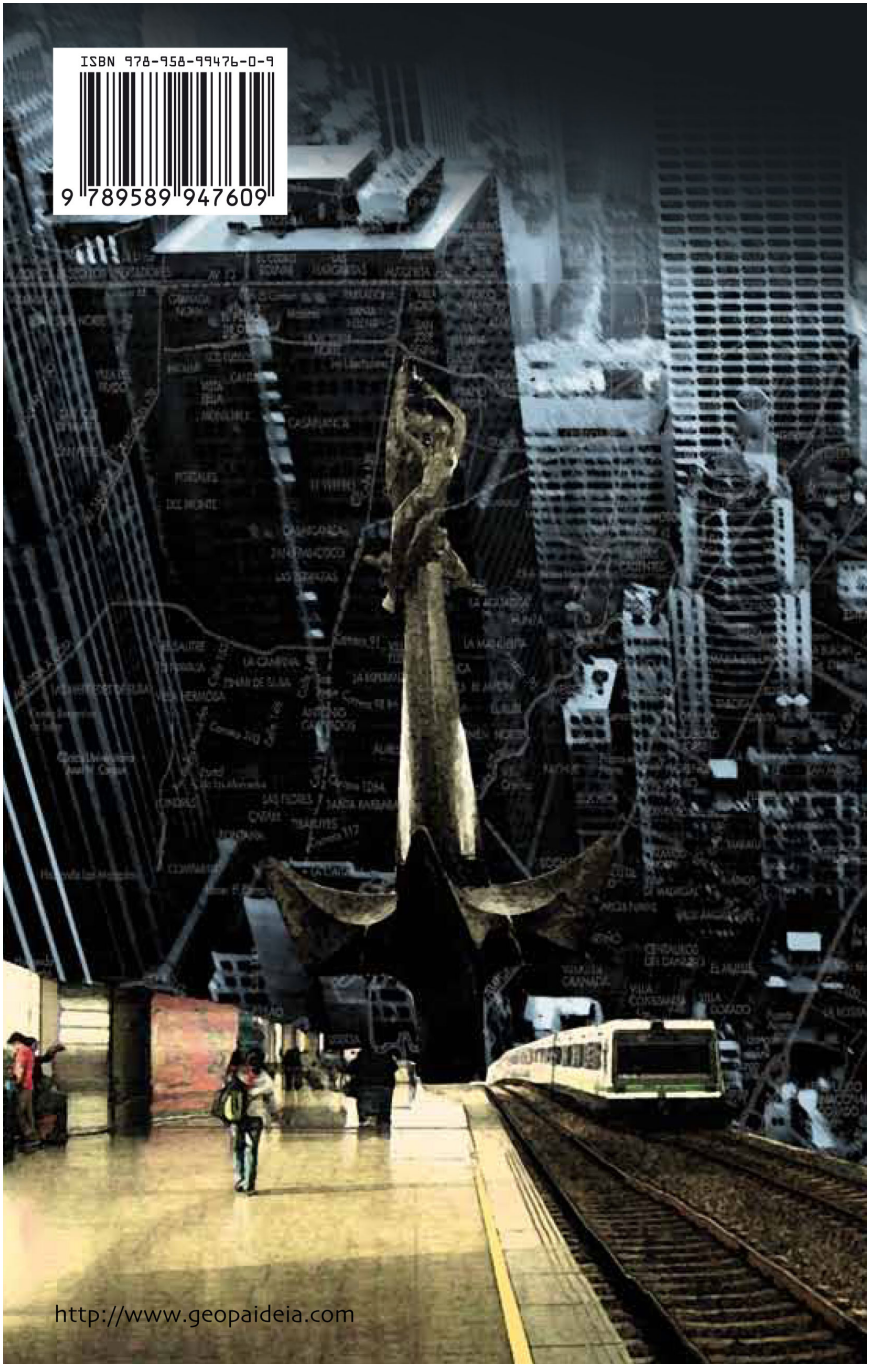
Se utilizó la fuente Caxton.

Fue diseñado, en Buenos Aires, por Carlos Moreno Rodríguez

ISBN 978-958-99476-0-9



9 789589 947609



<http://www.geopaideia.com>