

El poder del territorio:

Conocimiento para la transformación de los espacios educativos

Marcelo Garrido Pereira
(Compilador)

1ª edición 2020.

El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos.

Marcelo Garrido Pereira (Compilador)

Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano

PIIT-Universidad Academia de Humanismo Cristiano;

GEPED-Universidad de São Paulo; GEOPAIDEA

© Marcelo Garrido Pereira

Registro de propiedad intelectual N° A-164

ISBN: 978-956-7382-47-7

Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano

PIIT-Universidad Academia de Humanismo Cristiano;

GEPED-Universidad de São Paulo; GEOPAIDEA

Este libro se imprimió en los talleres de Donnebaum

Comité Científico:

Jerusa Vilhena de Moraes (Universidade Federal de São Paulo-Brasil)

Paula Cristiane Strina Juliasz (Universidade Federal Fluminense- Brasil)

Oscar Iván Lombana Martínez (Universidad Pedagógica Nacional-Colombia)

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda (Universidad Pedagógica Nacional-Colombia)

Olga Lucía Romero Castro (Universidad del Tolima-Colombia)

Los artículos publicados en esta obra fueron sometidos a evaluación a través del sistema doble par ciego.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano cree en la libre circulación de ideas y en la democratización de la cultura y el conocimiento, por lo que invita a los lectores a hacer libre uso de fragmentos de esta obra, realizando las correspondientes referencias bibliográficas.

Diseño de portada: Leticia Martínez

Interior: Leticia Martínez

INDICE

Presentación	9
---------------------	---

PARTE 1: LOS PROCESOS ESCOLARES Y EL APRENDIZAJE DEL TERRITORIO

Território: um conceito e um conteúdo da geografia escolar	25
---	----

Helena Copetti Callai

1.-Introdução	25
2.-As bases do conceito de territorio	26
3.-O que pode fazer a escola	35
4.-O que propõe a escola	38
5.-O conceito de territorio	40
6.-Considerações finais	47
7.- Bibliografía	51

El territorio como producción cultural abierta: la disputa contextual y conceptual del espacio	53
---	----

Ulises Sepúlveda Sepúlveda

1.-Introducción	53
2.-La construcción subjetiva de la territorialidad	53
3.-El territorio desde la perspectiva del sujeto	55
4.-La escuela como el lugar de producción de territorialidades	61
5.-El aula y los territorios ofrecidos como producción cultural abierta	65
6.-La producción cultural abierta como oportunidad de disputa territorial	68

7.-Oportunidades de las territorialidades: la disputa conceptual del territorio 70

8.-Bibliografía 78

Territórios urbanos, cidadania e ensino de Geografia: uma relação que orienta o trabalho com a formação dos estudantes na escola básica 81

Lana de Souza Cavalcanti

1.- Introdução 81

2.-Território: um conceito central do pensamento geográfico 82

3.-Territórios urbanos e sua dimensão política: uma contribuição para a formação cidadã pela Geografia 88

4.-Territórios urbanos e práticas espaciais cidadãs de jovens estudantes: uma relação a ser explicitada no cotidiano das aulas de Geografia 96

5.-Elementos metodológicos para a formação do conceito de Território no ensino de Geografia 103

6.- Bibliografía 111

Potencialidades do conceito de território para a formação cidadã em aulas de Geografia 113

Sonia Vanzella Castellar y Livia Dantas Souza

1.-Introdução 113

2.- Discussão teórica acerca do conceito de território e suas aplicações em sala de aula 114

3.-O campo investigativo 121

4.- Resultados e discussão 125

5.-Bibliografía 137

PARTE 2: LA TERRITORIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El espacio y el territorio en la construcción de una ciudadanía 141

Marcelo Garrido Pereira

1.-Introducción	141
2.-El espacio y la política	150
3.-La formación ciudadana y los desafíos de la educación del espacio	153
4.-Las posibilidades educativas del territorio	157
5.-Bibliografía	163

El territorio como discurso, enfoque y proyecto 165

Alejandro Pimienta Betancur

1.-Introducción	165
2.-Más allá del <i>Spacial Turn</i>	166
3.-El potencial del discurso territorial	169
4.-Aportes del análisis político al enfoque territorial	174
5.-Proyectos territoriales y educación	178
6.-A modo de ejemplo	182
7.-Bibliografía	184

Territorios urbanos, ciudad y educación geográfica 187

Nubia Moreno Lache y Alexander Cely Rodríguez

1.- Introducción	187
2.-Aportes conceptuales en el diálogo ciudad y territorios urbanos	190

3.- Educación y espacio: consideraciones para la enseñanza de la ciudad y el territorio 199

4.-Bibliografía 207

Identidad en espacios educativos de transición: experiencias y prácticas espaciales de jóvenes que transitan por el rururbano de la Región Metropolitana 209

Reynaldo Morales Jara y Gabriel Flores Navarrete

1.-Introducción 209

2.- La construcción espacio identitaria en territorios de urbano-rurales 211

3.- El sujeto y su espacialización: una posibilidad de análisis para la recuperación de la experiencia y la práctica 224

4.- Bibliografía 228

Presentación

Hace algún tiempo nos propusimos iniciar una reflexión sobre los alcances del uso de las diversas categorías analíticas del espacio en el mundo educativo, más propiamente en el mundo escolar. El espacio es considerado un tipo de producto relacional, donde —mediando la técnica— los grupos sociales modifican sus impuestos aparentes y circunstanciales. El espacio contiene la historia de los pueblos y la historia materializada en una forma de relación sobre la que se desarrollan los acontecimientos, la realización total de las posibilidades proyectadas y la exploración de las condiciones potenciales para la vida. El espacio es proceso de continuo cambio, y su fijación temporal es apenas un recurso metodológico para orientar la praxis transformadora de las condiciones que abrigan la existencia humana. Hay en la materia espacial contenido interaccional, motivaciones e intereses, despliegue de una razón técnica, eventualidad y regularidad, informaciones imbricadas y un cierto arco de sentido. Esta materia —como destacan algunos autores geógrafos y cercanos a la geografía— define la existencia múltiple, pero también imprime un cierto régimen sobre el cual se desarrollan los marcos máximos para el movimiento y la estabilidad de las relaciones. No hay forma de prescindir de esta materia en el análisis social, por lo tanto, no se podría esperar una inserción pedagógica contextualizada y situada si no se conocen las características del espacio a intervenir y sobre el que se tendrá que indagar

cuando sea la Geografía la disciplina requerida para promover una parte de la transmisión y de la re-construcción del acervo cultural.

El trabajo categorial presume una regla para la indagación o para la expresión lingüística que esta requiera. Fija el ser en su sentido más real, para algunos en su consideración determinística; para otros, se entiende como la forma en que el ser se anuncia o se predica. En un sentido kantiano, el ejercicio categorial es un modo particular de práctica de ordenamiento que actúa como medio para el entendimiento; refiere a un juicio para la ordenación —no solo nominal— de las cosas, los hechos, los fenómenos, bajo una perspectiva de común representación. Y ese ha sido uno de los mayores desafíos de la teoría geográfica en los últimos años: reconocer —bajo una lógica de imperativo organizacional— el modo en que diversas expresiones materiales (más o menos objetivas, más o menos subjetivas) de la relación entre grupos humanos y el medio se distinguen categorialmente. En un sentido complementario: cómo, desde el juicio producido por la comunidad científico-geográfica, se han reclamado relaciones que pueden reconocerse como propias en una captura representacional (forma particular de resignificarse y, por lo tanto, de orientar prácticas). Estamos hablando de un quehacer que, al densificar su actuación de producción —superando el mero nominalismo— ha logrado cristalizar un modo de entendimiento. Este modo actúa sobre lo que se ha definido como lo particularmente espacial: una forma de relación múltiple potenciada e inacabada. Nos alejamos, por lo tanto, de las enunciadas categorías que particionan o fragmentan la relación, y recuperamos aquellas que en su pretensión convocan —en una diversificada situación histórica y epistemológica de producción de la comunidad— una particular forma de recuperar el espacio.

Este no es un asunto consensuado en las discusiones históricas, epistemológicas, filosófico-científicas, ontológicas y

axiológicas que abundan en el campo del pensamiento teórico-geográfico. Es común reconocer que el uso categorial define etapismos en la historia de la teoría geográfica; es común leer cómo algunos geógrafos —en su intento por buscar los orígenes de la pretensión unitarista— ubican categorías en sincronía jerárquica con pretensiones objetuales propias de un quehacer disciplinar. Inclusive es más común no precisar que las categorías, al ser pensadas como sustantividad, pueden haber sido invocadas por matrices teóricas distintas de su tradicional reclamación. Tal como se mencionó, en este ejercicio se les llama “categorías” al resultado de los juicios de entendimiento que, superando la barrera historicista de cooptación de los términos y de la tradicional forma de control teórico de las enunciaciones, permiten sostener un ingreso comprensivo y explicativo a las relaciones.

Iniciamos este camino hace algunos años intentando recuperar las densidades expresadas en el uso de la categoría de lugar, cuando ante la presencia de un hecho educativo se decide echarle mano a esta última, entendiéndola como un contenido (conocimiento formal) presente en la selección curricular o convocada por una determinada estrategia didáctica. En el mismo sentido, fueron recuperados los ejercicios diagnósticos y de lectura lugarista que se consideraban prioritarios para proponer un cuadro de intervenciones pedagógicas que evidenciaran los modos en que el lugar albergaba, simbólica y materialmente, las experiencias de los actuantes educativos. Luego, y de modo complementario, nos propusimos avanzar en la comprensión de aquellos aspectos que, siendo menos evidentes, de igual forma permitían aproximarnos al paisaje. Esta categoría, usada comúnmente para designar cuestiones relativas (en su sentido más restringido) a elementos visuales de la práctica humana de producción de espacio, se presentaba como una alternativa de lectura y de proposición sobre la condición transtemporal que portan las relaciones. La vía

analítica fue también dual. Por una parte, algunos autores desarrollaron una reflexión sobre el paisaje por la cual este se constituía en contenido formal de la enseñanza; otros optaron por desarrollar un ingreso al hecho educativo desde una convocatoria espacial que permitiera el trabajo con aquellas proposiciones comunes al paisaje, y que trascienden las significaciones propias de una matriz teórica.

Se defiende la siguiente tesis: el uso categorial permite ingresar al debate interpretativo de los escenarios de actuación pedagógica imprimiendo una ruta potencial de transformaciones. La lectura (y el modo de actuación que le sigue) sobre los espacios escolares es desafiada a cada momento por el velo ideológico contenido en discursos y prácticas conservadoras que, de modo persistente, intentan descomplejizar el fenómeno educativo y la trazabilidad de sus relaciones. En el presente trabajo, la necesidad de avanzar en el ejercicio categorial es un asunto fundamental para consolidar la perspectiva de complejidad con la cual tienen que ser abordados los procesos de enseñanza-aprendizaje, toda vez que son procesos generadores de formas y prácticas espaciales. La categoría que permitirá este tercer ejercicio es aquella indicada por la noción de “territorio”.

El territorio adquiere importancia inusitada con el llamado *giro espacial* y con las reivindicaciones de uso que de él han hecho intelectuales, instituciones estatales, militantes y participantes del movimiento social. Si bien su enunciación siempre tuvo orientación práctica, es sabido por todos que a fines del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX su reputación conceptual dependió de las teorías clásicas de la geopolítica, y su evocación se realizó conforme se evidenciaba la consolidación del estado-nación. Así, el territorio en la noción ratzeliana adquiere una dimensión fundamental para pensar la dinámica de una constituyente forma institucional moderna. El territorio arrastra las dimensiones jurisdiccionales que operan sobre

una base material de dominio, definiendo un modo particular de dependencia. Cabe señalar que su uso común estuvo también ligado, en un sentido de dominio material, al desarrollo de concepciones de ocupación trabajadas tempranamente por la Ecología y por la Etología.

A comienzos de siglo XX la influencia labachiana y su afirmación sobre una Geografía entendida como ciencia de los lugares permitió reconocer que las formas de organización espacial comienzan por la base físico-natural. Los acontecimientos que conforman la historia se desarrollan sobre dicha organización, que se tensiona entonces por la necesidad de definiciones unitarias del Estado y se consolida como la mera proyección de procesos de delimitación. Así, expresiones como “integración territorial” y “extensión territorial” se vuelven comunes en discípulos de esta escuela, en la que priman los ejercicios de diferenciación regional y el límite se vuelve una indicación de método. Mientras se concretan ejercicios de asimilación conceptual en sumarios, compilados y diccionarios, el concepto no pierde su carácter político, aunque el análisis solo se asocie a ejercicios de demarcación y de imputación soberana sobre la cual es posible pensar la región.

Las concepciones neopositivistas profundizaron en la disociación, situando al territorio en el plano de las cuestiones, hechos y fenómenos concretos, expresados físicamente, y sobre las cuales resalta una dimensión normativa que es atribuida y ocupada legalmente. En este sentido, su uso fue rescatado en relación a las demandas prácticas y a una cierta necesidad de ampliar el horizonte de los ejercicios de ordenación regional que requerían de una indicación jurisdiccional. La Geografía aplicada, ya en la década del setenta, reposiciona y recupera el concepto para erigir un conjunto de prácticas orientadas a mejorar las condiciones de aprovechamiento en un sentido más o menos normativo, con asociación directa a una forma reconocida de dominio institucional. No obstante,

la referida dimensión normativa permite dibujar, en primer lugar, la necesidad de un abordaje concreto a dicho territorio, desde la orientación que ejercen las estructuras y sobre las cuales se manifiesta, de un modo particular, el ejercicio soberano. En segundo lugar, permite distinguir operaciones específicas, en formato de arreglos, en las que el poder diferenciado define la materialidad consecuente. Trabajos como los de Jean Gottman o Paul Allié, desde la Geografía Política, serán frecuentes desde la década del setenta, intentando profundizar en las cuestiones relativas al papel del espacio en la producción de una práctica política. Así, la Politología, la Sociología y la Historia reconocen al territorio como un campo de análisis específico, en el que quedan indicadas las formas conflictivas a través de las cuales el poder define las prácticas sociales.

No son pocas las voces que señalan que el rescate del concepto en este segundo sentido ha provocado un cierto quiebre en dicha dependencia a la a la forma institucional llamada estado-nación. En su extensión de uso, todos los abordajes al territorio crecieron en amplitud y densidad, provocando una expansión de los sentidos atribuibles al uso y concreción praxiológica de dicha noción.

Con algo de desfase, el análisis marxista —primero— y luego la variante estructuralista permitieron relevar la emergencia de las ideas de conflictividad derivada del desencuentro de intereses, y por lo tanto de prácticas, permanentemente en disputa. El propio Milton Santos va condensando su visión, identificando en una primera etapa el papel fundante del pueblo, convocado el poder soberano en la creación de espacio por medio del territorio. Luego, él mismo otorga a la producción espacial un papel fundamental como condición de la realización social, comprendiendo el territorio como la inscripción de la totalidad de la vida social. Otros autores relevarán aspectos que habían estado presentes en las primeras reflexiones

sobre su uso a comienzos del siglo, pero que adoptan nuevos sentidos con las transformaciones políticas y económicas del periodo. Desde el enfrentamiento de las escalas descrito por Bernardo Mançano, la necesidad de abordaje de la configuración material del poder en diversas escalas —idea trabajada por Manoel Correia de Andrade— o la tesis del territorio como una unidad conformada por fracciones con funcionalidad diferenciada, las reflexiones se irán intensificando y a la categoría le serán reclamados ciertos significados desde campos teóricos diversos.

Las referencias fenomenológicas también tuvieron cabida en el abordaje al territorio. Tal vez por la relatividad enunciativa o por la imprecisión conceptual de los estudios espaciales —cuestiones que eran capturadas usualmente por la categoría de “lugar”— son resignificadas en el uso de la categoría territorial. Para muchos, una cierta resignificación de los conceptos de territorialidad, presente en los estudios medioambientales y de ecología, permitieron un abordaje particular y renovado de algunos procesos involucrados en la construcción del territorio. Clave fueron los aportes de Gonzague Pillet y Torsten Malberg para incorporar miradas interdisciplinarias a este campo definido en tanto fenómeno. A mediados de los noventa, algunos autores con anclaje en la denominada Geografía Social —como Guy Di Meo— recuperan una dimensión vivencial de las prácticas espaciales. Realizando un ejercicio de demarcación social del espacio, varios de ellos reconocen que la práctica relacional es eminentemente social y se concreta por la vía del despliegue simbólico y su relación con el desarrollo de mecanismos identificatorios.

Desde la década de los ochenta algunos ejercicios intelectuales seguían poniendo énfasis en la idea de un territorio como producto de relaciones sociales, donde las prácticas de apropiación definen recortes específicos y, por lo tanto,

configuran situaciones diferenciadas de control fragmentado del espacio. Con todo ello, las consideraciones relativas al poder comienzan a definir la multiplicidad de planos a través de los cuales se producen las operaciones del mismo poder. Como lo señalaba Claude Raffestin, hablamos de la expresión múltiple de modos de dominio y agenciamientos de diversos actores. El territorio, en ese contexto, no es definido solo por el Estado, sino también por los propietarios, los residentes individuales, los ocupantes empresariales, sujetos actuantes a contraescala. La emergencia de cuestiones territoriales en disciplinas como la Lingüística, la Sociología y la Antropología, y la recuperación de teorías deconstruccionistas, postcoloniales y decoloniales, permitieron un abordaje distinto a las configuraciones territoriales. La detección de quiebres, el cuestionamiento al orden y a formas organizacionales, la urgencia de desacoplar, desmontar y relativizar la cuestión categorial, permitieron conformar abordajes al territorio muy distintos de los que se venían haciendo. En América Latina, autores como Rogerio Haesbaert descomponen y neutralizan las dicotomías que suelen usarse en el abordaje al territorio. Los aparentes desmoronamientos y las crecientes deconstrucciones a las que están sometidos los territorios producidos —dicen ellos— ocultan vivencias emergentes, múltiples y potenciales.

El territorio convoca un conjunto de relaciones constituyentes del espacio, algunas de ellas frecuentemente significadas en sentidos que la restricción teórica impone. Relaciones de control; relaciones de propiedad (al menos: política y económica); relaciones totalizantes (ideológicas); relaciones de dependencia (sujeción y de actuación); relaciones organizadoras; relaciones de poder; relaciones de gestión, han sido llamadas por teóricos espaciales e investigadores geográficos cuando se administra-predica con y a través de la categoría de territorio.

La primera parte de este libro reúne reflexiones desarrolladas por académicos, pedagogos y geógrafos sobre los alcances conceptuales de la categoría territorio y su presencia en la vida educativa, sobre todo en los encuadres curriculares formales y en su uso para situaciones de enseñanza-aprendizaje escolar. Estas reflexiones dan cuenta de la diversidad de sentidos y la polifonía de significados que se alcanzan cuando dicho uso es convocado como ejercicio categorial en relación a posicionamientos teórico-metodológicos de docentes.

La profesora Helena Callai explora sobre los significados del concepto de territorio, adentrándose en su historia y relevando los aspectos de sentido más aceptados para su utilización. Le interesa explicar cómo es que los conceptos responden a la vida cotidiana y sus transformaciones, y en este afán la autora nos muestra la potencia de trabajar con categorías múltiples, logrando rescatar los desafíos que trae la condición histórica de los procesos de construcción territorial. Callai argumenta sobre las posibilidades de producir territorios de resistencia como procesos necesarios para quienes requieren transformar sus condiciones de existencia material; aquí, la escuela juega un papel fundamental para oponerse a la tendencia de mantener las ya clásicas relaciones de subordinación. Finalmente, la profesora propone una ruta de trabajo desde la orientación práctica que impone el uso categorial en la sala de clases.

En una línea complementaria, el profesor Sepúlveda indaga en las necesidades de una Geografía situada en el presente, pero que en su dimensión temporal reclama al acontecimiento transformador, una necesidad futura de acción. Usando la categoría de territorio como producto cultural, logra identificar los alcances que esta tiene en los procesos de disputa conceptual para la recomposición de los sentidos espaciales que desarrollan a diario los sujetos en la escuela. El autor comienza desvelando los procesos de construcción subjetiva de

territorialidad, y enmarca su materialización en sentidos diferenciados de justicia espacial. En este contexto, se aborda el territorio como una manifestación de las problemáticas multidimensionales, y se asigna al sujeto productor un papel fundamental. En este abordaje es prioritaria la reflexión sobre las tecnologías del yo, para dilucidar las formas de construcción y destrucción territorial que realizan los sujetos sobre sí mismos y sobre otros a través de la experiencia espacial.

La profesora Cavalcanti se propone esclarecer los alcances del trabajo pedagógico cuando se integran los objetivos propios de la educación geográfica, utilizando para ello las nociones de territorio urbano y de ciudadanía. Acudiendo a los argumentos de historicidad que sustentan la densificación conceptual de la categoría de territorio, la autora pone especial atención a la constitución de las relaciones políticas y su contribución al proceso de producción de territorio. Es en el poder donde radican las posibilidades de ocupación, marcación y apropiación del espacio, y que en su manifestación pluriescalar va configurando opciones ciudadanas para los jóvenes. El territorio resalta la dimensión política de las prácticas sociales y ofrece una mirada particular a la constitución legítima de los espacios. Trabajar con el territorio en la dimensión de las prácticas espaciales permite repensar las relaciones en lo público, muchas de ellas complementarias; otras tantas —las menos consideradas en los procesos educativos— de tensión y conflicto.

Por su parte, las profesoras Castellar y Souza exploran la potencia de algunos ejercicios de conceptualización referidos al territorio para el desarrollo de aprendizajes espaciales que permitan la actuación transformadora del cotidiano. Dado que el territorio se vuelve el escenario producido por los diversos actores educativos, las autoras reconocen la necesidad de su exploración para pensar secuencias de intervención didáctica que permitan realizar raciocinios propiamente geográficos

en un contexto de formación ciudadana. Las lecturas sobre el territorio demandan operaciones mentales complejas, que permitan su abordaje material y su expresión variable y multi-dimensional. Así, las autoras relevan su papel como contenido, pero sobre todo como medio y método para posibilitar el hecho educativo, comprendiéndolo como una categoría propiciadora de habilidades complejas, fundamentalmente vinculadas al pensamiento geográfico.

La segunda parte de esta compilación explora las circunstancias que permiten describir el fenómeno de la territorialización de la educación. Este fenómeno ha adquirido una importancia inusitada conforme se desmantelan los mecanismos de legitimación de instituciones, normas y procesos, y conforme también se establecen disputas específicas por redefinir los fines y propósitos de la escuela.

Desde las distinciones más genéricas que permiten relacionar al espacio con el territorio, Garrido argumenta a favor de una perspectiva integradora de análisis, que colabore a situar el papel del aprendizaje espacial en relación con los escenarios sobre los cuales la intervención pedagógica debe ser pensada. En ese contexto, describe los procesos sobre los cuales deben ser pensados los mecanismos de producción territorial que caracterizan al periodo actual: crisis de legitimidad del sistema político-económico; una cierta controversia sobre la existencia de un orden natural; imposiciones normativas que derivan del encuadre escalar. Es en la combinatoria de estos procesos que el espacio proyecta y amplía su sentido político, al ofrecer un lugar al antagonismo, al conflicto, a la disidencia y a la subversión. El territorio se entiende como espacio político en la medida que porta aquellos procesos que animan la vida social: la discrepancia y la controversia. Desde estos, indica el autor, se puede promover un cierto horizonte para la transformación, la convivencia y la co-existencia.

Luego, el profesor Pimienta desarrolla un ingreso a las discusiones territoriales en el marco del *giro espacial*. Con una lógica argumentativa interdisciplinar recupera aportes de variadas disciplinas y sitúa la configuración territorial en relación a los procesos de politización. Desde los aportes de la teoría poscrítica en la Geografía y de las teorías sociales de la hegemonía y de la democracia radical, se propone una lectura centrada en las cuestiones del poder relacional y los antagonismos. Profundiza en la importancia de los procesos sociales que caracterizan a América Latina para sostener que los territorios tienen una conexión material con los periodos históricos en los que emergen; los territorios expresan un orden contingente y son permanentemente recreados a través de relaciones antagónicas. Para este autor, el trabajo educativo y pedagógico con los territorios consiste en la formación de una perspectiva que permita considerar la actuación política de oponentes y adversarios, reconociéndolos como existencias legítimas para procesar las diferencias y los conflictos que derivan de una producción ciudadana del espacio común.

Los profesores Moreno y Cely desarrollan un trabajo que explora las distintas dimensiones contenidas en la construcción social de los territorios urbanos. Lo hacen a partir de una indagatoria sobre las formas de apropiación involucradas en el habitar del espacio público. Tomando el caso de Bogotá, se adentran en la forma en que los aportes conceptuales pueden permitir un diálogo entre el fenómeno urbano, la ciudad como producto y la territorialización urbana como proceso. Con esos elementos se adentran en las posibilidades que otorga el proceso educativo en la enseñanza de la ciudad y en la promoción de las conquistas políticas y sociales que pueden y deben tener los ciudadanos. Destaca en esta propuesta el énfasis en la construcción de prácticas transgresoras de aquello que se presenta como propio

de la vivencia urbana, pues delinea un horizonte concreto y potencial para enfrentarse a la aparente inevitabilidad de la miseria urbana.

Los investigadores Morales y Flores se adentran en un caso práctico para analizar cómo los jóvenes liceanos convocan procesos identificatorios en una zona espacio-transicional. Al ya clásico abordaje respecto de las cuestiones identitarias y espaciales, en el que asunto de la filiación resulta ser el proceso central, los autores suman la pregunta por los procesos de apropiación que definen el control en un marco de influencias territoriales disímiles. La escuela, un tipo de institucionalidad altamente normativa, gesta las condiciones para un número limitado de prácticas, que promueven a su vez un cierto tipo de espacialidades donde el conflicto articula los recursos que los propios sujetos utilizan para el desarrollo identitario. El corpus analítico contempla liceos chilenos ubicados en zonas donde los procesos rururbanos condicionan la vida de quienes habitan y producen cotidiano, y el foco de la investigación se centra en los alcances de una práctica socioespacial fragmentada.

En su conjunto, los artículos aquí presentados ofrecen una mirada a las múltiples formas en que el territorio puede y debe ser pensando para la mejora de las condiciones actuales en las que se desarrollan los procesos educativos. Esperamos que algunas de estas reflexiones puedan colaborar en los procesos de intervención pedagógica que se realizan de manera permanente en los diversos contextos escolares aludidos.

Marcelo Garrido Pereira

PARTE 1

LOS PROCESOS ESCOLARES Y EL APRENDIZAJE DEL TERRITORIO

TERRITÓRIO: UM CONCEITO E UM CONTEÚDO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Helena Copetti Callai
Professora e pesquisadora
Universidad de Ijuí- Brasil
Bolsista PQ/CNPq

1.-Introdução

Onde ler essa visão global?...naquilo que se constitui a matriz,...sim, o mundo de que a geografia demonstra um conhecimento profundo (Serres, s.f.)

A Geografia, assim como qualquer outra disciplina tem um conjunto de conceitos que a instituem com *corpus* próprio, seja no campo da ciência seja na geografia escolar e, neste contexto o território é um dos conceitos fundamentais para fazer geografia. Significa que este é um conceito que serve como ferramenta intelectual de análise para conhecer, e compreender o mundo e, a geografia tem trabalhado com o mesmo aprofundando - o teoricamente para construir as explicações sobre a realidade do mundo. Variadas são as formas de considerar e fazer as interpretações do conceito de território de acordo com os autores e com o contexto em que construíram as explicações. E na escola também ele é tema de estudo, embora seja mais abordado como conteúdo do que como conceito que ampara as interpretações. Alias toda a geografia escolar está muito assentada em estudar temas fragmentados, o que permite constatar que faltam as bases teóricas para que

seja possível fazer a análise geográfica. A dificuldade em desenvolver um pensamento teórico, ter um nível superior de abstração que permita ver o mundo através do desenvolvimento de uma reflexão a respeito das questões estudadas, faz com que a geografia na escola seja tão simplificada a ponto de que o aluno não consiga perceber o significado daqueles conteúdos para a sua vida.

Diante disso o desafio de escrever sobre o Território se coloca como uma possibilidade de pensa-lo como conceito e como conteúdo na perspectiva do uso pela geografia escolar curricular. Mas não apenas por este viés, senão também pensando a escola como um espaço de poder que constitui um território com todas as nuances de sua concepção formal/oficial.

2.-As bases do conceito de territorio

*Não sei se é verdade o que se lê nos livros,
que em tempos antigos um macaco que
saísse de Roma pulando de uma arvore
para outra podia chegar até a Espanha sem
tocar no chão. (Calvino, p.35).*

O território na vida cotidiana e inclusive, pelo senso comum tem a ver com a ideia de identidade territorial de um povo, da nação, do país em especial, mas também de certas regiões, e de lugares determinados. Para além desse entendimento, o território é um conceito que diz do Estado e, é carregado da conotação de poder. E existem os símbolos que dizem do território nacional: identificados pela bandeira, por suas cores, pelo hino nacional, pelas datas comemorativas dos feitos nacionais. Além destes há o mapa que em seus limites/fronteiras apresenta aquilo que

é o território brasileiro, território argentino, território do Mercosul; território de Portugal, de Espanha, da comunidade europeia etc.

Afora essa dimensão de sentimento que leva a patriotismo, e a nacionalismos precisa ser considerado que o conceito de território diz de um espaço que sempre é um espaço apropriado. Este conceito de espaço apropriado passa a ideia de que este espaço/território tem um dono, que alguém tem/exerce um poder que lhe dá o direito de se apropriar e de fazer uso do mesmo. Este “dono” pode ser um proprietário de uma determinada área de terra, mas pode ser o território de um país, que no caso passa a ser a “propriedade” de toda uma nação. E, o Estado se apropria como ente público deste território, e sobre ele exerce a soberania e define as regras do viver ali “dentro”.

Assim considerado este território é um Estado que tem fronteiras definidas, que estabelecem quais são os limites do país, e do mesmo modo que as fronteiras expressam as relações de vizinhança com os outros territórios. Surgem aqui como importantes as noções de espaço absoluto, relativo, e espaço relacional, que são significativos para operar com o conceito.

Neste sentido interessa fazer a reflexão sobre o conceito de território diante da importância de pensar o mundo em sua complexidade. Uma complexidade que exige argumentos que sejam fortes para interpretar e entender que todos nós vivemos como sujeitos num mundo que não trata a todos de igual modo. Um mundo que é carregado de desigualdades e de diferenças ao mesmo tempo e que se apregoa a importância de ser solidário e fazer o exercício da cidadania. Um mundo que em determinados momentos e/ou lugares não respeita nem os direitos universais dos homens.

O mundo evolui, não por simples força de si mesmo, mas pelos fatos humanos, que acontecem a nível global e

que muitas vezes estão carregados de interesses predominantemente econômicos dentre os demais. Mas evolui também pelo exercício da vida cotidiana, nos lugares em que as pessoas vivem e produzem as suas vidas com as condições que tem, sejam elas excelentes/adequadas, ou, com condições precárias. Dizer isso interessa, para afirmar que a interpretação do mundo também vai mudando, seja pelos avanços das pesquisas que produzem novos fatos, novas técnicas, que criam novas condições para a vida, mas também por motivações que subordinam pessoas, povos aos seus próprios interesses singularizados. E nesta perspectiva também evoluem os modos de interpretar o mundo, as teorias que são a base que sustentam as análises evoluem ou são buscadas velhas teorias para com roupagem nova fazer a argumentação. Enfim, o mundo muda e os paradigmas de interpretação também. Não há uma verdade única que explica tudo, mas há sim, a necessidade de pensar a alteridade sem o que não existe diálogo. E neste contexto é que nos interessa a reflexão sobre o conceito de território argumentado a partir da escala de análise como ferramenta intelectual para fazer a análise geográfica, desenvolvendo o pensamento espacial. A complexidade dessas questões precisa ser considerada sempre como o elo que permite entender o conceito e na sua devida dimensão também os conteúdos que são parte do currículo escolar da geografia e que são temas da ciência geográfica.

Mas para abordar este conceito de território considero necessário incorporar o conceito de lugar (Callai, 2013,2011) que pode ser a alternativa possível para fazer a teorização do mundo empírico. O conceito de lugar permite fazer a interpretação da resistência das populações em relação às regras que são oriundas de um mundo globalizado. Neste sentido nem o conceito de lugar, nem o de território pode ser entendido na forma de interpretação linear de espaço absoluto, mas na dimensão de espaço relativo e relacional.

O espaço absoluto é, pode-se dizer, aquele território contido pelas fronteiras que o delimitam, considera a população que ali vive e pode ser (re) apresentado pela paisagem. O espaço relativo é na perspectiva de aproximação em relação a algum fator que aproxima/liga os lugares mesmo que sejam distantes e que não necessariamente tenham contiguidade/ligação. Muitas vezes existem regiões que se organizam em sua composição com lugares que não necessariamente tem proximidade absoluta entre si, mas tem relações que interessam e que fazem os lugares se identificarem e se aproximarem relativamente. O espaço relacional é aquela dimensão que torna significativos os lugares em seu conteúdo e é mais aberta aceitando os movimentos que o configuram a qualquer tempo. Mas, não se pode considerar esses conceitos como três dimensões separadas e Harvey (2012) “invita a reflexionar sobre las formas de aproximación estudio del espacio geográfico, em su condición absoluta, relativa y relacional, remarcando la importancia de um abordaje dialéctico de esta triada espacial” (p.12).

A relação lugar- território, entendida pela interpretação do lugar como espaço de vida das pessoas é o ponto de partida. Um lugar (que entendo) que seja possuidor de poder, pois que ali as pessoas podem se organizar, se unir frente a demandas que envolvem a população, sejam elas internas ou externas. Num artigo denominado “Dos múltiplos territorios à multiterritorialidade” (Haesbert, 2008, p.19-36) aborda questões que me permito considerar para estabelecer a interligação entre o lugar como um espaço de resistência com uma força que desdobra – se dos interesses da população que está submetida a regras maiores. Estudar o lugar como um espaço com vida significa ir além de ser visto pelo que pode ser descrito através das/pelas formas que apresenta, é um território que existe com significado para a população que o habita.

Interessa então, estabelecer a interpretação do lugar (que pode inclusive ser uma cidade pequena), como um território em que se expressam as várias dimensões da vida humana. Nesta perspectiva o território, a partir da origem do termo tem “uma dupla conotação, material e simbólica” (Haesbaert, 2008, p.20). E considerando a importância do lugar para a vida das pessoas é recorrente o nosso interesse em estudá-lo como um espaço que permite a construção de um sentimento de identidade e de pertencimento. Esses dois conceitos podem se constituir no aspecto simbólico, que dão o significado ao território. Mas a dimensão material é concreta e interpõem limites físicos que determinam o espaço ocupado e se este tem um dono também se estabelece o poder que pode ser no sentido da propriedade, do mando, das regras de obediência a um lugar que tem quem manda, e define e controla as regras de convivência. Se entendermos que o território é sempre um espaço apropriado pelo poder, “ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder mais simbólico, de apropriação” (Haesbert, 2008, p.20).

Outro aspecto se refere que “enquanto ‘espaço-tempo vivido’, o território é sempre múltiplo, ‘diverso e complexo’” (Haesbaert, 2008, p.20). Empiricamente pode-se verificar que diante de demandas de dominação sempre que possível abre-se uma brecha para fazer a resistência. É o poder simbólico expresso através das relações sociais e da busca pela sobrevivência em determinados casos, ou também no simples acesso a outro bloco de dominação que possa ser de maior interesse. Este às vezes pode ser a opção de um grupo social, ou noutra perspectiva inclusive, um grupo pode ser levado por lideranças a se submeter a outra dominação. Mais uma questão diz respeito a considerar que:

Todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos

domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto produzir ‘significados’. O território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo (lar para o nosso repouso), seja como fonte de recursos naturais – matérias -primas que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (como é o caso do petróleo no atual modelo energético capitalista) (Haesbert, 2008, p. 21).

Estabelecendo a ligação com o lugar pode-se argumentar que é uma relação não direta e nem linear, pois os grandes interesses do capital podem exercer o domínio do território pela força do poder do dinheiro e do empreendimento que fazem. Neste sentido pode-se considerar como um exemplo as fábricas de calçados no Rio Grande do Sul que tem uma região com produção significativa no cenário nacional e internacional. Em determinado período do século XX estas fábricas migraram dos grandes centros calçadistas pra cidades de regiões distantes onde havia mão de obra disponível e mais barata. A função simbólica, que exercem estas instituições em seu movimento, têm um significado de poder, envolvendo as populações e o poder público do município receptor, pois elas tem como lema algo no sentido de que “está chegando o progresso”, pois passa a existir empregos para toda a população. Só que os motivos que levam a esse procedimento de reinstalação das fábricas calçadistas não são motivos beneméritos, no sentido de atendimento ao emprego de mão de obra, mas sim de estratégia econômica e política que é colocar a produção num lugar onde a força de trabalho é abundante e a organização dos trabalhadores é frágil ou inexistente da forma como é a sua atuação nos grandes centros. É o valor funcional e o valor simbólico se enunciando ao mesmo tempo e de um modo velado, mas através de um marketing forte.

Outro aspecto pode ser demarcado a partir de uma dimensão que é inerente ao espaço produzido assim como o é para (e na) nossa vida, que é a “historicidade do território, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico”(Haesbert, 2008, p. 22). Essa característica se refere às dimensões de espaço e de tempo que precisam ser consideradas sempre que pensamos as nossas vidas e os resultados das relações que acontecem entre os homens. Na sociedade atual essa dimensão está demarcada pelas relações e pelas ações em rede, pois que no mundo atual a dinâmica se pauta pela intensidade das ações e das reações, assim como os resultados que configuram o espaço. Ao se apropriar de um determinado espaço constitui-se o território que está subordinado ao poder que ali é exercido por quem tem mais força e mais capacidade de articulação a partir dos interesses envolvidos. É a dimensão de espaço relacional que faz configurar os espaços /territórios de cada lugar.

Neste sentido pode-se considerar que território e poder são partes indissociáveis, que andam juntos. E, portanto, o território é um espaço apropriado pelo poder. Poder que pode ser oficial a partir do Estado e pode ser de resistência a partir da população e de seus grupos sociais. Pode ser formal na medida em que existem regras jurídicas que o amparam e pode ser de subversão, de reação, na medida em que se pretendem quebrar estas regras, em nome dos interesses dos grupos que são dominados. Neste sentido trabalhando com o conceito de lugar este só pode ser entendido como um território apropriado pelo poder, ou pelo contra poder, que o distingue dos demais, podendo ser uma cidade, um município, um bairro, uma região. Este poder faz deste território um lugar de vivência em que o setor público, muitas vezes, exerce o papel de intermediação entre a economia (em geral internacional) estabelecendo regramento com benefícios para instalação de empresas, por exemplo, em nome do desenvolvimento.

Para Santos “a sociedade exerce permanentemente um dialogo com o território usado, e (que) este dialogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual” (Santos, 2000, p.26). Nesta logica de argumentação encontramos em Ciccolella (2007) uma análise interessante em que abordando questões sobre/para uma nova agenda para a geografia atual, fala sobre a *competência interterritorial*, que seria a ruptura daquilo que se poderia chamar de *solidariedades territoriales* que existiam até então (p. 25).

A argumentação que o autor desenvolve considera que as territorialidades eram centradas na dimensão do estado nacional em boa parte do século XX e atualmente são centradas em redes, numa interligação de *competência interterritorial* em que os territórios se organizam a partir dos interesses mundiais. No entanto, não se pode desconhecer, que existe a sustentação do estado nacional para defesa dos interesses que são significativos para o desenvolvimento nacional e o cumprimento de compromissos assumidos a nível internacional.

O Estado nacional neste momento de nossa história tem a marca do processo de globalização e como tal responde a demandas que decorrem das politicas e da economia num contexto mundial. Santos (2000) ao abordar a temática da globalização como fabula diz que,

Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil (p.19).

No atual processo de globalização, é o território nacional que apropriado pelos interesses externos, mediado pelo Estado Nacional estabelece que as fronteiras não existam para determinadas questões, pois que as redes se sobrepõem a elas.

Sendo esta realidade que se observa no momento atual do processo de desenvolvimento do mundo, o território nacional ou regional, apropriado pelo poder nacional exerce o controle convencionando as regras da vida comum. E neste sentido, “La política cede su lugar a la gestión y a la administración, amparadas en la gobernanza” (Silveira, p.14). Ai pode (talvez) residir a possibilidade de fazer a diferença, pois na medida que o Estado Nacional precisa atender a população, não pode descuidar de que se ampliem as condições de que as pessoas participem do mercado. O acesso ao poder de compra pode significar sair da miséria e ter a atenção com a dimensão social da população que vive em um território nacional. Contribuir para o exercício cidadão exige o jogo político. E, “sin política la ciudadanía no tiene protección y una división territorial del trabajo se impone como resultado del ejercicio sin freno de las grandes corporaciones” (Silveira, p, 14). Podem ser consideradas neste âmbito diversas políticas sociais de atendimento às populações tendo a complexidade como elemento marcante que devem ser contextualizadas nos próprios interesses do Estado nacional.

Essa é a realidade do mundo atual a que estamos todos submetidos. No entanto pode-se esboçar a partir dos lugares específicos uma reação a esse lógica que se impõem como soberana e insubstituível. Santos considera que pode existir um outro mundo possível quando alega que se pense a proposição de superação do pensamento único por uma consciência universal. E diz que,

(...) quando aceitamos pensar a técnica em conjunto com a política e admitimos atribuir-lhe outro uso, ficamos convencidos de que é possível acreditar em uma outra globalização e em um outro mundo. O problema central é o de retomar o curso da história, isto é, recolocar o homem no seu devido lugar (2000, p. 125).

Pode-se argumentar a partir da ideia de territórios de resistência, que a possibilidade de fazer diferente pode acontecer a partir das populações localizadas nos lugares específicos e que tem em sua vida a condição de querer mudar. Num mundo globalizado onde tudo se pretende homogêneo em resposta aos interesses do grande capital o interesse e a dimensão política da organização da população pode constituir e construir territórios de resistência, com novas características do exercício do poder.

3.-O que pode fazer a escola

*Os caminhos vão do local para o universo
global, ao longo dos quais se reencontram
os problemas do lugar e do mundo.
(Serres, p. 200)*

Interessa desenvolver a reflexão sobre o papel da escola neste contexto, na perspectiva de que sua existência e seu fazer pode ser pautado na/pela reprodução dos processos e subordinação tal como acontece na sociedade atual, ou pela construção social de um processo de resistência. Tendo o conceito de território como tema para a reflexão pode-se questionar se a escola pode representar/ser o território de resistência. O que pode orientar essa discussão é o papel do conhecimento (científico) como a possibilidade ou o elemento capaz de instrumentalizar os sujeitos com as ferramentas intelectuais para conhecer, analisar e interpretar o mundo, tendo identidade e sendo sujeito de sua própria história.

Neste sentido é importante considerar a escola e o conteúdo da disciplina escolar, e, portanto reconhecer que é grande no fazer da escola e do ensino de geografia a dificuldade em abordar o conceito e o conjunto de conteúdos. De um modo

geral há uma lista de temas (definidos externamente) que são apresentados para desenvolver em cada serie e estes assumem a relevância do que vai ser abordado. Os conceitos se perdem na disciplina escolar quando eles são reduzidos a considerar, por exemplo, as formas da cidade, os continentes, os fenômenos naturais em sua origem e em seu desenvolvimento. E não menos crítico ainda se torna quando é transformado em elementos de explicações ideológicas. Por exemplo, os temas da natureza são reduzidos a episódios e justificam interesses políticos e econômicos esquecendo ou colocando em segundo plano a sociedade, os homens, os grupos sociais e a dimensão política. E outro exemplo pode ser o de estudo dos continentes e dos países que são abordados deslocando deles os problemas graves que estão acontecendo no momento em que o aluno estuda- por exemplo, as guerras atuais e os problemas de saúde ficam a margem, relatados também estes como episódicos. Enquanto não houver uma articulação conceitual que possa referir os conteúdos a serem aprendidos e a utilização das informações contextualizadas, a geografia continuará sendo o estudo de coisas fragmentadas, que não tem a ver com a vida, que não permite significar os conceitos para a vida dos sujeitos. Atualmente temos situações graves acontecendo no mundo e estas são apresentadas como eventos circunscritos a determinados lugares/territórios. Podem-se tomar como exemplo as epidemias que decorrem em grande parte da pobreza e da falta de condições sanitárias da população acrescido da ignorância a que são condenados pelas condições de miséria que disfarçam a dominação. Não são problemas da natureza e nem da população em si, mas são questões políticas e econômicas que interferem na organização do espaço, que é gerado pelo modo como as pessoas se relacionam entre si e com a natureza. São fenômenos de dominação de territórios que acontecem através do exercício político e econômico no

contexto da globalização. Os territórios são apropriados a partir de interesses externos e distantes das necessidades das populações que vivem nos lugares.

Os desafios que se apresentam para ensinar uma geografia ligada com a vida esbarram em regramentos postos pelo mundo globalizado, pelos estados nacionais e pelas políticas públicas. No contexto destas está a fragilidade da formação do professor que atua na disciplina. Não raro para fazer o contraponto a esta realidade a escola cai no outro extremo de se pautar pelo conhecimento do senso comum e se restringir a este, ficando no estudo do meio, do lugar, do bairro, etc. pensando que se está fazendo a diferença, mas na realidade está fazendo a limitação do que o aluno pode aprender. E o mais complicado, é que o professor e a escola entendem que estudar a realidade do lugar (assim como o fazem) pode levar ao exercício da cidadania.

O conjunto de conceitos que podem ser trabalhados para aprender a ler e entender o mundo, e compreender a espacialidade dos fenômenos, é apresentado de forma técnica apenas com as definições, que podem ser até as mais atualizadas, mas que não fornecem as bases para ensinar a geografia. E na consequência os conceitos não são trabalhados como ferramentas intelectuais para a abordagem dos conteúdos. O território é juntamente com outros conceitos o arcabouço que permite sustentar a análise geográfica, mas para isso é necessário construir os conceitos e este é um trabalho pedagógico que exige esforço e coerência na abordagem didático-pedagógica.

Na perspectiva da escalaridade o estudo do lugar pode representar a necessária dimensão pedagógica para abordar os temas da geografia. O lugar não precisa ser o ponto inicial (de partida), mas a perspectiva de considerar a interpretação do tema estudado. Só assim o lugar pode ser considerado um território de resistência e na sua decorrência também a escola.

4.-O que propõe a escola

*Os professores e a geografia:
Ora, em toda a mudança desta
importância, houve um professor que falou
(Serres, p.14).*

As políticas públicas de educação, no Brasil, apresentam em seus vários documentos as orientações curriculares para abordagem das disciplinas. Para a Geografia, de acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) no ensino fundamental se deve considerar quais são as categorias da geografia mais adequadas nessa faixa etária. Sendo fiel ao discutido na Parte 1 deste texto estariam aqui as dimensões material e simbólica do território, a partir do que afirma o documento, que,

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos tendo em vista suas características cognitivas e afetivas (p. 110)

Como orientação da fundamentação para abordar o território nas aulas de Geografia nos anos iniciais, os PCNs indicam como está concebido o conceito ao longo do tempo. Apresenta que no século XVIII o conceito foi formulado nos estudos biológicos como a “área de vida de uma espécie, onde ela desempenha todas as suas funções vitais ao longo do seu desenvolvimento”. (1997, p.110). É então, feita uma breve exposição de quais as vertentes de abordagem do conceito de território o que pode situar os professores dando-lhes referência a partir do modo como vários autores interpretam e como ser considerado na escola. E após essa

pequena exposição, o documento indica que: “Para estudar essa categoria é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico considerado” (p. 111). Indica também que o Estado nacional não necessariamente demarca os territórios, por exemplo, na abordagem dos blocos econômicos. E conforme a citação no texto a seguir a indicação e orientação ao trabalho com o conceito expressa no documento, diz que:

(...) compreender o que é território implica em compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, da diversidade de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar da convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de identidade nacional. No caso do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade de culturas que aqui convivem e, mais do que nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio (1997, p. 111).

Com este entendimento são pautadas e apresentadas as temáticas a serem trabalhadas na escola através dos currículos que são compostos de listas de conteúdos, objetivos, metodologias. Resta saber, porém se a definição do que é trabalhado nas escolas segue essa orientação que pode ter no conceito um modo de abordagem que leva ao entendimento do mundo da vida. No entanto a proposição de abordagem dos temas geográficos na sala de aula decorre de aspectos isolados em que informações e mesmo conceitos são apresentados como itens que devem abarcar o conteúdo destinado a cada serie. Observando uma proposta

para a 6ª série (5º ano) apresentada no quadro a seguir com a “proposição dos programas” constata-se a exemplificação do que se critica para estudo da geografia escolar. Há uma distribuição de temas fragmentados e o desafio é verificar a possibilidade de rearranja-los de modo mais consistente e coerente com os aspectos teóricos que fundam o ensino da geografia escolar.

5.-O conceito de territorio

A elaboração deste esquema (proposta alternativa) a partir da proposta oficial se fez em discussão com Celia Atkinson para trabalhos de formação continuada. Unijui. 2014.

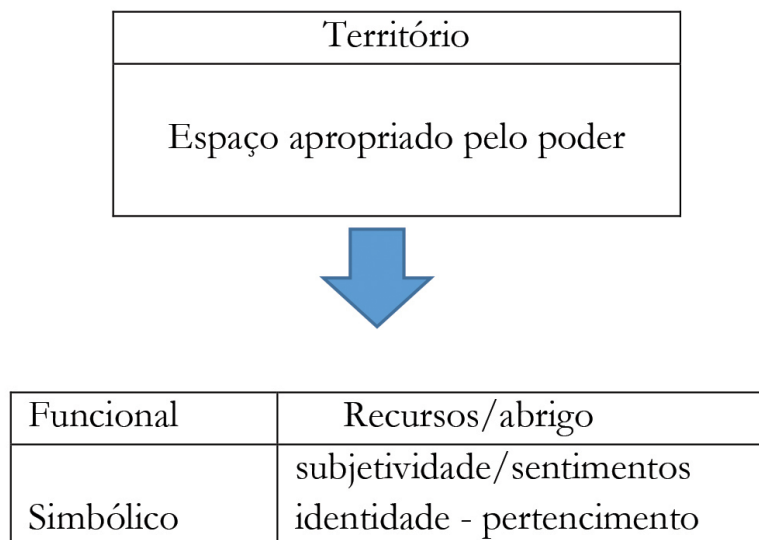
Quadro N°1: Proposta de conceitos e conteúdos para a 6ª Série/5º ano

PROPOSTA BASE PARA O TRABALHO	PROPOSTA ALTERNATIVA
<p>1. As Diferentes paisagens terrestres</p> <p>2. Noções básicas de conceitos geográficos: orientação escala, coordenadas geográficas, lugar, região, território, povo, limites, fronteira...</p> <p>3- Localizando o RS no país, América e mundo.</p> <p>4- O RS e seus aspectos físicos, humanos, econômicos e culturais.</p> <p>5- Ocupação, povoamento e construção do espaço geográfico rio-grandense, os imigrantes, o negro e o índio e suas relações com a atualidade.</p> <p>6- Relações econômicas e políticas do RS com os espaços nacionais e globais.</p>	<p>1. O território do Rio Grande Do Sul Localização física/espacial e contextualização considerando a multiescalaridade e na perspectiva econômica, cultural, social.</p> <p>2. Processos ligados à dinâmica populacional: 2.1.povoamento do território rio-grandense 2.2.correntes migratórias em movimentos internos e externos.</p> <p>3. Organização da população: 3.1.na ocupação/produção do espaço 3.2.nos processos de produção agrícola e industrial 3.3.nos aspectos culturais e sociais 3.4.para viver a vida: trabalho, lazer saúde.</p>

Fuente: Callai, 2014

Se a proposição de estudo é de abordagem do Rio Grande do Sul (no caso de estudantes deste estado brasileiro) as competências sugeridas de serem desenvolvidas devem estar de acordo com a problematização da temática considerada. No entanto a lista das competências se caracteriza por apresentar variados aspectos a serem trabalhados, não havendo organização de acordo com o tipo de competências, apenas o último item apresentado na lista das competências diz do conteúdo da proposição que é o território a ser estudado. A aprendizagem da geografia se constitui de ter o acesso ao conhecimento através dos conteúdos, a desenvolver as competências que se caracterizam como objetivos a serem alcançados levando a que sejam construídos por cada estudante os conceitos. Não é demais afirmar que cabe ao professor, da mesma forma, ter essas condições para exercer o seu papel mediador na condução da aprendizagem: conhecimento do conteúdo, desenvolvimento das competências e clareza dos conceitos que fundamentam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Retomando os quadros anteriormente apresentados é importante salientar que para a composição alternativa dos conteúdos foram considerados os aspectos referentes aos conceitos que podem sustentar a interpretação do território rio-grandense na sua organização e construção social do espaço, pelos sujeitos que ali vivem. E numa perspectiva de reflexão a partir do conceito podem-se verificar no quadro a seguir os elementos que estão sendo trabalhados apresentados como uma síntese.

Quadro N°2: Elementos do território

Fuente: Callai, 2014, a partir de Haesbert, 2008

Os sujeitos vivem a sua vida cotidiana e se subordinam as regras estabelecidas pelo poder que é aderente ao território, pois que se entende que território é sempre o espaço apropriado. Se for apropriado o poder que o institui pode ser oficial/formal ou pode ser de resistência. E estes podem ser caracterizados como o lugar ocupado e, a produção e as formas de organização dos sujeitos diante de demandas que são próprias do grupo. Inclusive a alfabetização, o desenvolvimento de competências/habilidades exigidas é funcional, pois que esta é a forma como a escola se legitima: pelos prédios e equipamentos, e pelo que ensina a partir dos currículos estabelecidos. Este é o conjunto de elementos que diz do nível funcional do território, e o simbólico advém da possibilidade de uma vida melhor, com o exercício da crítica e da resistência, da organização da escola para trabalhar o conhecimento de modo a construir as ferramentas intelectuais para exercitar a crítica e postular um mundo melhor.

Como pode ser pensada a instituição escolar neste âmbito de interpretação, se constitui um exemplo de como os professores se debatem para fazer da mesma um lugar mais significativo para vida dos sujeitos envolvidos, professores e alunos.

Quadro N°3: Instituição escolar

Instituição escolar
Espaço apropriado pelo poder público



Funcional	prédios, salas, pátio, equipamentos
Simbólico	Ensino/aprendizagem, acolhimento Identidade – pertencimento

Fuente: Callai,2014

As escolas funcionam a partir das determinações do Estado nacional e são autorizadas a exercer o seu trabalho mediante regramento definido pelas políticas públicas e neste sentido estão a formação dos professores e os currículos a serem trabalhados. Atualmente não se pode ignorar que a escola é um território apropriado pelo poder público e como tal todas as crianças e jovens devem estar matriculados e cumprindo os deveres ali definidos. Mediante os processos de globalização a escola deve corresponder a demandas postas externamente a

ela e a seus alunos, intermediado, é claro, pelo estado nacional. Isso significa a realização de uma aprendizagem para satisfazer índices de avaliações externas, nacionais (Enem, Prova Brasil) ou internacionais (Pisa, OCDE...). Através desses processos se constitui o nível simbólico do Estado. Mas na medida em que a escola serve para (e deve) ensinar aos estudantes cabe o interesse em realizar na escola o atendimento as demandas para que cada um possa ser sujeito da sua vida para que seja possível construir o conhecimento. E neste sentido pode-se caracterizar o território de resistência que vai decorrer da capacidade de os professores e crianças e jovens estabelecerem as suas prioridades e possibilidades de ação.

A partir daí pode-se construir uma argumentação que permita atender a estes dois aspectos do território (funcional e simbólico), e recorrendo a Garrido (2013) a primeira ideia que sustenta essa análise pode ser a de que, “Não há possibilidade de ajuste teórico – metodológico se não se re-visam os pressupostos epistemológicos que sustentam tanto as crenças pedagógicas como as geográficas” (p. 209) Considero portanto que a proposição aqui apresentada neste texto sinaliza a possibilidade de ruptura epistemológica tanto na dimensão pedagógica, quanto na dimensão geográfica. Na dimensão pedagógica considerando a escola como território de resistência (de luta contra hegemônica, anti-reprodutivista), na dimensão geográfica, a geografia escolar apropriando-se dos conceitos – lugar, território, espaço e trabalhando os conhecimentos científicos como elementos de construção do conhecimento poderoso, que pode formar para a cidadania. Ao nível teórico e político a assertiva de Garrido pode representar o desafio para essa reflexão. E, para contribuir com mais argumentos reafirmo a necessidade e importância de distinguir o conhecimento que é trabalhado na escola e que deve resultar na aprendizagem dos alunos buscando em Young (2011, p. 614)) o destaque de que “deve-se distinguir

currículo e pedagogia, uma vez que se relacionam de modo diferente com o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano que os alunos levam para a escola”.

No aspecto funcional considere-se como a dimensão pedagógica o contexto pessoal, particular do professor e do aluno. Como é a vida, quais as características do entorno da escola, da escola em si, do bairro, qual o papel da escola no contexto em que se situa. De onde procedem os alunos que frequentam a escola, e de onde são os professores que ali atuam, qual a dedicação dos mesmos na perspectiva de tempo e espaço. No aspecto simbólico as questões da subjetividade emergem e daí é significativo entender qual a experiência, qual o conhecimento próprio. Cada sujeito tem suas crenças, seu sistema de compreensão do mundo, suas verdades e estas precisam ser consideradas para que aconteça realmente a aprendizagem.

Como elaborar o conhecimento próprio fazendo a sistematização entre a ciência com o conhecimento que os homens produziram ao longo das suas histórias e o contexto do lugar? É isso que tem sido dicotômico na escola: de um lado o conhecimento disciplinar que é trabalhado na escola e que decorre do conhecimento científico organizado para a escola a partir das orientações das políticas públicas. E de outro o conhecimento do senso comum, que remete ao estudo do meio, as descrições do que é visível, e às informações que advém das notícias e dos entendimentos decorrentes da vida comum que vai acontecendo. A aprendizagem escolar é a possibilidade de o estudante fazer o seu desenvolvimento intelectual e este “é um processo baseado em conceitos” (...) “entretanto, conceitos são sempre alguma coisa. Eles implicam em alguns conteúdos e não outros”. O conteúdo, portanto é necessário “porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado” (Young, 2011, p.614).

A quem interessa a escola? Aos resultados das avaliações de larga escala? Aos jovens e crianças que a frequentam? Quais os problemas disciplinares (de comportamento) que impedem ao professor ensinar? Quais as dificuldades de o professor se preparar para fazer o ensino? São todos problemas que permanentemente emergem nas análises da escola.

Caberia como elemento de discussão refletir sobre a escola como território de resistência. Um território apropriado a partir dos interesses centrados numa aprendizagem significativa para a vida, uma aprendizagem que liberte e que empodere os estudantes a serem autores de suas próprias vidas. Assim o instrumento básico para fazer essa resistência é conceitual, pois só através dos conceitos é possível construir o conhecimento. E o conhecimento é o único elemento que pode propiciar o empoderamento dos sujeitos de modo a se constituírem conhecedores e assim terem as condições de competir de igual com os demais jovens, independente da escola em que estudaram.

Considero que o aspecto pedagógico que pode fazer a construção das ferramentas intelectuais para alcançar este objetivo é o trabalho com o conceito de lugar como dimensão pedagógica. O lugar como espaço de resistência (como espaço, múltiplo, complexo, contraditório) pode auxiliar no entendimento dos problemas que são mundiais, que são distantes de onde está a escola. Considerado como a dimensão pedagógica para fazer o ensino e a aprendizagem o lugar precisa ser compreendido como o nível teórico-epistêmico, não há como fazer o ensino da geografia abordando recortes que fragmentam a realidade, a vida e o mundo. Não há dúvidas de que não adianta (para aprender realmente) ensinar a geografia centrando em assuntos que mostrem apenas o olhar superficial de cada tema isolado. O encanto em aprender geografia reside em entender o espaço como resultado da vida que vivemos hoje e da que já viveram tantos outros homens.

E para isso o território como espaço apropriado, precisa ser considerado não apenas por lugares que tem limites e que tem um poder que o domina, mas a partir de elementos teóricos que permitam a fundamentação do que ele representa.

6.-Considerações finais

*o seu método....inesperado como a
inteligência, brusco e rápido como o
espírito, nunca recorre a linha recta...
porque a imbecilidade, repetitiva é
sempre previsível (Serres, p.101).*

Enfim para sistematizar esta abordagem que se dedica ao conceito de território e, para, pensá-lo como território de resistência, envolvendo a escola e o ensino da geografia, é considero que:

- a.- O espaço é o conceito primordial da Geografia, e mais que isso ele é o objeto da ciência e como tal ele é anterior à definição dos temas que serão abordados na perspectiva do espaço;
- b.- A partir desta constatação há que se considerar que existem os conceitos que são as bases para o trabalho de pesquisa e de ensino da geografia, e como tal é decorrente do conceito de espaço, e aqui interessa em especial, dois conceitos o de território e o de lugar;
- c.- O território tem significado sempre carregado de poder, pois diz do espaço que é apropriado. Essa apropriação pode ser a partir dos elementos econômicos e políticos que são os aspectos que conferem o poder a quem domina estas dimensões. Mas outros aspectos podem também

ser identificados na atribuição do poder para apropriação do espaço, que são a cultura as etnias, a religião, etc... O que é certo é que o espaço apropriado é resultado do poder que atribui ao mesmo a dimensão de território que nunca será neutro, mas que tem as motivações e que lhe dão as marcas;

d.- O Estado nacional é o definidor de um território, considerando não apenas as formas, mas as relações que existem na dimensão das questões internas, e na relação com a dimensão externa. Muitas vezes o Estado nacional é confundido com o país, com o território, com a nação. Sem entrar no estabelecimento de cada um destes conceitos, interessa dizer que o território brasileiro, por exemplo, tem o seu poder garantido pelo Estado Nacional, considerando os interesses e compromissos deste;

e.- O território através do estado nacional tem então a condição de exercer o poder hegemônico, mas não total e/ou totalitário que faz com que cada parte/região do território nacional deve se subordinar aos interesses que são definidos para o “bem da nação”;

f.- Nessa mesma perspectiva há o poder da resistência em que podem se constituir os territórios de resistência que se caracterizam a partir de interesses específicos de determinados grupos, que estão organizados para garantia de seus objetivos e em nome da busca de fazer frente ao domínio hegemônico da globalização. Podem ser aspectos culturais, étnicos, sociais, mas são primordialmente interesses de sobrevivência e de alternativas diante de um mundo que subjugam as pessoas e os grupos aos interesses que são maiores e que garantem o domínio dos territórios pela força do poder do Estado Nacional a partir dos interesses assumidos;

g.- A historicidade assume aqui um significado que diz da vida humana que acontece em cada lugar. Neste sentido é necessário considerar que cada território tem a sua história que pode ser de sucessões, mas que pode ser

de coetaneidade. As coisas acontecem nos lugares em um tempo e espaço determinado, e consigo trazem as marcas que as pessoas imprimem no determinado momento em cada um dos lugares. Um território é então um espaço apropriado tendo em si a dimensão de poder seja de dominação, seja de resistência. Mas ao mesmo tempo podem estar presentes neste território os dois movimentos que se contrapõem na perspectiva de um jogo de forças que não tem vencedor e vencido a priori, mas sim como resultado das condições em que atuam;

h.- As formas de vida das pessoas no determinado território acontecem de acordo com os interesses homogeneizadores da força do capital, por exemplo, ou da resistência que se constrói no lugar para fazer frente a dominação. No entanto não há que ser ingênuos, de que essas forças podem sempre significar a liberdade, pois para que se consiga fazê-las fortes há que ter outros elementos de dominação interna, que servem de convencimento, de adesão. A questão que se coloca é que muitas vezes muda a dominação de um grupo para outro e que em diversas circunstâncias as pessoas não são sujeitos de suas decisões em nome de interesses maiores.

i.- A escala de análise se constitui neste quadro como um dos elementos a serem considerados, pois que no contexto do espaço absoluto não se resolvem as questões que são maiores daquilo que simplesmente ali existe. O espaço relativo se impõe como possibilidade e como argumento para pensar a lógica do que acontece nos territórios de resistência. Não há como negar que também os territórios de resistência possam ser eles mesmos aprisionadores mais do que libertadores dos sujeitos. Para que haja a resistência é necessário a desacomodação, é preciso sair da zona de conforto e encarar a realidade que está sendo posta como elemento para o sujeito ter a sua identidade

e pertencimento reconhecidos, o que não é coisa fácil de acontecer. A identidade só se constitui no social e como grupo há que se fazer o esforço de considerar aqueles aspectos que são gerais e não particularizados. Estes muitas vezes precisam ser submetidos aos interesses maiores para que ocorra o sentimento de pertencimento e para que seja possível que aconteça a construção do território de resistência frente a lógica da globalização que submete a todos através daquilo que Santos denomina de Globalização como fabula e como perversidade (Santos, 2000).

Deparamo-nos então com uma realidade contraditória que faz com que as forças hegemônicas enfrentem na e para a constituição de um território homogeneizado que tem a sustentação nos Estados Nacionais, os movimentos sociais nos/dos diferentes lugares de modo a buscarem a construção dos territórios de resistência.

Os aspectos abordados nesse texto: - o conceito de território (como espaço de poder e como território/espaço de resistência); - a escola como um território (que tem o poder oficial e que pode se constituir na resistência); - os conteúdos de geografia (considerados aqui apenas a partir de uma série da escola) que podem ser trabalhados na sua proposição oficial ou na alternativa que se considerar significativa, podem ser o ponto de partida para fazer um ensino de geografia que seja vivo. Isso no entendimento de que deve se considerar as categorias de análise, os conceitos e o poder dos conteúdos, para que exista a produção do conhecimento. Só assim a geografia pode ser considerada uma disciplina que cumpra o papel que lhe cabe na escola, mas numa escola que contemple a identidade e o pertencimento dos sujeitos. E que considerando o diálogo necessário entre o currículo oficial e o currículo da vida possa contribuir com os elementos para a compreensão do território como espaço apropriado pelo poder e a possibilidade de resistência.

7.- Bibliografia

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília, Brasil: MEC/SEF.
- _____. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: História e geografia*. Brasília, Brasil: MEC/SEF.
- CALLAI, Helena (2013). *A formação do profissional da geografia, o professor*. Ijuí, Brasil: Editora Unijui.
- _____. (Org.). (2011). *Educação geográfica, reflexão e prática*. Ijuí, Brasil: Editora Unijui.
- CALVINO, Italo (1991). *O barão nas árvores*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- CICCOLELLA, Pablo (2007). Territórios del capitalismo global: una nueva agenda para la geografía actual. En FERNÁNDEZ, Victoria (Coord.), *Geografía y Territorios em transformación- nuevos temas para pensar la enseñanza* (pp. 17-38). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GARRIDO, Marcelo (2013). Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. En CAVALCANTI, Lana (Org.), *Temas da geografia na escola básica* (pp.199-217). Campinas, Brasil: Papirus.
- HARVEY, David (2012). La geografía como oportunidad política de resistencia y construcción de alternativas. *Revista de Geografía Espacios*, Vol. 2 (Nº4), 9-26.
- _____. (2004). *Espaços da esperança*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- HAESBAERT, Rogerio (2008). Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. En HEIDRICH, A. L. et al (Org.). *A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço* (pp. 19-36). Canoas, Porto Alegre, Brasil: Ed. ULBRA-Ed. da UFRGS.
- MARQUES, Mario (1992). *A formação do profissional da educação*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.

- SILVEIRA, Maria Laura (2011). Nuevo orden espacial de la globalización: encrucijadas y horizontes. Santiago de Chile. *Revista de Geografía Espacios*, 1 (1), 1-17.
- SANTOS, Milton (2000). *Territorio e Sociedade. Entrevista com Milton Santos*. São Paulo, Brasil: Editora Fundação Perseu Abramo.
- SERRES, Michel (1994). *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- YOUNG, Michael (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. 16 (48), 609-623.

EL TERRITORIO COMO PRODUCCIÓN CULTURAL ABIERTA: LA DISPUTA CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL DEL ESPACIO

Ulises Sepúlveda
Profesor e investigador
Universidad Alberto Hurtado - Chile

1.-Introducción

El presente artículo se sitúa en la agenda de renovación de la educación geográfica, en la búsqueda de nuevas dimensiones de las necesidades de geografía educativa. Procuramos dejar atrás las pugnas por las pertinencias de los enfoques tradicionales o los enfoques renovados — señaladas por Andoni Arenas y Salinas (2013)— para ir en búsqueda de sentidos que permitan comprender los requerimientos de una Geografía situada en un presente con necesidad de perspectiva y acción ciudadana (Arenas, 2018); una Geografía que se debe hacer cargo de los problemas futuros (Butt, 2011). Sobre ello, rescatamos los sentidos amplios de oportunidades que ofrece la Geografía Cultural, señalando al territorio como una producción cultural que permitirá la disputa contextual y conceptual del espacio. La cual quedó inconclusa a nivel propositivo en el desarrollo del concepto de vastedades espaciales que fuera trabajada por este mismo autor (Sepúlveda, 2008) asociado a las necesidades y oportunidades de sentidos espaciales para la construcción de los sujetos en la escuela.

2.-La construcción subjetiva de la territorialidad

Los seres humanos participamos en la producción de territorialidad. Los roles, situación de poder y sentidos se

presentan diferenciados, lo que va configurando distintas oportunidades y desafíos para la justicia espacial (Soja, 2013). Se requiere comprender que el territorio es una forma de apropiación del espacio que debe ser reconocida para confrontar sentidos y desarrollo de nuestras realidades; el territorio es una producción cultural que está a disposición de una multitud de autores, tanto como sujetos que habitan este mundo. Comprendiendo lo anterior, la cultura y la expresión territorial se encuentran unidas, ya que los sujetos somos quienes los ponemos en movimiento, los que estamos practicando territorialidades situadas culturalmente; territorialidades que entregan límites pero también oportunidades en relación con el mundo. La territorialidad es la práctica cotidiana de los sujetos, es aquello en que los sujetos se han constituido y que pueden proyectar en el mundo; este movimiento puede ser discutido en la academia pero lleva tiempo fuera de ella, por ejemplo a través de muestras culturales, como es la propuesta desarrollada por Gioco (1981) en su obra musical:

*La cultura es la sonrisa que brilla en todos lados
En un libro, en un niño, en un cine o en un teatro
Solo tengo que invitarla para que venga a cantar un rato
Ay, ay, ay, que se va la vida
Mas la cultura se queda aquí (Gioco, 1981)*

La cultura estaba antes de nuestra presencia, colaboramos a que se mantenga, así como también hacemos nuestro aporte para que se vaya transformando; al mismo tiempo nosotros somos parte de ella, y ella está a nuestra disposición, pero esa cultura depende de situaciones encuentros y oportunidades que dan muestra de su situación en múltiples espacios y relaciones, como señala el mismo Gioco (1981):

*La cultura es la sonrisa para todas las edades
Puede estar en una madre, en un amigo o en la flor
O quizás se refugie en las manos duras de un trabajador*

La Geografía Cultural (Johnson, Schein y Winders, 2013) permite comprender que el territorio, en su perspectiva, tiene que ver con todos nosotros, con lo vivido, con lo no vivido, lo amado y lo odiado. De esta forma, el territorio es moldeado por los sujetos en perspectiva cultural; como los ejemplos recién citados, una perspectiva territorial de la cultura donde el sujeto es actor principal ya que, si bien la primera cita pone a la cultura en su situación trascendental, más allá del tiempo, en la segunda la significa como un elemento recreado y democratizado en las vidas de los sujetos.

3.-El territorio desde la perspectiva del sujeto

El territorio es un vocablo de moda; está presente en una variedad de discursos en las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes; en movimientos sociales e incluso en políticas públicas (Storey, 2018). En esta vorágine de aplicaciones y conceptualizaciones se pueden apreciar diferencias sustantivas en la aplicación del término, donde para algunos es la toponimia de diversos espacios y para otros posee implicancias políticas y epistemológicas profundas. Tal como lo señalan Ramírez y Levi (2015), puede ir desde visiones naturalistas y referidas a la conducta, hasta visiones económicas, políticas, culturales, entre otras. Considerando estos elementos, hace un buen tiempo que el territorio dejó de estar vinculado solamente con los procesos y relaciones de Estado y con el desarrollo de la geopolítica; ahora se debe comprender también como un concepto complejo, que relaciona escalas y sentidos diferenciados (Cox, 2008; Cox, Low y Robinson,

2007; Haesbaert, 2011). Estos últimos autores comprenden las creaciones y prácticas del territorio —desde las tradiciones modernas hasta sus perspectivas postmodernas— como un movimiento vinculante, múltiple, relacional y rizomático. El territorio representa una forma de comprender postmetafísicamente los problemas sociales contemporáneos, lo que requiere observar múltiples dimensiones. Esto último permite comprender un rol más complejo para los sujetos, en relación a responsabilidades y respecto de las relaciones territoriales que los circundan.

Haesbaert (2011) señala que la realidad se construye por relaciones de elementos que configuran diferentes perspectivas y posiciones territoriales, que dialogan constitutivamente con las redes de poder que las componen. Esta co-constitución posee elementos formales de funcionamiento, elementos simbólicos y también factores que permiten la concreción de las relaciones entre estos y los elementos materiales, es decir el mundo de los sujetos que construyen significados y sentidos territoriales:

(...) no se trata simplemente de priorizar lo expresivo sobre lo funcional, si no reconocer su imbricación permanente. Si el territorio es hoy, más que nunca, es también movimiento, ritmo, flujo, red, no consiste en un movimiento cualquiera ni uno con características meramente funcionales: también es un movimiento dotado de significado, de expresividad, o sea, con un significado determinado para él que lo construye y para él que saca provecho de este (Haesbaert, 2011, p. 233)

Una visión del territorio desde el sujeto con perspectiva cultural, requiere hacer énfasis en el sentido de la territorialidad desde un lugar que está alejado del origen de su definición y que corresponde a sentidos contemporáneos del término, donde escalas, situaciones y sujetos están mediados por la cultura y las formas de comprensión e interacción con el mundo,

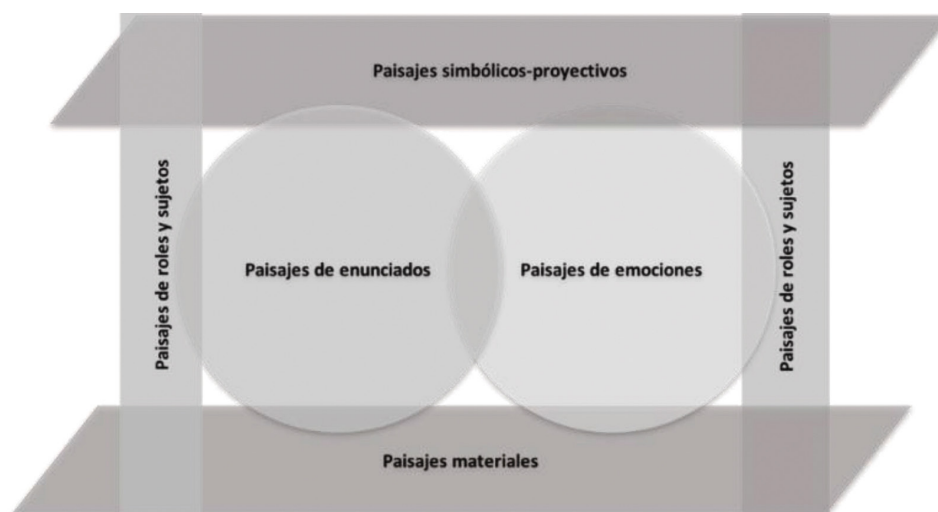
como señala Anderson (2015). Para este trabajo el territorio presenta como la posibilidad del sujeto de ejercer soberanía sobre diferentes experiencias y representaciones del espacio. Este ejercicio requiere necesariamente de otros para poder disputar los espacios como materialidad, así como de elementos sociales o simbólicos como acuerdos y luchas de significados. En relación a lo anterior, la experiencia espacial (Tuan, 1974, 2013) construye sentido y perspectiva personal sobre el espacio, vinculando razón y emoción. Esta perspectiva espacial —que tiene una dimensión territorial inicial— siempre va a requerir de la adquisición de enunciados y emociones que son producto y producción de la propia experiencia señalada. El territorio del Estado, por ejemplo, no sería tal si no tuviera algunos sujetos dispuestos a experimentar este mundo simbólico, en las formas de sus propias vidas. Desde ahí se constituyen las pequeñas y grandes territorialidades, materiales, simbólicas dinamizadas por el sujeto y situadas culturalmente.

DeLyser, Hawkins, Secor y Wylie (2018) señalan que la Geografía Cultural es política, y lo cultural es política en todas las relaciones y escalas contemporáneas. De esta forma, la territorialidad tiene que ver con el sentido cultural, que se comprende en relaciones y sentidos:

La observación trascendente (de distintas disciplinas) muestran y seguirán mostrando cómo los vectores divergentes de las diferencias culturales y corporales son implicados en las inclusiones / exclusiones de ciudadanía, nacionalismo, fronteras, fronteras y biografías, cuestionando tales demarcaciones y creando nuevos entendimientos de la política y la vida cultural... Tales compromisos enfatizan a las geografías culturales como un espacio donde se vuelven políticas y pueden relacionarse, entrelazarse e incluso pelearse (DeLyser et al., 2018. Traducción del autor).

La forma de adquirir la experiencia espacial va a depender de los elementos de orden simbólico y de orden material que se ponen en funcionamiento a la hora de construir los sentidos y significados de relación entre razón y emoción. Es de esta forma como se forjan y construyen los territorios. Estos elementos se pueden observar con claridad a la hora de comprender cómo los sujetos construyen las relaciones con los espacios, generando tecnologías subjetivas (Sepúlveda, 2018). Los elementos descritos hasta acá se pueden observar en el modelo emergente desarrollado para comprender la producción de tecnologías de jóvenes de la región Metropolitana de Santiago, en el que elementos simbólicos, materiales, razón y emoción, operan para construir una forma de tecnología vinculada a los espacios vividos:

Figura N° 1: Modelo para la producción de tecnologías del yo¹



Fuente: Elaboración propia

¹ Este modelo está explicado en detalle en el artículo de corte metodológico (Sepúlveda, 2018) donde se explica el detalle de cómo se consigue y se aplica. Cada uno de sus elementos fue denominado “paisaje de interiorización”, los que refieren a elementos desde los cuales el sujeto puede extraer o ejercer oportunidades para la producción de tecnologías que, en general, funcionan en interacción.

En la Figura N°1 la tecnología que porta el joven en su experiencia (referida como tecnologías del yo) se vincula con el acople, desajuste o agencia respecto a elementos materiales y simbólicos, que moverán su razón y su emoción para ubicarse en una de estas posibilidades, lo que produce territorialidades situadas culturalmente. Todo estará mediado por aquello que queda inscrito en las columnas laterales del modelo, referidas a sujetos y roles, es decir: ¿qué rol está jugando el joven en la escuela o en otros espacios, en el acople, desajuste, o agencia de los mundos simbólicos, experiencias materiales, emociones o sistemas de razón? ¿Cómo aporta o destruye formas territoriales de sí mismo o de otros sujetos?

El regreso a las perspectivas de lugar que constituyen el germen territorial, donde el sujeto es una figura primordial (Tuan, 1974, 2013), requiere la aparición del otro o de los otros, que con sus experiencias animan la creación de nuevas territorialidades. Estas experiencias de los sujetos comienzan a disputar el sentido simbólico, práctico y material de la realidad. Por lo tanto, siempre hay una forma humana oculta en las disputas territoriales; una forma de amor a algo creado que se transforma en un espacio dominado y ejercido, que entrará en nuevas relaciones con otras formas experienciales. Un ejemplo sencillo: cuando somos jóvenes las experiencias de socialización con nuestro entorno cercano (padres y hermanos) se dan con cierta naturalidad. Un niño comprende los roles, órdenes, reglas y jerarquías presentes en su casa y las vive, las enuncia y las emociona. Con estos elementos se podría trazar una topología de las propias vidas, así como un mundo simbólico proyectivo que va más allá de la vivencia material. Esto implicaría, además, la configuración de otros lugares soñados que pueden o no tener vínculos con realidades cercanas y lejanas. Este mundo —generalmente, el mundo de la adolescencia— entra en crisis cuando el joven se convierte en una forma nueva de otredad, y ese otro resultante reinterpreta y recrea las reglas de

alguna manera, generando tensiones que van a depender del grado de innovación propuesto para las relaciones con el entorno cercano. El joven que desarrolla su propio mundo social va a traer nuevos códigos. Como un espejo, esos nuevos códigos le mostrarán que se encuentra en el territorio de otros: en el “territorio” que crearon sus padres. Así mismo, en la medida que haya más desacople sentirá cómo este territorio que funcionó como un hogar incondicional comienza a ser un nuevo territorio, donde muchas veces será el “otro”.

Un segundo ejemplo podría ser válido para sostener el argumento enunciado. En la etapa de socialización temprana, los niños integran a sus pares al juego. Dos niños crean juntos un juego con ritos y sentido, sin reglas explícitas. Pero cuando aparece un nuevo interesado en el juego, y este nuevo sujeto quiere hacer las cosas de manera diferente, se le indica de inmediato que no hay oportunidad para incorporar —vía acto creativo— nuevas formas de expresión procedimental de la lúdica. Se le señalará que las cosas se hacen de otra forma, lo que es indicativo de la ley y la administración de las acciones y del espacio, es decir: la territorialización que se encuentra fuera de la ontología de los creadores (Schatzki, 1991), que se da y está en funcionamiento cada vez que una vida humana participa de una nueva experiencia.

A modo de síntesis, el territorio es producido culturalmente y —desde la perspectiva del sujeto— se puede observar que hay elementos culturales presentes incluso antes de que este actúe. El sujeto comprende dichos elementos y es capaz — sea en solitario o en grupo— de optar/construir posibilidades de agencia sobre la realidad. Esta última se encuentra mediada por los contextos que tienen una relación directa con la cultura:

(...) El contexto puede ser pensado de varias maneras. El contexto geográfico se piensa a menudo en términos de territorios nacionales o políticos, paisajes físicos o lugares exóticos. Estos

contextos son a menudo espacios claros e identificables que pueden ser más calientes o secos, más fríos o más húmedos, y están definidos por lenguajes particulares, leyes y costumbres que pueden ser diferentes o similares a los nuestros. Cada contexto tendrá una influencia, y con frecuencia estará influenciada por, las actividades que se llevan a cabo en ese lugar (Anderson, 2015, p. 4)

Los contextos culturales dan la oportunidad de que los sujetos pongan en juego la relación con el territorio, generando agencia sobre los distintos aspectos mencionados. En la medida en que comprendan elementos de diversa índole, tendrán la oportunidad de obtener valía en esos contextos.

Desde estas consideraciones, en este trabajo destacaremos la relación entre territorialidad y educación desde una perspectiva geográfica. Es importante considerar que el término “territorio” se encuentra hoy diseminado en diferentes disciplinas, las cuales se han hecho eco del denominado *giro espacial* (Warf y Arias, 2009), y que alude a que los diferentes fenómenos tienen una dimensión espacial que debe ser identificada como el lugar “donde ocurren las cosas”. Este lugar de ocurrencia es tanto propiedad de la Geografía como disciplina institucionalizada, como también propiedad del sujeto que tiene una relación con sus propios espacios.

4.-La escuela como el lugar de producción de territorialidades

En la escuela no se puede obviar la relación del sujeto con el territorio, por lo tanto, no se puede escapar de las ontologías (Cloke, 2011; Schatzki, 1991; Wong, 2004). Las formas espaciales que consideran al territorio como una forma de limitación homogénea y excluyente de otras escalas y

procesos, terminaría siendo la expresión clásica de la experiencia moderna de construcción de territorialidad, como lo es “la forma territorial” que se desprende de las identidades nacionales (que se trabajan sin importar cómo los sujetos participan con sus ontologías en la co-constitución de las mismas).

Este trabajo propone una mirada a la Geografía de la escuela asumiendo que esta última se expresa como resultado de una producción territorial. No se puede entender la territorialidad sin las ontologías de los sujetos que habitan el territorio, sin embargo estas experiencias se vinculan además con otros dispositivos (Agamben, 2011) que se encuentran también produciendo territorialidad. Para graficar, tomemos el ejemplo de la familia y su producción territorial. Esta posee historia y una cierta dimensión temporal que atraviesa su constitución. Un hijo que quiera cambiar alguna regla que afecte el funcionamiento del dispositivo territorial cotidiano, dispondrá un escenario de lucha con aquello que ha sido considerado como “la historia familiar” y “las tradiciones”, que se resisten a ser modificadas. De hecho, el sujeto y su producción ontológica siempre estarán en desventaja, ya que enfrenta dispositivos que están organizados en epistemes. Contra esta realidad, el discurso del sujeto no posee el suficiente poder re-organizativo para enfrentar dispositivos que tienen el deber y la finalidad de reproducirse a sí mismos. Dicho así, ¿qué pueden hacer los sujetos frente al intento perpetuador de aquello que siempre ha funcionado? Una opción es organizarse, actuar y producir discurso. En la relación con la escuela, entonces, esta opción debería materializarse como una oportunidad.

La escuela se transforma en un espacio relevante a la hora de definir oportunidades de producción territorial, principalmente porque es en ella donde se pueden encontrar herramientas útiles a los sujetos, para comprender y reformular aspectos materiales y simbólicos de su realidad. En este sentido, se podría indicar que una de las oportunidades queda expresada

en los desafíos de igualdad e inclusión, señalados por Garrido (2011, 2015), donde se describe la necesidad de que experiencias y prácticas espaciales sean atendidas de modo diferenciado en dos niveles adicionales a la expresión potencial de las nuevas construcciones territoriales: el reconocimiento y la legitimación. Estas construcciones funcionan en los mismos dispositivos estatales: el espacio escolar, en el presente caso. Allí se busca que sus valores se reproduzcan; sin embargo y pese a su imposición temporal, el sujeto siempre tendrá la oportunidad de producir nuevas versiones de sí mismo; y es ahí donde individuos y organizaciones tendrán la oportunidad de transformarse en agentes creativos para la autoreconstrucción y para producir otros dispositivos. La escuela es, entonces, una bisagra en la producción cultural de realidad, y es bisagra también en la producción cultural de territorialidades.

Las territorialidades propuestas por la escuela consideran el producto de la relación entre prácticas que se dan en los espacios materiales y en los de carácter simbólico. Considerar la existencia de dicha relación implica construir versiones del espacio culturalmente situadas.

Una de las territorialidades propuestas por la escuela se relaciona con los contenidos oficiales. Uno de los contenidos más trabajados en el mundo educativo se refiere al límite del territorio nacional. La construcción conceptual de esta forma de territorio ratifica y promueve una única comprensión del sujeto como heredero de un mundo moderno definido en valores y sentidos, que se relaciona con la realidad homogénea impuesta y creada por la geopolítica, también moderna, la que a su vez construye un ideal de un espacio fuerte y con vitalidad, que acentúa una diferenciación histórica entre Estados. Como efecto negativo de esta expresión de homogeneidad territorial se desprenden los conflictos que aparecen cuando hay situaciones que rompen con la concepción homogénea de territorio, las que generan una repulsión por lo otro, lo

diferente. De ahí la importancia de reconocer las territorialidades implicadas en el pensar y el vivir lo contemporáneo, donde la relación entre Estado, territorio e identidad nacional se diluye ante —por ejemplo— la comprensión de la situación de los pueblos originarios, que aportan con otras territorialidades, sentidos y fuerza identitarias, olvidadas y ocultadas. De esta forma, el Estado y sus dispositivos debieran considerar la existencia de expresiones territoriales diversas que permitan ver cómo otros (Garrido, 2015) requieren producir sus propias versiones de la realidad, ampliando el campo de las situaciones territoriales que convergen para producir oportunidades de integración de sentidos más allá de la homogeneidad nacional.

Se corre el mismo peligro de la homogeneidad señalada para los territorios del Estado cuando las experiencias situadas en las culturas de los sujetos adquieren una versión esencialista y ensimismada, con sus propias perspectivas prácticas y versiones de realidades simbólicas, que tienen que ser contrastadas con otros mundos simbólicos de organización social u otras particularidades que pongan en situación la experiencia vivida.

Con lo anterior nos estamos refiriendo a que los sujetos debemos tener las mejores herramientas simbólico-materiales para responder a lo que ocurre en el contexto, así como para mejorar y transformar aquellos elementos que están en sintonía simbólica con la realidad y que, en tanto intangibles, tienen poder sobre los mundos vividos. Acá hay una desconexión entre los mundos simbólicos y los mundos experimentados. Una posibilidad de mejora para esta desconexión apunta a comprender el territorio como producción cultural abierta, es decir un punto de encuentro para que los sujetos puedan comprenderse y problematizarse.

La territorialidad, como producción cultural abierta, nos permite integrar diferentes epistemologías en la sala de clases: las ontologías del profesor y las de los estudiantes. Es importante que nos permitamos realizar este encuentro, al

que concurren respectivas formas experienciales del espacio (Garrido, 2005), estrategias y prácticas específicas de los sujetos. Por otra parte, tenemos a la Geografía escolar como una disciplina que tiene sus propias propuestas sobre este objeto, las cuales pueden ser descriptivas, comprensivas, interpretativas o explicativas. Desde estas propuestas, los territorios serán diferencialmente asumidos, y sus componentes serán realizados de modo diverso, lo que nos lleva a potenciar prácticas pedagógicas orientadas al reconocimiento de dichas experiencias. Podemos entonces abordar el espacio de la experiencia y el espacio de las disciplinas formales, lo que convierte a los escenarios educativos en sitios para las imbricaciones de lenguajes, narrativas y prácticas. Estos escenarios están proponiendo diferentes concepciones, marcos normativos y contextos ideológicos para la materialización de las territorialidades, sus relaciones y escalas asociadas.

5.-El aula y los territorios ofrecidos como producción cultural abierta

El aula es el primer espacio donde profesores y estudiantes tienen la posibilidad de entrar en algún grado de comunión (Garrido, 2005). La sala de clases se convierte así en una modalidad primaria del espacio (Sepúlveda, 2008), una forma primaria de territorio negociado, consensuado y conflictuado. La sala de clases tiene su propia epistemología, sus temas, sus tiempos, su disposición de los bancos, etc. Son epistemologías pedagógicas que norman a los sujetos y los invitan a comunicarse dentro de ciertas “normas” que exige el proceso educativo. De hecho, pareciera que las ontologías y las epistemologías no tienen mayor validez (o, más bien, parecieran no tener un lugar en la sala de clases). Sin embargo, sería difícil sostener que el profesor o la institución están siendo negligentes simplemente

al no contemplarlas de forma explícita en sus búsquedas. Las formas ontológicas están relacionadas de manera potente con las epistemologías en el aula, y no emergen por el conjunto de condiciones contextuales que impiden re-construirlas a través de acciones didácticas, curriculares y evaluativas.

Los seres humanos llenamos de ontología estas epistemologías escolares (traducidas en formas territoriales). La sala de clase, gracias a la acción didáctica de profesores-estudiantes, se constituye en el primer territorio donde se imbrican las epistemologías geográficas y las experiencias de los sujetos. Esto nutre al espacio de relaciones, formas de hacer, de cuestionar, de preguntar, de formas de nombrar y también de ignorar, siendo muy posible que esta producción material-simbólica se vuelva invisible ante el poder de las epistemologías disciplinares. Así dichas las cosas, el territorio solo podría encontrarse en mundos simbólicos fuera del aula, desarticulando formas particulares de producción espacial.

Desde esta perspectiva podemos formular algunas preguntas pertinentes: ¿Qué tipo de flexibilidad ofrece el territorio material de la sala de clases?, ¿es capaz de adaptarse para que los sujetos que conviven en ella puedan acercarse a la mayor cantidad de perspectivas territoriales posibles?, ¿pueden ciertos espacios escolares —por ejemplo— transformarse desde una sala frontal a una de trabajo en equipo, y luego a un salón de video y/o un espacio de lectura?, ¿se puede garantizar la soberanía territorial de los estudiantes y profesores que ejercen allí el proceso de enseñanza-aprendizaje, o se sigue beneficiando a otros territorios que deben ser memorizados y recordados, como los de mi propia infancia: “Chile limita al norte con Perú y Bolivia, al este con Argentina, al oeste con el océano Pacífico y al sur con la Antártica”?

La sala de clases es una oportunidad de construcción de “territorialidad como construcción cultural abierta”, donde epistemologías de la Geografía confluyen con la experiencia

del sujeto, con sus espacialidades, para comprender y hacer aprehensible todos los mundos con los cuales debe encontrarse un sujeto contemporáneo, los mundos simbólicos y los mundos materiales que van a influir en su calidad de vida y, por qué no decirlo, en su felicidad.

Ante la presencia de los sujetos todos los espacios son abstractos y materiales; metafísicos y transitorios; verdaderos e ilusorios. La sala de clases llama a los otros espacios para que se nutra el circuito de relaciones, representaciones y abstracciones de los sucesos de las territorialidades. De ahí la relevancia de una clase de Geografía: esta debe traer a colación aspectos del espacio que no necesariamente están en relación material con el territorio de los sujetos, pero que de alguna manera son vividos, como leyes o procesos económicos. Eso es lo que se ha aprendido históricamente sobre el territorio, en especial en relación al territorio nacional. Estos elementos están señalados en la comprensión del pensamiento espacial, donde se reconocen las particularidades del entendimiento desde una perspectiva que integra al espacio en su forma de producir sentidos territoriales, como señalan Bednarz y Bednarz (2008):

Ampliando los ejemplos proporcionados en la sección anterior, una residente espacialmente alfabetizada de la Costa del Golfo de los Estados Unidos habría entendido un fenómeno físico como un huracán lo suficientemente bien como para haber identificado la mejor dirección para evacuar con la observación de una imagen de la tormenta que se aproxima. Ella también habría sabido cómo llegar a su destino a través de más de una sola ruta. Un londinense con conocimientos espaciales habría tenido en ella un mapa mental bien desarrollado de la ciudad y su ubicación (conceptos del espacio), y habría utilizado un mapa (herramienta de representación) para diseñar una ruta eficiente a casa el 7 de julio (procesos de razonamiento). (p. 320)

En este caso la producción de territorialidad concibe la potencial condición que un sujeto tendría en calidad de residente y morador para desarrollar acciones de transformación, adaptación y vivencia de sus procesos personales respecto de la territorialidad que la naturaleza le está “proponiendo”.

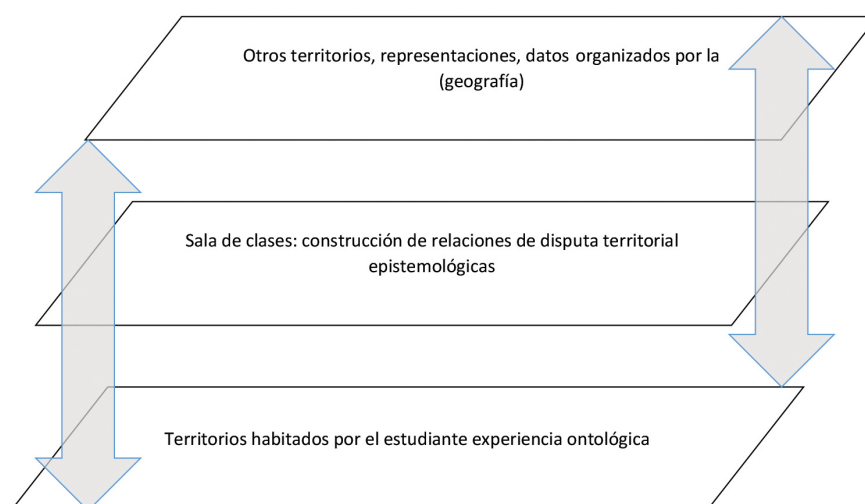
El problema emerge cuando los conocimientos que reafirman una perspectiva territorial se dan por sacralizados y se pierde así el sentido de origen de los mismos, olvidándose que siempre han tenido una relación con lo que los sujetos viven en el día a día, con los territorios producidos por su propia experiencia. Por ejemplo, para nuestro contexto nacional, la constitución política del Estado de Chile es trabajada como una forma de definir nuestro territorio con parámetros estructurales finitos. De esa forma, los sujetos no han podido conectar la producción de territorialidades en su vida cotidiana — como lo podría ser la simple compra de productos de alimentación básica— con las garantías constitucionales que ofrece el Estado chileno. Si la educación ofreciera caminos en este sentido, podríamos comprender y mediar la experiencia directa —sus atribuciones y oportunidades— con la posibilidad de agencia de los sujetos en el territorio simbólico (en relación al ejemplo, emergerían el análisis cotidiano sobre el papel del impuesto o la necesidad de fijación de aranceles, etc.).

6.-La producción cultural abierta como oportunidad de disputa territorial

La integración territorial da la oportunidad de comprender la realidad desde la perspectiva de disputa territorial (no se piense en la irrupción de la guerra entre estados como única expresión de dicha disputa). La idea es avanzar hacia la comprensión y el dominio sobre temas que afectarán de forma radical el curso de la vida, en las diversas escalas del territorio:

cuerpo, familia, comunidad, sociedad y el mundo. Plantearlo de esta forma permite observar que la oportunidad de disputa territorial transforma el análisis escalar en una acción de consciencia sobre el ejercicio del poder, desde su contexto corporal hasta el mundo. Para lograr esto se requiere de herramientas adecuadas. La figura siguiente expresa esta llamada realizada por la sala de clases a las diferentes territorialidades que deben ser conectadas como labor educativa principal:

Figura N°2: Construcción de relaciones de disputa



Fuente:Elaboración propia

Es en la sala de clases donde se desarrollan las oportunidades para los territorios, ya sea desde epistemologías geográficas u ontologías experienciales. De hecho, para muchas de las personas que participan de la sala de clase, esta será la única oportunidad de procesar desde el autoconocimiento los alcances conceptuales propuestos por la escuela, permitiéndoles disputar el territorio más allá de su contexto y comprender cómo este sirve para validar su propia experiencia territorial.

7.-Oportunidades de las territorialidades: la disputa conceptual del territorio

La territorialidad como construcción cultural abierta invita a los sujetos a posicionarse en diversas escalas de análisis, y acceder a las oportunidades de relaciones que estas ofrecen. Por ello los procedimientos de aprendizaje comprometen el acceso a diversas epistemologías, recuperando la ontología del estudiante y sus territorios como punto de referencia.

Recuperar la idea que los contenidos geográficos que trabajamos tiene que ver con las relaciones que los estudiantes están desarrollando en el mundo es uno de los sentidos primordiales de la educación y de la vida en general: esto implica la responsabilidad y el valor de la propia acción de los sujetos y las comunidades a la hora de proponer, evaluar y sustentar un mundo con el cual se mantiene una relación estrecha. De esta manera, la red de relaciones que el estudiante establece con la realidad se compone de múltiples vínculos con productos técnicos y sistémicos (buses, metro, clubes de fútbol, caminos, negocios, parques, espacios verdes, vías de tránsito etc.) Estos son los elementos con los cuales el estudiante se topa día a día y desde los cuales observa y construye.

En este punto debemos hacernos al menos un par de preguntas relacionadas con el sentido del encuentro ontológico/territorial de los sujetos que participan en el acto educativo, con las diversas epistemologías que se encuentran en relación con la escuela. ¿Se puede vivir solo con los elementos que nos entrega la territorialidad contextual? De modo complementario, ¿solo se puede vivir en los mundos simbólicos? Contrario a lo que se podría esperar desde el mundo formal, las respuestas podrían ser afirmativas. El problema es que estas, rápidamente, se transformarían en un problema...

Si bien no hay ejemplos “puros” respecto de lo que se señala, habría que considerar la existencia de determinadas

tendencias en la vida de las personas, que hacen que estas sean empujadas a vivir mundos experienciales excesivamente situados, orientadas más bien a formas ocluidas o autárquicas. Sin embargo, el problema de quedarse anclado a la experiencia ontológica es que el sujeto queda limitado en algunos aspectos importantes en términos de conocimiento. ¿Cuáles serían estos? Principalmente aquellos conocimientos vinculados con la posibilidad de disputas sociales, tanto a escala nacional como en la relación que tenemos con otros contextos o mundos simbólicos situados más allá de lo que los sentidos y la experiencia puedan percibir. Por otro lado, habría que señalar que el exceso de mundo simbólico hace perder contacto con lo que muchas veces se denomina lo “real”. Se enfrentan acá dos formas experienciales, que se pueden asociar al trabajador de la vida diaria que está muy vinculado a la información contextual, que va perdiendo puntos de referencia simbólicos, y que es mirado con menosprecio por aquellos que comprenden las formas simbólicas. Y viceversa. Este último podría ser “mirado en menos” por aquellos que conocen el contexto y saben estar ahí (una expresión que sistematiza esto último es estar “donde las papas queman”²). De ahí la importancia de los mundos conceptuales/simbólicos, que permiten definir y aportar en la conformación de una sociedad más justa al llevar sentidos y enunciados desde los contextos y desde las escalas sociales (con acuerdos más amplios). Los conceptos, entonces, resultan determinantes para la disputa efectiva del territorio.

² Expresión popular en Chile referida a estar en aquellos lugares no mediados por símbolos de experiencias directas y difíciles, enfrentar un problema, estar ahí donde los sucesos ocurren, incluso estar donde la realidad duele.

Las conceptualizaciones vinculadas a las territorialidades ontológicas que el sujeto forja día a día con la realidad, se confrontan con aquellas conceptualizaciones alejadas de la realidad, que construyen un mundo más abstracto a partir, principalmente, de los discursos territoriales producidos en los nichos específicos de la ciencia. Estas conceptualizaciones crean un mundo simbólico que posee un sentido y que se presenta muchas veces como el mundo “con sentido”: el mundo del Estado, el mundo de las regiones, del neoliberalismo, de la migración, etc. Se puede vivir en este mundo, así como se puede vivir en el de la experiencia ontológica. Se puede vivir en la experiencia simbólica, pero esta es solo un punto de referencia cuando la rugosidad del espacio y sus posibilidades se mezcla con nuestras vidas más complejas.

Por ejemplo, saber que el desierto es árido es distinto a tener experiencia de vida en lugares desérticos; las territorialidades se construyen desde distintos saberes, que están disponibles según el contexto de actuación. Así como el concepto de conectividad produce territorialidades diferenciadas, no es lo mismo abordarlo solo en el plano discursivo a indicar una experiencia en la utilización del sistema de transporte. Entonces, este encuentro con la realidad se puede traducir, a nivel de ejemplo, de la siguiente manera: “una persona toma una micro todos los días para desplazarse desde su casa al trabajo. Juan —el protagonista de este relato— considera que el medio de locomoción demora mucho en llegar al paradero, y también señala que es excesivo el tiempo del desplazamiento hasta su trabajo”. Desde la perspectiva de la disciplina geográfica, “Juan” se refiere a la conectividad derivada del transporte público, pero lo hace desde su ontología experiencial, que queda indicada por la forma de enunciación (lo llama “taco o embotellamiento”). Sin embargo, si Juan quiere disputar la mejora de las condiciones espaciales o geográficas de su conectividad, debe asociar

su experiencia ontológica (taco o embotellamiento) con el concepto más abstracto de conectividad y la conceptualización de derecho de transporte público de calidad. Así podrá otorgar el lugar que corresponde a su territorialidad ontológica, que se presenta diferenciada para todos los sujetos, concibiéndola como una posibilidad de disputa simbólica o abstracta y, al mismo tiempo, experiencial sobre el espacio. Se expresa en este ejemplo, además, que la conexión con los espacios se expresa con mayor amplitud, mucho más allá de la experiencia directa. En este caso, la disputa es con quien participa de la construcción de un espacio urbano mayor, por ejemplo, con el Ministerio de Transportes. Solo de esta forma se puede comprender la construcción de una sociedad donde los diferentes contextos participan y dan sentido a lo que vamos creando simbólicamente como un todo o, como señala Castoriadis (2007), la forma de reconstrucción imaginaria de la sociedad.

Es desde esta conexión desde la cual se establece una disputa conceptual y de praxis sobre las relaciones entre territorios. Pero se debe prestar atención al hecho que la disputa solamente se presenta cuando la experiencia ontológica se transforma en discurso, elaborado por sujetos que tienen posibilidades reales de apropiarse de las territorialidades. Y, al mismo tiempo esta disputa posee un correlato que se aplica a diferentes vivencias, que señalan un punto de partida para la comparación, evaluación e imaginación sobre la situación de la conectividad y/o del transporte público para su comunidad o para otras comunidades.

Lo que se acaba de explicar es un punto muy importante a la hora de comprender el valor de los conceptos abstractos que ofrecen posibilidades de aprendizaje a las personas, conceptos que permiten disputar el territorio. Si queremos disputar un territorio y ser entendidos, debemos ser capaces de reconocer que el lenguaje simbólico debe estar a nuestra

disposición, con el fin de mejorar la conectividad por transporte público de nuestra localidad, dado que los acuerdos de una sociedad se dan en el plano de las abstracciones. Es el concepto de “conectividad por transporte público de calidad” el que nos permitirá disputar el territorio al Estado, a otras comunidades o a los privados. Si no se instala el concepto y solamente tenemos una serie de ontologías, es muy difícil esbozar las posibilidades de construir una ciudadanía que responda a las necesidades de sus habitantes. La ciudad resulta de la sumatoria de ontologías y, al mismo tiempo, del agregado e imbricación de conceptos que se encuentran en niveles abstractos de organización de la misma y que podrían ser la base de un nuevo contrato social.

Un segundo ejemplo lo encontramos en el uso del concepto de “plan regulador”, que no se encuentra en la espontaneidad ontológica de los habitantes de la ciudad. Sin embargo, todas las territorialidades ontológicas se encuentran de alguna manera en relación con este concepto, las formas de habitar y vivir el espacio. Si se instala una industria y deseo participar de esa decisión, tendré que reunir la fuerza de mi territorialidad ontológica para preservar mi medio ambiente. Para esto tengo que unir a mi ontología un concepto que refiere a un tipo de instrumento territorial que reconocen los actores de la sociedad (a una escala distinta de la personal) y que está en el plano de las territorialidades producidas por la abstracción. Este instrumento es el que me permite comprender y organizar la ciudad como territorio en disputa de muchos sentidos, de praxis y realidades. Si no me hago cargo de este concepto será muy difícil que los intereses y mis propios fines –o los de la comunidad- se vean reflejados en el uso y definiciones del “plan regulador”. No se pretende negar la experiencia territorial contextual, sino remarcar que los enunciados y conceptos locales deben conectarse con los conceptos más abstractos para tener oportunidades de disputa territorial “real”.

El vínculo de las territorialidades ontológicas con los conceptos territorializadores generados por otras epistemologías es lo que nos posibilita una disputa por el espacio y nos libera del encasillamiento y la soledad a la que nos confina el espacio privado que nos tocó habitar.

Un punto argumentativo adicional: de todas formas podríamos preguntarnos ¿qué sucede con los conceptos y relaciones que surgen desde la cultura de los sujetos? Si estos conceptos resultan más apropiados para describir un fenómeno, es muy probable que se transformen en la manera de disputar el espacio que surge desde las ontologías territoriales de los sujetos. Por ejemplo, el término “apunado” tiene un origen ontológico que deriva de “puna”, una palabra de origen quechua que significa “lugar de altura” y corresponde a un lugar de meseta de alta montaña. Este término se apoderó de los sentidos ontológicos de lo que, para los habitantes de Chile, significan las relaciones que los sujetos mantienen con lugares de altura y los efectos de la falta de oxígeno en las personas. De manera similar se presenta la relación con conceptos como “taco”, “embotellamiento”, “aglomeraciones” o “inseguridad”.

Para regresar al concepto de conectividad como posibilidad de disputa territorial, debemos decir que es desde su concepción como producción de territorialidad cultural abierta con la experiencia del tránsito al trabajo de los sujetos, que se plantea la posibilidad de disputar conceptualmente y materialmente la ciudad; un espacio para la evaluación o la mejora de la conectividad de los sujetos tanto para sus propias experiencias como para las de otros. Este ir y venir de la ontología experiencial hacia las representaciones conceptuales, es lo que permite cumplir con la responsabilidad personal y social sobre el espacio, lo que da oportunidad a los sujetos para que se hagan cargo de su propia experiencia simbólica e inmaterial. Esta debe estar orientada por el uso

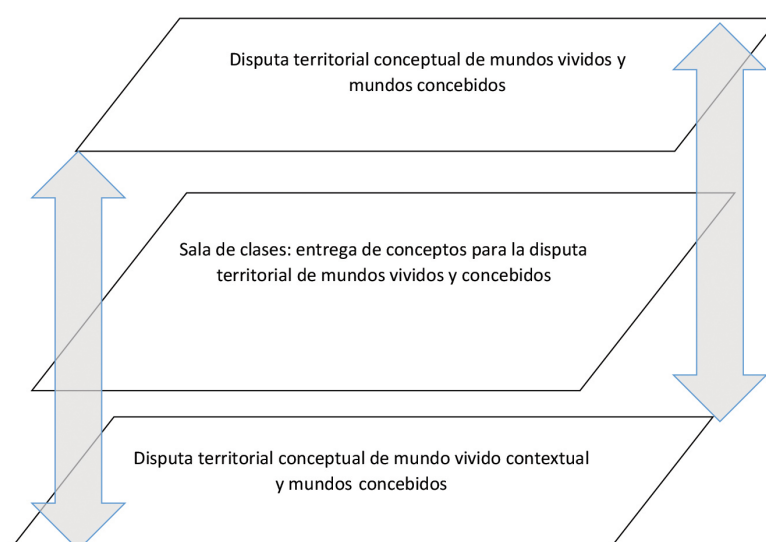
de conceptos para producir circularidad, los que generan oportunidades para la transformación conceptual y también material de los territorios.

El sujeto vive y se desarrolla en un espacio, y también tiene la posibilidad de construir abstracciones y usar aquellas que le permiten tener o desencadenar una disputa territorial por el espacio. Se puede destacar que desde la perspectiva de una persona que se vincula con mundos materiales y simbólicos, se infiere la existencia de un trabajo geográfico donde sujetos y comunidades territorializan desde la perspectiva del espacio vivido, concebido y percibido (Soja, 1996), además de uno reconocido y legitimado (Garrido, 2013, p. 208). En perspectiva educativa, el espacio vivido considera que la experiencia tiene que ser tomada en cuenta integrando conceptos y mundos simbólicos (concebidos) que están más allá de lo contextual y que nos permiten tener posibilidad de disputa de los territorios. Esta posibilidad de transformación y disputa está dada por el cambio en el espacio percibido. Lo percibido puede cambiar de dos formas: por el conocimiento de otras realidades simbólicas y sentidos de abstracción de la sociedad, como lo son la constitución de sociedades y Estados; o por la transformación de las experiencias contextuales (espacios vividos). Esta segunda clase de transformación tiene el problema de la relación tiempo-experiencia, ya que es difícil vivir experiencias nuevas para la transformación. A su vez, las experiencias —entendidas como espacios vividos— y el acceso a los espacios concebidos como mundos simbólicos, se relacionan con las oportunidades del espacio vivido que propone la escuela.

La escuela es el lugar donde se pueden construir nuevas experiencias (espacio vivido) y al mismo tiempo el lugar donde se integran elementos conceptuales para disputar territorialmente el espacio concebido. El hogar del estudiante puede tener los mismos atributos de la escuela, pero eso no se da por sentado. Una escuela que opta por la justicia social y

espacial debiera entregar elementos mínimos para la disputa conceptual del espacio, que permita al estudiante ejercer su ciudadanía tanto en los espacios vividos como en los espacios concebidos. El aporte escolar se da en los espacios percibidos: aquellos que están vinculados al aprendizaje. Lo anterior se puede graficar en la figura que sigue:

Figura N°3: Oportunidades para la disputa conceptual del territorio ofrecida por la escuela



Fuente: Elaboración propia

La sala de clases, entonces, tiene la oportunidad de modificar lo simbólico y lo material mediante el uso de conceptos que permiten la ida y vuelta entre los elementos concebidos, vividos y percibidos. Estos darán la oportunidad para que se exprese el poder del territorio, mediante el desarrollo de una perspectiva de producción cultural abierta por el uso de conceptos y contextos. Con estos, los sujetos tienen la oportunidad de ser responsables y creadores del mundo simbólico,

lo que a su vez podría permitirles disputar escalas mayores, como aquellas que quedan definidas por el Estado o la sociedad, lo que requiere de sujetos que comprendan los sentidos espacio-temporales de sus contextos. La finalidad de aquello no es sino la disputa y la transformación de los espacios contextuales para formar ciudadanos responsables, situados y capaces de diseñar las mejores respuestas para los problemas de nuestra sociedad. Así se puede aspirar a una vida social —de sociedad— que hace justicia a la vida contextual de los sujetos, donde las oportunidades de disputa conceptual que entregue la escuela van a ser determinantes a la hora de comprendernos como sujetos en constante re-creación.

8.-Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2011). *¿Qué es un dispositivo?*. En *Sociológica*, 26, 249-264.
- ANDERSON, Jon (2015). *Understanding Cultural Geography: Places and traces*. Londres, UK:Routledge, Taylor & Francis.
- ARENAS, Andoni (2018). Ciudadanía, pensamiento geográfico y profesionalidad: constataciones de la Educación Geográfica. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 5-7.
- ARENAS, Andoni y SALINAS, Victor (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de geografía Norte Grande*, 56, 143-162.
- BEDNARZ, Robert y BEDNARZ, Sarah (2008). The Importance of Spatial Thinking in an Uncertain World. S.D. Z. (Ed.), *Geospatial Technologies and Homeland Security*. Vol. 94 (pp. 315-330) Dordrecht: Springer.
- BUTT, Graham (2011). *Geography, Education and the Future*. Londres, UK: Bloomsbury Academic.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007). *La Institucion Imaginaria de La Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

- CLOKE, Paul (2011). Introduction Part I: Ontological Tensions in/of Society and Space. En DEL CASINO, Vincent; THOMAS, Mary; CLOKE, Paul y PANELLI, Ruth (Eds.), *A Companion to Social Geography* (pp.11-15). West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- COX, Kevin R. (2008). *Political Geography: Territory, State and Society*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- COX, Kevin; Low, Murray y Robinson, Jennifer (2007). *The SAGE Handbook of Political Geography*. Londres, UK: SAGE Publications.
- DELYSER, Dydia; HAWKINS, Harriet; SECOR, Anna y WYLIE, John (2018). Forward cultural geographies. *Cultural geographies*, 25(1), 3-5. doi:10.1177/1474474017745040
- GARRIDO, Marcelo (2015). El currículo como espacio político: la batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. SANTOS DE PAULA, Kamila; BUENO, Aparecida (Orgs.) *Currículo, Políticas Públicas e ensino de Geografia* (pp.103-133). Goiânia/GO: Editora PUC-GO.
- _____ (2013). Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.). *Temas da Geografia na escola básica* (pp.199-215). Campinas, Brasil: Editora Papirus.
- _____ (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-21.
- _____ (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos Cedes*, 25 (66), 137-163.
- GIECO, León. (1981). La cultura es la sonrisa. *Pensar en nada*. Los Ángeles y Buenos Aires: Sazam
- HAESBAERT, Rogerio (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- JOHNSON, Nuala; SCHEIN, Richard y WINDERS, Jamie (2013). *The Wiley-Blackwell Companion to Cultural Geography*. Londres, UK: Wiley-Blackwell

- SCHATZKI, Theodore (1991). Spatial Ontology and Explanation. *Annals of the Association of American Geographers*, 81(4), 650-670. doi:10.2307/2563428
- SEPULVEDA, Ulises (2018). Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías. *Investigaciones Geográficas UNAM* (96), 1-21 doi:10.14350/rig.59551
- ____ (2008). La vastedad del espacio escolar y los cuerpos en vida de fantasmas. GARRIDO, Marcelo (Ed.) *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (pp.85-101). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- SOJA, Edward (2013). *Seeking Spatial Justice*. Ciudad: University of Minnesota Press.
- ____ (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Storey, D. (2018). Territory and territoriality. PAASI, Anssi; HARRISON, John y JONES, Martin (Eds.), *Handbook on the Geographies of Regions and Territories* (pp.34-43). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- TUAN, Yi-Fu (2013). *Topophilia: A Study of Environmental Perceptions, Attitudes, and Values*. Columbia: Columbia University Press.
- ____ (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minnesota, USA: University of Minnesota Press.
- RAMÍREZ, Blanca y LEVI, Liliana (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Ciudad de México: Instituto de Geografía, UNAM.
- WARF, Barney y ARIAS, Santa (2009). *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*. Londres: Routledge.
- WONG, J. (2004). Sapere Aude: Critical Ontology and the Case of Child Development. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 37(4), 863-882. doi:10.2307/25165732

TERRITÓRIOS URBANOS, CIDADANIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA RELAÇÃO QUE ORIENTA O TRABALHO COM A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA BÁSICA

Lana de Souza Cavalcanti
Professora e pesquisadora
Universidade Federal de Goiás - Brasil

1.- Introdução

A discussão sobre a categoria geográfica *território* é pertinente no campo do ensino de Geografia? Qual o papel que uma discussão dessa natureza tem para esse campo? Em que o esclarecimento a respeito de concepções de *território* pode ajudar o professor no seu trabalho diário com os conteúdos no ensino de Geografia?

Uma vez aceita a ideia de que *território* é uma das categorias elementares do pensamento geográfico, configurando-se em uma das principais ferramentas para a análise desse ponto de vista, parece ser adequado e necessário que ela seja contemplada nos currículos da escola básica, em diferentes níveis. Porém, ponderando sobre as especificidades dos conteúdos curriculares da Geografia escolar, que devem estar dispostos nos programas tendo em vista a formação de estudantes naquele contexto considerado, como essa categoria poderia ser abordada? Que elementos do conceito de *território* devem ser explorados, focados, enfatizados no ensino de Geografia? Poder, posse, cidadania e espaços públicos seriam alguns desses elementos? O uso dos territórios, os conflitos por sua apropriação, as práticas espaciais cotidianas, fronteiras e limites, mobilidade e acessibilidade nos diferentes lugares da cidade e

do campo seriam outros? Como explorar esses elementos visando ao estudo e à formação conceitual dos próprios alunos? É possível explorá-los tendo como referência a espacialidade cotidiana dos alunos?

As perguntas iniciais pretendem evidenciar as preocupações que norteiam a reflexão a ser feita no texto, bem como o modo como ele está estruturado, o desenvolvimento das ideias e a configuração de suas partes. Como pressuposto já desenvolvido em outros momentos (Cavalcanti, 2008, 2012, 2013a, 2014), o ponto de partida para essa discussão é considerar *território* um conceito bastante importante e elementar do pensamento geográfico e não diretamente um conteúdo a ser ensinado, tematizado como tópico dos currículos escolares, pois no ensino a meta é o tratamento dos conteúdos como reflexões teóricas que servem para pensar a realidade, ou seja, ensina-se, por meio de conteúdos, um modo de pensamento sobre essa realidade.

2.-*Território*: um conceito central do pensamento geográfico

Na tradição da ciência geográfica, *território* aparece recorrentemente como central, ao lado de *espaço*, *lugar* e *paisagem*, na construção do pensamento e da análise geográficos. Há discussões e produções geográficas que procuram dar um viés político aos seus resultados, levando a que seus formuladores elejam o *território* como a categoria central na análise da espacialidade contemporânea. Há, da mesma forma, inúmeros trabalhos de cunho mais teórico que centram a produção no objetivo de elucidar a compreensão de *território*, buscando assim apontar os elementos e dimensões que fundamentam a concepção geográfica dessa categoria (destacam-se, entre os brasileiros, Souza, 1995, 2013; Haesbaert, 2005, 2009; Saquet, 2009).

Com a produção extensa que privilegia a discussão desse conceito, e as contribuições efetivas ao campo da Geografia, pode-se dizer, assim, que não há mais como utilizá-lo no discurso geográfico, como categoria de análise, sem que se tenha bastante cuidado com o que se quer ressaltar/abordar. Não se pode adotá-lo como palavra nesse discurso, por exemplo, para simplesmente apontar uma área qualquer, utilizando-a de modo banalizado e indiferenciado, no lugar de área, de mundo, de cidade, de país, para localizar ou para referir-se a uma superfície.

Território como conceito geográfico está relacionado, em uma primeira aproximação, a um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (Souza, 1995, p. 78). Essa pode ser uma formulação para balizar um entendimento do conceito, da qual pode-se derivar outros elementos que o compõe. Na origem dessa associação está Ratzel, geógrafo clássico com sua produção no campo da Geografia política, que destaca o Estado como núcleo de poder. Com a crítica a essa associação direta e única entre poder e Estado feita por Ratzel, para explicar a constituição de territórios, Raffestin (1993) contribuiu para ampliar as possibilidades analíticas da Geografia, ao destacar que existem múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias locais e regionais. Com novas formulações para a Geografia Política atual, esse autor entende *território* como produção dos homens, ou dos atores sociais, nas relações de poder tecidas em sua existência, e poder, como força dirigida, orientada, canalizada por um saber enraizado no trabalho e definido por duas dimensões: a informação e a energia. Com a contribuição de Souza (2013), avança-se para o entendimento de outras referências para esse conceito, destacando o poder não como coisa, ou propriedade de um indivíduo, mas resultado de relação. Apresenta uma linha de raciocínio, tendo como interlocutores Hannah Arendt, Michel Foucault, e principalmente Cornelius Castoriadis, na

qual destaca a não “demonização” do poder, sua ambivalência e também sua ubiquidade; além de realçar o fato de que o poder pode ser autônomo, ou radicalmente democrático, e não necessariamente heterônomo. Argumenta que o espaço territorializado é um instrumento de exercício de poder, e que “também o poder só se exerce com a referência a um território e, muito frequentemente, por meio de um território” (2013, p. 86). (grifos do autor).

Assim, um primeiro elemento associativo é o de poder, poder no sentido de posse de uma determinada área, superfície. Isso implica dizer que quando falo em território estou me referindo a alguma área que está de posse de alguém ou de algum grupo, que o faz por ter (ou buscar) legitimidade para fazê-lo por um estado de relações de poder, estabelecidas naquele contexto. Nessa linha, outras referências que surgem são a ocupação e o uso: *território* é uma área sob o poder de alguém ou de algum grupo que dela se ocupa ou faz uso. Esse entendimento permite pensar em territórios em diferentes escalas e de diferentes naturezas: territórios mais amplos, ocupados e dominados por um grupo político, ou por um poder político-administrativo, ou territórios menores, definidos e vivenciados cotidianamente, o da casa de alguém, o da rua, ou do bairro.

Porém, há ainda algumas imprecisões que podem levar a dificuldades em sua utilização para compreender determinados fenômenos/eventos de uma realidade espacial. Uma delas pode ser identificada nas relações estreitas por vezes estabelecidas entre *território* e *lugar*. Nesse ponto, pode-se afirmar, com Souza (2013), que embora haja uma aproximação entre esses conceitos, pois muito frequentemente eles se superpõem, não se pode afirmar que haja uma correlação perfeita entre ambos. Ou seja, é possível analisar uma realidade, uma área qualquer, como *lugar* e também como *território*, mas, os elementos a serem ressaltados quando se quer evidenciar a dimensão de *um* e de *outro* não são as mesmas.

No entendimento aqui defendido, *lugar* costuma sublinhar mais os aspectos de pertencimento, de identidade e de vivência em um determinado segmento de uma área, podendo ser tratado nas relações sociais, históricas, culturais, afetivas e subjetivas, estabelecidas entre os grupos e os objetos daquela área/porção que resultam em uma familiaridade. Essas relações são estabelecidas, assim como quando se trata de territórios, em diferentes escalas, podendo-se falar em relação de interdependência local-global em sua constituição e entre as dimensões do vivido (espaço vivido), do concebido e do percebido (Lefebvre, 1974) nesse lugar. Sendo assim, *lugar* é a referência de sentido que se dá a uma porção do espaço, geralmente em função de uma vivência nele estabelecida, ainda que seja necessária a referência a um feixe de relações que estão nele sintetizadas, requerendo uma análise multiescalar. No entanto, para que essa referência se fortaleça e se efetive, resultando de fato em processos identitários individuais ou de grupos, é necessário que algum poder se exerça sobre tal pedaço do espaço, dando possibilidade a que essa identidade seja vivenciada, afirmada, daí que tal dimensão do espaço geográfico se aproxima da atribuída ao *território*, que tem como referência mais direta, como já foi dito, as relações de poder (temporárias, mais permanentes, mais ou menos flexíveis, instituídas oficialmente ou não) estabelecidas em uma área. *Território* tem, dessa maneira, referência mais direta com as relações políticas (não se restringindo à política institucional) que são estabelecidas em uma área, que tem como suporte um substrato material, fazendo com que um grupo (ou uma pessoa) possa delimitar, marcar, ocupar, praticar, estabelecer fronteiras, por força ou por reconhecimento de sua legitimidade, essa área, e, com isso, possa produzir seu espaço segundo sua identidade, seu sentido, seu interesse. Segundo Souza (2013, p. 89), o “verdadeiro *Leitmotiv* do conceito de território é *político*, e não econômico ou, como ocorre com o conceito de lugar, cultural-simbólico” (grifos do autor).

Nesse ponto da discussão, reconhecendo as possibilidades e mesmo as conveniências de aproximação dos conceitos *lugar* e *território*, e, ao mesmo tempo, de estabelecimento de suas distinções, cabe indagar: no ensino, é relevante fazer essa abordagem, que aproxima e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, distancia os conceitos? É pertinente salientar as relações de poder que se estabelecem nos lugares de vivência dos alunos (onde se expressam seus sentidos de pertencimentos), que se constituem com isso em territórios? A meta de formar para a vida cotidiana, qualificando a participação dos estudantes na vida pública, faz realçar a relevância da abordagem de *território* nas aulas de Geografia, porque ela permite explicitar dinâmicas da vida pública marcadas por relações de poder, em todos os níveis e de diferentes modos. Há de se fazer um alerta, nessa altura, de que não se trata de explicar território apresentando suas possíveis definições para que os estudantes as reproduzam, mas de trabalhar os diferentes conteúdos ressaltando suas relações com as constituições de território, com os elementos aqui destacados, para proporcionar a eles as referências básicas na formação desse conceito.

Os fatores da territorialidade humana apontados por Gomes (2002, p. 136), referindo-se à formulação de Robert Sack, fundamentam a adequação da pertinência da abordagem dos territórios dos jovens nas aulas de Geografia, pois sua constituição é parte constitutiva de sua identidade, de sua vida cotidiana. Para Sack, esses fatores são: a classificação das coisas e das relações por área; o controle de uma determinada porção do espaço e a comunicação da efetividade desse poder. A noção de *território* na Geografia, nessa perspectiva, está associada a uma reflexão sobre o poder em referência ao controle e à gestão do espaço e às marcas desse espaço, mas não se trata apenas da gestão instituída para a administração de uma cidade ou um estado federativo. Essa noção está

presente em diferentes territorialidades e escalas, vivenciadas no dia a dia dos jovens, pois essas são também controladas, gestadas e classificadas com base em relações de poder, que necessitam de mesmo modo ser comunicado. Por exemplo, um grupo de jovens que frequenta uma praça nas proximidades de suas residências (ou da escola), escolhe uma parte da praça para ocupar, utilizando-a para suas práticas de lazer, e assim marca simbólica e/ou materialmente essa parte, de modo que outros grupos sejam comunicados de que ela é território daquele grupo. O grupo age dessa maneira para que seja respeitada (ou não, e nesse caso gerando conflito) sua posse e não haja interferência em sua dinâmica naquele contexto de “território ocupado”. E esse é um elo importante para tratar desse tema visando à formação cidadã, pois de algum modo os elementos que compõem o conceito estão presentes nessas vivências e servem de elos para a formação teórico-conceitual referente. Novamente o alerta: ao tratar esses temas no ensino, é importante que o professor e os alunos tenham em mente que os territórios de sua experiência empírica não são os mesmos estudados pela Geografia, pois na perspectiva da ciência e da disciplina escolar trata-se de pensar em território como objeto de pensamento³, que é formulação teórico-conceitual, que não encontra correspondência direta com alguma manifestação empírica, ao invés disso, é ferramenta que ajuda a compreender essas manifestações (Cavalcanti, 2013b).

³ Sobre essa questão, são interessantes as argumentações de Charlot (2009) e Young (2011).

3.-Territórios urbanos e sua dimensão política: uma contribuição para a formação cidadã pela Geografia

O território, ao ressaltar a dimensão política das práticas sociais de grupos determinados em sua relação com o espaço, a dinâmica dos espaços públicos, a constituição de diversos territórios nesses espaços e a participação dos jovens nessa constituição legitimam a pertinência de tratamento desse tema no ensino de Geografia visando à formação cidadã.

O Território pode ser esvaziado da sua dimensão política? Ao se supervalorizar a dimensão cultural, tal como se mencionou anteriormente, resultando no entendimento de territórios associado à ideia de pertencimento e de processos de identificação, não se poderia provocar um esvaziamento de sua dimensão política? Tal supervalorização na utilização dessa categoria para analisar a realidade espacial não acabaria resultando na sua aproximação demasiada da categoria *lugar*? E tudo que ocorre nos territórios acaba sendo uma questão de processo de pertencimento, sem conflito, sem briga, sem estabelecimento de limites, sem disputa por sua apropriação? Como analisar os espaços públicos, por exemplo, as praças, quando são lugares de manifestação, se não como territórios que são ocupados naquele momento para que as pessoas possam exercer seu poder sobre ele? Eles são *território*? Como analisar as diferentes vivências de grupos que não se identificam entre si, mas que estabelecem acordos momentâneos para partilhar lugares/espaços/pedaços na cidade?

As contribuições teóricas que ressaltam essa dimensão política do território contribuem para compreender muitas práticas espaciais, tanto em escalas mais locais como em escalas mais globais. Pode-se afirmar assim que é bastante produtiva, na análise geográfica de muitos fenômenos, a utilização da categoria *território*, ressaltando sua dimensão política. No ensino, de modo correlato, é relevante o foco nessa categoria.

No entanto, é também importante atentar para o cuidado que se deve ter ao se realçar esses atributos do território; é necessário para uma análise aberta e mais complexa da realidade não fechar as conceituações dessas categorias, pois assim se engessa o pensamento e toma uma parte da problemática estudada como o todo.

Nesse sentido, ressalta-se que os territórios são sim multidimensionais, são constituídos nas relações políticas, sociais, culturais...por exemplo, um conflito territorial em lugares da cidade é realizado em função de uma disputa entre grupos que buscam o exercício do poder naqueles locais, mas as razões que os levam a essas lutas, a essas disputas, podem ser as mais diversas, desde as mais subjetivas e afetivas, passando por motivações de cunho cultural ou econômico, claramente (ou não) definidos pelos grupos. É necessário considerar essas motivações quando se quer entender o fenômeno e quando se quer pensar em forma de resolver os problemas decorrentes das disputas territoriais.

Para entender esses conflitos territoriais com referências mais empíricas, pode-se focar o espaço da cidade. A cidade, como um lugar ou conjunto de lugares que é cheio de territórios, de agentes que buscam ocupar pedaços da cidade e instituir/legitimar seus territórios, é, portanto, cenário e arena de dominação.

A cidade é plena de territórios, os mais diversos, que estão presentes nos seus diferentes lugares, mais permanentes ou não, por vezes concomitantes. Para identificar territórios urbanos, basta um “passeio” pelas ruas das cidades e a observação atenta de suas paisagens, nelas estão presentes alguns daqueles que podem ser vistos como recorrentes em diversos cenários urbanos. Nesse “passeio”, o que é possível encontrar? Como donos quase absolutos da maioria das ruas, encontramos em um primeiro olhar os carros, lá, nas ruas, é o território primordial dos carros, que passam um após o outro,

em filas, na corrida cotidiana da vida, interrompendo sua trajetória nos cruzamentos, por força das normas estabelecidas, e ainda com prioridade para o deslocamento. Nas calçadas, teoricamente território dos habitantes pedestres, as pessoas passam, apressadas ou não, se deslocam por elas, “esbarrando” em grupos ou indivíduos que estão paradas, ocupando um pequeno território das calçadas, para conversar, para vender algo. Adiante é possível encontrar em uma pequena praça um grupo de jovens mães e babás, com as crianças, constituindo naquele momento territórios do lazer infantil; na outra esquina, um território de lavadores de carro; em outra praça, grupos de homens e mulheres ocupam os bancos, fazendo deles seu território, conversando e/ou lendo jornais e revistas; mais adiante ainda, outro território de vendedores/compradores de carro; olhando em outra direção, outro território dos carros: um grande estacionamento.

Continuando o “passeio”, nos cruzamentos de ruas, são encontrados territórios pequenos e concomitantes que disputam os cantinhos entre os carros e as calçadas: são os territórios de vendedores de todo tipo de artigo de “primeira” necessidade: água, comidas, salgadinhos, frutas, produtos para proteção solar; e alguns malabaristas, artistas de várias artes que fazem suas performances momentâneas nos territórios garantidos e marcados pelos semáforos vermelhos, espaço que se territorializa em instantes marcados pelo ritmo dos semáforos.

A descrição desses territórios urbanos coloca com muita evidência o caráter público dos espaços da cidade e sua relevância na constituição de suas áreas e nas práticas territoriais dos diferentes grupos que nela vivem. O que é espaço público? Qual seu papel e sua potencial função na dinâmica/trans-formação social e na dinâmica das cidades? Essa não é uma discussão fácil, e definições, por mais detalhada que sejam, não serão suficientes para formular um pleno entendimento

dele e de sua relação com as práticas cidadãs. Melhor será apresentar elementos da polêmica em torno a esse tema e buscar suas possíveis aproximações com o conceito de *território*, quando relacionado ao ensino e à formação cidadã.

Algumas formulações interessantes sobre esse tema do espaço público, numa abordagem propriamente geográfica, podem ser encontradas em textos de Gomes (2002, 2012). Inicialmente, pode-se trazer suas observações sobre a necessidade de não se colocar a noção de espaço público como oposto a espaço privado, vinculado ao estatuto da propriedade; nem se fazer relação direta entre espaço público e o livre acesso. A publicidade de um espaço não está simplesmente nessas oposições, pois é possível encontrar na cidade espaço privado de livre acesso, onde há práticas públicas (um exemplo emblemático desse espaço, tanto quanto polêmico, são os shopping centers); assim como há espaços públicos, institucionalmente públicos, em que não há livre acesso, como os hospitais e as escolas.

Mas, então, o que seria espaço público? E qual a sua importância ao se falar em espaços urbanos, territórios urbanos e práticas cidadãs? Nessa linha, espaço público é o conjunto formado por uma prática política estreitamente relacionada a uma espacialidade, que contém, portanto, uma dimensão abstrata (da ordem política) e uma dimensão espacial (a forma-conteúdo). Buscando esclarecer seu entendimento de espaço público, Gomes (2012) elenca seus atributos: esses espaços têm relação direta com a vida pública, com a vida em comum; é o lugar do discurso político, é condição para que ele ocorra de forma pública; é lugar onde há co-presença de indivíduos; é local da participação ativa sujeita a normas e instituições; é onde as atividades são realizadas com o princípio da publicidade, “ou seja, da capacidade do indivíduo de fazer uso de sua razão em público sem obstáculos, de confrontá-la com outros indivíduos e, assim, contribuir na constituição de uma opinião pública” (2012, p. 25). Em síntese:

Como espaço físico, o espaço público pode ser a praça, a rua, um centro comercial, uma praia etc. Na verdade pouco importa a função de base; o fundamental é que seja um espaço, qualquer um, onde não haja obstáculos, senão normas gerais e lógicas para o acesso e a participação (2012, p. 27).

E, qual a relevância dessa discussão para argumentar pela discussão em sala de aula de territórios na cidade e de práticas cidadãs? É que as cidades são constituídas e tem sua lógica na publicidade, na vida coletiva e, portanto, no espaço público, e, assim, parte do que fundamenta sua dinâmica seriam os territórios compartilhados para a prática cidadã. É notório que nem sempre os espaços públicos são valorizados no planejamento e gestão urbanas, e quando o são, a normatização fechada, racional e funcionalizada, e por vezes autoritária, compromete suas possibilidades de realizar o movimento social. Porém, a vitalidade de uma cidade, sua dinâmica mais democrática, que garante o direito de habitar de seus habitantes, depende da existência e da efetiva utilização de seus espaços públicos, onde a vida social e pública, as trocas sociais, as decisões, as tensões, o diálogo social, o inesperado, acontecem.

Esse é o espaço privilegiado da prática cidadã:

Ele aparece, por isso, como condição primeira da expressão de uma individualidade que deve conviver com um universo plural – ele depende, pois, da permanente reafirmação do contrato social que o funda (...). Esse contrato cidadão corresponde, então, a um pacto que é ele mesmo, simultaneamente, relação de pertencimento a uma comunidade política e a um território. A coabitação dos indivíduos se faz sobre um espaço que é também objeto e produto de um pacto formal, estabelecendo parâmetros, indicando usos e interdições, definindo direitos e deveres (Gomes, 2013, p. 30).

Nesses espaços se dá a dinâmica da vida urbana; neles está colocada a possibilidade, ainda que potencialmente (ou de modo latente) do urbano, do sentido do público, do social, incluindo aí as diferenças entre os grupos, a convivência e o conflito de diferentes territórios, regulados que são (ou devem ser) por normas democráticas e justas, baseadas no interesse comum. É fato que, nas cidades regidas por um modo de produção que é excludente, nesses espaços estão expressos os diferentes modos de exclusão e mesmo fragmentação da vida social; porém, aqui não se discute o que é realidade na vida cotidiana, mas o que pode ser. E o estranho, o inesperado, a co-presença próprios dos espaços públicos trazem, nas possibilidades da transgressão, da insurgência, dos espaços heterotópicos, o que pode ser ou vir a ser.

Analisando a relevância do espaço público para a vida urbana, Carlos (2011) identifica sua origem na Grécia, na ágora e nas ruas, identificando a contradição entre vida pública e vida privada, por meio dos mitos Hermes e Héstia, como o movimento da vida em sociedade; e a troca social como elemento central desses espaços. A referência ao espaço público, portanto, está nas limitações e nas possibilidades que eles contêm. Como afirma Carlos (2011),

(...) o espaço público expõe tensões, ambigüidades, conflitos. Diferenciando do nível do privado, contempla a possibilidade do acaso e do inesperado, sendo também o lugar da festa e dos referenciais constituidores da identidade. Em sua dimensão política, não negligenciável, contempla a esfera pública (p. 130).

Em suas argumentações, Carlos (2011) segue afirmando que a partir da dialética privado-público o espaço se constitui, o que contribui com a ideia de que cidadania é indissociável e constitutiva da cidade. E esclarece que não se trata de equipamentos coletivos, pois isso nega seu sentido mais profundo:

Possibilidade de apropriações múltiplas, como lugar de encontros/desencontros, da comunicação, do diálogo e da sociabilidade, do exercício da cidadania (...) a Geografia permite pensar o espaço público como um lugar concreto da realização da vida na cidade, como espaço-tempo da prática social, lugar da reunião e do encontro com o outro, o que significa que seu sentido é o da alteridade (...) muito mais do que simples localização da ação (...) o espaço público se define pela relação e não pela forma (2011, p. 133).

Todas essas ideias e atributos associados ao espaço público dão uma dimensão da complexidade desse conceito e das dificuldades de analisar, sob essa perspectiva, locais concretos da cidade contemporânea (ou mesmo histórica). No entanto, em que pese essas dificuldades, e os limites do sentido público de espaços empiricamente vivenciados de nossas cidades contemporâneas, muito marcadas pela segregação urbana e pela privatização de seus espaços, a discussão põe em relevo suas possibilidades, para além de suas normatizações, e permite analisar muitos fenômenos e eventos urbanos que se constituem nessa dimensão e somente nela. Podem ser exemplos desses eventos tanto os “rolezinhos” que evidenciam as possibilidades da dimensão pública de um shopping center⁴; os movimentos de rua que reivindicam direitos de mobilidade urbana (com a questão dos transportes públicos); a “zoação” de um grupo de jovens em uma praça de bairro. Essas práticas

⁴ Essa denominação de “rolezinhos” foi atribuída a uma prática de adolescentes e jovens em um período entre 2013 e 2014, na sua maioria moradores de periferias dos grandes centros urbanos do Brasil. Esses adolescentes e jovens, utilizando o recurso das redes sociais, marcavam encontros em shopping centers com propósitos de diversão e protesto. O grande número deles acabou provocando polêmica justamente pelo caráter de publicidade desses equipamentos de lazer e mobilizou os proprietários das lojas, sua segurança privada e a polícia, além de gerar o debate na mídia e em grupos sociais.

sociais são práticas sócio-espaciais, que se constituem pelo espaço público, com o espaço público, na produção de espaços públicos. São práticas que ocorrem não pela forma simplesmente, mas pela ação com essa “forma”, pela relação nela possibilitada, pela sua apropriação, por sua territorialização.

Nessa discussão, portanto, destacando a perspectiva geográfica, articula-se espaço público a cidade, à vida social, à publicidade da vida social, a territórios, à cidadania. Nesse sentido, ser cidadão é pertencer a um território e compreender, nesse mesmo território, as relações políticas que são desenvolvidas ou que podem ser desenvolvidas ali. Questões podem ser levantadas: porque a cidadania e o espaço público são importantes? E, o que de fato é cidadania? À geografia caberia uma discussão sobre cidadania mais sob a ótica da ocupação do espaço, ou seja, sobre a relação entre o fato de esse espaço ser ocupado e a sua relação com a garantia do exercício da cidadania? Como isso interfere nas práticas cotidianas? Esse conteúdo é tema do ensino de Geografia? É possível e necessário abordá-lo tendo em vista os objetivos para o ensino de Geografia? E, finalmente, como abordar esses temas no cotidiano das aulas?

Antes, porém, de entrar na discussão sobre como abordar esses temas em sala de aula, é esclarecedora a síntese feita por Gomes (2002, p. 134-135) que afirma: “ser cidadão é, em certa medida, uma localização na teia das relações sociais e simultaneamente uma localização espacial (...) ser cidadão é pertencer a uma determinada porção territorial, ou seja, esta é sem dúvida uma classificação espacial”. Sua defesa acentua a dimensão espacial da cidadania, o que reafirma a pertinência dos estudos geográficos para a formação cidadã; em diferentes escalas, como ressalta o autor (2002, p. 141), “as diferentes vivências da cidadania não são sinalizadas apenas pelo vago sentimento de nacionalidade... mas também são vividas cotidianamente e referidas ao quadro territorial imediato onde

deixam marcas e escrevem seus códigos territoriais (de acesso, hierarquia, valorização etc)”. Ou seja, são nos territórios urbanos cotidianos que os jovens estudantes instituem, reproduzem, destituem territórios, para classificar seus lugares, para controlar as porções apropriadas e para comunicar seu controle; dessa territorialidade depende, em muitos casos, o exercício de sua identidade e o exercício de sua cidadania.

4.-Territórios urbanos e práticas espaciais cidadãos de jovens estudantes: uma relação a ser explicitada no cotidiano das aulas de Geografia

O foco no *território* ou nos territórios como dimensão das práticas espaciais pode ser articulado à ideia de espaços públicos na cidade, e das tensões territoriais que neles acontecem. Tensões que ficam muitas vezes latentes, com grande parte das pessoas sendo obrigadas a conviver, a tolerar, a assistir a cenas, performances, típicas de grupos sociais que tem privilégios, que podem escolher como e o que fazer em diferentes lugares da cidade (fazendo deles seus territórios privados) e em seus deslocamentos; enquanto eles ficam acuados, passivos, em territórios reduzidos e à espera de questionamentos e de conquistas. Exemplo dessas situações pode ser dado descrevendo uma situação cotidiana em que as pessoas que estão em pontos de ônibus lotados, em pé e apertados em um local mal planejado para abrigá-los, estão assistindo (literalmente) ao desfile dos carros de luxo que passam à sua frente, com pessoas que vão confortáveis e indiferentemente realizando seu trajeto cotidiano. De outro lado, os que podem decidir, escolher, ficam também acuados, se auto segregam na tentativa de estabelecer territórios seguros, sem a ameaça dos outros, dos diferentes, que vivem em outros territórios. Nesse mesmo exemplo, ressaltam-se os vidros escurecidos daqueles carros

que buscam a invisibilidade que pode agregar simultaneamente distinção e segurança pessoal, mesmo que momentâneas ou ilusórias. Há, então, como nesse exemplo, uma tensão mútua, mais tensão e menos compartilhamento/convivência na co-presença urbana, nos territórios urbanos. No movimento social, está a tensão, que guarda algo de inesperado, de não racional, ou não racionalizado, não previsto.

Nesses territórios urbanos tensos e flexíveis, onde cada um/cada grupo vai exercendo, ocupando e configurando as territorialidades, estão os jovens, os jovens alunos que em tempo específico estudam Geografia. Os jovens alunos circulam pela cidade, freqüentam diferentes locais, vivenciam diferentes lugares, ocupam diversos territórios; na escola, no bairro, nas ruas, nos espaços públicos.

Em diferentes textos (por ex. Cavalcanti, 2012), tenho procurado explicitar meu entendimento de como esses jovens ao circularem pela cidade (claro, e pelo campo também) produzem e conhecem a espacialidade dessa cidade, sua geografia. Há tempos que os especialistas no ensino de Geografia vem chamando a atenção para esse fato e para suas implicações nos processos de ensino. O raciocínio é o seguinte: se os alunos jovens produzem e conhecem de algum modo a geografia da cidade, esse conhecimento compõe os processos de aprendizagem que ocorrem na escola, ainda que o professor não o leve em consideração, porque de todo modo esse conhecimento cotidiano já faz parte do pensamento geográfico do aluno. Nesse sentido, é sempre relevante questionar-se sobre a pertinência de “aproveitar” os conhecimentos cotidianos e sobre os modos de mediação, dos encontros e confrontos entre esses conhecimentos e os referenciais científicos com os quais se trabalha no ensino. Desse encontro/confronto pode resultar ampliação de conhecimentos e melhor orientação para a relação com a cidade, com o cotidiano da cidade, com os territórios urbanos, na medida em que en-

caminha a compreensão dos seus lugares nessa espacialidade e do que isso implica/interfere na sua prática cidadã.

Como se pode pensar, com essa perspectiva, a meta de ensinar Geografia na escola para contribuir com a prática cidadã dos alunos, para além de um discurso muito genérico e comumente colocado em políticas e textos que versam sobre ideias da educação? Em que a Geografia, especificamente, está relacionada com a prática cidadã ou a própria cidadania? De fato essa disciplina científica tem um papel específico nessa questão, para além da generalidade do compromisso com a cidadania? Que ideia de cidadania fundamenta essa meta?

Algumas ideias ajudam a avançar nessa discussão, partindo-se do que já foi tratado nas partes anteriores do texto. Inicialmente, afirma-se que o conceito de cidadania que interessa aos objetivos educativos atuais vai além de uma relação formal dos indivíduos com seu grupo social, em que se estabelecem direitos e deveres civis e cívicos, a partir do que se entende que ela está garantida. Cidadania é entendida como uma dimensão da vida social, historicamente definida e com múltiplas dimensões. É, portanto, uma noção aberta, que está sempre em construção. Ela tem a ver com a vida pública, com os acordos e regras para viver e conviver na esfera pública, acordos que são limitantes, mas que podem ser ao mesmo tempo expressões de decisões tomadas democraticamente e com a “plasticidade” necessária, tendo em conta as mudanças constantes das demandas colocadas. Nesse sentido, é uma prática limitada ao espaço normativo, mas guarda em si a ideia de práticas ilimitadas/emergentes em um espaço urbano.

Em que pesem as críticas às formas experimentadas de cidadania, representativa, formal e burguesa, a noção de cidadania, por essa associação com as possibilidades de vida social, pode ser defendida como projeto, fundamentando-se em sua historicidade e sua multimencionalidade. Cidadania está ligada à participação da vida coletiva, por meio da qual se exercitam

os direitos já estabelecidos e o direito a ter direito, ou seja, na participação cidadã se exercita o direito a reivindicar e a criar novos direitos, destacando-se sua dimensão territorial, formulada em termos de direito à cidade (Lefebvre, 1991), direito ao usufruto da cidade, direito a habitar a cidade (que não significa consumir, mas viver a cidade). Conforme Oliveira (2002) essa *dimensão, a espacial*, é uma das que compõem a cidadania, juntamente com a *civil*, na qual o cidadão tem a garantia de direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; a *política*, garantia da possibilidade de participar politicamente da vida e das decisões em sociedade; a *socioeconômica*, possibilidade de luta pela garantia da manutenção da vida; a *cívica*, responsável pelas normativas que garantem a boa convivência entre as pessoas; a *do consumo* (ou do mercado), garantia do direito ao consumo de bens materiais, sociais, culturais e naturais; a *do pertencimento*, que é a organização territorial na qual o cidadão está assentado.

O exercício da cidadania, na sua multidimensionalidade, não está garantido nem pratica nem formalmente; ao contrário, ele é conquistado cotidianamente, ele pressupõe movimentos sociais constantes que promovem a discussão e a definição de pautas específicas em cada contexto, para o que contribui a formação básica dos grupos sociais. Nesse particular, na formação cidadã, vincula-se com relevância a escola e as disciplinas escolares. A Geografia, especificamente, pode contribuir ampliando o conceito e a prática de cidadania, sobretudo em sua dimensão espacial. A leitura de textos de Carlos e de Gomes (especialmente os aqui já referenciados, de 2011 e 2002/2013 respectivamente) possibilita ampliar a compreensão dessa dimensão. Esses autores contribuem para demonstrar a estreita relação entre a ordem espacial/condição espacial e as práticas cidadãs, desde a Grécia antiga aos tempos atuais. Nesse percurso, os espaços em seus desenhos e em suas práticas são produzidos e normatizados para garantir

a vida em comum, para permitir que todos, o mais possível, possam usufruir dos espaços da vida coletiva marcando neles sua diferença.

Nessa discussão, é relevante estabelecer, portanto, relação território/cidadania/espços públicos e cidade, pois como entende Gomes, cidadania “é um pacto social estabelecido simultaneamente como uma relação de pertencimento a um grupo e de pertencimento a um território” (2002, p. 173). Nos territórios da vida pública ocorrem práticas de diferentes grupos, entre eles os alunos de Geografia, pertencentes a uma sociedade, a depender dos arranjos e das normas estabelecidas, explícitas ou tácitas e aceitas. Neles, a territorialidade humana se inscreve, conforme já foi salientado, como classificação “das coisas e das relações por área, o controle de uma determinada porção do espaço e a comunicação da efetividade desse poder” (Gomes, 2002. p. 136).

Preocupada em demonstrar as limitações e as possibilidades dos lugares da cidade para as pessoas que nela habitam, Carlos (2011) destaca o sentido dos espaços públicos: a troca social. Nesses espaços são expostas as tensões, as ambiguidades e conflitos. Neles contempla-se a possibilidade do acaso e do inesperado, e dos referenciais constituidores da identidade. A dialética privado-público, continua a autora, contribui com a argumentação de que a cidadania é indissociável e constitutiva da cidade, conforme já foi dito. Nessa contradição, em sua relação com o espaço institucionalizado, aparece a noção de direito à cidade, como negatividade, como projeto transformador no seio da reprodução social “restaurando o sentido da liberdade contida no âmbito do espaço urbano”. Assim, nas experiências cotidianas, na relação afetiva e simbólica, que produz identidade,

(...) o cidadão toma consciência de sua situação diante de espaços mais amplos, nos quais a apropriação revela, em sua profundidade, a relação entre necessidade e desejo, espaço e

tempo, produção-apropriação-reprodução em seu movimento, numa prática sócio-espacial, que é, inicialmente, condição da existência humana (2011, p. 139).

Se nessas experiências cotidianas o cidadão pode tomar consciência de sua situação diante da cidade, qual o papel da Geografia, da análise geográfica, nessas experiências? Por um lado, é verdade que a experiência cotidiana permite aos homens e mulheres tomadas de consciência e posição quanto ao que interessa a eles em relação à sua condição na cidade, o que reforça o fato de que na escola os alunos já trazem conhecimentos cotidianos referentes aos territórios urbanos. No entanto, por outro lado, a educação como processo de formação cultural ampla, e a educação escolar, como processo mais específico de formação, por meio de disciplinas escolares, tem a tarefa de potencializar as capacidades humanas, na medida em que possibilita tempos e espaços para a reflexão, para a ampliação da compreensão dos fenômenos, via formação conceitual e apropriação de processos e resultados científicos e culturais. Em que a Geografia, como disciplina escolar, pode enriquecer a experiência cotidiana e ampliar a compreensão da ordem espacial das coisas, e com isso aumentar a aptidão para ver no espaço os “signos e a apropriação diferenciada deles no exercício e na consciência dessa cidadania”(Gomes, 2002). Uma grande contribuição para essa aptidão é a formação do conceito de *território*, na compreensão que a Geografia tem desenvolvido.

Considerando, em concordância com Gomes (2002, p. 168), que a Geografia pode demonstrar que “não pode haver cidadania sem democracia, não pode haver cidadania sem espaços públicos, e o espaço público não pode existir sem uma dimensão física”, pode-se articular cidadania com o *território*.

Assim, discutir sobre *território* nas aulas de Geografia, como objeto do pensamento e em suas constituições nos

diferentes locais da cidade, com vistas a formar teoricamente esse conceito, tem o papel de ampliar essas capacidades dos jovens alunos de viverem sua cidadania, de participarem na dinâmica dos espaços públicos, em busca de sua publicidade, de se organizarem intencionalmente para instituírem seus territórios, diversos, diferentes, cambiantes. Reforça esse argumento as colocações de Gomes, antes já citadas, que de as vivências de cidadania não são sinalizadas somente por sentimento de nacionalidades, mas também são vividas cotidianamente e referidas ao quadro territorial imediato.

Esse alerta do autor aponta para a relevância de se considerar em situações de ensino-aprendizagem na escola as diferentes práticas territoriais vivenciadas diretamente pelos alunos, pois elas também têm relação com o exercício, com a vivência da cidadania, tanto quanto as práticas sociais em escalas maiores, que por isso tem maior repercussão, como os grandes conflitos territoriais em âmbito nacional, que frequentemente “habitam” a mídia. Porém, há outro alerta que pode orientar a ação docente: não se trata de focar o ensino em práticas territoriais/territorialidades cotidianas dos alunos, como conteúdo escolar, pois isso levaria a reduzir o ensino a metas de tratar do empírico, do vivido, e de dar respostas prontas e eles. Na linha metodológica crítica, de fundamentação dialética, há o entendimento de voltar as ações no ensino para a formação de conceitos; são os conceitos que, uma vez formados, permitem ampliar a compreensão dos signos e marcas de apropriação diferenciada da cidade. Portanto, na escola e nas aulas de Geografia, o território não se refere especificamente a territorialidades constituídas empiricamente por diferentes grupos sociais (em diferentes escalas), mas mais que isso se refere a *território* como objeto do pensamento, como já foi referido em outra parte do texto. Para essa meta de formação conceitual, portanto, não basta incluir conteúdos pertinentes, é necessário inserir um

método de tratar coerentemente esses conteúdos, ajudando os alunos a compreenderem a lógica da formulação de suas análises. Um modo de encaminhar o ensino nessa direção pode ter como parâmetros os aspectos destacados a seguir

5.-Elementos metodológicos para a formação do conceito de Território no ensino de Geografia

Na linha teórico-metodológica sócio-histórica, com a qual tenho trabalhado para orientar a reflexão sobre a prática do ensino de Geografia, elege-se alguns orientadores básicos que servem como pressupostos para encaminhamentos do trabalho docente.

Em uma primeira aproximação dessa linha, há uma afirmação a ser feita: o aluno é o principal sujeito de todo esse processo, ele é o protagonista de seu próprio processo de conhecimento geográfico. Portanto, as ações docentes devem ter como foco esse sujeito e suas possíveis movimentações mentais, cognitivas, afetivas e prático-materiais-corporais, que se constituem em determinado contexto social e histórico. Sem essas ações, o aluno pode aprender alguma coisa do que o professor ensina, pois esse processo de aprender coisas do mundo é inerente a todos os sujeitos racionais – professores e alunos; no entanto, as ações realizadas com tal intencionalidade promovem maiores chances de que as aprendizagens resultantes sejam mais amplas e que se consigam níveis diferentes de apreensão e compreensão do mundo, que de modo espontâneo não seria possível.

Outra afirmação igualmente relevante nessa linha metodológica: no ensino de Geografia o objetivo principal é a aprendizagem/conhecimento do aluno naquilo que é próprio da contribuição dessa ciência em relação ao mundo: a compreensão da dimensão espacial do mundo. Portanto, a

finalidade formativa da Geografia está claramente relacionada às possibilidades que os conhecimentos por ela produzidos têm para compreender o mundo do ponto de vista espacial. E, ao longo de sua história, esse campo científico conseguiu alcançar essa compreensão graças à definição de temáticas a estudar, aos princípios de análise definidos, a um corpo de conceitos e categorias e a uma linguagem peculiar para expressar e comunicar seus conhecimentos. É justamente esse corpo de conhecimentos que se veicula, com a estruturação pedagógico-didática adequada, na escola. Nesse caso, com base em referências curriculares de âmbito mais amplo, define-se um conjunto de temas sobre o mundo, sobre o país, sobre a cidade/município, constituindo-se nos conteúdos geográficos escolares, que são abordados com base nos princípios e conceitos geográficos, entre eles o conceito de território. Tal conceito, entre outros, articula os temas estudados contribuindo para dar um enfoque geográfico (espacial) ao tema estudado. Para explicitar um caminho metodológico, tenho destacado em diferentes trabalhos unidades temáticas referentes à cidade (cf., por exemplo, Cavalcanti, 2008, 2013a), ressaltando como conceitos centrais de uma abordagem geográfica os de território, lugar e paisagem.

Neste texto, estão sendo apresentadas possibilidades de se trabalhar com territorialidades urbanas cotidianas visando contribuir para a formação cidadã. Esse trabalho é relevante e pertinente porque vincula-se às possibilidades de se fazer outra Geografia, alternativa àquela que é mais convencional, ligada ao ensino de conteúdos factuais e empíricos a serem memorizados. Trata-se de uma Geografia que tem como meta ajudar a formar pessoas participativas, que estejam ligadas às coisas do mundo, que se incomodam por elas e que querem transformar a realidade que está posta. Trata-se de uma Geografia que se alinha a utopias, sociais, urbanas.

Nesse tipo de Geografia, é conveniente trabalhar as Geografias do cotidiano, mas com algumas preocupações: Como colocar as coisas do mundo cotidiano como pauta de discussão da escola sem cair nos discursos individuais e sem politização? Como discutir projetos de cidade na escola partindo do princípio de que os alunos são pessoas diretamente ligadas a esses projetos, pois são parte dos habitantes que nela vivem? Como inserir essa discussão na escola, nos conteúdos geográficos, com os alunos, jovens que vivem a cidade? Como abordar esse mundo cotidiano como objeto do pensamento geográfico? A aposta é a de que ao tomar como referência o estudo de territórios dos próprios jovens essa discussão pode ser contemplada “por dentro” do temário geográfico, “por dentro” dos conteúdos geográficos curriculares. Essa abordagem dos conteúdos geográficos permite que os jovens atribuam significado ao que estudam na escola, pois entendem que seus estudos estão ligados à sua vida cotidiana, e de algum modo podem ajudar a buscar respostas para seus dilemas, suas dúvidas em relação ao mundo e ao seu lugar no mundo.

A partir desta parte do texto, pretendo sintetizar uma proposta metodológica que já está apresentada em outros artigos (Cavalcanti, 2008, 2013a, 2014), agregando elementos específicos da territorialidade urbana, conforme abordagem aqui desenvolvida.

Nessa proposta, toma-se como tema do conteúdo curricular a cidade e seus territórios, iniciando-se por considerar que a cidade é um lugar bastante complexo (ou um conjunto de lugares), produzido socialmente, no qual os processos de identificação e de apropriação dos grupos e de pessoas são vividos e conquistados dia a dia, em seus arranjos, em suas áreas, ruas, praças, espaços públicos. Nesses processos, fronteiras e limites, de resistência, de exclusão, de contato, são estabelecidos, como resultado de luta, de conquista, de negociação, que ocorrem no movimento social. Todos esses

aspectos referem-se aos territórios em suas múltiplas escalas. Há, assim, que considerar a cidade como território, ou como local da vida coletiva cotidiana onde se configuram continuamente vários territórios, por diferentes grupos. Mas, esses grupos não têm possibilidades equivalentes nessa dinâmica, já que a apropriação dos lugares é feita principalmente por uma minoria social. Ao colocar as coisas dessa maneira, evidencia-se na cidade territórios hegemônicos, reconhecidos e ocupados, e territórios a serem “garantidos”, ocupados, conquistados, legitimados, continuamente, na vida cotidiana, na experiência espacial dos sujeitos que vivem a cidade.

Estudar os lugares da cidade como territórios, e, mais ainda, como territórios dos alunos (ainda que não sejam seus territórios os mais legitimados), possibilita o trabalho da Geografia escolar tendo os alunos como sujeitos do processo e a Geografia como portadora de conhecimentos que vai ajudá-los a compreender melhor o mundo, a partir da mediação didática do professor para formação conceitual, que pode ser encaminhada (a partir de Cavalcanti, 2014) da seguinte forma:

Quadro N°1: Mediação Didática para o estudo de território

Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
A- Identificando grupos e seus territórios	B-Compreendendo os territórios; C-Descobrimo os espaços públicos e discutindo a cidadania; D-Explorando conceitos;	E- Narrando experiências de territorialidades/ territorializações vividas

a.- Identificando os grupos – uma primeira atividade do professor, ao abordar conteúdos que tem relação com a espacialidade urbana e seus territórios, pode ser a de problematizar o tema discutindo sobre os diferentes grupos que existem na cidade partindo da própria realidade da sala de aula e do grupo de alunos. Trata-se de fazer levantamento sobre o perfil dos alunos (práticas espaciais, gênero, raça, classe, religião, condição social e sexual), buscando identificar os modos como eles se relacionam com a cidade. Essa atividade pode ter intencionalmente a meta de questionar sobre as implicações desses grupos identificados em relação ao conjunto da cidade, ajudando os alunos a se perceberem nesse conjunto, a perceberem seu lugar no conjunto urbano, o que por sua vez ajuda a compreender a diversidade, mas também as contradições entre quem produz, quem participa e quem usufrui dos lugares da cidade. O exercício é o de se fazer explicitar as diferenças de moradia, de mobilidade, de áreas de lazer; buscando ao analisar as vivências dos alunos problematizá-las e abrir possibilidades de pensar em outras dimensões da realidade.

b.- Compreendendo os territórios – como resultado da atividade inicial, pode-se conseguir um conjunto de aspectos das práticas, comportamentos e valores dos alunos (e de seus grupos de socialização direta) em relação à cidade e à apropriação de seus lugares. Na seqüência, pode-se observar, descrever e mapear os territórios dos diferentes grupos – os lugares que ocupam e como o fazem – na escola, na vizinhança, no bairro, na cidade. O objetivo é que os alunos comecem a compreender que todos são agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros, entre o que é nosso e o que é de outros, todos de alguma maneira ocupam um local nas diferentes partes da cidade, com ou sem conflito, de modo mais permanente ou não.

c.- Descobrimdo os espaços públicos e discutindo a cidadania – na discussão sobre ocupação e uso dos locais da cidade, é interessante levantar os espaços públicos e privados, associando essa atividade com a apresentação e debate de possíveis direitos e deveres definidos para as práticas individuais e coletivas em cada um deles. É relevante destacar a conexão entre o espaço público e a construção de cidadãos, particularmente dos jovens, conforme já abordado nesse texto, buscando atribuir sentido aos territórios identificados como expressão da vida urbana, como dimensão da vida pública. Cabe nesses debates a discussão sobre o caráter público de um local em que eles freqüentam: a casa, a rua, o shopping, a praça, a escola. Esses espaços são públicos ou privados? Em que medida o são? Que argumentos (seu uso? Sua propriedade? As possibilidades de encontro coletivo?) podem ser utilizados para defender uma ou outra dimensão? Esses questionamentos são necessários para trabalhar a ideia de se transcender o individual, o individualismo tão presente nas sociedades contemporâneas e ajudar os alunos a perceberem melhor o sentido efetivo da publicidade dos lugares, que de fato permitem apropriações múltiplas. Ele é necessário para se perceber que nem todos os lugares formalmente definidos como públicos, normatizados como tal, tem, por isso, sua publicidade garantida. Na verdade, efetivar-se o uso público de um espaço depende de ações das pessoas frente a esse espaço, no sentido de realizar trocas sociais e de lutar para ter a possibilidade dessa realização (muitas vezes impedida pelo domínio que neles se percebe da violência, da mercadoria e do descaso).

d.- Explorando conceitos – na linha teórica aqui defendida não é adequado focar o trabalho docente em apresentação de definições de Geografia e cobrança de sua

reprodução pelos alunos; a orientação é a de se focar na formação de conceitos, para o que se pode apresentar definições, mostrar formulações já sistematizadas e também explorar idéias prévias dos alunos, suas percepções e imagens. A proposta nessa etapa do trabalho é de se explorar mais sistematicamente conceitos que estão relacionados ao de território, a partir da espacialidade local pontuada anteriormente. Nesse momento, as referências conceituais genéricas que devem nortear a abordagem dos assuntos são: posse, controle, redes, identidade, (des)territorialidade, relações de poder territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Na sequência, pode-se explorar referências conceituais mais específicas para territórios urbanos: espaço público/privado; fronteiras e limites, mobilidade, acessibilidade; segregação espacial; conflitos e movimentos sociais urbanos; práticas cidadãs. O encaminhamento é o de que ao trabalhar com o conjunto de associações possíveis a esses conceitos, os alunos possam ampliar seu quadro de referência teórico-conceitual que será base para a formação do conceito de território, agora não mais como referência de sua experiência empírica na cidade, mas como resultado de um processo de pensamento reflexivo. Desse modo, uma sistematização conceitual, que implica “agregar”, gravitando no conceito científico mais geral, conceitos específicos em certas posições em relação a outros, pode orientar o trabalho do professor nesse momento de tratamento do conteúdo, na medida em que destaca a linguagem como sistema simbólico fundamental na constituição do social e da formação dos seres humanos.

e.- Narrando territorialidades – como atividade de síntese, as narrativas dos alunos permitem a elaboração/criação individual dos conhecimentos, possibilitam a tomada de

consciência de suas próprias reflexões (a metacognição) e a tomada de posição diante do que foi estudado. O trabalho focado na formação de conceitos pelos alunos possibilita que eles sigam adiante e consigam reflexões amplas sobre os territórios urbanos. Nessas reflexões, pode-se orientar narrativas com temáticas como:

- ✓ As dinâmicas dos territórios: ontem e hoje;
- ✓ Territórios vivenciados: individuais e coletivos;
- ✓ Paisagens urbanas e as formas dos territórios no bairro;
- ✓ Territórios da/na escola;
- ✓ Os cenários urbanos e os territórios;
- ✓ A cidade como arenas de disputa por territórios.

As possibilidades temáticas para que se possa expressar sínteses dos estudos são várias, e podem ser indicadas pelo professor ou de livre escolha dos alunos. O relevante é explorar/proporcionar as narrativas dos alunos sobre a cidade e seus territórios, utilizando-se dos conceitos e das metáforas que foram apropriadas por eles. Nesse momento, o objetivo é o de explorar a expressão dos conhecimentos incorporando-se os conceitos, a imaginação, a descrição, a expressão de urbano imaginado e vivido, agora com uma compreensão maior sobre o conceito de território. Espera-se que os alunos, após o estudo sistemático de um determinado tema do urbano e seguindo os passos propostos anteriormente (incluindo outros, modificando-os conforme exigência/conveniência das situações vivenciadas), possam expressar conhecimentos diferentes e mais amplos dos que foram inicialmente identificados na expressão de seus problemas e de seus lugares da vida cotidiana. Na primeira etapa, o objetivo foi o de trabalhar com a experiência, com a vivência mais imediata e empírica; agora, ao final da intervenção docente, o resultado almejado é a conquista de formas superiores de compreensão e expressão da

vivência, que acaba por se constituir, na atividade mesma, em uma vivência enriquecida, porque incorporada de reflexão, de conceitos.

6.- Bibliografia

- CARLOS, Ana (2011). Da Organização à produção do espaço. CARLOS, Ana. *Condição espacial*. São Paulo, Brasil: Editora Contexto.
- CAVALCANTI, Lana (2014). A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?. PAULA, Flávia; CAVALCANTI, Lana e SOUZA, Vanilton (Orgs.). *Ensino de Geografia e Metrópole* (pp.27-41). Goiânia, Brasil: Editora América Ltda.
- ____ (2013a). A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. En CAVALCANTI, Lana (Org.). *Temas da Geografia na escola básica* (pp. 65-94). Campinas, São Paulo: Editora Papirus.
- ____ (2013b). Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. SILVA, Eunice; PIRES, Lucineide (Orgs.). *Desafios da Didática da Geografia* (45-65). Goiânia: Ed. Da PUC de Goiás.
- ____ (2012). *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, Brasil: Papirus.
- ____ (2008). *A Geografia escolar e a cidade*. Campinas, Brasil: Papirus.
- CHARLOT, Bernard (2009). O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, (10), (s.f.).
- GOMES, Paulo Cesar (2002). Espaços públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. CASTRO, Iná; GOMES, Paulo César e CORRÊA, Roberto (Orgs.). *Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço* (pp.19-41). Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.

- _____. (2002). *A condição urbana*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- HAESBAERT, Rogério (2009). Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. En SAQUET, Marcus e SPOSITO, Eliseus (Orgs.) *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos* (pp.95-120). São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- _____. (2006). *O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à “multiterritorialidade”*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- LEFEBVRE, Henri (1991). *O direito à cidade*. São Paulo, Brasil: Moraes.
- _____. (1974). *La production de l'espace*. Paris, Francia: Éditions anthropos.
- OLIVEIRA, Márcio (2002). Cidadania no Brasil: Elementos para uma Análise Geográfica. *GEOgraphia(UFF)*, III (6), 45-54.
- RAFFESTIN, Claude (1993). *Por uma geografia do poder*. São Paulo, Brasil: Ática.
- SAQUET, Marco (2009). Por uma abordagem territorial. SAQUET, Marcus e SPOSITO, Eliseus (Orgs.) *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos* (pp.73-94). São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- SOUZA, Marcelo (2003). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espaçial*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- _____. (1995). O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En CASTRO, Iná ET AL. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas* (pp. 77-116). Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. 16 (48), 609 623.

POTENCIALIDADES DO CONCEITO DE TERRITÓRIO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ EM AULAS DE GEOGRAFIA

Sonia Castellar

Professora e pesquisadora
Universidade de São Paulo

Livia Souza

Professora e pesquisadora
Prefeitura Municipal de Cubatão-
Universidade de São Paulo

1.-Introdução

Neste artigo, apresentamos uma breve revisão teórica de território com autores que julgamos fundamentais para o nosso objetivo, tais como M. Santos, Rafesttin, R. Moreira, A.Tamayo e R. Haesbaert, sem pretensões de esgotar o tema, indicando o potencial da aprendizagem deste conceito para a futura participação dos alunos na intervenção em seu território vivido, concreta ou abstratamente. Para essa investigação organizamos uma sequência didática para aplicarmos em aulas e analisamos as produções escritas dos alunos com base em suas argumentações, com critérios claros que revelam como o conceito de território foi apreendido e como as formulações dos alunos apresentaram uma evolução em relação a seus conhecimentos prévios. Entendendo a importância da formação para cidadania de alunos do ensino fundamental, em aulas de Geografia, o conceito de território serviu de base para a elaboração das sequências didáticas, articuladas à argumentação e à solução de problemas, com o objetivo de analisar como os estudantes compreenderam o

conceito de território e foram estimulados a raciocinar geograficamente.

2.- Discussão teórica acerca do conceito de território e suas aplicações em sala de aula

Em uma mudança de tendência no ensino e na aprendizagem de Geografia, se o que antes era apreciado referia-se mais a um ensino baseado puramente em habilidades, por meio das discussões suscitadas em especial a partir de Michael Young (2011) e da definição do conhecimento poderoso (Young, 2007), mundo afora, hoje os currículos destacam a imprescindibilidade dos conteúdos conceituais na formação dos alunos (Brooks et al., 2017). Essa transformação foi chamada de virada do conhecimento. No Brasil, a tendência não foi diferente, o que pode ser constatado com a construção recente de bases nacionais comuns curriculares para a educação básica. Esse esforço de definição de competências, habilidades e objetos de conhecimento retomam a reflexão sobre qual(is) seria(m) o(s) conceito(s)-chave de Geografia, enriquecedores das interpretações e visões de mundo dos alunos. Quais conceitos acresceriam ao que ele já apreende de seu cotidiano? Se espaço e lugar têm sido indicados mais recorrentemente⁵, para além dos demais conceitos-chave essenciais ao raciocínio geográfico, o território é um conceito que assumimos como relevante para a leitura de mundo que postula a formação cidadã. Ampliar o conhecimento sobre o território em que os alunos se produzem e se reproduzem

⁵ Cavalcanti (1998), por sua vez, indica conceitos essenciais em Geografia que devem ser abordados em sala de aula, como lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade e espaço.

contém o vigor para embasar as mudanças desejadas a ele, entendendo que

O território, pela sua organização e instrumentação, deve ser usado como forma de se alcançar um projeto social igualitário. A sociedade civil é, também, território e não se pode definir fora dele. Para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada (Santos, 2011, p. 204).

A ideia apresentada por Santos, reforça a importância desse conceito para a construção da cidadania e, assim, pensar em discuti-lo em aula, não só transporta-o para o ensino de Geografia, como amplia a necessidade de se entender o sentido de cidadania de forma robusta na formação dos alunos.

A relevância em se estudar o território diz respeito, nas suas bases, ao fato de que todo o cidadão só pode ser cidadão de um lugar (Tamayo; Pulgarín, 2015). Possibilitar em sala de aula a compreensão de diferenças entre o território e o lugar vividos (proveniente da Geografia cotidiana), o território e o lugar percebidos, e o território e o lugar concebidos (advinhos das representações e conceitualizações da Geografia enquanto Ciência) tem por finalidade enriquecer as impressões iniciais e superar representações vigentes sobre o território ou o lugar através da criação.

Nas discussões sobre território, em geral, suas definições podem ser sintetizadas em três vertentes: política, cultural, econômica e naturalista. Na primeira, destacam-se as relações de poder e o papel do Estado; na segunda, surge como o simbólico cultural; na terceira, o território é entendido como fonte de recursos; e na última vertente enquanto dado *a priori*. Todas essas definições se fundamentam em perspectivas teóricas. Exemplos delas são as de caráter materialista, que remetem ao espaço físico, podendo ser naturalistas

com caráter biológico, econômicas com ênfase nas relações de produção, ou jurídico políticas; as idealistas remetem à criação e recriação de mitos e símbolos, apropriação simbólica do território, semantização e ideologia; as integradoras incluem múltiplas dimensões, como a política, a cultural, a técnica e a econômica, todas elas articuladas; e, por fim, as relacionais, que se inserem, na base, dentro de relações sociais e históricas (Costa, 2007). Costa (2007), em sua leitura do território, faz com que esse adquira um caráter integrador e relacional (relações sociais de poder), considerando o território em seus aspectos sociais, políticos, culturais, jurídicos, simbólicos, econômicos, físicos, históricos, concordando com uma visão híbrida de espaço.

Ainda com Costa (2007), a ideia de espaço-território e a proposição de uma alternativa aos espaços hegemônicos e de reconstrução do espaço com mais igualdade, valores e atitudes democráticos, pela inserção dos excluídos, dariam origem aos denominados *territórios alternativos* – valiosa e proveitosa interpretação sobre o território para pensar a aplicação em sala de aula. Com ela, temos a possibilidade de ação sobre e transformação do espaço em direção ao espaço apropriado e idealizado democraticamente, promovendo justiça e bem-estar social. Para tanto, deve-se apreender as relações de interdependência – convivência, cooperação, competência, conflito, domínio – que caracterizam o mundo hoje, além de relacionar o local-global.

Já nessa primeira análise sobre o território, é possível prever que, dentre as potencialidades pedagógicas desse conceito tão denso, está a possibilidade de se analisar a realidade por meio de uma leitura decomposta em múltiplas dimensões e significados. O enriquecimento das representações sobre o território vivido se daria pela interconexão de aspectos que reúnem sociedade e espaço, conceitos também caros ao pensamento geográfico. As discussões de Costa indicam ainda a

perspectiva de idealização de um território que, por estar em movimento constante, pode ser projetado e transformado pela ação social.

Raffestin (1993) define território como produto e como meio. Atores sociais produziram o território que também é consumido por quem talvez nem tenha participado de sua produção. Assim, além de produto, ele também é meio.

O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço (Raffestin, 1993, p. 143)

(...) Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem “territórios” (Raffestin, 1993, p.152).

A análise de território de Raffestin, assim como a de Costa, abrange a dimensão participativa do homem como ator no território, produtor de suas configurações. Essa concepção proporcionaria aos alunos um empoderamento em relação ao reconhecimento de que suas projeções e ações podem impactar seu território vivido.

Para Moraes (2002), o uso social também define o território. A apropriação de uma porção do planeta constituiria um território, conjugador de forma e processo e da relação sociedade-espaço. No território, estariam incluídos: aspectos econômicos, como suporte de estruturas e atividades produtivas, bem como um mercado; aspectos políticos, pelos antagonismos e interesses de projetos voltados ao território, tendo o Estado como ator essencial na produção; aspectos jurídicos, que têm de ser legitimados em fóruns adequados de relacionamento internacional; e, finalmente,

aspectos ideológicos, que fundamentam uma identidade social de base espacial e uma psicologia coletiva.

Com Moraes apreendemos que é necessário o estudo das relações da sociedade com o espaço desde sua gênese e desenvolvimento, com análise das dimensões econômica, política e ideológica da vida social. Ademais, uma leitura fundamental é a do território como construção simbólica, vinculado ao imaginário territorial, além de material.

Em *O espaço do cidadão* (2011), Milton Santos destaca o território com um capítulo sobre território e cidadania. Ele retoma a questão do território imbuído de caráter simbólico, vinculado à ideia de cidadania, sendo o território também fator e reflexo da sociedade. Nessa obra, Santos ainda define cidadania pelas condições de acessibilidade e mobilidade das pessoas intrinsecamente ligada ao lugar, ao espaço que ocupa. Para Santos, “é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial” (Santos, 2011, p. 196).

No livro *Por uma outra globalização* (Santos, 2006), a concepção usada para território remete a pertencimento e identidade. O conceito se amplia e falar em território passa a envolver divisões jurídico-políticas, heranças históricas, conteúdos econômico-financeiros, fiscal e normativo, abandonando sua concretude, tornando-se fluido; “O território não é apenas um conjunto de formas naturais, mas um conjunto de sistemas naturais e artificiais, junto com as pessoas, as instituições e as empresas que abriga, não importa o poder” (Santos, 2002, p. 84). Com Milton, pode-se refletir acerca do território em uma transposição didática, segundo a qual, ao lançar mão desse conceito em sala de aula, o aluno pode se permitir pensar nas dimensões sociais, políticas, econômicas, espaciais e, especialmente, simbólicas daquele recorte espacial. Essa perspectiva deve promover o fortalecimento de identidades e permitir que esse conhecimento sobre o território embase a prática cidadã no território.

Para estudar o território, Tobio (2011) se utiliza da noção de pensar geograficamente, o que implica em: partir da, mas não permanecer na, primeira imagem da paisagem; não buscar analogias ou explicações imediatas; incorporar a dimensão histórica, verificando a gênese, continuidades, rupturas e transformações. O caráter temporal é assimilado com essa interpretação do território. O território, em Tamayo (2012), envolve sua Geografia, política, administração, particularidades sociais, espaciais e culturais, fixos e fluxos, objetos e ações, horizontalidades e verticalidades. Seria o espaço geográfico usado, apropriado e construído, dotado de sentidos e produto da transformação histórica efetuada por seus habitantes, assim como produtor de reconstruções na sociedade que o habita.

Em Tamayo e Pulgarín (2015), o território é uma construção complexa, coletiva e conflitiva e engloba a materialidade (componente físico ou espaço físico-geográfico), as dinâmicas socioculturais (práticas sociais e identidades) e semantizações (simbologias, representações e imaginário). Compreendê-lo envolve conhecer o contexto, as práticas sociais, as transformações da materialidade, bem como as dinâmicas socioculturais, as semantizações e sua dinâmica. Um estudo do território em sala de aula, portanto, deve buscar resgatar todas as relações que ele abrange. A constituição do território e as práticas sociais inerentes a ele como objeto de estudo, conteúdo de ensino e de aprendizagem, potencialmente, podem ajudar a apreender melhor o espaço geográfico. O território, sendo mais concreto que o espaço, por ser cercado e limitado, e, resultante da experiência, seria profícuo ao estudo em sala de aula. Sua análise demandaria interpretações que unam a diversidade, a variabilidade, a instabilidade e a múltipla coexistência de ordens.

Para Tamayo (2012), o território é provocador de ambientes favorecedores de aprendizagem, pois é conteúdo, meio e método de ensino. As transformações possíveis do território se baseiam ou dependem das imagens e representações que os

sujeitos fazem dele. Daí a importância de se enriquecer essas imagens a fim de que a transformação esteja orientada a acontecer pelas melhores práticas sociais imagináveis.

Numa tentativa de transpor para a Geografia Escolar os aspectos do território em um híbrido das concepções dos autores contemplados nas leituras realizadas, a relação que se pensou ser mais apropriada é a de compreender a complexidade do território mais próximo, do território vivido dos alunos, por meio do estudo da própria cidade que eles habitam, encarando o território enquanto conceito analítico da realidade. Moreira (2008) corrobora a proposição ao asseverar que “a cidade formaliza o território” (Moreira, 2008, p. 91). Para sua compreensão (do território urbano), são ressaltados alguns âmbitos analíticos essenciais, como: escala, que são recortes variados de domínio do espaço; regulação, ou seja, o espaço regulando a reprodução da sociedade ao se reproduzir; mobilidade espacial, com deslocamentos e transferências; compressão ou aproximação dos espaços, deixando-os mais fluidificados; hibridismo, que significa que cada lugar contém todos os lugares; sociodensidade; e caráter de (re)estruturação permanente (Moreira, 2008).

A fim de avaliar as características do território num espaço mais reconhecido pelos alunos, nos concentramos em buscar aproximar o estudo da cidade e do urbano para compreender o território vivido pelos alunos. Callai, Cavalcanti e Castellar (2012), ao elencar os quatro conceitos básicos da Geografia – espaço, lugar, paisagem e território – falam da abordagem da cidade enquanto espaço do cotidiano do aluno e instância educativa, possuindo potencialidades para contribuição efetiva na participação cidadã do aluno. Para as autoras, o aluno deve tomar consciência de seu papel na produção do seu espaço – no caso, de sua cidade –, podendo exercer sua cidadania. Ao aprender sobre função, gênese, processo histórico e diferentes escalas da cidade, pode haver aproximação entre

a Geografia estudada e a do cotidiano a partir da dinâmica da cidade, enquanto lugar de observação. Ademais, relacionar a cidade ao lugar remete à identidade, que se vincula, por sua vez, ao território. A consciência de pertencimento a uma cidade é um fator simbólico do espaço urbano e pode ser construída pelos processos orgânicos das comunidades que habitam determinado lugar (Callai *et al.*, 2012).

Das leituras, em síntese podemos dizer que o estudo do território para o ensino fundamental implica em relacionar o cotidiano do aluno, o seu território vivido, ampliando seu repertório com as teorizações de Geografia sobre esse conceito, destacando os seguintes aspectos: a análise multidimensional dos fenômenos nele colocados - seja os âmbitos político, cultural, jurídico, econômico, simbólico, etc. - , a multiescalaridade na análise, a temporalidade com a dimensão histórica e, acima de tudo, a ênfase na sua propriedade intrínseca de transformação constante e dependente dos atores do território, que podemos ser todos nós.

Nesta investigação ao centrarmos nos conceitos de território e cidadania, por meio de solução de problemas e argumentação assumimos que todo o processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta como os alunos compreendem o lugar onde vivem, entendem o território que habitam e relacionam o cotidiano com o que aprende de geografia na escolar. Essa maneira de entendermos a aprendizagem parte da ideia que “é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial” (Santos, 2011, p. 196), portanto de raciocinar geograficamente.

3.-O campo investigativo

A partir das leituras sobre o conceito do território, a investigação se concentrou em conceber e aplicar atividades

com a finalidade de que os alunos pudessem apropriar-se de elementos constituintes dele. A primeira etapa foi a elaboração de uma sequência didática. Foram desenvolvidas 32 aulas que contemplavam atividades que envolviam resolução de problemas e argumentação com estudo do território urbano de Cubatão (Souza, 2018). Quatro turmas de nonos anos, num total de 105 alunos, participaram da pesquisa. A aplicação se desenvolveu no primeiro semestre de 2018, em uma escola pública de Cubatão-SP.

Na sequência didática, a partir dos dados dos três momentos das produções escritas dos alunos pudemos analisar se e de que maneira os alunos compreenderam o conceito de território. A comparação entre os instrumentos que aplicamos foi realizada com o material da primeira aula⁶, com a apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, e da apresentação do problema de moradia no Vale Novo, na oitava aula⁷, nos

⁶Inspirada no jogo das associações, a atividade inicial da SD propunha que os alunos falassem sobre sua cidade a um possível futuro morador de Cubatão. *“É muito interessante para o início da discussão sobre o entendimento da cidade partir das formas/ símbolos que ela projeta em nossas vidas. Se pedirmos para o aluno escrever a primeira palavra que lhe vier à cabeça associada à palavra cidade, teremos exemplos muito interessantes para iniciar a discussão sobre a paisagem urbana e, com isso, nos aproximarmos do debate em torno ao que é a cidade”* (Carlos, 1992, p. 96).

⁷Contexto do problema proposto: O Vale Novo é a mais recente favela de Cubatão. Cerca de cem famílias vivem lá. A área de mangue e de parte de uma propriedade privada foi invadida. Os barracos foram construídos na divisa entre Cubatão e São Vicente. A atual administração pública de Cubatão quer removê-los de lá.

Problema: A população deve ser retirada de lá? Se sim, o que fazer com essa população? Onde eles poderiam morar (com referência ao mapa da cidade, onde seria o lugar ideal para eles morarem)? A administração pública deveria pensar em um lugar alternativo para morarem? Qual? A prefeitura deve fazer com que aquela população seja incentivada a retornar ao lugar onde moravam?.

A população deve resistir para ficar? De que forma? O que eles poderiam pedir da prefeitura em relação a melhorias no local? E o mangue? Sabe-se que ele é importante como um bioma, mas como equilibrar a preservação ambiental e a permanência daquelas famílias? (Souza, 2018).

deu condição de avaliar a mudança conceitual que ocorreu nas respostas dos alunos, os argumentos indicaram compreensão conceitual. Somados a isso, elaboramos algumas perguntas-guias por meio das quais avaliamos essas mudanças e os textos produzidos individualmente nos forneceram parâmetros para avaliar esse processo. As perguntas-guia para a resolução do problema foram: *Se alguns lugares da cidade deveriam ser áreas de preservação, como os mangues, por exemplo, por que as pessoas ocupam o mangue? Por que esses territórios são ocupados pela população de baixa renda? Como geralmente a cidade recebe as pessoas vindas de outros lugares? A cidade os acolhe ou os expulsa? Como o Estado pode acolhê-las?*

As estratégias de avaliar a mudança conceitual dos alunos, o uso de raciocínios, teorias e demais conceitos geográficos foram analisados para verificar a validade das explicações e o que foi apreendido da SD nos argumentos dos alunos. Assim, estruturar conceitos escolares (conceitos científicos somados a conceitos cotidianos, da vivência) por meio da resolução de problemas, em cooperação e na forma de um argumento, era um indicativo da aprendizagem dos alunos. Pensar dialeticamente, em movimento e por contradição foram habilidades também atreladas a essa avaliação.

Na busca por estabelecer critérios de avaliação da mudança conceitual nas produções dos alunos, as discussões de García Pérez sobre as ideias dos alunos acerca do meio urbano foram incorporadas. Os níveis estabelecidos pelo autor estão discriminados abaixo, descritos na resenha do livro *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*, realizada por Blay Rubio (2004, n.p.):

1º nivel de formulación. Se halla muy relacionado con la experiencia cotidiana y los intereses del individuo que percibe elementos muy dispersos, fácilmente reconocibles y escasamente relevantes; se reduce al ámbito del barrio se

manifiesta en objetos y acciones concretas, con escasas relaciones lineales causa-efecto. Visión sincrética y armónica del medio urbano.

2º nivel de formulación. Semejante al anterior, pero con más elementos del medio urbano (bastante perceptibles), que tienden a constituir un listado de ellos sin categorizarlos. A la descripción cuantitativa se añade la cualitativa usando conceptos sencillos y genéricos (ciudad “industrializada”, “modernizada”) Transición hacia una visión analítica descriptiva del medio urbano.

3º nivel de formulación. Se distinguen y describen muchos rasgos, aunque no lleguen a ser integrados en un sistema único. Forman conjuntos de cierta riqueza con tendencia a la complejidad y coherencia, respondiendo a un criterio definido. Una serie de conceptos susceptibles de usos sencillo (centro, periferia, infraestructura, equipamientos, tipo de vivienda, valor, ...) contribuyen a categorizar los elementos del 2º nivel y a jerarquizarlos. Se manejan de forma habitual las relaciones sencillas causales, comparaciones, distribución de elementos en el espacio, superando la escala temporal, la experiencia vital del alumno, por lo que supone haber superado la perspectiva egocéntrica del alumno, propia del 1º nivel y un poco el 2º al manejar una perspectiva más antropocéntrica y sociocéntrica, atendiendo cada vez más a los diversos grupos sociales y diversas actividades no directamente vinculadas a la experiencia del individuo. Se empieza a entender la desigual distribución de los servicios y equipamientos en los barrios y por tanto su diferenciación social en relación con unos indicadores muy simplificados (barrios buenos/malos, tienen o no polideportivo, etc.). Visión analítica y descriptiva del medio urbano.

4º nivel de formulación. Se amplía la escala espacial y tem-

poral de análisis, la ciudad se extiende en un territorio más amplio y los barrios se comparan, aunque esté lejos del alumno. Se entienden procesos de cambio que transforma el medio urbano por diferentes causas (situación periférica) aunque sin llegar a interacciones con otros motivos. Se usan conceptos complejos de gran potencial explicativo: concentración (población, actividades, servicios, etc.), problemas de crecimiento, contaminación, desigualdad (equipamientos, servicios, vivienda, barrios, ...), conflicto, calidad de vida, sus factores conectados y jerarquizados según un modelo. Transición hacia una visión sistemática y compleja del medio urbano.

5º nivel de formulación. Este nivel en su mayor parte hipotético, puesto no se han recogido datos suficientes dada la edad de los alumnos, es más un referente deseable. Se correspondería con el uso de modelos para analizar situaciones o fenómenos urbanos y con el uso de un cierto enfoque histórico. Visión sistemática y compleja, meta en continua construcción.

Esses níveis também compuseram a avaliação da compreensão conceitual dos alunos. Vejamos quais foram os resultados obtidos.

4.- Resultados e discussão

Do material coletado na aula 1, a cidade de Cubatão é vista, pela maioria dos alunos, muito relacionada às atividades práticas que eles realizam e às preocupações que rondam o dia a dia dos adolescentes. Tal inferência pôde ser feita com base no cruzamento dos textos da atividade da aula 1 com respostas dos questionários dos alunos sobre o que gostavam de fazer além da rotina escolar aplicadas

ao longo da investigação. Menções a parque, cinema, lanchonetes próximas ao bairro onde habitavam eram muito frequentes.

As concepções prévias também se aproximavam de uma influência que pode ter origem na família e nas mídias. Isso pôde ser percebido pela recorrência dos temas desemprego na cidade, precariedade do hospital municipal, ou ainda em relação às conotações negativas a respeito da cidade e de sua administração, talvez um indicativo de uma desidentificação deles com seu território. A falta de identidade com a cidade pode ser exemplificada pelos termos usados por alguns alunos para referir-se a ela: “uma bosta”, “um lixo”, “ruim”, etc.

Alguns textos não continham especificidades sobre a cidade. Em geral, o conhecimento sobre a cidade relaciona-se a dados não específicos, que poderiam ser atribuídos a qualquer cidade, ou se atém a características gerais como boa ou má cidade, sem conter exemplificações.

Em referência aos critérios de avaliação das ideias dos alunos sobre o meio urbano (García Pérez apud Rubio, 2004), podemos dizer que essas primeiras produções se encontram no primeiro nível de formulações. As ideias têm muita relação com a experiência cotidiana e com os interesses individuais dos alunos, com elementos pouco relevantes sobre a cidade e muito detidos ao bairro. Vejamos alguns exemplos de textos coletados dos alunos na primeira aula:

Cubatão é uma cidade que não se tem muita coisa para fazer se você quiser se divertir pode ir para o Parque Anilinas, mas lá não tem muita coisa, se quiser comer fora aqui tem um McDonald's.

Cubatão é um lugar que não tem nada, a única coisa que tem é o Parque Anilinas que tem um cinema.

Então meu parceiro aqui não é tudo de bom e tals. Mas tem alguns lugares legais como o parque que tem cinema, pista de skate, quadra de futebol. Tem também o Mc Donald's o Subway. Até que é bom morar aqui mas tem muitas dificuldades (Acervo Livia R. D. Souza, 2018).

Em comparação com as produções da aula de resolução do problema do Vale Novo, que foi realizado em grupos de quatro alunos, e com as respostas individuais a perguntas sobre território e cidade, pudemos verificar se houve mudança conceitual.

Das produções derivadas da resolução do problema, a análise desse material buscou avaliar se houve ou não a inclusão e a compreensão do conceito de território urbano vivido dos alunos, a cidade em que eles moram. O uso do conceito de cidade foi pouco explorado pelos alunos de forma explícita. Quatro grupos de um total de 26 conseguiram resgatar o uso do conceito de cidade e/ou território urbano em seus argumentos. Apesar dele não surgir explicitamente na produção escrita, se comparado às primeiras manifestações escritas dos alunos na aula 1 sobre a cidade de vivência, é possível notar que a compreensão sobre o que é a o meio urbano, o seu território, na produção da resolução do problema, se desvincula de uma visão inicial estereotipada, fruto do senso comum.

Remetendo à classificação de ideias dos alunos sobre o meio urbano (García Pérez apud Rubio, 2004), encontramos produções com características próprias do terceiro nível de formulação (nele, o uso de conceitos como infraestrutura, tipos de moradia, equipamentos e valor surgem nas produções. Fazem comparações entre diferentes bairros e tipos de moradia, vão além de suas experiências de vida no meio urbano. Existe um princípio de compreensão da desigualdade dos bairros no acesso a serviços e equipamentos),

chegando até o quarto nível (aumento de percepção da escala espacial ao pensar-se em bairro mais distanciados dos alunos. Há o uso de conceitos complexos como desigualdade, conflitos e qualidade de vida. Existe uma noção da transformação espacial). Por isso, pensando em mudança conceitual, pode-se dizer que a mudança apresentaria um progresso em comparação às produções da aula 1. Vejamos exemplos de como as discussões sobre território surgiram nas produções escritas dos alunos:

Sim, eles deveriam sair de lá porque não tem uma boa estrutura para eles morarem, por exemplo eles não tem coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública, telefonia, posto de saúde coisas que eles deveriam ter no mínimo para eles poder viver lá, então o certo parece que eles deveriam sair de lá e ir para outro lugar, mas para eles saírem precisam de dinheiro e isso eles vão precisar conversar e entrar em comum acordo, eles precisam ir para um lugar bom que dê para todos, porque nem todos trabalham então eles podem pagar um aluguel. E sem falar que no Vale Novo é uma área em que tem problemas ambientais, não deve ter uma boa limpeza e que eles podem se contaminar com um gás presente no local, e lá por não ter um posto de saúde como eles não tomam vacina para se proteger? Não tem como e eles não tem dinheiro pra sempre que precisar pegar um ônibus, eles precisam de um lugar bom pra morar, lá nem escola para as crianças então imagina trabalho, e se lá não tem escola isso quer dizer que eles tem que pagar ônibus 5 vezes por semana, isso se a gente não pensar na volta da escola e quando eles precisam em quando eles os pais precisam usar ônibus para sair, ir ao médico, ir ao centro e estamos falando nisso só se o casal tiver um filho. Enfim eles precisam sair de lá.

Então, a prefeitura deveria ver uns bairros com estruturas boas para as famílias ir morar, um lugar que tenha espaço, trabalho, uma estrutura boa, escola, posto de saúde, essas coisas por exemplo.

Sim, a prefeitura deveria mandar fazer apartamentos em outro lugar, na Vila Couto, pois eles poderiam alugar apartamentos por um preço mais barato. Sim, no Casqueiro os apartamentos seriam mais caros, mas também seria uma boa opção de moradia. Se, caso a prefeitura resolvesse os conflitos/problemas que se encontram naquele lugar, a população poderia retornar. Mas se caso o problema não fosse resolvido a prefeitura não deveria incentivá-los a retornar.

Os 300 moradores de lá não contam com rede de água e esgoto, elétrica ou telefonia e assistência médica, a única coisa oferecida pela prefeitura de São Vicente aos moradores é a coleta de lixo feita uma vez por semana.

Primeiramente, nós tínhamos concordado que os moradores deveriam ficar, por causa da renda baixa e todo o processo para mudar de cidade, porém durante o debate decidimos que o melhor era retirar eles daquele local pois além de se prejudicarem iriam prejudicar o meio ambiente (toda a vida marinha).

Após muita discussão concluímos que os habitantes do Vale Novo poderiam morar em conjuntos habitacionais, “predinhos”.

Esses “predinhos” poderiam ser construídos no bairro Jardim São Francisco, pois é uma área urbana sem nenhum risco de afetar tanto a área ambiental quanto a industrial (que é muito presente na cidade). Também chegamos à conclusão que eles deveriam optar por renda compartilhada em parceria com o governo, fazendo um empréstimo em que os moradores pagariam parceladamente 40% da mão de obra da construção e estadia, enquanto que o governo pagaria 60%.

O Vale Novo é um aglomerado subnormal pois tem irregularidades nas vias de circulação e nos terrenos das casas. Também não há coleta de lixo nem transporte escolar.

Devido a problemas, eles deveriam sair e a prefeitura poderia se responsabilizar construindo prédios em uma área boa e segura. São muitos motivos para eles saírem, como a falta de rede de água e esgoto, eletricidade, posto policial e saúde, etc. E mesmo que a prefeitura ajudasse com esses problemas, os moradores ainda teriam chances de se contaminar com um gás presente no local.

E sim, a administração pública deveria pensar em um bom lugar para morarem, podia ser no Jardim Nova República, Vila Natal ou Vila Nova. A prefeitura não devia manda-los para o lugar onde moravam, porque talvez muitos deles não tenham um lugar para morar, e por isso se instalaram no Vale Novo.

O Vale Novo é um aglomerado subnormal, pois não tem rede de esgoto, rede de água, energia elétrica, iluminação pública, carência de infraestruturas, incluindo transportes e, por fim, a periferização da população.

[...] prefeitura deveria mandar fazer apartamentos em outro lugar, na Vila Couto, pois eles poderiam alugar apartamentos por um preço mais barato. Sim, no Casqueiro os apartamentos seriam mais caros, mas também seria uma boa opção de moradia. Se, caso a prefeitura resolvesse os conflitos/problemas que se encontram naquele lugar, a população poderia retornar) (Acervo Livia R. D. Souza, 2018).

Com a intenção de reforçar a avaliação acerca da mudança conceitual dos alunos em relação à compreensão do conceito de território e cidade, aplicamos no meio da sequência didática, de forma individual, perguntas, mencionadas na metodologia, que nos ajudassem a perceber essa aprendizagem.

A diferença agora é que os alunos tiveram de trabalhar sozinhos, sem os grupos de colegas. Usando os mesmos critérios de análise – a classificação de García Pérez (apud Rubio, 2004) –, de todas as produções (72), selecionamos cinco respostas

que atingiram o melhor nível de formulação (nível 4), quatro com nível intermediário (níveis 2 a 3) e quatro que ainda se mantiveram no primeiro nível de formulação.

Vejam os resultados e sua distribuição entre o total de alunos.

Das produções qualificadas no primeiro nível de formulação, tivemos um total de 19 trabalhos. Fragmentos dos textos produzidos revelam uma visão da experiência cotidiana do aluno, redutora e pouco relevante do conceito de cidade.

Eles ocupam o mangue, Serra do Mar, por exemplo para se divertir ou até porque gosta de coisas históricas. A população de baixa renda vai para esses lugares porque a taxa para entrar não é tão cara ou até mesmo não tem nenhuma taxa para entrar. O Estado acolhe as pessoas porque quando passamos na rua, geralmente vemos imigrantes vendendo coisas pela avenida.

As pessoas ocupam esses lugares porque às vezes não tem condições para pagar um aluguel. As pessoas que vem de outra cidade tem um pouco de dificuldade, porque a cidade não dá um auxílio, por exemplo: se você não dá sorte de ter vizinhos bem legais que ajuda ou um parente, amigo na cidade, ela fica meio perdida e com um pouco de dificuldade. Quem faz a cidade é o morador. Então as pessoas tinham que ser mais acolhedora, enquanto o governo poderia arrumar trabalho e moradia.

Porque gente rica ou bem na vida não iria no mangue ou morar lá porque tem medo de ir para favela.

A cidade acolhe porque até então ninguém tem direito de expulsar alguém de uma cidade.

As produções falam de cenas da vivência dos alunos na cidade, com temas e exemplos pouco relevantes para a questão proposta. Eles não propriamente discutem o conceito de cidade.

Produções com melhor nível de formulação (2º a 3º nível) totalizaram 36. Nelas, os alunos demonstram afastar-se de um pensamento egocêntrico, mais típico do primeiro nível. Foram capazes de estabelecer relações causais e comparar os bairros em relação aos custos de moradia e infraestrutura, mas ainda de modo simplificado.

Geralmente, as pessoas ocupam os mangues pois não tem condições financeiras para comprar ou alugar uma casa em um lugar melhor. Eles constroem palafitas nos mangues e acabam não pagando água e luz, por isso vão para os mangues. A cidade normalmente as acolhe bem e a maioria até consegue emprego e acaba ficando por aqui. Mas acho que o governo poderia fazer casinhas para os mais necessitados que chegam.

Porque essas pessoas não têm renda para ocupar um lugar melhor na cidade, e com isso, ocupam o mangue. O mangue é ocupado apenas pelas pessoas de baixa renda, pois é um péssimo lugar para morar e as pessoas com uma renda melhor nunca iriam querer morar nesse lugar. A cidade recebe normalmente as pessoas, pois tem as coisas necessárias para viver, como: escolas, mercados, hospital, etc. Com isso, a cidade acolhe-os. O Estado, para acolhê-las poderia dar empregos para essas pessoas conseguirem viver/se manter na cidade.

Porque a maioria das pessoas não tem renda o suficiente para morar em um bairro nobre. Depende da renda da pessoa, se ela tiver uma renda legal e boa ela irá pra um bairro bom, mas se a pessoa tiver uma renda baixa ela terá que viver em um bairro ruim.

As pessoas ocupam os mangues porque elas podem não ganhar muito para ter uma casa melhor ou porque a renda mensal das casas no mangue é menor. A cidade recebe as pessoas de outros lugares (acolhe-os) mas não dão muita atenção a elas. O Estado pode acolher essas pessoas com uma casa em bom estado com preço acessível e um bairro bem cuidado e limpo.

Dentro do quarto nível de formulação, os alunos (16) ampliaram a escala de análise e apontaram processos de transformação da cidade. Tentaram ainda, implicitamente, usar conceitos complexos para explicação dada, como o da desigualdade.

Os lugares da cidade que deveriam ser áreas de preservação são ocupados pelas pessoas com baixa renda principalmente por não ter condições de morar em lugares mais caros da cidade. Geralmente a cidade ignora a vinda das pessoas de outros lugares, praticamente expulsando-as, sendo assim o Estado poderia oferecer escola, saúde, trabalho e moradia para que haja igualdade e oportunidades iguais para pessoas que moram na cidade e pessoas vindas de outros lugares.

Alguns lugares deveriam ser área de preservação, como o mangue, mas são ocupadas por pessoas que acabam tomando posse, pois talvez não tenham como ter um próprio imóvel ou até mesmo pagar aluguel por ter baixa renda, e como os aluguéis estão altos na cidade, se torna quase impossível. Quando chegam pessoas de fora na cidade, geralmente, não há expulsão, mas também não há de fato um bom acolhimento, pois eles vão ficando e se habitando. Tanto que muitas dessas pessoas que moram em áreas de preservação, favelas ou lugares que possuem pessoas de baixa renda podem ter vindo de diversos estados a procura de uma vida melhor, mas infelizmente não conseguiram. O Estado poderia ter projetos habitacionais para novos habitantes, ter fornecimento de empregos e aluguéis específicos (direcionados para eles) e com valor especial, para que possam trabalhar e conseguir pagar uma casa, com isso não teriam que ocupar áreas de preservação.

As pessoas ocupam o mangue porque tem bastante gente que não tem dinheiro o suficiente para comprar uma casa no Costa e Silva, na Vila Natal ou até na Vila Nova, e essas pessoas acabam usando esses lugares desocupados. As pessoas que ocupam esses lugares são de baixa renda, você nunca vai ver uma pessoa de renda alta morar

nestes lugares pois eles têm dinheiro o suficiente para comprar uma casa em lugares melhores. E muitas dessas pessoas vieram de outros lugares e a cidade não ofereceu tudo o que tem, não deram uma chance para renovar a vida! O Estado em vez de deixá-los na mão poderia beneficiá-los, ajudar eles, construir prédios ou casas. Como o governo quer expulsar essas pessoas sendo que ele não faz nada para beneficiar ninguém.

Ainda nas respostas classificadas como de 4º nível de formulação, os esforços também se concentraram em explicar a cidade a partir de sua condição de periferia:

Geralmente as pessoas que vem de outros lugares vem para fugir da pobreza e da fome pra tentar a vida em Cubatão, já que aqui na nossa cidade tem bastante indústrias. Então essas pessoas que vem fugir da pobreza não tem dinheiro para comprar uma casa em um bairro decente, por isso eles acabam indo morar em lugares periféricos ou invadindo espaços privados. A cidade já não tem estrutura para sustentar nem os daqui quem dirá as pessoas de baixa renda de outros lugares, por isso acho que acabam expulsando os imigrantes. Acho que o Estado poderia acolhê-las dando moradias decentes e saneamento básico e algum emprego.

Cubatão, uma cidade diversificada, mas sua maioria não está na média de renda que deveria. A cidade se constitui em quase 80% de favelas, onde as pessoas apelam para os mangues. Sem dinheiro não tem como pagar aluguel de uma moradia que atenda todas as necessidades e assim acabam parando naquele estado de desespero, onde qualquer lugar é melhor que nada. Cubatão, uma cidade diversificada, mas cheia de discriminação. A cidade não se importa com aqueles que querem ou precisam de ajuda. Poderiam usar o dinheiro público para algo que realmente nos ajude a cidade, mas simplesmente some, como todo o resto do Brasil. Cubatão, uma cidade diversificada, mas inútil. Quase todas, se não todas suas necessidades não são atendidas,

manutenções necessárias, como vários exemplos de espaços públicos não são atendidos e construção ou infraestrutura que podem mudar o jeito dos cubatenses de ver a cidade, não acontecem.

Com esse panorama, podemos interpretar que a maior parte dos alunos (72%) sai do primeiro nível de formulação, baseado no senso comum sobre a cidade, chegando a atingir até mesmo o quarto nível de formulação (22%), evidenciando, mais uma vez, uma mudança conceitual a respeito da cidade, agora analisado de maneira individual. Tal análise foi feita com base na comparação entre as produções da aula 1 e as respostas individuais dos alunos na atividade.

Discussões conceituais ocorrem em menor quantidade, mas ainda sim estão presentes. Os tipos de apoio esperados para aparecerem nas produções escritas eram: território/cidade como lugar de lutas e conflitos de interesses, diferentes formas de habitar a cidade e suas desigualdades, espaços públicos e privados. Alguns exemplos de como isso ocorreu nos textos:

A população não deveria ser retirada de lá, porque tirar os 300 moradores geraria um grande conflito, e não teria um bairro para abrigar a população.

Esses “predinhos” poderiam ser construídos no bairro Jardim São Francisco, pois é uma área urbana sem nenhum risco de afetar tanto a área ambiental quanto a industrial (que é muito presente na cidade).

Assim, mesmo que não explicitamente, a temática do território urbano no problema avaliado instigou os alunos a pensar sobre o conceito para além de reflexões de senso comum. Ficou claro o crescimento da visão conceitual dos alunos ao se comparar as aulas iniciais com o que se produziu nos argumentos finais. A maior parte dos alunos superou

níveis de formulação simplificadoras sobre a compreensão do meio urbano. Entretanto, há mais esforços a serem implementados no sentido de atingir maior nível de compreensão por todos os alunos. Fica como desafio investigar como incrementar a aprendizagem conceitual junto à habilidade do argumentar.

Acreditamos que o objetivo inicial da investigação, conseguimos apresentar como os alunos mudam seus conceitos, superando o senso comum se apropriando dos conceitos geográficos para entender a realidade em que vivem, tomado assim a ideia de Young (2007), de propiciar aos alunos nas aulas um conhecimento poderoso, que expande as teorias implícitas dos alunos, relaciona os conceitos, supera o conhecimento prévio e dessa maneira ele se apropria de um conhecimento científico que possibilitará a ele uma compreensão mais elaborada do território e da cidade em que vive.

5.-Bibliografia

- BROOKS, Claire; BUTT, G. e FARGHER, Mary (Org.) (2017). *The power of geographical thinking*. Switzerland: Springer.
- CALLAI, Helena; CAVALCANTI, Lana e CASTELLAR, Sonia. (2012). A cidade, o lugar e o Ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. CASTELLAR, S. M. V. *et al.* (Org.) *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos* (87-110). São Paulo, Brasil: Xamã,
- DA SILVA, Elisiane; NEVES, Gervásio; BACH, Liana (Orgs.) (2011). Milton Santos. *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre, Brasil: Fundação Ulysses Guimarães.
- HAESBAERT, Rogerio (2007). *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. 3 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- MORAES, Antonio (2002). *Território e história no Brasil*. São Paulo, Brasil: Hucitec.

- MOREIRA, Ruy (2008). *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo, Brasil: Editora Contexto.
- RAFFESTIN, Claude (1993). *Por uma Geografia do Poder*. Trad. Maria Cecília França. São Paulo, Brasil: Editora Ática.
- RUBIO, M. B. (2004). Resenha do livro *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*, de Francisco F. García Pérez. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona. IX, (495), (s.f.).
- SANTOS, Milton (2007). *O espaço do cidadão*. 7 ed. São Paulo, Brasil: Edusp.
- _____. (2002). A revanche do território. In SANTOS, M. (Org.). *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo, Brasil: Publifolha.
- _____. (2006). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- SOUZA, Livia (2018). *Potencialidades do conceito de território e da argumentação para a formação cidadã em aulas de Geografia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- TAMAYO, Alberto (2012). Formación ciudadana en perspectiva territorial: potencial pedagógico y reto didáctico para las ciencias sociales y la geografía. *Revista de Geografía Espacios*, 32 (3), 1-22.
- TAMAYO, Alberto; PULGARÍN, Raquel (2015). Ciudadano y territorio: potencialidad democrática para América Latina. In QUIROZ, R.; PULGARÍN, R. *Educación y ciudadanía: hacia la configuración del campo de la formación ciudadana* (pp. 17-40). Buenos Aires, Argentina: Alfagrama Ediciones.
- TOBIO, Omar (2011). *Territorios de la incertidumbre: apuntes para una geografía social*. San Martín, Argentina: UNSAM Edita.
- YOUNG, Michael (2011). O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento; argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo. 16 (48), 609-623.

_____ (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*,
Campinas, 28(101), 1287-1302.

PARTE 2

LA TERRITORIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

EL ESPACIO Y EL TERRITORIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA⁸

Marcelo Garrido Pereira
Profesor e investigador

Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Chile

1.-Introducción

El espacio ha sido definido como una particular combinatoria de relaciones múltiples entre los seres humanos y el medio. Siendo una materia compleja y multidimensional, se presenta funcionalmente como condición de nuevos procesos y como cualidad o rasgo de las cosas, los hechos y los sujetos. La pretensión indagatoria sobre el espacio siempre ha ofrecido desafíos cuando, al mismo tiempo que se le aborda, hay esfuerzos variados por transformarlo. No obstante, es necesario señalar que todos los intentos por comprender, explicar o interpretar dichas interrelaciones han sido parciales, pues se invisibilizan las condiciones complejas, diversas y múltiples de ocurrencia. El espacio, según Milton Santos (2002): “(...) é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de *ações* igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos, ao lugar e a seus habitantes” (p. 54)

⁸ Este texto corresponde a una versión extendida de la conferencia desarrollada en la Universidad Tecnológica de Pereira, específicamente en el marco del VI Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Las reflexiones derivan de los resultados obtenidos por el NTI-UAHC “*Concepciones e Imágenes de Ciudad*”.

En cualquiera de los casos ha persistido el juicio de existencia sobre dos grupos de interrelaciones, las que han podido ser definidas en amplitud e intensidad y que se expresan para cada periodo histórico de un modo específico. Se trata, por un lado, de las relaciones de condicionamiento que el medio (siendo siempre una segunda naturaleza) tiene sobre los grupos humanos; y por otro, de las relaciones de transformación que los grupos humanos —organizados social y comunitariamente— producen sobre el medio. Todos estos fenómenos relacionales son formas específicas de expresión de la interacción entre sociedades, culturas y aquello que se considera como las circunstancias en que se materializa la historia de las mismas. Durante años el espacio fue visto como un significativo vacío; sus sentidos flotaron y fue desechable en uso cuando se adjetivizó su enunciación. Su complejidad y su necesidad, tal como lo señalaba Morin (2009), fue negada durante una parte importante del siglo XX, pese a que el mismo Foucault (1980) ya adelantaba que el siglo XXI sería, por sobre todo, el siglo del espacio, de las claves espaciales, de la recuperación del todo integrado (que era algo más que la suma de las partes). Esa posición de habla —la referida al espacio— cercenada por el pensamiento moderno, encuentra posibilidad de ser referenciada y significada nuevamente. A tal punto el espacio copó las agendas que hoy es imposible pensar el análisis de problemáticas sociales relevantes o controversiales, necesarias para el desarrollo de una educación situada, de una práctica pedagógica pertinente y de una intervención didáctica ajustada, sin leer el mundo en clave espacial:

Miles de personas marchando para impedir el lucro generado en los espacios escolares, para impedir la renta expropiada por un proceso de acumulación original, otros miles movilizándose para impedir la destrucción de ambientes frágiles, deteriorados e intervenidos por explotación desmedida de los recursos

naturales. A lo anterior se les suma, una creciente demanda a las autoridades políticas para que se resolvieran problemas tan comunes como la movilidad, el transporte público ineficiente, la poca accesibilidad, la saturación de los ambientes con polución, la contaminación por efectos de los vertederos de basura. De la misma forma, cientos de protestas contra la falta de agua en el mundo rural, y contra el código jurídico que ampara el mercado privatizante de este vital recurso. Mientras, se multiplicaban las denuncias de poblaciones rurales empobrecidas por efecto del usufructo desmedido de sus recursos y precarizadas en términos laborales: Subempleo indigno para temporeros y la irrupción de ciertas formas de esclavitud, etc., comenzaron a copar las agendas de movilización y agitación social. La expulsión y el desplazamiento de población producto de la instalación de megaproyectos mineros, forestales y agroindustriales y la rotura de la condición (promesa) de sustentabilidad que aparentemente poseían las actividades económicas que predominan en estos ambientes hicieron acrecentar las críticas a la institucionalidad ambiental y territorial que vela por los procesos de evaluación y ordenamiento de los espacios. Esta crítica también era para las autoridades que viabilizaban proyectos relacionados con el desarrollo inmobiliario y relacionado con distintos ámbitos y sectores de la economía urbana. La vulnerabilidad que proviene del emplazamiento precario de las poblaciones amenazadas por fenómenos naturales de gran magnitud como: aluviones, tsunamis, derrumbes, inundaciones, avalanchas y emisiones volcánicas; y antrópicos de mucha intensidad como: contaminación, derrames tóxicos, incendios forestales, difusión de enfermedades, sin que exista amparo y resguardo jurídico, terminó siendo también, una situación que contribuyó a la irrupción de una activa ciudadanía. Miles de millones de pesos de inversión paralizados, códigos jurídicos cuestionados, instituciones deslegitimadas y toda una nueva forma de producir cotidiano desde la contestación y

el descontento reorientó —al menos en el nivel discursivo— a la política: la práctica de ocupación de calles, era ahora la práctica de producción de lo público. En lo público se cobijó el contenido hecho experiencia y la experiencia ciudadana, fue menos institucional y menos normalizada (Garrido, 2015, pp.108-109)

Cuando una parte importante de las problemáticas sociales que aquejan hoy a la población tienen una dimensión espacial, varios son los escenarios de actuación potencial en los que debemos intervenir desde la perspectiva de la educación. Esto no es un asunto azaroso. Se trata de una forma fundamental de concebir y disputar la construcción del mundo, entendiendo a este último como una entidad compleja poblada de sujetos y objetos; de una “naturaleza” y cultura; de intersecciones e interacciones; de ideas y realidades, pero por sobre todo de relaciones. Cualquier intento por evadir la necesidad de pensar y actuar de modo integrado sobre el mundo como un todo unitario, implicará —como lo decía Morin— la fragmentación de saberes, problemas, lenguajes y, por supuesto, la fragmentación de responsabilidades ciudadanas. Dentro de estos escenarios potenciales de actuación, que debieran ser caracterizados por los agentes educativos como primera regla de método para una educación geográfica situada, se cuentan:

1.1.-La crisis de legitimidad del sistema político-económico, y de todo el orden normativo que de él deriva.

Conforme se profundizan los nuevos arreglos sociales propios de esta etapa del desarrollo capitalista, y conforme se estructura un nuevo orden espacial, las instituciones modernas (y algunas que tienen su origen en otro orden) han sido incapaces de absorber y procesar de modo pertinente el

malestar que deriva de las enormes y estructurales injusticias que a diario experimentan los grupos sociales. Al conjunto de requerimientos propios de este periodo histórico, el sistema normativo e institucional ha resuelto realizar los ajustes formales (y no tantos) necesarios para responder de buena forma al influjo del capital móvil y a las necesidades del proceso de acumulación. No podemos comprender ni explicar fenómenos, hechos y situaciones espaciales, si no es desde una posición que asuma la crisis de los regímenes normativos derivados del sistema político-económico. Como señala Habermas (1999):

Con las fallas de funcionamiento del mercado y los efectos secundarios disfuncionales de este mecanismo de regulación entre en quiebra también la ideología básica del intercambio equitativo. El reacoplamiento del sistema económico al sistema político, que repolitiza en cierto modo las relaciones de producción, intensifica, por otra parte, la necesidad de legitimación: el aparato Estado, que ya no se limita, como en el capitalismo liberal, a asegurar las condiciones generales de la producción [...] sino que interviene en ellas de manera activa, necesita de legitimación (p. 72)

El propio Estado, forma moderna por excelencia, ha debido encontrar una posición que le permita refuncionalizar sus estrategias orientadas a asegurar un cierto orden. Así, instituciones secundarias, actores y marcos jurídicos que orientan, posibilitan y limitan determinados procesos de producción de espacio, se encuentran cada día más fuertemente cuestionados por la población, y disciplinas como la Geografía, la Pedagogía y la Didáctica, tendrán que lidiar con un abordaje contextualizado, que no olvide las condicionantes estructurales de la relaciones sociedad-medio que definen a este periodo histórico en específico.

1.2.-El cuestionamiento a la naturalización de los fenómenos “causantes” de catástrofes, desastres, conflictos sociales y crisis económicas cíclicas.

No existe forma de argumentar que la supuesta “emergencia” de desastres y catástrofes ocurridos durante estos años tengan una causa distinta de la social. Lo mismo ocurre para una serie de fenómenos socio-culturales y político-económicos. Se ha instalado en el orden discursivo una cierta ausencia de horizontes de posibilidad para el acontecer humano, que se expresa como un marco sofisticado, de carácter narrativo, con implicancias completamente materiales. Algo así como una estrategia para la contención de nuevas ideas, de procesos creativos disponibles para repensar el mundo y las relaciones; de acciones con potencial transformador más allá de las prácticas de un cambio e innovación en una estructuración de trayectorias temporales lineales. En este sentido, hay que señalar que no son pocas las narrativas fatalistas que intentan sofisticar la magnificencia, la brutalidad y la agresividad del orden planetario, ocultando finalmente la injusticia naturalizada del mundo habitado:

El repudio del corazón vacío de la Naturaleza mediante la colonización de su sentido, mediante la colmatación de ese vacío y la polución con sentidos insertados que son posteriormente generalizados y homogeneizados, es el gesto par excellence de la des-politización, del ubicar la Naturaleza más allá de lo político, es decir, más allá del espacio de la disputa pública, de la contestación y el desacuerdo (Swyngedouw, 2011 p. 43).

Diversos dispositivos técnicos acompañan este discurso, propiciando prácticas que anulan la concreción de alternativas para los grupos (en relación a recomponer la posición que ellos tienen en el mundo); son estos mismos dispositivos los que, a su vez, están redefiniendo —en un sentido causal, lineal

y finito— los tiempos para la transformación, reemplazando la noción de “única alternativa” por la de “posibilidad”. Aunque para muchos no corresponde, la emergencia de la tesis de inevitabilidad ha permitido reinstalar el orden natural como productor de un cuadro rígido, desde el cual podrán ser efectuadas las relaciones, limitadas siempre por el peso de lo fatal y por el imperativo de una propuesta moral. No queriendo negar que hay condiciones ambientales que se han modificado y que están mostrándonos un panorama desolador, existe la tentación —por parte de la política y el cuerpo normativo (que es producida desde ella)— por consolidar una forma explicativa que esconde las posibilidades de girar hacia un nuevo orden, más solidario y equilibrado, más justo y menos casual. Allí, nuestras disciplinas deberán ampliar la capacidad diagnóstica y proyectiva a fin de mejorar las condiciones sociales que permitan encontrar equilibrios para la ocupación, la valoración y el asentamiento humano.

1.3.-Crítica al encuadre escalar con el que ejecutamos aproximaciones al espacio.

No existe una modalidad de ingreso interpretativo a las problemáticas espaciales que pueda desconocer la variante composición, amplitud e intensidad del fenómeno, hecho o situación espacial implicada. La escala forma parte de esos elementos cuyo sentido restringido impide solicitar o requerir al analista (o interventor) una argumentación acerca del recorte seleccionado para seccionar, particionar, focalizar el espacio estudiado. La porción no reemplaza a la muestra, y la escala no es un simple recorte para la enunciación. La escala refiere al conjunto intencionado de decisiones relativas a focalizar un encuadre que, recuperando la imbricación de relaciones, presupone la detección particular de una totalidad materializada como un conjunto específico. En ese sentido la

escala es un proceso de fijación que atenta contra el despliegue del propio fenómeno u hecho que reclama una atención más compleja. La escala se produce socialmente, de acuerdo a arreglos e intereses que necesitan ser explicitados por quienes estudian, planifican, ordenan, gestionan y educan los territorios, los ambientes, los lugares y los paisajes:

Las diferentes sociedades no sólo producen el espacio, como Lefebvre nos ha enseñado, ellas también producen la escala. La producción de la escala puede ser la diferenciación más elemental del espacio geográfico y es en toda su extensión un proceso social. No hay nada ontológicamente dado sobre la división tradicional entre hogar y localidad, escala urbana y regional, nacional y global. La diferenciación de las escalas geográficas establece y se establece a través de la estructura geográfica de interacciones sociales. Con un concepto de escala como producido, es posible evitar por una parte el relativismo que trata la diferenciación espacial como un mosaico, y por otra evita la reificación y la acrítica división de escalas que reitera un fetichismo del espacio. En otras palabras, debería llegar a ser posible, insertar las “reglas de interpretación” que nos permitan no sólo entender la construcción de la escala en sí misma, sino la manera en la que el significado se traduce entre las escalas (Smith 2002, p.141).

La noción de “producción social de escala” opera como expresión de una oposición de fuerzas y superposición conflictiva de planos de la vida socio-productiva, cuyas bases fueron tempranamente trabajadas por el anarquista Elisée Reclus, y muy posteriormente por autores críticos como David Harvey, Neil Smith o Doreen Massey. En este sentido, la Geografía está convidada a tensionar las ópticas de aproximación a la “realidad” o a las “ideas de ella”, y al mismo tiempo, está llamada a secuestrar el estatismo y la objetividad

con que la escala fue definida tradicionalmente. Cuando se asume la multiescalaridad ya no como conjunción simple de planos sino como posibilidad necesaria de tránsito, las prácticas orientadas a la transformación se instalan en el borde del discurso geográfico. Aquí, por medio de su acción pedagógica los educadores están llamados a alterar las posiciones de habla (y su orientación práctica), y a construir nuevas realidades espaciales por medio de representaciones diferenciadas —con distancia crítica a las técnicas que las hacen viables— e intentando responder a la reclamación propia que hace el fenómeno u hecho espacial en su forma de despliegue.

Responder de modo diverso y oportuno a estos procesos de “instalación de escenarios” permitirá a la educación geográfica cimentar aún más su posición en el concierto de las disciplinas que se colocan del lado del ser humano, ampliando su posibilidad de coexistencia y de sobrevivencia; permitiendo, además, ampliar los márgenes de justicia y dignidad en el habitar, en el poblar y en el morar. En relación a lo señalado, convendría preguntarse, ¿cuáles son aquellos contornos que delimitan el quehacer educativo-espacial en un sentido de potencial transformador? ¿Cuáles son aquellas densidades y espesuras de este quehacer que lo convierten en una ocupación y en una acción especialmente importante? ¿Cómo se establecen dispositivos y se legitiman caminos formativos-investigativos para fortalecer dicho quehacer? ¿Cuáles son las modalidades efectivas y pertinentes que se utilizan para movilizar los quehaceres educativos espaciales en situaciones escolares problemáticas? ¿Es posible pensar que dichos escenarios —sobre los cuales los actores educativos deben propiciar prácticas de quiebre— convocan un tipo de práctica desestabilizadora del orden aparente o, al menos, una de disputa?

Cuando los escenarios espaciales son presentados y contruidos desde encuadres normativos, las instituciones y los actores son deslegitimados por una parte importante de la

población; cuando se naturaliza el proceso y la dinámica de producción de realidad, y cuando las escalas a las que se acude para producir realidad son aquellas que esconden las condiciones más extremas de desigualdad, permitiendo operar a las prácticas de lo posible, se esboza un tipo de situación combinada que orienta el escrutinio sobre el carácter político de dicha realidad espacial, sobre la cual los agentes educativos tendrán que actuar “por medio de un quehacer educativo-espacial”.

2.-El espacio y la política

La sociedad se articula en relación a la política. Múltiples son las opciones teóricas que intentan definir esta práctica. Por ejemplo, la política puede ser entendida como el “producto de una serie de prácticas cuyo objetivo es establecer orden en un contexto de contingencia” (Mouffe, 2009, pp. 21-22). Este principio ha sido una y otra vez negado por el enfoque liberal que domina en los programas de actuación sobre la esfera de lo público, y en que en sus consideraciones racionales y de corte individual ha negado toda existencia de lo político como aquella dimensión en la que se expresa el antagonismo. Los relatos míticos sobre el consenso que podría provocar la cuestión política, despojan a la sociedad de uno de sus parámetros fundantes: el conflicto generado cuando no hay reconocimiento ni legitimación del “constitutivo exterior”. Así, en lo que resulta ser un abordaje insustituible, el campo de la política se realiza participando de la construcción de prácticas que se orientan a disputar la producción de un nuevo orden. Sobre cualquier orden se establecen operaciones hegemónicas que están marcado la vida social, y por tanto sus condiciones espaciales y temporales de existencia. Las prácticas hegemónicas son “prácticas de articulación mediante las cuales

se crea un determinado orden y se fija el significado de las instituciones sociales. Según este enfoque, todo orden es la articulación temporaria y precaria de prácticas contingentes” (p.22). Así, la política se movería —señalan algunos— animada por el antagonismo de lo político, y existen muy pocas evidencias que permitan sostener que es posible ignorar este hecho como constitutivo del cotidiano socio-espacial. Mucho más, si se piensa que existen finalidades en la búsqueda y establecimiento del orden, y que se relacionan directamente con las posibilidades de co-existencia; una condición interaccional eminentemente espacial, que define posición social en el mundo y al mismo tiempo sugiere una cierta trama de estructura interseccional definitoria de formas complejas de existencia. Aceptar estos principios podría permitirnos un cierto abordaje del espacio desde las escenas de disputa por formas específicas de poder.

Sin embargo, aquella visión sigue siendo todavía restringida. Es necesario avanzar hacia una proposición que introduzca un cierto rasgo de función a la operación política. Rancière (2007) confiere al conflicto un estatus especial dentro del ejercicio político, y otorga un cierto rol a la política en el tratamiento de este. En formulaciones más recientes, este autor señala que es posible pensar en nuevas formas de ingreso, que permitan desentrañar la dimensión material en la que se expresa la práctica política. Preguntándose sobre el papel de la palabra puesta en común (tradición aristotélica) o la necesidad de interrogarse por los modos de habilitar (se) en un espacio-tiempo de las cosas consideradas como “políticas” (tradición platónica), ofrece una mirada espacio-temporal fundamental para el caso del quehacer educativo-espacial, para la educación geográfica y el sentido político de esta. La política, para Rancière, tendría ocurrencia cuando la palabra puede designar-producir lo común y al mismo tiempo ofrecer a quienes —aparentemente

tomándose un “tiempo”— ocupan-se emplazan un espacio común. Así, la política se expresaría en: “[...] la configuración de un espacio específico, el recorte de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y como dependientes de una decisión común, de sujetos reconocidos como capaces de designar objetos y de argumentar sobre ellos” (Rancière, 2011, p.33).

Esta concepción argumenta por una política comprendida no solo como una manifestación del poder, ni tampoco como las estrategias de lucha que regularmente se le asocian. La política implicaría una práctica de producción espacial consistente en “reconfigurar el reparto de lo sensible que define lo común de la comunidad, en introducir sujetos y objetos nuevos [...] hacer que sean entendidos como hablantes aquellos que no eran percibidos más que como animales ruidosos” (Ibid, p. 35).

¿Qué papel le cabe aquí a la educación, a la pedagogía, a la formación en ciencias sociales, a la educación geográfica, a la formación ciudadana? ¿Hay posibilidad para que el espacio, la política y lo político tengan cabida en el mundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿En qué medida se relaciona esta posibilidad con los objetivos que la escuela tiene en el contexto de producir y reproducir determinadas condiciones de vida?

Estos cuestionamientos tienen salidas diversas, como diversos son los abordajes educativos al espacio. En primer término, cualquier aproximación que considere el cruce con la posibilidad de lo político implicaría reconocer la existencia de un tipo de espacialidad que se vuelve contenido, y que debe ser interrogada desde las actuaciones educativas, pedagógicas y didácticas, para potenciar la formación de sujetos en cuestiones relativas a la construcción de una morada conjunta. De la misma forma, un espacio entendido como expresión de la

práctica política implicaría aceptar a la propia escuela como materia espacial de intervención, como expresión de la disputa y, sobre todo, como un territorio que expresa un nuevo orden de reparto para la definición de hechos comunes.

3.-La formación ciudadana y los desafíos de la educación del espacio

Una forma de ingreso al espacio como expresión material de la práctica política puede encontrarse en la formación ciudadana, en el contexto de las nuevas redefiniciones curriculares orientadas a fortalecer, por sobre todo, las cuestiones relativas a la participación, y a superar los escenarios ya caracterizados, sobre los cuales se anida la vida en su dimensión espacial. Bajo estos preceptos, ¿Puede la formación ciudadana ofrecer un trabajo especialmente diferenciador para trabajar las supuestas crisis que determinan la vida política de los sujetos? ¿Es la formación ciudadana la instancia pertinente para ofertar una estructura que permita pensar quehaceres educativo-espaciales e intervenciones pedagógicas centradas en la potenciación de prácticas transformadoras del espacio? ¿Puede la formación ciudadana —a través de una lectura territorial— ofertar condiciones políticas para un nuevo orden de reparto? Muchas de las respuestas a estas lecturas dependerán del diagnóstico sobre las manifestaciones que la educación orientada a la ciudadanía ha desarrollado. Lo que nadie puede negar es que el papel que cumple la formación ciudadana en estas tareas ha sido primordial en estos últimos años. La intensidad con la que ha constituido agendas educativas y la presión que impuso a los currículos tuvo que ver —entre otras cosas— con la aceptación diagnóstica (más o menos consolidada) de al menos tres situaciones que destaca Perrenoud (2005):

- revigorar uma educação moral e cívica tradicional, que ficou um pouco em desuso durante décadas, dando-lhe uma nova denominação;
- designar uma nova concepção da cidadania, mais formal, mais ética, mais ativa, mais planetária;
- enfrentar uma *crise* da cidadania, anunciada ou atual (p.21)

Pese al acuerdo generalizado sobre la importancia de enfrentar este escenario, la formación ciudadana se encuentra hoy cuestionada por el lugar y la ubicación que finalmente terminó ocupando en las aulas, luego de la caída de la perspectiva cívica de la educación y el auge de las materias referidas a la ciudadanía en el mundo educativo formal. Las voces que la cuestionan señalan que ella se alojó de manera simplista en las voces de actores educativos cuyos objetos de enseñanza podían conectarse más rápidamente. En términos temáticos, las Ciencias Sociales y los profesores de Historia y Geografía —para el caso chileno— terminaron trabajando dimensiones enunciativas donde se relevaba, a nivel procedimental, un conjunto de prácticas infinitamente reflexivas, con la clara intención de provocar algún grado de estructuración con los contenidos propios que el curriculista prescribió para estos campos disciplinares. El resto de los actores educativos no concibió la necesidad del reconocimiento de dichos contenidos como propios de una reflexión didáctica (los objetos de las disciplinas escolares no fueron recogidos formalmente desde las experiencias desarrolladas por los estudiantes, por ejemplo; o de las maneras multidimensionales en las que opera la orientación práctica de los enseñantes). Así, hubo escaso interés por considerar que la formación ciudadana era un ámbito a ser trabajado en la formación del profesorado en su conjunto. De manera complementaria, es posible indicar que en aquellos casos donde se catastró una predisposición contraria, la conexión entre formación ciudadana y artefactos

objetuales presentes en lecturas y actuaciones, no logró escapar del ámbito intuitivo y no proporcionó mecanismos de autonomía que permitieran al estudiante estructurar el mundo y su vida ciudadana desde aprendizajes formales. Muchas de las proposiciones —no necesariamente desde quienes las instituyeron— fueron llevadas al mundo escolar simplemente como eternos listados de problemas socialmente relevantes, y las predisposiciones morales que debían acompañar su lectura se redujeron al aseguramiento de la opinión como expresión de una posición en el mundo.

La condición política sobre la cual se debía actuar tampoco colaboró en el desarrollo de una práctica de formación ciudadana que permitiera avanzar a un tipo de educación con potencial transformador y emancipador, que se desligara de los enunciados propios de una retórica de la deliberación como propuesta alternativa para mejorar nuestros sistemas de gobierno. La propia democracia en curso, ejemplo concreto al que había que acudir, no ofertó salidas (fuera de algunas expresiones populistas, como plebiscitos sin *quorum* o algunas manifestaciones assembleísticas— de modo que los estudiantes pudiesen concebir formas nuevas y densas de participación, orientadas a alterar con contenido y con responsabilidad el mundo de la vida, y en particular su expresión educativa formal: la escuela. En los últimos veinte años, nuestros países no se atrevieron a potenciar reflexiones sustantivas sobre el relato de las configuraciones nacionales: hubo escasas alternativas para avanzar en reordenamientos jurídicos y normativos, y el seguimiento a las políticas que avanzaron hacia garantizar derechos humanos fundamentales fue insuficiente. Esta condición amarró hasta un cierto punto la posibilidad de realización total de una propuesta de ciudadanía distinta a aquella definida desde la tradición de civilidad, esa que debía recoger “la demanda de que aún no somos ciudadanos, que fallamos a esa promesa” (Alderoqui,

2006 p.31, citando a Hubert Vincent 2001); y los discursos desmanteladores de la vida escolar fueron delineando un descrédito aún más perverso sobre el papel de la escuela en los procesos de disputa real por el capital cultural.

En este contexto, la formación ciudadana se encuentra cuestionada por los propios presupuestos que instaló. A una cierta narrativa sobre la transversalidad de estos saberes “alejándose en muchos casos de los contenidos formales prescritos” que permiten vivir en sociedad, participando de una cultura con procesos políticos propios y variantes, la idea de crisis en los sistemas políticos latinoamericanos hoy está siendo recuperada para reforzar la idea de necesidad formativa. La formación para la ciudadanía, revestida de progresismo político —aderezada con un rechazo panfletario a la memoria como habilidad potenciadora, y a la transferencia de conceptos disciplinares— se instala en las discusiones curriculares de nuestros países con una fuerza inusitada. El propio *establishment* lo solicita, desde políticos consternados por la apatía electoral, hasta formadores de formadores que participen vociferando el desprestigio de la escuela y la necesidad de constituir un nuevo sujeto, capaz de crear las condiciones de una nueva escuela. En paralelo, hasta el sofisticado aparataje comunicacional se pone al servicio de las voces que reclaman prácticas educativas ciudadanas lejos de las funciones clásicamente instituidas a la educación formal, como lo son la socialización primaria o la redistribución del acervo cultural. Así, la formación ciudadana se encuentra atrapada entre una agenda marcadamente instruccional —de racionalidad técnica, con encuadres estandarizados y una agenda muchas veces al borde de la banalidad— en la que prima un descrédito a la escuela y se produce una promesa emancipatoria sin procesos efectivamente intelectuales de desarrollo que acompañen el aprendizaje de prácticas políticas, por medio del trabajo con el contenido disciplinar que tiene un “potencial habilitador”.

¿Pueden acaso las disciplinas escolares contribuir de alguna manera a densificar el trabajo con la formación ciudadana? ¿Portan las disciplinas escolares algunas alternativas de orientación práctica? Las propias disciplinas escolares, ¿Contienen categorías que permitan complejizar el abordaje al mundo escolar como el punto donde se expresan los escenarios de disputa por lo político?

4.- Las posibilidades educativas del territorio

En el concierto de estas interrogantes, la Geografía debe erigirse como una disciplina que promueve prácticas políticas orientadas a la reorganización de las relaciones y a la designación de aquello que es común a los intervinientes del proceso de producción de mundo. Lo hace, como el resto de las disciplinas, ofertando desde el campo objetual claves para la comprensión y categorías para la transformación. En este último sentido, convendría destacar la posición privilegiada que tiene el territorio para promover un despliegue educativo: el territorio es una forma particular de recorte, que permite recuperar y resignificar elementos fundamentales en la promoción de prácticas antagónicas de disputa por el control y el dominio en un espacio que podría ser considerado común:

Seja na prevalência da centralidade, seja da alteridade, os sujeitos/categorias de fenômenos espaciais organizam sua vida de relação a partir do seu recorte de espaço. O recorte faz parte da empiria do espaço. Porque tem origem na transformação das localizações em extensão pela distribuição na hora da seletividade. E essa relação da localização dentro da extensão da distribuição dá origem ao território, definido como o recorte de domínio do espaço do sujeito/categoria de fenômeno dentro da extensão (Moreira, 2008, p. 90).

Esta categoría reconoce como prioritaria la distinción y reconocimiento de las relaciones que, produciendo espacio, se asocian a las manifestaciones del poder, los ejercicios de delimitación, las prácticas de control, las acciones de tenencia, las actuaciones de apropiación, los comportamientos orientados al dominio, la expresión ideológica de ocupación y la administración de una forma de existencia material. El territorio instituye y alberga; fija al mismo tiempo que fluye. Se ofrece a la experiencia práctica como una indicación de la vida material y, al mismo tiempo, provee las condiciones para mantenerse en permanente cambio. Harvey (2017) señala que “La historia del concepto de territorio ofrece un buen ejemplo de la forma en que las concepciones absolutas, relativas y relaciones del espacio y del tiempo quedan dialécticamente integradas” (p. 201). En ese mismo sentido, agrega que la integración se realiza en relación a prácticas materiales, representaciones sociales y significados experimentados, lo que evidencia la superación del imperativo territorial que opera en el plano del orden natural y comanda la fijación absoluta del espacio, permitiendo huir de aquello que algunos denominaron la trampa territorial. El territorio, como categoría de enseñanza-aprendizaje se ofrece a la institucionalidad moderna por excelencia, hoy mismo, como un dispositivo conceptual que permite repensar la disputa por el control del espacio en un sentido interaccional.

Al considerar lo anterior, podríamos señalar además que el territorio es una modalidad de abstracción con referencia directa al producto de un trabajo particular. Nos referimos a una forma categorial de designación que —hablando de una materia interaccional— nos ofrece una mirada específica de imbricación entre elementos objetivos y subjetivos, donde los proyectos pasados perviven y se presentan como un modo de existencia re-elaborada del tiempo ya acontecido, del tiempo antagonizado: expresión de luchas y también de proyectos:

(...) quando quisermos definir qualquer pedaço do territorio, deveremos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política. (...) O territorio revela también as ações passadas e presentes, mas já congeladas nos objetos, e as ações presentes constituídas em ações (Santos y Silveira, 2001, p. 247).

Que el territorio contenga tiempo, estructura, materialidad y de modo simultáneo sea el espacio para contener-albergar acciones y para producir-orientar nuevas prácticas, transforma a este dispositivo en una alternativa metodológica de trabajo, que obliga a quien lo usa a disponer de un marco general de creencias y a depositar en todos los casos la posibilidad para lo político.

Y en este caso, ¿Cómo puede el uso de la categoría territorial aportar al desarrollo de una formación ciudadana densa y con sentido? El aprendizaje y uso de la categoría territorio, en el mundo escolar, ¿Ofrece alguna alternativa práctica? ¿Puede el trabajo, en clave territorial, propiciar prácticas de disputa, donde los acervos contribuyan a definir los campos de actuación y conflicto? Cualquiera de estas preguntas implicaría pensar que la educación del territorio es tanto una educación para la práctica política como una alternativa que hace viable la construcción de ciudadanía. ¿Cuáles serían, entonces, las posibilidades prácticas de uso que permitirían propiciar un trabajo que se disponga para disputar el espacio común? Cuando la formación ciudadana es capaz de recuperar el territorio escolar, como la evidencia más cercana sobre la cual se pueden propiciar aprendizajes geográficos, se vislumbran al menos tres alternativas:

a.-La educación del territorio que se transfiere y se replica al cotidiano inmediato, es una práctica educativa que promueve los derechos a vivir y a morar.

El centro educativo —la escuela, en particular— debe ser repensado como una extensión del territorio local. Una extensión de aquel espacio en el que los sujetos aprendices y enseñantes desarrollan sus prácticas cotidianas enfrentados a pruebas de poder. Los agentes educativos deben, al mismo tiempo, insistir en la necesidad de apropiación del espacio escolar y disponer de los recursos de actuación que permitan al resto de los miembros de la comunidad producir modos de habitar variados. Se debe propender a que sea el espacio escolar-definidor y legitimador de nuevos órdenes el que recoja las experiencias e intervenga en ellas por medio de prácticas intencionadas, con la finalidad de modificarlas en materialidad y renovarlas en sus sentidos. Cada vez que las autoridades y los pedagogos nos empeñamos en desconocer esta situación, los estudiantes parecieran construir un territorio paralelo, o incluso *en contra de* la escuela; sin que esta situación se convierta en sí misma en una propuesta territorial.

b.-La educación del territorio que se transfiere y se replica al espacio inmediato, es una práctica educativa que promueve el reconocimiento.

El centro educativo debe ser repensado como un espacio que tiene una triple dimensión temporal: es huella y materialidad del pasado; expresión concreta del presente, y posibilidad en el futuro. En este sentido, la escuela debe promover y fortalecer el ideal de que las intervenciones pedagógicas aseguren condiciones de socialización futura, en un marco de convivencia pacífica y de suficiencia para el desarrollo de las acciones sociales. Todo ello en un escenario que no evita el

conflicto, y que deja espacio para acciones antagónicas que, bajo parámetros legítimos, permitan reconocer procesos específicos de producción espacial allí donde los campos ideológicos impiden realizar un correcto abordaje de los contextos donde se despliega potencialmente la ciudadanía.

c.- La educación del territorio que se transfiere y se replica al entorno inmediato, es una práctica educativa que promueve la justicia social.

La escuela debe ser repensada como espacio para la construcción de derechos. En dicho sentido, las intervenciones pedagógicas que promueven la educación debieran tener como foco de sus intereses, la búsqueda de inclusión (justicia orientada por el reconocimiento) y la búsqueda de la igualdad (justicia orientada por la redistribución). La búsqueda de inclusión en los sistemas espaciales equilibrados, no dañados, no destruidos, no fragmentados, ni segmentados y la búsqueda de igualdad en la participación de aprendizajes que permitan comprender y explicar de mejor forma el territorio en el cual desarrollamos nuestra vida política, son tareas urgentes.

Articulados, todos estos principios se encuentran a la base de cualquier intento pedagógico por fortalecer prácticas educativas, orientadas a promover la educación espacial con sentido político y proyección ciudadana. Trabajar con la materialidad dada por el centro escolar, permite la movilización de la categoría territorial sobre un espacio concreto, cercano y producido a diario por los propios actores educativos, la escuela. ¿Y por qué hacerlo de esa manera?: Justamente para no desaprovechar la evidencia sensible sobre lo común y que hoy muchos disputan. Santos (2007) señala que el territorio es ahora un factor explicativo de la vida política cotidiana, y no solamente la expresión cartesiana de la vida política:

É no território, tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade. (p.18)

Ahora bien, proyectando estos mismos principios, se hace insostenible pensar que se puede (y se debe) hacer una educación que no tenga la “sana y soberbia pretensión” de impactar al conjunto de la comunidad de actores locales que circundan al espacio escolar, lo que en términos geográficos sería llamado “la imposibilidad de desconectar las escalas como realidades espaciales distintivas”. La escuela es un territorio, es un espacio de morada; sin embargo, lo es solo si se la concibe como la extensión compleja de los procesos de producción que a diario y simultáneamente los individuos construyen en el barrio, en el ámbito urbano o rural, en el espacio virtual, en la dimensión de su habitar planetario. La complejidad de las prácticas educativas orientadas a la promoción del espacio escolar como la materia de un contenido, se asocia menos a las imposibilidades de los actores de hacer viable esa alternativa que a la necesidad casi imperiosa de alejarse de la producción de cotidiano para evidenciar formas existenciales particulares. Cuando los centros educativos se territorializan, en el sentido de permitir que los actuantes encuentren en ellos los objetos de aprendizaje, se avanza en la construcción de ciudadanía. No se debe olvidar que lo que se crea y se compone, expresa un proyecto deseado; lo que se desea, obliga a generar las condiciones específicas de realización potencial; y en ese ejercicio la práctica política encuentra modos de acontecer.

5.-Bibliografía

- ALDEROQUI, Silvia (2006). ¿Para qué enseñar la ciudad?. ALDEROQUI, Silvi y PENCHANSKY, Pompei (Comps.) *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza en el mundo urbano* (pp. 231-235). Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1980). "The eye of power: conversation with J-P Barou and M. Perrot". GORDON, Colin (Ed.). *Power-Knowledge: Selected Interviews and other Writings, 1972-1977 by Michael Foucault* (pp. 146-165). Brighton, UK: Harvester Press, Herts.
- GARRIDO, Marcelo (2015). El currículo como espacio político: la batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. SANTOS DE PAULA, Kamila; BUENO, Aparecida (Orgs.) *Currículo, Políticas Públicas e ensino de Geografia* (pp.103-133). Goiânia/GO-Brasil: Editora PUC-GO.
- HABERMAS, Jürgen (1999). *Problemas de Legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid, España: Cátedra.
- HARVEY, David (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Madrid, España: Akal
- _____ (2007). *Espacios del Capital. Hacia una Geografía Crítica*. Madrid, España: Akal.
- MOREIRA, Ruy (2008). *Pensar e ser em Geografia*. Sao Paulo: Editora Contexto.
- MORIN, Edgar (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOUFFE, Chantal (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Escola e Cidadania*. Porto Alegre: ARTMED.
- RANCIÈRE, Jacques (2011). *El malestar en la Estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- _____ (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- RIQUE DA SILVA, Lenyra (2001). *A natureza contraditória do espaço geográfico*. Sao Paulo: Editora Contexto.
- SANTOS, Milton (2007). *O Espaço do Cidadão*. São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo.
- _____ (2002). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo.
- _____ (1998). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo, Brasil: HUCITEC.
- _____ (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- _____ (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- SANTOS, Milton y SILVEIRA, María Laura (2001). *O Brasil. Território e Sociedade no início do século XXI*. São Paulo, Brasil: Record.
- SMITH, Neil (2002). Geografía, diferencia y políticas de escala. *Terra Livre*, 2 (19), 127-146.
- SWYNGEDOUW, Erik (2011). ¡La naturaleza no existe! La sostenibilidad como síntoma de una planificación despolitizada. *URBAN* (01), 44-66.

EL TERRITORIO COMO DISCURSO, ENFOQUE Y PROYECTO

Alejandro Pimienta Betancur
Profesor e investigador
Universidad de Antioquia - Colombia

1.- Introducción

A partir de la crítica y del reconocimiento del discurso del denominado *Spacial Turn*, en este texto se reivindica al territorio, comprendido como discursos, enfoque y proyecto para entender y transformar los procesos políticos en América Latina. Desde la obra de Milton Santos, se plantea que la ontología del territorio posee un carácter abierto, relacional y contingente, y que su proceso de producción es un proceso de politización siempre inacabado, signado por una tensión agónica entre diversos proyectos de territorio, que mantienen un incesante movimiento de des-territorialización y re-territorialización, tal como lo plantea Haesbaert (2014).

A partir de esa ontología política del territorio, se plantean elementos de la teoría de la hegemonía y el antagonismo de Laclau y Mouffe, y la teoría de la democracia radical y el agonismo de Mouffe, que pueden aportar al enfoque territorial, entendido como una herramienta de análisis político y como una estrategia para la construcción de proyectos territoriales.⁹

⁹ El enfoque territorial es una estrategia desarrollada en el proceso investigativo del proyecto “*Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz*”, desarrollado en el Instituto de Estudios Regionales, INER, con recursos de la Vicerrectoría de Investigaciones, y el Proyecto Laboratorio de Construcción de paz con enfoque territorial en Urabá.

2.-Más allá del *Spacial Turn*

Lo que en la actualidad se conoce como *Spacial Turn* – Giro Espacial- encontró su horizonte de posibilidad en los años sesenta y setenta del siglo XX, cuando comenzaron a visibilizarse los estudios sobre “nuevos problemas” emergidos por el impacto de los cambios en la cultura, la economía, la política y la organización social dados por los diversos efectos de aquello que hoy nombramos como globalización. Ello implicó una crítica a la mirada moderna sobre la cual se edificaron las ciencias sociales y humanas, especialmente a la consideración del tiempo como el eje de comprensión y explicación del mundo. El propósito del *Spacial Turn*, más que reemplazar al tiempo y poner al espacio como eje explicativo, es reposicionar ontológica y epistemológicamente esa relación espacio-tiempo, buscando una suerte de equilibrio, incluso una simetría, entre ambos.

Se reconoce a Foucault como el precursor del discurso del *Spacial Turn*, al referir en 1967,

La gran obsesión que atravesó el siglo XIX, como se sabe, fue la historia: temas del desarrollo y de la detención, temas de la crisis y del ciclo, temas de la acumulación del pasado, gran sobrecarga de muertos, enfriamiento amenazador del mundo. El siglo XIX encontró en el segundo principio de la termodinámica lo esencial de sus recursos mitológicos. La época actual sería más bien la época del espacio. Nos hallamos en la época de lo simultáneo, nos hallamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo cercano y lo lejano, del lado a lado, de lo disperso. Nos hallamos en un momento en el que el mundo se experimenta, creo, no tanto como una gran vida que se desarrollaría a través del tiempo sino como una red que relaciona puntos y que entrecruza su madeja (Foucault, 1984, c.f.).

Después, en 1974, Henri Lefebvre publicó *La producción del espacio*, obra en la que desarrolló su tríada conceptual: prácticas espaciales, representación del espacio y espacios de representación, lo cual aportó significativamente a entender ese carácter sociopolítico del espacio. En 1989, Edward Soja publica *Postmodern Geographies*, resaltando justamente el aporte de Lefebvre y Foucault, y retomando elementos de autores tan diversos como Berger, Giddens, Sartre, Althusser. En esta obra se señala que la dimensión espacial tiene una mayor incidencia que la temporal en la reorganización del capitalismo actual, por lo cual es necesaria la reinscripción del espacio en la teoría social crítica. Esto le dio mayor visibilidad al discurso del *Spacial Turn*, propiciando un intenso debate, vigente desde entonces, sobre la relación espacio-tiempo-sociedad.

En ese debate del *Spacial Turn* destacan investigadores como David Harvey, Dooren Massey, y el mismo Soja; Antony Giddens, Manuel Castells y Neil Smith, entre otros. Ha sido una fecunda auto-reflexión, típicamente posmoderna, de las formas de producir el conocimiento desde el mundo anglosajón.

Sin negar la multiplicidad de alternativas que el discurso del *Spacial Turn* ha abierto, es necesario pensar desde América Latina, espacio poco referenciado y estudiado por esos autores, sobre todo para considerar que esa noción de espacio no tiene el mismo potencial explicativo en nuestro continente que la noción de territorio, por lo menos desde la dimensión política del espacio. Ello ya que ha sido la categoría de territorio la que más se ha problematizado en la Geografía y en las ciencias sociales de América Latina; más que la de espacio. También ha sido el territorio —y no el espacio— la categoría utilizada en la política y en sus diversas normativas, y ha sido el territorio —y no el espacio— la categoría de la que se han apropiado los movimientos sociales y los procesos de construcción de ciudadanía.

Podríamos afirmar que el concepto de territorio en América Latina está ligado a su historicidad y a la politización de los problemas sociales, es decir, a la problemática vivida, y por tanto hay un discurso territorial que, en términos políticos y sociales, es mucho más potente que el discurso del *Spacial Turn*. Por supuesto, desde una dimensión epistemológica, el concepto de espacio está ligado al territorio, y no se pueden considerar aisladamente.

Tal como lo desarrolló Haesbaert (2014, p. 31), los conceptos contienen una actividad creadora y reproblematicadora (el presente mirando el futuro), posibilitan “producir realidad”, reinventando lo real al proponer sobre él, y con él, nuevas cuestiones. En ese sentido, si bien se ha hablado mucho de territorio en América Latina, su discurso aún no está agotado y sigue teniendo todo el potencial para analizar y producir los territorios. Como categorías analíticas, tanto el espacio como el territorio son instrumentos del proceso de investigación, y no sería posible considerar que uno es mejor que otro, aunque sí es posible aceptar, siguiendo a Rogerio Haesbaert, que el concepto espacio-tiempo, en una perspectiva filosófica, es la categoría maestra. Desde ella, la perspectiva geográfica se configura como espacio geográfico, el cual también fue la categoría clave para Milton Santos. El territorio aparece como una relación del espacio-poder; es lo que Haesbaert denomina una “constelación geográfica de conceptos” (2014, p. 34). Desde una perspectiva geográfica y socioespacial, el territorio es una expresión del espacio.

Pero el territorio no es solo una categoría analítica. Como plantea Haesbaert (2014), también es una categoría normativa, en tanto el Estado y los diferentes actores de la política tienen la capacidad de planear y comandar mediante normas y técnicas a los territorios (por ejemplo, del ordenamiento territorial), con lo cual el territorio, su configuración en un momento dado, es una expresión de la hegemonía. El territorio

también es una categoría de la práctica, y en América Latina se ha configurado como discurso de lucha y reivindicación de derechos desde lo político, lo cual le otorga el atributo emancipador que le pone límite a la política. Es decir: el territorio es la co-existencia y el proceso de la hegemonía y el antagonismo. Justo por esa razón, por su capacidad transformadora, es que la categoría territorio y el discurso territorial tienen el mejor potencial para América Latina, aunque eso no implica que categorías analíticas como las de espacio, paisaje, lugar o región, sean despolitizadas. Lo que destacamos es que el territorio, además de su politicidad como categoría analítica, también es una categoría de la práctica en América Latina.

3.-El potencial del discurso territorial

El discurso territorial en América Latina es previo al discurso del *Spacial Turn*. En efecto, antes de que se hablara de este último en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, Milton Santos ya había publicado en diversos libros y artículos que las ciencias sociales, incluida la Geografía, debían integrar la reflexión del espacio para entender lo que hoy conocemos como la globalización y los efectos del capital sobre la vida de las personas, especialmente de aquellas que se sitúan y habitan los países y ciudades más pobres (1971, 1973, 1978, 2000).

Desde la década de los ochenta del siglo XX en América Latina, el territorio, como concepto, comenzó a tener más poder explicativo del que históricamente había tenido en la Geografía y en la ciencia política, y empezó a ser usado profusamente y sin mucho apego al concepto de antaño en todas las ciencias sociales y humanas. Con ello se ha generado un exceso de significación del territorio, no solo por la “enorme polisemia” (Haesbaert, 2011, p. 31) de esa noción sino porque muchos autores utilizan el término sin definirlo.

El blanco de la crítica de los autores que buscaron articular un discurso territorial fue precisamente la noción clásica de territorio, significada *grosso modo* como “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (De Sousa, 2017, p. 78). Dicha acepción de territorio tenía cierta especificidad dentro de la geografía política y la ciencia política, porque servía para referir una materialidad en tanto espacio concreto, el de la escala que domina el Estado, es decir, el territorio en su acepción de territorio nacional. También tenía cierta estabilidad porque era una noción subordinada y dependiente del concepto de poder estatal, en particular la acción estatal, que podía entenderse como territorialidad del Estado, con lo cual también tenía cierta relación con la idea de la Nación y como una identidad política que prevalece sobre cualquier otra identidad. Esa comprensión fue criticada por diversos académicos justamente porque el territorio era visto como resultado de las relaciones de poder y no como un proceso continuo, en el que no es solo producto de lo social sino también productor de lo social.

A partir de la década de los ochenta el concepto de territorio salió de su molde que lo ligaba, incluso etimológicamente, con la tierra como espacio físico y con la construcción de una identidad nacional común. Desde entonces se fue convirtiendo en un significante con mucho valor explicativo en las ciencias sociales, en tanto se emancipó de la idea del poder como atributo del Estado y lo re-significó como proceso y acción de los diversos actores. Así, el territorio dejó de ser un concepto de cuño esencialista y comenzó a ser apropiado discursivamente para entender fenómenos más procesuales, contingentes y conflictuales, en los que el territorio, si bien por un lado es la expresión de un orden político vigente —es decir, la consecuencia de la hegemonía— también es lo que le pone límite a ese orden.

Tal como lo ha señalado Haesbaert (2014) el territorio, en cualquiera de sus acepciones, tiene que ver con el poder, tanto en un sentido explícito (de dominación) como en un sentido implícito o simbólico (de apropiación); el territorio no pertenece a ninguno de esos dos lados de la ecuación del poder, sino que está inmerso en ella.

Desde esa noción de poder, el discurso territorial de las ciencias sociales, incluso el discurso político territorial de los movimientos sociales, tuvo un desplazamiento progresivo del sentido de la relación espacio-poder, desde una versión clásica de la política que liga el poder con el establecimiento en tanto orden territorial hegemónico (una consecuencia del poder), a una concepción que lo dinamiza como acción, es decir, como territorialidad. En ese sentido, el discurso territorial, más que en la noción de territorio, encuentra en las territorialidades, la desterritorialización y reterritorialización (Haesbaert, 2014) la fuerza explicativa para entender la dinámica que constantemente lo recompone, tanto como proceso analítico como proceso político.

El mayor aporte al discurso territorial en América Latina lo hizo Milton Santos, quien entendió la globalización como un orden territorial hegemónico, carente de esencia, y por tanto se enfocó a estudiarla en tanto fenómeno técnico hegemónico al que se oponen otros órdenes territoriales. El territorio no es una cosa dada, sino un *dándose*, está siempre en movimiento, lo cual se expresa en la categoría de *territorio usado*. Para Milton Santos el concepto de territorio nunca tuvo un tratamiento específico ligado a la Geografía, como posiblemente lo fueron en su momento categorías como las de región, paisaje, urbanización y organización del espacio, con las cuales trabajó en los años sesenta y setenta del siglo XX.

Más que un concepto operativo, el territorio tomó fuerza en la obra de Milton Santos a partir de los años setenta, en el momento en que se plantea y comienza a sistematizar su

pensamiento epistemológico y su posicionamiento ontológico sobre el espacio geográfico. Esto le permitió ir planteando al territorio una categoría analítica, tanto de síntesis como de articulación. El territorio usado es una categoría de síntesis en tanto significa al territorio como sinónimo del espacio geográfico, con lo cual le da un carácter epistemológico y ontológico de totalidad, más que de una espacialidad concreta y delimitada por un actor; el territorio es, para Santos, el espacio de todos. Entender el territorio usado es entender cómo el espacio social llegó ser a lo que es, y cómo está siendo, y cómo será usado, lo cual, en su perspectiva, implica entender la técnica. Justamente por la relación con la técnica, es que el territorio usado es una categoría de articulación. Al respecto:

Escolher um caminho de método significa levar em conta diversas escalas de manifestação da realidade, de modo a encontrar as variáveis explicativas fundamentais. Estas comparecem como as personagens principais do enredo a estabelecer, levando sobretudo em consideração que o espaço geográfico se define como união indissolúvel de sistemas de objetos e sistemas de ações, e suas formas híbridas, as técnicas (M. Santos, 1996), que nos indicam como o território é usado: como, onde, por quem, por quê, para quê (Santos e Silveira, 2001, p. 11).

Tal como es usado, el territorio expresa un orden contingente, no una consecuencia inexorable. La hegemonía y el antagonismo siempre coexisten, y por tanto siempre hay relaciones y tensiones entre producciones territoriales, entre proyectos políticos territoriales. Nunca hay un territorio total, cerrado, sin más historia, más que un espacio global como genérico hay “espaços da globalização”, que son espacios “re-calificados que responden sobre todo a los intereses de los actores hegemónicos de la economía y de la sociedad y son de esta forma incorporados con toda autoridad a las corrientes de

globalización” (Santos, 1993, p. 71). En efecto, el actual medio científico informacional es la posibilidad y la consecuencia de esa hegemonía, lo cual profundiza las desigualdades.

Para Milton Santos no es posible entender el concepto territorio de manera aislada, y tampoco es lo que proponemos cuando destacamos el potencial del discurso territorial. El territorio no se entiende sin relación al espacio; incluso desde los años setenta este autor concebía al espacio geográfico como como una totalidad y como una instancia de la sociedad, lo cual fue decisivo en el cambio de la perspectiva geográfica en América Latina. A partir de ese momento, Santos plantea al espacio geográfico como un conjunto de fijos y flujos; desde 1991 lo comprendió como un híbrido, como conjunto indisociable de sistemas de objetos y sistemas de acciones, funcionando indisociable y contradictoriamente, incluyendo normas e intencionalidades. Con ello se le dio un mejor estatus epistemológico al territorio, en particular a su acepción de territorio usado, que es sinónimo de espacio geográfico y que emergió por la fuerza de la realidad empírica de la globalización.

El concepto de territorio usado puede darle fuerza a un discurso territorial en América Latina porque permite entender la hegemonía actual (categoría de análisis), pero también porque sirve para la construcción de proyectos territoriales alternativos (categoría política), incluso como referente para una educación crítica. En efecto, el territorio usado hace hincapié en la configuración del medio geográfico, en la actualidad como medio científico, técnico, informacional: cómo llegó a ser lo que es y cómo puede ser. Justamente esa perspectiva del final de la obra de Milton Santos tiene elementos potentes, que pueden ser revalorizados desde las perspectivas políticas que han desarrollado los conceptos de hegemonía y antagonismo, tal como se plantea en el siguiente punto.

Así pues, el concepto de *territorio usado* emergió en el pensamiento de Milton Santos como una categoría analítica para entender las prácticas del poder sobre los espacios, y muchos otros investigadores desde los años noventa han aportado a la construcción de un discurso territorial. Como señala Haesbaert (2014), el territorio acabó siendo re-apropiado y re-hecho en la propia práctica y lucha política de diferentes grupos sociales que, en un rico contexto latinoamericano de formulación de resistencias, deben ser oídos, no solo por la política hegemónica que por mucho tiempo los invisibilizó, sino también por el propio mundo académico que, muchas veces, desde la distancia, pretende “comprenderlos” (2014, p. 51).

4.-Aportes del análisis político al enfoque territorial

A continuación, planteo algunos aportes de la teoría política post-fundacional de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe al enfoque territorial en América Latina, en aras de fortalecer una perspectiva anti-esencialista, complementando aquello que ya con Santos se mencionó respecto a la naturaleza relacional e incompleta del territorio.

El enfoque territorial, como estrategia analítica, se posiciona desde una crítica a la inmediatez de lo dado, argumentando ontológicamente que el territorio no es una positividad que contiene un significado más allá de su propia configuración política; nunca le corresponde o subyace una significación inmanente, sino que esta es producida histórica y sociopolíticamente. Esto es coherente con el concepto de territorio usado que construyó Santos; la plena totalización del territorio es imposible, y no hay posibilidad de territorio por fuera de lo político.

Analíticamente, la politicidad del territorio —es decir, su naturaleza política— se puede hacer inteligible en tanto

el territorio se configura como un discurso. Por supuesto, el concepto de discurso no alude a un acto lingüístico o al habla, sino a una configuración significativa, relacional, diferencial, precaria y abierta. Asumir en un enfoque territorial que el territorio se configura como discurso, es argumentar que no es posible la materialidad sin significación política, y que cualquier significación responde a una determinada politización territorial, que carece de esencia. Entender el territorio como un discurso, no es negar su materialidad ni su dimensión física, sino ser consciente de que toda relación, incluso entre objetos, implica significación. Así, incluso la medición o localización más precisa de un espacio físico está mediada por un discurso a través del cual se le da sentido a la evidencia que recoge. La inmediatez factual de lo físico-espacial, incluyendo lo corporal, es una percepción; también el lazo natural de pertenencia a un lugar. La materialidad no tiene existencia objetiva real por fuera de la significación. En esta perspectiva, cuando se dice que el espacio es como un discurso no se está negando su empiricidad, sino que se le está relacionando con sus significaciones. Por tanto, no tiene sentido diferenciar lo espacial (como lo material/físico) y lo extraespacial (la producción social del significado de lo material).

En la obra de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2010), la hegemonía y el antagonismo son los conceptos clave para comprender la naturaleza política de la sociedad, y en este caso se usan para entender la naturaleza política del territorio y las territorialidades. El concepto de hegemonía, para estos autores, no es lo mismo que el estado de dominación y supremacía política, como se entiende muchas veces desde el sentido común, sino que expresa una relación política por la cual la particularidad asume una función universal de representación. La hegemonía se da en la negociación entre lo particular y lo universal (Laclau, 1996). El concepto de antagonismo no es oposición real ni contradicción, porque estos últimos aluden

a choques entre objetividades con identidades plenas y, en cambio, el antagonismo remite a una relación que muestra los límites de toda objetividad (Laclau y Mouffe, 2010, p. 215).

El territorio, en tanto carece de una significación *a priori*, es un producto y un productor de prácticas hegemónicas que han creado un determinado orden y fijado un sentido. Por supuesto, este proceso supone la exclusión de otros órdenes posibles. Pero el territorio también es un producto y productor de prácticas anti-hegemónicas, antagonistas y agonistas, que buscan instalar otro orden territorial mediante unas determinadas territorializaciones. El territorio sería entonces un “significante flotante”, que para Laclau integra una serie de elementos “que no logran ser articulados a una cadena discursiva” (2010, p. 193), es decir, que no está fijado a una significación por su carácter ambiguo y por la proliferación de significados. Y la lucha entre la hegemonía y la contra-hegemonía territorial se orienta a hacer del territorio un *punto nodal*, que para Laclau, son “puntos discursivos privilegiados” que tienen una fijación parcial (2010, p. 191). Al respecto, dice Laclau que “La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (2010, p. 193). Esto es lo que se juega en los diferentes proyectos territoriales.

Desde el pensamiento de Chantal Mouffe (2009, 2014), podemos plantear que la política es el orden territorial hegemónico, que se acepta de manera natural y que llegó a ser lo que es mediante territorialidades que devinieron en hegemónicas. Son las territorialidades de la dominación las que tienen capacidad de modificar y mantener un territorio desde comandos técnicos muy especializados. En tanto construcción, el territorio-tal como hoy es concebido, es el resultado de prácticas hegemónicas de instituciones, acciones, formas

de hacer (técnicas) y cosas, que logran reproducir un discurso determinado, velando así, oscureciendo, el origen artificial y contingente de dicho orden. Este territorio, además, tiene una fuerza de reproducción para seguir siendo así, es decir, el territorio actual puede producir el territorio futuro. U otro territorio futuro, porque toda hegemonía territorial es un orden precario y contingente (Laclau y Mouffe, 2010). Así es posible, y necesario, ser desafiado por prácticas de *lo político*, que intentan desarticularlo, en lo cual se propone la noción de *proyecto territorial* que se trabajará en el último punto.

En ese sentido, se hace relevante lo que Haesbaert (2014) señala sobre los dos grandes “paradigmas” que abordan las cuestiones territoriales: por un lado, el paradigma hegemónico, que es capitaneado sobre todo por las grandes empresas (con el frecuente apoyo del Estado), y por el otro, el contra-hegemónico liderado, sobre todo, en un lenguaje gramsciano, por grupos subalternos (2014, p. 53). Ambas son las expresiones territoriales de la política y lo político, respectivamente.

Un enfoque territorial se observa en el análisis de las dinámicas hegemónicas de la política, vistas desde los sujetos y las prácticas que comandan la des-territorialización, es decir, desde las formas de control de los espacios. Y también se percibe en el análisis de las dinámicas contra-hegemónicas, que buscan evidenciar las posibilidades agonistas que pueden tener, así como toda clase de re-territorializaciones. El enfoque territorial debe analizar al territorio como significante flotante en ese *continuum* de apropiación/dominación, para ver cómo se configura en punto nodal, mediante cuáles articulaciones, es decir, en la multiplicación de sus manifestaciones (Haesbaert, 2014, p. 59).

Desde una perspectiva del método, el enfoque territorial —aunque sería mejor decir “el enfoque de las territorialidades”— implica por lo menos tres movimientos y disposiciones analíticas. Primero, entender las territorialidades históricas

y actuales, es decir, cómo el territorio llegó a ser lo que es, especialmente en términos de los objetos y las normas, la identificación de los agentes territoriales, el análisis de las garantías estatales y las capacidades de los agentes. Segundo, las relaciones entre territorialidades y la propia configuración de ellas, para entender cómo el territorio está siendo usado. Y, en tercer lugar, cuáles son los efectos de las territorialidades actuales sobre el territorio futuro, es decir, cómo será y cómo queremos que sea el territorio.

Con Haesbaert, suscribimos que la territorialidad es un concepto más amplio que el de territorio, aunque lo engloba, porque a todo territorio le corresponde una territorialidad pero no toda territorialidad tendría, necesariamente, un territorio materialmente construido. La territorialidad es una propiedad de los territorios efectivamente construidos y también una condición (teórica o simbólica) para su efectivización (2014, p. 65), por lo que también entendemos que la territorialidad contiene la acción de territorializar, una acción de dotar de sentido, y por tanto una práctica de territorialización.

5.-Proyectos territoriales y educación

Se mencionó que el discurso territorial tiene potencial en América Latina porque la categoría de territorio es mucho más que una categoría analítica, siendo también una categoría normativa y una categoría de la práctica. Justo en este último sentido es donde radica el potencial articulador del territorio, referido a procesos de movilización y transformación política mediante la educación. Ello desde la perspectiva de proyectos territoriales que sean dinamizados por agentes, los que si bien no están dotados de una esencia, sí se constituyen en un conjunto de posiciones de sujeto que tienen en común la

inconformidad con el territorio, tal y como está siendo usado por la hegemonía neoliberal, es decir, la inconformidad con los espacios de la globalización.

Como se ha dicho, el territorio también es un significante clave para la hegemonía neoliberal, y se usa como base de la política, por tanto, es labor del proyecto político reconocer las formas en que la hegemonía neutraliza el potencial para la movilización que tiene el discurso territorial e identificar las prácticas hegemónicas territoriales. Es posible que esas prácticas se expresen de manera explícita en contra del derecho al territorio, pero generalmente son veladas, en tanto son acciones que, así como se significan territorialmente, también lo hacen en nombre de la democracia. En consecuencia, la atención debe estar puesta en las articulaciones que neutralizan la diferencia y la pluralidad, en tanto integran a todos los proyectos territoriales, reclamando para sí el consenso racional entre posiciones distintas. Los proyectos territoriales hegemónicos buscan que todos quedemos incluidos en el discurso de la política. Es claro, entonces, que el territorio y su significación es lo que está en disputa, y de lo que se trata es precisamente de articular al territorio con un discurso emancipador. En otras palabras: hay que construir proyectos territoriales agonistas desde lo político, reconociendo además que vivimos en multi-territorialidad, en tanto experimentamos múltiples territorios y territorializaciones (Haesbaert, 2011, 2014).

Es en esta perspectiva de construcción de proyectos territoriales donde el modelo agonista de democracia que ha planteado Chantal Mouffe emerge como alternativa que articula el análisis y la estrategia política. Entendiendo que el territorio es un *continuum* en la configuración dominación/apropiación que asume el poder, nunca podrá ser un absoluto cerrado; siempre quedará abierto, lo cual puede entenderse de la siguiente manera: siempre está presente la territorialización de un “nosotros” y la territorialización de un “ellos”, en tanto

esa es, precisamente, la naturaleza política. La diferencia es constitutiva, pero el papel de la democracia, y en ese sentido el de un proyecto territorial agonista, es que esa diferencia no se convierta en una lucha entre enemigos antagónicos sino en una lucha agonística, es decir, entre adversarios.

El proyecto territorial no es un proyecto agonista porque pueda considerar y aceptar la posibilidad de un consenso, sino porque no ve al oponente como un enemigo por destruir, sino como un adversario con existencia legítima.

La labor de los agentes educativos es formar a los sujetos agonistas, que desde diferentes posiciones se vinculen a proyectos territoriales en los que la hegemonía no provenga de la fuerza ordenadora del mercado y de la reproducción del capital transnacional sino del derecho al territorio, en tanto ciudadanía y justicia. Esto implica una (otra) repolitización del territorio, y supone que los agentes re-conozcan el territorio no solo desde su experiencia (categoría de la práctica) sino que incrementen sus capacidades re-conociendo también al territorio como categoría analítica, como categoría normativa y como categoría política, todo convergente en los proyectos territoriales.

El proyecto territorial es una estrategia de construcción de *lo político*, y por tanto es una acción que debe levantarse desde territorialidades compatibles con la valoración de la nuestra experiencia subjetiva de los agentes, es decir, desde las territorialidades de la apropiación. En ese sentido, los proyectos territoriales requieren de sujetos territoriales. Una educación transformadora y emancipadora tendría entre sus finalidades formar sujetos que se reconozcan en su experiencia territorial; que reconozcan que su lugar de enunciación es situado, particular, aunque eso no los dota de una esencia o de una segunda naturaleza; que entienden las formas de producción del territorio, pero también las formas de cambiarlo.

Los proyectos políticos territoriales se configuran de manera agonística, usando y fortaleciendo la democracia, por tanto, son proyectos de formación ciudadana. Son formas democráticas que reconocen que hay diferencias constitutivas entre proyectos políticos y que esas diferencias, lejos de ser aplacadas, cooptadas o eliminadas, deben ser identificadas y vistas como distintas. La irrupción de proyectos alternos no configura la existencia de enemigos a destruir, sino de adversarios —siguiendo a Mouffe— otros cuyas ideas combatimos, pero cuyo derecho a defender su enfoque territorial no ponemos en duda.

Para la actualidad colombiana, lo que está en juego es la forma en la que se territorializa la paz, es decir, desde qué tipo de proyecto territorial la enfocamos. Los agentes educativos tienen el deber de darle contenido para que el territorio sea un derecho y tenga como consecuencia la experiencia de justicia espacial. Eso implica articular inteligencias territoriales, conocimientos situados, reconocimiento de pluralidad, generación y aprovechamiento de la experiencia, entre otros aspectos sobre los cuales la educación generalmente trabaja. Pero más que eso, dada la naturaleza hegemónica del territorio, es preciso entender que las situaciones actuales —es decir, el territorio usado— no cambiará de manera espontánea sino por las territorialidades de los grupos que se sitúen en posiciones de sujetos que activamente busquen el cambio. Es en ese sentido que el proyecto territorial tiene un carácter estratégico, porque articula la producción de conocimientos y la toma de decisiones, dándole sentido a un posicionamiento territorial que dinamiza las acciones educativas con carácter emancipatorio.

Un proyecto territorial es una construcción de sentido que permite a unos agentes fijar en un ámbito político una serie de decisiones sobre lo territorial y las formas de lograrlo, para lo cual establece problemas y prioridades. Y compite con otros sentidos de orden, por eso el campo de lo político es una

disputa entre proyectos que tienen no solo diferentes ideas de orden, sino también diferentes formas de lograrlo. Un proyecto territorial alternativo sería territorio que se signifique desde la paz y la ciudadanía, y no desde otras cadenas discursivas, como por ejemplo el extractivismo o la privatización. Se aclara de esta manera lo que significa que el territorio no sea solo una categoría analítica sino una categoría de la práctica, incluso una categoría de la lucha política, que siempre es posible re-articular (lo cual es función del proyecto político). La polisemia del territorio le otorga gran capacidad para articular y dar estabilidad temporal a los proyectos políticos (por ejemplo, al proyecto educativo).

Un proyecto territorial es un horizonte expresado en un conjunto de ideas, concepciones, reglas, objetos y acciones, que dan pie a que unas prácticas políticas específicas sean prácticas territoriales articuladoras de un orden, en tanto permiten que la forma particular de hacer y significar del proyecto tome el lugar de la totalidad. Es una forma de interpelar y no quedarse como espectador ante un acontecer jerárquico, como el experimentamos en la actualidad.

6.-A modo de ejemplo

Para finalizar se hace necesario enunciar se plantea tres criterios para un proyecto territorial de construcción de ciudadanía y paz para un agente como la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) en las regiones en las que tiene sedes descentralizadas para ofrecer el servicio educativo, lo cual se conoce institucionalmente como “regionalización universitaria”.

El primero de esos criterios es que el territorio no responda exclusivamente a la contigüidad con la lógica zonal. Los conceptos de territorio y territorialización universitaria deben ser coherentes con la comprensión de que, en el

periodo actual, los territorios se configuran de manera discontinua, en la lógica de las redes, con diversos grados de movilidad y superposición. Es decir, sigue operando cierta lógica zonal pero también tiene una lógica de redes, que le dan a la región una configuración relacional.

La territorialización, por tanto, no puede tener una idea esencializada del territorio y debe incorporar una idea más fluida, reconociendo que cualquiera sea su concepción, fundamenta una práctica de inclusión/exclusión. Dicho de otra manera, la territorialización es una práctica articuladora y, en este caso, su acción debe estar significada con sus principios políticos y educativos. Por tanto, para no negar su propia naturaleza, la universidad debe asumir la acción de territorialización como la práctica que busca la justicia espacial, es decir, el derecho al territorio que tiene la ciudadanía. Consecuentemente, debe excluir de su práctica de territorialización toda lógica que coincida con un uso corporativo y hegemónico del territorio, y que haga del espacio un conglomerado de exclusión.

El segundo criterio señala que el proyecto territorial entiende la dimensión escalar y relacional del territorio, y por tanto reconoce formas diferenciadas de relación entre la Universidad de Antioquia en Medellín, y la Universidad de Antioquia en las regiones. El debate no es entre descentralización y autonomía, aunque eso hace parte del problema. El centro de la cuestión es la relación entre escalas, para revisar que el proyecto territorial no reproduzca la lógica del acontecer jerárquico, en que los comandos de operación están localizados en otro tiempo y espacio. Tampoco es caer en el exceso del lugar, por el cual la razón local se opone sin más a una razón global en la que tampoco hay una perspectiva relacional. La forma de crear las condiciones para un proyecto territorial de universidad es tomando decisiones que permitan el incremento de las capacidades en los mismos territorios, por nuestra naturaleza

universitaria, lo que llamamos comunidad académica; es decir, garantizando interlocutores.

El tercer criterio es involucrar la experiencia, reconociendo la acumulación de conocimiento sobre los territorios y sus procesos de permanencia y cambio, para que el proyecto territorial de universidad no sea una nueva universidad, sino la universidad que cumple con su *ethos* de construcción de lo público. Dicho de otra manera: no hay que reinventar la universidad, sino simplemente actuar ética y con sentido de lo público, que no es otra cosa que coherencia entre el deber ser y el hacer. Así, no hay dicotomía para decidir si la universidad pública apoya los procesos corporativos del territorio o apoya el derecho al territorio y la justicia espacial.

7.-Bibliografía

- FOUCAULT, Michel (1984). De los espacios otros (Des espaces autres). Conferencia dictada en el Círculo de Estudios Arquitectónicos, el 14 de marzo de 1967. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5
- HAESBAERT, Rogerio (2014). *Viver no limite. Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança*. Río de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- _____ (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (2010). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- LEFEBVRE, Henri (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitán Swing Libros.

- MOUFFE, Chantal (2014) *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- SANTOS, Milton (2000). *La Naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Barcelona, España: Ariel.
- _____ (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, (13), 69-77.
- _____ (1978). *O espaço dividido*. Río de Janeiro, Brasil: Livraria Editora Francisco Alves.
- _____ (1973). *Geografía y economía urbanas en los países subdesarrollados*. Barcelona, España: Ed. Oikos-Tau.
- _____ (1971). *Le métier du géographe en pays sous-développé*. París, Francia: Ed. Ophrys.
- SANTOS, Milton y SILVEIRA, María (2001). *Brasil: território e sociedade no início do século XXI* Río de Janeiro, Brasil: Record.
- SOJA, Edward (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Londres, UK: Verso Press.
- SOUZA, Marcelo (1995). “O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”. CASTRO, Iná et al. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas* (pp. 77-116). Río de Janeiro: Bertrand.

TERRITORIOS URBANOS, CIUDAD Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Nubia Moreno Lache
Profesora e investigadora
Universidad Distrital Francisco José Caldas - Colombia

Alexander Cely Rodríguez
Profesor e investigador
Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

La geografía no es, en principio, un conocimiento; la realidad geográfica, no es, ante todo un objeto; el espacio geográfico no es un espacio en blanco que se rellene coloréandolo. La ciencia geográfica presupone que el mundo sea comprendido geográficamente, que el hombre se sienta y se sepa ligado a la Tierra como ser llamado a realizarse en su condición terrestre
(Dardel, 1952 -2013, p. 94).

1.- Introducción

Las ciencias sociales, y específicamente la Geografía, han establecido, desde diferentes puntos de análisis y comprensión, la necesidad de pensar lo relacionado a la escala espacial, puesto que es fundamental pasar, por ejemplo, de la comprensión del ámbito territorial desde un enfoque historicista hacia un enfoque espacialista. Este tránsito implica reconocer a los territorios para la política pública, la gestión y administración del paisaje, pero también, y de manera fundamental, para examinar el papel activo de los procesos sociales que en él se desarrollan y que apuntan, en la mayoría de los casos, hacia la transformación socio-espacial de sus realidades.

Ese interés repercute en todas las ciencias sociales, puesto que en ellas se condensan implicaciones sociohistóricas que restablecen el debate sobre cómo se presenta la expresión territorial; para algunas lecturas contemporáneas, estamos ante la emergencia, o quizás nuevas interpretaciones, de dicha categoría. Por ello, más allá de reevaluar los conceptos presentes desde campos como la Geografía, el Urbanismo, la Sociología, la Antropología o la Arquitectura, importa la articulación de esfuerzos para una apuesta holística, que permita visualizar la multiplicidad de argumentos y exploraciones en torno a los territorios. Tales aproximaciones implican un reconocimiento multidisciplinar y transdisciplinar, que convoque el estudio de territorio, en este texto en diálogo con la ciudad y lo urbano, a la función y a la determinación de la sociedad y la ciudadanía en estos espacios. Así, es viable proyectar caminos que nutran la comprensión de esas “nuevas formas” de espacialización de la vida en las sociedades.

En consecuencia, este artículo asume la nominación de *territorios urbanos* como resultado de la construcción social del espacio, puesto que son los moradores quienes desarrollan apropiaciones de y en el espacio que habitan. Ello implica la inclusión de la ciudadanía como elemento fundamental para comprender demandas y manifestaciones de los territorios en nuestras sociedades contemporáneas. Esta consideración, a su vez, invita a deliberar el papel del espacio público en la ciudad y en los territorios urbanos, así como a pensar el papel que la educación y la ciudadana cumplen en ellos.

Se propone una mirada a los territorios y a la ciudad, y a su relación con la educación, particularmente geográfica; para ello se referencian de manera general algunos atributos de la ciudad de Bogotá, pero también es posible pensar que lo presentado aquí se puede aplicar a otros contextos y territorios en tanto las ciudades, a diferentes niveles y escalas, conservan algunos atributos y comparten ciertas condiciones

socio—espaciales, que los vuelve escenario fecundo para pensar no solo su manifestación espacial sino también su valor para la enseñanza, la educación geográfica y la ciudadanía.¹⁰

De igual manera, y para el caso de Colombia, el concepto de territorio, exige nuevas lecturas, máxime porque en los procesos de paz que vive el país, emergen otros territorios y territorialidades que requieren no sólo su reconocimiento sino también su comprensión, indagación e incorporación si se quiere apostar en la construcción de un territorio con mayor justicia socio espacial.

En esa línea, se observarán algunas cavilaciones alrededor del tema territorial, algunas de sus problemáticas y a partir de ello se insinúan algunos vínculos con la educación geográfica y la ciudadana; estas pensadas como posibilidades que emergen desde la perspectiva del derecho a la ciudad en tanto alternativa de aprendizaje y enseñanza para acceder a territorios urbanos dinámicos, heterogéneos, que garanticen los derechos individuales, las apuestas colectivas, el deber al habitar los territorios y la constitución de espacios de vida para nuestras sociedades. Por tanto, en el artículo aparecerán consideraciones que, a manera de subapartados, deliberan en, desde, sobre y para la ciudad y los territorios urbanos.

¹⁰ El artículo hace parte de reflexiones alcanzadas en el marco de la investigación “*Bogotá, escenario para aprender y enseñar la ciudad*”. Esta investigación avalada y apoyada por la DGP - CIUP - DCS 425 - 16. El equipo de investigación estuvo integrado por los profesores Alexander Cely Rodríguez, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda y Nubia Moreno Lache, y por los estudiantes Paola Nathalia Orozco Naranjo, Yenifer Juliana Flórez Albino y Abel Durán Chico, quienes acompañaron el proceso en la modalidad de monitores dentro del programa de investigación formativa que promueve el CIUP y los grupos de investigación en la Universidad.

2.-Aportes conceptuales en el diálogo ciudadterritorios urbanos

Acceder a categorías y conceptos que muchas veces actúan como sinónimos es uno de los asuntos que deben ser evaluados de forma más precisa, pues de ello depende gran parte de la formación de continuidades y discontinuidades en el escenario del espacio geográfico, con el fin de conducirlo hacia una interpelación dialéctica. Por ello, es relevante considerar la relación ciudad–territorio para comprender algunas interacciones sociedad–naturaleza, asumiendo que en ambos casos la relación corresponde a una construcción social cargada de significado y experiencia.

El territorio usualmente se ha comprendido en la esfera político–administrativa, en la cual cumplía el papel de rodear a un espacio y colocarlo bajo su jurisdicción. Esta connotación lo liga al concepto de soberanía, donde hay una autoridad final y absoluta en una comunidad política que ocupa un espacio. Hacia el siglo XVI, territorio y soberanía se consolidan con el Tratado de Wesfalia (1648), al reconocer que cada Estado era soberano en su territorio, dando paso a la configuración de divisiones territoriales que se convierten en lo que podemos nominar como el primer mapa político mundial. Así las cosas, el territorio asume el papel de dotador de la seguridad en el espacio. Esta característica permite relacionarlo con una porción de espacio geográfico sobre el cual se ejerce o se pretende ejercer control político, de modo tal que el poder y el territorio van a configurarse en una relación dialéctica, en la que progresivamente tiende a establecer y jerarquizar el control y dominio. Así, se lo concibe desde la supremacía, ajeno a las personas y sus vidas.

El territorio se entenderá como una imposición bajo el control de quienes pueden hacerlo; por ejemplo: la esfera militar o administrativa, pero no social. Con posterioridad

aparece la nominación “ordenación del territorio”, desarrollada fundamentalmente desde las ciencias económicas, en la medida que este espacio es posibilitador de riquezas y recursos; situación que va a demandar mayor control sobre la soberanía espacial que lo constituye, puesto que el control en los territorios garantizará el manejo de recursos y la distribución —acorde con intereses supremos— de las posibilidades. Esta consideración sobre lo territorial y su ordenamiento es algo limitada; por esto autores como Beuf y Rincón (2017) indican la necesidad de reconsiderar la comprensión y los estudios del territorio. Estos corresponden fundamentalmente a:

- La fragmentación de los saberes alrededor del estudio territorial. Es necesario incorporar tanto los conocimientos técnicos especializados como los socialmente adquiridos por las comunidades en los territorios.
- La visión limitada que existe sobre el territorio a un plano político-administrativo, el cual —a pesar de las aperturas que se vienen dando— insisten en que esta categoría espacial es “objetivada, lisa, sin asperidades, sin tensiones, ni divergencias en cuanto a su percepción por diversos agentes sociales” (Beuf y Rincón, 2017, p. XIX).
- La predominancia de la normatividad sobre el territorio, lo cual a su vez es causa y consecuencia para que este no sea indagado con mayor amplitud, ni enseñado más allá de esta perspectiva.

Como consecuencia, se debe instaurar la mirada al territorio desde las prácticas sociales que aquel incluye, y que pueden hallar camino en el reconocimiento de la territorialidad. Esta se entiende como el grado de control de una determinada porción

de espacio geográfico por una persona, un partido político, un grupo social, comunidades, organizaciones —legales o ilegales, formales o informales— que están presentes en el territorio y que dan identidad, crean fronteras —visibles o invisibles—, dinamizan, controlan, incluyen o excluyen acorde con lo que consideran es el patrón de vida en el territorio. Como afirma Harvey (2009-2017), retomando a Delaney, “el territorio se convirtió en un recurso para simplificar y clarificar otra cosa, como la autoridad política, la identidad cultural, la autonomía personal o los derechos individuales. Para ello hubo que concebir el territorio como un fenómeno relativamente nítido y sencillo” (p. 199).

Esto significa que los seres humanos pueden construir multiplicidad de territorios de acuerdo con su accionar en ellos, con los signos y símbolos que se tejen en él, con las narrativas que circulan y de cierta manera se posicionan en el lugar, con la memoria acumulada que refleja la experiencia colectiva de la sociedad. Esta es la causa y a la vez consecuencia de que las territorialidades construidas no coincidan con límites políticos—administrativos determinados por las instancias estatales, sino con los imaginarios colectivos que trazan una marca simbólica y definen territorios cognitivos, subjetivos, emocionales, especiales y significativos para sus actores. Al respecto, Guy Di Meo (2001) citado por Beuf (2017) argumenta que el territorio está compuesto por:

El espacio social, lo que representa las relaciones sociales y espaciales

- El espacio vivido en la relación existencial sujeto-territorio
- Las ideas de pertenencia y apropiación
- La dimensión política y la ciudadanía
- Las formas como las comunidades organizan y distribuyen

De allí que “el territorio se define como la expresión global de lo espacial, lo social, y lo vivido, como una temporalidad más o menos frágil, como el encuentro del significante y del significado, de lo material y lo inmaterial” (Di Meo, 2001, p. 275). La territorialidad, si bien involucra al sujeto social, a su experiencia en el espacio, a lo que Soja (1997) denominó como el Tercer Espacio en Geografía, es ante todo una manifestación que el sujeto ha construido. Por ello la apropiación en el territorio es el reflejo de cómo las personas viven los espacios que ocupan; no porque los dejen vacíos o fríos, sino que, por el contrario, crean una amplia significación en ellos y logran arquitecturas territoriales.

Por su parte, al considerar el espacio geográfico en la acepción de la ciudad, la información y las reflexiones son amplias y diversas. Se rescata el trabajo de Lefebvre (1983), que considera la ciudad y lo urbano como un desarrollo histórico que, en su fase industrial, se desborda por el de “sociedad urbana”. El autor hace referencia a las discontinuidades sociohistóricas que caracterizan varios tipos de ciudad, entre las cuales se referencian las *polis*, la ciudad medieval, la ciudad renacentista, la ciudad asiática, entre otras. Sin embargo, lo característico de la *sociedad urbana* es la totalización de producción industrial. La tesis del autor hace referencia a una implícita *discontinuidad* que explota anteriores formas de urbanización y que propicia dinámicas privilegiadas, en las que lo concéntrico y lo radial van a ser polo de atracción para migrantes que buscan en ella posibilidades de bienestar y progreso. En este aspecto es preciso anotar que el migrante lleva consigo una carga cultural y simbólica, con la que impregna a la ciudad de la multiculturalidad y motiva el establecimiento de territorios urbanos manifestados, a su vez, en territorialidades.

Jordi Borja (2003) anuncia que este elemento implica observar la ciudad en continua transformación. Sin embargo, de

esta transformación nace la necesidad de evidenciar que existe una tendencia urbanizadora que *no necesariamente* refiere a la ciudad:

La urbanización no es la ciudad. (...) La ciudad “emergente” es “difusa”, de bajas densidades y altas segregaciones, territorialmente despilfarradora, poco sostenible, y social y culturalmente dominada por tendencias perversas de guetización y dualización o exclusión. El territorio no se organiza en redes sustentadas por centralidades urbanas potentes e integradoras, sino que se fragmenta por funciones especializadas y por jerarquías sociales. (...) Todo esto lleva a la negación de la ciudad. El libre mercado todo poderoso no tiene la capacidad integradora de la ciudadanía; al contrario: fractura los tejidos urbanos y sociales, es destructor de la ciudad y genera nuevos territorios urbanos (Borja, 2003, p. 30).

Esa simetría entre ambos discursos genera una preocupación por lo que refiere la definición que se tiene de ciudad, la estructura urbana que la soporta y la presencia de territorios urbanos en ella. Es posible identificar una mirada al fenómeno de la urbanización, del cual se soporta el desarrollo de la potencialidad económica del capitalismo de libre mercado que especializa los espacios urbanos, confinando al mismo a la mera funcionalidad y homologando los emplazamientos variados y de encuentro, fortaleciendo a la clase dominante y relegando a espacios obsoletos y degradados a las capas sociales más bajas. Por otro lado, la fragmentación social de la ciudad en función de su capacidad de encuentro, divergencia y heterogeneidad, se torna manifestación de nuevos sentidos de ciudad, donde los territorios urbanos son su manifestación. Eso permite ver una dialéctica que encuentra como tesis opuestas tanto la denominación de ciudadano, como la de sociedad urbana. No obstante, estas se encuentran en la

definición espacial que comparten tanto la ciudad como la vida urbana. Harvey (2013) conjuga ambas realidades cuando sostiene que la ciudad,

(...) es el lugar donde se entremezcla gente de todo tipo y condición, incluso contra su voluntad o con intereses opuestos, compartiendo una vida en común, por efímera y cambiante que sea, que viene siendo desde hace mucho tiempo objeto de comentario por urbanistas de toda laya y tema sugestivo de innumerables representaciones y escritos (novelas, películas, videos y otros medios) que intentan captar su carácter (o el carácter particular de la vida en una ciudad con creta en determinado lugar y momento) y su significado más profundo; en la larga historia del utopismo urbano tenemos un registro de todos los intentos y aspiraciones humanas de convertir la ciudad en una imagen diferente, más adecuada «a nuestros deseos más profundos» como diría Robert Park. El reciente resurgimiento de la insistencia en la supuesta pérdida de la comunidad urbana refleja el impacto aparentemente profundo de la reciente oleada de privatizaciones, cercamientos, controles espaciales, actuaciones policiales y redes de vigilancia sobre las cualidades de la vida urbana en general, y en particular sobre la posibilidad de construir o inhibir nuevas relaciones sociales (nuevos bienes comunales) en el seno de un proceso urbano influido, sino dominado, por los intereses de clase capitalistas (p. 107).

Afirmamos que la ciudad refleja escenarios de reconocimiento y habitabilidad bajo la presunción de espacio habitado. Con ello, se marca una pauta entre lo que se representaba e interpretaba de la ciudad y sus nuevas acepciones, en las cuales, “(...) convergen no solo sus habitantes, sino una serie de cambios, dinámicas e intereses que la hacen, cada vez más, un atractivo y fecundo terreno para escrudiñar” (Cely y Moreno, 2015, p. 13); de esta manera, hay una insistencia por reconocer

la necesidad de que el principio de habitabilidad del sujeto inserto en la ciudad hace de ella un ‘*caleidoscopio*’ que se gesta por medio de la construcción institucional y social, la cual posibilita una *imagen de ciudad*; es decir la ciudad como fenómeno urbano, como representación y como imagen, pero también los espacios en la ciudad como territorios en constante construcción, quizás como resultado del crecimiento y contraste urbano, pero también como manifestación de la experiencia subjetiva en el espacio. Páramo y García (2010) evidencian que esta inmersión refleja que la ciudad no solo se debe catalogar dentro del fenómeno espacial, sino que también es una expresión cultural; por ello mismo la ciudad y sus territorios se interpelan y definen como construcciones sociales.

En suma, estas categorías no revisten una contradicción de auto exclusión, sino que encuentran convergencias en torno a las representaciones y reflexiones teóricas que se manifiestan en la realidad social, histórica, económica, cultural, las cuales reclaman la participación política con el fin de definir tanto a la ciudad como a sus territorios en su amplitud y complejidad. En ellos, hay diversas posibilidades de encuentro y desencuentro, pero quizás sea el espacio público y sus expresiones los que mejor permitan reconocer a los territorios urbanos como neo formas de habitabilidad en la ciudad, puesto que aquel “(...) es un espacio estructurado por los principios de contigüidad y de continuidad... Un territorio se impone, entonces, como un área delimitada afectada por una ideología territorial... cada uno de los individuos incluidos en ella puede experimentar y clarificar la contigüidad, la demarcación, la delimitación, el valor, la congruencia en una misma disposición coherente, dotada de sentido” (Lussault, 2007, pp. 109-110).

En relación con el concepto de espacio público, se considera importante la lectura de Jordi Borja (2000, 2003); este autor, parte del principio de que *la ciudad es sobretodo espacio público*, por ello sostiene que,

El espacio público es el de la representación, en el que la sociedad se hace visible. Del ágora a la plaza de las manifestaciones políticas multitudinarias del siglo XX, es a partir de estos espacios que se puede relatar, comprender la historia de una ciudad. Estampas gloriosas y trágicas, antiguas y modernas, se suceden en los espacios públicos de la ciudad (Borja, 2000, p. 7).

Borja sitúa al espacio público lejos de la mirada administrativa, y quizás también de planificación externa y ajena los habitantes, en donde, como él mismo describe,

El espacio público ciudadano no es un espacio residual entre calles y edificios. Tampoco es un espacio vacío considerado público simplemente por razones jurídicas. Ni un espacio “especializado”, al que se ha de ir, como quien va a un museo o a un espectáculo. Mejor dicho estos espacios citados son espacios públicos potenciales, pero hace falta algo más para que sean espacios públicos ciudadanos (p. 7).

Se evidencia una crisis de la ciudad, y por ende del espacio público, puesto que las perspectivas que se distinguen, ya no desde la teoría, sino en la materialidad de la institucionalidad y las políticas públicas en su jurisdicción, son las del asalto del capitalismo de mercado, la construcción cotidiana y la imagen que el ciudadano tiene de su ciudad. Estas miradas tienden a pensar o reconocer la exclusión hacia los escenarios públicos, lo que hace que estos no sean entendidos como la situación de un lugar, sino más bien como la posibilidad de encuentro y diversidad; atributos que bien se comparten en las lógicas de los territorios en la medida que son construcciones que logran las sociedades al interactuar con y en el espacio.

El rescate, o como lo define Borja (2003), *conquista* de estos espacios, se da por medio de la participación y la apertura democrática de los ciudadanos. Estas aperturas en la

dimensión de los territorios urbanos, es lo que corresponde al desarrollo de territorialidades, de modo tal que se evidencia el papel relevante del sujeto en el espacio porque, como se ha ido demostrando, en el desarrollo epistemológico y científico de la Geografía, el espacio geográfico no es vacío, frío, ajeno, contenedor, sino por el contrario: es contenido, dinámico y ante todo es un constructo socio-cultural. Generar esta apertura democrática es, según Páramo y García (2010), la condición para dotar de sentido a la ciudad y a los territorios urbanos, puesto que,

(...) es el escenario propicio para la expresión social y simbólica de distintos individuos y grupos sociales; así como también un elemento vital para la evocación de la memoria histórica colectiva de las ciudades, las conmemoraciones y las manifestaciones que hacen parte de la identidad política, social y cultural de los pueblos (p. 11).

Delgado (2002) plantea la dicotomía entre la *ciudad concebida* y la *ciudad practicada*. Esto es, que los “(...) urbanistas trabajan a partir de la pretensión de que determinan el sentido de la ciudad a través de dispositivos que quieren dotar de coherencia a conjuntos espaciales altamente complejos” (p. 92). El principio de representación o concepción de la ciudad y de territorios trabaja a expensas de formas de espacialidad que se caracterizan por la práctica que tienen los individuos en el espacio; estas acciones se enmarcan en espacios de percepción, de vivencia, de uso, de práctica, de territorialización, de temor, de apego, etc. A su vez, Delgado anuncia que esta situación lleva a una pretensión de “(...) mutar lo oscuro por algo más claro. Su obsesión: la legibilidad. Su lógica: la de una ideología que se quiere encarnar, que aspira a convertirse en operacionalmente eficiente y lograr el milagro de la intangibilidad absoluta” (pp. 92-93). Esto da pie a una validación

de modelos en los cuales las prácticas sociales estén siempre subordinadas a la intención de recrear espacialidades en los territorios urbanos, basados en la producción de espacio público despersonalizado e inanimado.

Como se expone, estas miradas al espacio en la dimensión de la ciudad y los territorios urbanos nos invitan a pensar en la conceptualización del espacio, la ciudad, el territorio y el espacio público. Estas categorías, en ocasiones, se intersectan con el fin de posicionar tanto las dinámicas a las que están sometidas, como a la significación de las prácticas que contienen; por ello resulta valioso considerar derechos y deberes bajo un panorama de producción y aglomeración de la ciudad, y de configuración de territorios urbanos, que sirva como ruta para pensar apropiaciones éticas, estéticas, políticas, económicas, sociales, identitarias o culturales, en las que tanto la ciudad como los territorios se consoliden como categorías socio espaciales.

3.- Educación y espacio: consideraciones para la enseñanza de la ciudad y el territorio

La multiplicidad del espacio geográfico puede reconocerse desde los fenómenos sobre los cuales se plantea la política pública, la manifestación de prácticas sociales y ciudadanas, y mediante la adaptación de espacios físicos que permitan a los habitantes una mejor interacción con los espacios públicos, con los espacios que viven, con los territorios y territorialidades que construyen. No obstante, importa rastrear elementos del adelanto urbanístico de la ciudad, para identificar algunas de las repercusiones en el desarrollo del espacio y así analizar demandas, críticas, necesidades y logros en la ciudad y en los territorios. En el caso de la ciudad de Bogotá, emergen nuevos territorios como resultado del panorama socio político de

Colombia, el cual se comprende a la luz del desplazamiento forzado por efectos del conflicto armado y de la violencia —en sus diferentes escalas e impactos— que ha hecho que habitantes, principalmente de zonas rurales del país, migren a diferentes lugares del territorio nacional, siendo las ciudades uno de los principales focos de atracción. De esta manera, para el caso de nuestras ciudades, si bien el crecimiento es una constante evidencia de la dinámica urbana a nivel global, las variables exponenciales que se han anunciado matizan dicho fenómeno y configuran el surgimiento de neo-territorios urbanos como expresión de la diversidad sociocultural y socio espacial de sus habitantes.

El gran flujo migratorio determinó el crecimiento urbano y la emergencia de territorios en la ciudad; en palabras de Delgado (1999), es “(...) un estilo de vida marcado por la proliferación de urdimbres¹¹ relacionales deslocalizadas y precarias” (p. 23).¹² Por ejemplo: ante la necesidad de transformar el espacio en la Bogotá de 1950 a 1970, se inicia un proceso de modernización que tiene como íconos de encuentro o desencuentro social a lugares como el Parque de la Independencia. Posteriormente, con el régimen militar de Rojas Pinilla, la prioridad en obras públicas se vinculó al progreso, por tanto, se crearon proyectos como el Aeropuerto Internacional El Dorado o el Centro Administrativo Nacional (CAN). Esas condiciones ocuparon la atención del adelanto urbanístico de la ciudad, no obstante, manifiesta Delgado (2002), incurren en “(...) espacios arquitecturizados en

¹¹ Según la Real Academia de la Lengua Española, “urdimbres” es un conjunto de hilos que se colocan en el telar paralelamente unos a otros para formar una tela.

¹² No obstante, el autor entiende que la urbanización es diferente a lo urbano, concibiéndola como “ese proceso que consiste en integrar crecientemente la movilidad espacial en la vida cotidiana, hasta un punto en que ésta queda vertebrada por aquella” (Delgado, 1999, p. 23).

los que parece como si no se previera la sociabilidad, como si la simplicidad del esquema, producido sobre el papel o en maqueta, no estuviera calculada nunca para soportar el peso de las vidas en relación que van a desplegar ahí sus iniciativas” (p. 93).

Así, el desarrollo de la ciudad y su modernización implicó, por un lado, las olas del progreso en tensión con procesos históricos en los que la violencia aparece como detonante para el crecimiento de las áreas urbanas. En su momento, falencias en la planeación, crecimiento desordenado, ausencia del estudio sobre lo urbano, el espacio y la vida de las personas en él, fueron aspectos que contribuyeron en la instauración de una serie de territorios en el espacio de la ciudad, resultado de la vida socio cultural que sus nuevos moradores trasladaron consigo, indistintamente, desde el lugar que habitaban hacia el que habitarían, creando así nuevas expresiones en la ciudad. Este hecho, asociado con el espacio público como escenario de la vida urbana, incluyó otras formas de concepción y uso. Respecto al manejo del quién habita el espacio público y cómo lo hace, Hopfgartner y Vidosa (2014) sostienen que una de las

(...) implicaciones más significativas es el carácter selectivo que toman los espacios públicos. Concretamente, se los convierte en nuevas centralidades orientadas, fundamentalmente, al consumo de sectores de altos ingresos. Esto deriva en una producción del espacio público, que profundiza la polarización socioeconómica y la configuración de ciudades fragmentadas y desiguales. (p.21)

Esta es una argumentación válida, pues se generan espacios de exclusión y en ocasiones territorios de la marginalidad; manifestaciones que se evidencian tanto en las políticas de la gentrificación como en las de renovación urbana. Si bien es cierto que la estrategia de renovación urbana intenta

recuperar —por medio de la reestructuración de ciertas áreas de la ciudad o de los territorios urbanos— la función “perdida” o marginada, también lo es que la inversión de capitales privados para lograr tal propósito, sumado a la pérdida —intencionada o no— de identidad y desterritorialización genera desregularización. Así, “(...) se observa que frente a la necesidad de potenciar el atractivo y la imagen de ciertas zonas y espacios públicos, se despliegan una serie de políticas que buscan su regeneración”, provocando que “(...) se vuelvan productos que pueden ser adquiridos o vendidos y asimismo su papel como lugar de encuentro se ve subyugado a su función mercantil” (Hopfgartner y Vidoso, 2014, p. 23).

Este fenómeno se puede observar en áreas centrales de Bogotá, así como en las localidades de Chapinero y Usaquén;¹³ sin embargo, paulatinamente se replica en distintos barrios de la ciudad, donde se crean demandas asociadas a la densificación. Por ello, el paisaje urbano empieza a cambiar de forma significativa, motivando la intensificación de la vivienda al trasladar el paisaje compuesto por amplias casas familiares para que aparezcan edificios con alta concentración de vivienda horizontal. Así se conserva una lógica de producción del espacio por medio de la desterritorialización, desplazamiento y marginación hacia áreas periféricas, en número significativo, adoleciendo tanto de planeación como de intervención pública, generando territorios, usualmente manifestados, desde la marginalidad y pobreza.

¹³ Divisiones político-administrativas de la ciudad de Bogotá. Para el caso de Chapinero y Usaquén es importante anotar que en la historia urbana de la ciudad estas zonas no pertenecían a ella, pero con el crecimiento urbano se fueron incorporando tanto en las prácticas cotidianas de los habitantes bogotanos como en la normatividad, al punto que fue necesario reglamentar su incorporación y legalizarlos en la división político administrativa de la ciudad.

Ante esta manifestación de la vida urbana es importante generar una reflexión que involucre aspectos para edificar un concepto de apropiación, sentido y vida en la ciudad y en los territorios urbanos. En ellos es necesario que la vida en lo público alcance un potencial desarrollo en función de la apertura democrática que se requiere, con el fin de armonizar la vida en estos espacios. Esta apuesta es, en sí misma, una oportunidad de observar la multifuncionalidad del espacio público y la creación de nuevas facetas de la ciudad y los territorios contemporáneos.

Es prudente considerar la acepción de Borja (2000), al sostener que estos cambios no se limitan a contener su infraestructura, que suele ser ajena al corazón de la vida urbana y en cuales ocasiones se vitalizan en abstracciones de orden normativo. Es decir, no se trata de *espectacularizar* al espacio, sino de generar una estrategia ciudadana; estrategia que considera: 1) reconocer la diversidad socio –cultural de la ciudad y de sus territorios; 2) espacializar las emergencias de los territorios urbanos para poder identificarlos en la ciudad; 3) validar la fuerza de estos territorios como configuradores de nuevas expresiones de lo urbano; 4) potenciar en sus habitantes, como creadores de estos territorios, el sentido de apropiación y apego unido a la responsabilidad social y al derecho del espacio.

Son necesarias nuevas miradas a la ciudad y a los territorios, a partir de aperturas democráticas, que logren reconstruir pasados integradores y proponer proyectos hacia el futuro que movilicen a sus ciudadanos. Esto significa que la apuesta jurídica no sea la única capaz de involucrar al ciudadano como categoría central, sino que existan otras posibilidades; algunas desde la ordenanza administrativa, otras desde los urbanistas y planeadores, pero fundamentalmente que se incluyan a los nuevos habitantes urbanos, a los desplazados que moran y habitan en la ciudad, a los creadores de nuevos territorios,

a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y ciudadanos en general, a movimientos sociales, entre otros. También es necesario incorporar los lenguajes de la academia y de investigaciones adelantadas a propósito de la ciudad, el territorio y la territorialidad, con el ánimo de que propongan otras formas de habitarlos.

Estos actores, sumados a las conquistas políticas y ejerciendo el derecho a la participación y gobernanza, pueden socializar (y construir) una teoría del espacio que haga desaparecer, o al menos minimice, la idea de una ciudad en crisis, toda vez que se superen (o al menos mitiguen) problemas como la violencia, exclusión, marginalidad e injusticia social. Esta fuerza trasgresora y articuladora lograría gestar posibilidades de espacios y territorios integradores e integrales; en ese orden de ideas, la conquista de las libertades está asociada en sí misma al asalto de los derechos ciudadanos. Esto no refiere únicamente a los derechos de elegir y ser elegido, sino al derecho a los espacios de encuentro y ocio, al derecho a la seguridad y preservación de la vida, al derecho a la vivienda y la educación continuada.

Particularmente en la ciudad de Bogotá, las aperturas hacia estos discursos —como lo reseña Páramo (2009)—, están en discusión entre académicos, instituciones, urbanistas y el capital. No obstante, el empleo de políticas que hagan de este tema un asunto público por medio de la educación, aún es una deuda con nosotros mismos como ciudadanos. Es decir, que se pueda lograr el desbordamiento de las clásicas sesiones de trabajo en torno a la educación ciudadana, la cultura ciudadana, etc., ya que esto es de vital importancia para los habitantes de la ciudad, para sus visitantes y para el espíritu cosmopolita que ronda en la heterogeneidad de miradas sobre la ciudad. Debemos reconocer que ella es un caleidoscopio en el cual estamos observando el emerger de territorios como respuesta, quizás, a la negación, exclusión, indiferencia,

violencia o marginalidad suscitada en diferentes lugares del país, y manifestada también en la vida urbana. Este ejercicio es fundamental en un país que piensa a la paz como camino para la constitución de una nueva sociedad: reflexionar al espacio como constructo social, lo que exige incorporar territorios y territorialidades no como manifestación de violencia sino como posibilidad para transformación socio-espacial.

De allí la importancia de deliberar el papel que tiene la educación en general, y en este caso geográfica, para contribuir al logro de una sociedad que se auto cuestione y que busque la adquisición de una serie de derechos, asumiendo las responsabilidades del habitar el espacio; que propenda a la construcción de escenarios de la justicia social y espacial, a la vez que sea una sociedad que gana conquistas para ciudades y territorios capaces de integrar a sus habitantes como moradores, responsables y gerentes del espacio que ocupan.

En esta dirección, el papel de la educación geográfica, específicamente territorial, demanda contemplar en los procesos de formación de docentes, en las prácticas escolares y en los contextos comunitarios – formales y no formales – que:

a.- Las prácticas sociales transforman la ciudad y los territorios, puesto que los individuos adoptan disposiciones que determinan el uso del espacio; de la misma manera, se modifican las representaciones y las diversas concepciones que sean posible construir alrededor del espacio, en diálogo con la experiencia espacial personal y social.

b.- La concepción e imagen de los habitantes de la ciudad y de los territorios al parecer es resultado más de la experiencia vivida que del saber espacial enseñado en la escuela; situación que puede potenciar la instauración del mundo de la vida como eje central para el estudio de la espacialidad, en particular de la ciudad y de los territorios como escenario de

vida. Para ello es necesario revisar, considerar e incluir en los programas de formación de docentes, en los currículos escolares y en propuestas de educación espacial discursos, lecturas y miradas a la ciudad y a los territorios, actualizados y novedosos, que consideren la riqueza de estas categorías, pero también sus demandas en pro del desarrollo de conciencia espacio-territorial.

c.- Es vital lograr que para los docentes en formación y en ejercicio la experiencia de enseñar la ciudad y los territorios sea más que el desarrollo de unos aspectos temáticos y conceptuales; es necesario que sea la oportunidad para aprender de ellos y para aportar en la transformación de algunas realidades socio espaciales.

d.- Las categorías geográficas de ciudad y territorio ofrecen una gama amplia de estudio y comprensión del espacio; en la medida que se aprenda a aprovechar ese potencial, a re significar las concepciones espaciales y a entenderlas como escenarios de formación de ciudadanos capaces de valorarse entre sí y de valorar los espacios que ocupan y habitan, será posible construir nuevas geografías, que indudablemente deben ser trasladadas a las escuelas para cimentar una formación socioespacial de los sujetos.

e.- Ciudad y territorio son categorías amplias, que reflejan la dinámica del espacio y que congregan a su vez el valor de la cultura como manifestación de algunos de sus atributos; en esa línea, vale la pena reconocer sus demandas para continuar cohesionando progresivamente la tríada tiempo/espacio/sociedad. Es vital conversar con nuestras realidades, así como validar las demandas que estas nos ofertan, para aportar, recordando a Milton Santos (1995), no a la comunidad de geógrafos y científicos, sino a nuestras sociedades en su conjunto.

4.-Bibliografía

- BEUF, Alice y RINCÓN, Patricia (2017). *Ordenar los territorios. Perspectivas críticas desde América Latina*. Bogotá: Universidad de Los Andes–Universidad Nacional de Colombia – Instituto Francés de Estudios Andinos.
- BORJA, Jordi (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- _____. (2000). *El espacio público ciudad y ciudadanía*. Archivo web recuperado el 9 de enero de 2018. www.sistemamid.com/panel/uploads
- DARDEL, Eric (1952-2013). *El hombre y la Tierra. Naturaleza de la realidad geográfica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CELY, Alexander y MORENO, Nubia (2015). *Concepciones e imagen de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DELGADO, Manuel (2002). *Disoluciones urbanas. Procesos identitarios y espacio público*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- _____. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- HARVEY, David (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Madrid: Akal.
- _____. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- HOPFGARTNER, Kathrin y VIDOSA, Regina (2014). “Espacios exclusivos y excluyentes: ¿Cómo y quién habita el espacio público? El Boulevard Naciones Unidas (Quito) y la Boca (Buenos Aires)”. *Revista Gestión y Ambiente*, Vol. 17:21-37.
- LEFEBVRE, Henri (1983). *La revolución urbana*. Madrid: Alianza.
- LUSSAULT, Michel (2015). *EL hombre espacial. La construcción social del espacio humano*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SANTOS, Milton (1995). *Nuevas concepciones de la geografía*. Conferencia Magistral presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina y el Caribe. La Habana: EGAL.
- PÁRAMO, Pablo y GARCÍA, Mónica (2010). *La dimensión social del espacio público. Aportes para la calidad de vida urbana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás; Universidad Pedagógica Nacional.

- _____ (Eds.) (2009). *La experiencia urbana en el espacio público de Bogotá en el Siglo XX: Una mirada desde las prácticas sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Santo Tomás, Universidad Piloto de Colombia, Iberoamericana.
- SOJA, Edward (1997). “El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica”. *Geographikós. Una revista de geografía. Territorios en redefinición*. (8): páginas.VI Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

IDENTIDAD EN ESPACIOS EDUCATIVOS DE TRANSICIÓN: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS ESPACIALES DE JÓVENES QUE TRANSITAN POR EL RURURBANO DE LA REGIÓN METROPOLITANA

Reynaldo Morales Jara

Profesor e investigador

Universidad de Artes Ciencias y Comunicación-Chile

Gabriel Flores Navarrete

Investigador

Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Chile

1.-Introducción

La necesidad de pensar la construcción espacio-identitaria de estudiantes provenientes de espacios “rurales¹⁴” que asisten a liceos en la ciudad, en el contexto actual, desde el plano educativo, geográfico nos convida a posicionarnos desde el sujeto, y por ello desde la construcción de sus experiencias. Es importante considerar que tales construcciones se desarrollan dentro de proceso específicos de territorialización, como por ejemplo

¹⁴ Concebiremos lo rural, como un espacio en tensión, alterno y opuesto a lo urbano, pero entendiendo que en dicho espacio convergen en una constante interacción elementos propios (que hablan de una tradición histórica y un régimen espacial) y elementos propios de una racionalidad (moderna) que están pensados desde la urbanidad. Por ello, el espacio rural se apreciará desde su dinamismo y complejidad.

la rururbanización¹⁵ que acontece en la Región Metropolitana, particularmente en las comunas de (y aledañas a) Puente Alto y Talagante¹⁶ (espacios donde se sitúa la indagación).

En este sentido, se ha buscado dar cuenta de la forma en la que el liceo urbano afecta la construcción espacio-identitaria de dichos estudiantes. Para ello, buscamos reconocer y analizar los fenómenos que inciden en tal proceso; las consecuencias que generaría asistir a tales instituciones; y las formas de explicitación espacio-identitaria desarrolladas a partir de las experiencias construidas cotidianamente en sus prácticas espaciales (al convivir ante el proceso de rururbanización, al experimentar desplazamientos pendulares¹⁷ entre su hogar y la ciudad, e incluso, la situación actual que imposibilitaría hablar de identidades territorializadas fuera del sujeto). Consideramos todas las variantes que derivan de dichas prácticas, las

¹⁵ Entenderemos por rururbano la definición entregada por Andrés Barsky en la revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, volumen IX, primero de agosto del 2005: “El estudio del periurbano supone el abordaje de un complejo territorial que expresa una situación de interfase entre dos tipos geográficos aparentemente bien diferenciados: el campo y la ciudad. De difícil definición conceptual y delimitación, cuenta con la desventaja de que es, en cuanto a objeto de investigación, un territorio “resbaladizo”, en situación transicional, en permanente transformación (o con expectativas de ser transformado), frágil, susceptible de nuevas intervenciones. Con el paso del tiempo, el periurbano “se extiende”, “se relocaliza”, “se corre de lugar”; no le otorga demasiadas garantías de permanencia al investigador. Se trata de un territorio en consolidación, bastante inestable en cuanto a la constitución de redes sociales, de una gran heterogeneidad en los usos del suelo. Ha recibido diversas denominaciones: la periferia urbana, el rur-urbano, la “ciudad difusa”, la frontera campo-ciudad, la “ciudad dispersa”, territorios de borde, borde urbano/periurbano, el contorno de la ciudad, extrarradio, exurbia, etc. Es un espacio que se define por la indefinición: no es campo, ni es ciudad”.

¹⁶ Las comunas donde habitan los estudiantes entrevistados son: Pirque, Calera de Tango, Talagante y San José de Maipo.

¹⁷ Se entenderá por desplazamientos pendulares a aquellos procesos migratorios que se establecen entre el campo y la ciudad o viceversa por motivos laborales o académicos en los que incurren los sujetos que habitan uno de estos espacios.

asociaciones con la memoria histórica tanto en lo local como en lo nacional; las prácticas vinculadas a la producción del espacio vivido y los conflictos que se generan de este proceso.

Los hallazgos permiten constatar que el papel que está “jugando” la escuela en la construcción espacio-identitaria de los estudiantes, responde, y ha respondido, a una disposición universalizante que no acoge las múltiples prácticas y experiencias que construyen los estudiantes en su cotidiano, y que ideológicamente deambula en una funcionalidad tecnocrática e individualista con respecto a una sociedad que ha desligado —aún más— al sujeto, de su centralidad, concibiéndolo desde una presencia que se fabrica, desde la pasividad y la irreflexión.

Estas condiciones han propiciado que el sujeto- tienda a *desterritorializarse* y a *deslugarizarse* y por ende, se posicione como un “espectador” más de los procesos socio-culturales que está sobrellevando la sociedad moderna y la escuela.

El llamado que se realiza responde —siguiendo la línea de investigación elaborada por vertientes críticas y humanísticas de la Geografía— a que la escuela en todos los ámbitos que le competen, reflexione sobre su estado actual, para que desde ahí, re-construya su actuar pedagógico y didáctico. El foco inicial debe ser *el* sujeto y *desde* el sujeto.

2.- La construcción espacio identitaria en territorios urbano-rurales

La reflexión en torno a la construcción espacio-identitaria que están llevando a cabo estudiantes que habitan zonas ‘rurales’, y que asisten a liceos urbanos (particularmente en las comunas de Talagante y Puente Alto), de acuerdo a los desplazamientos pendulares que realizan cotidianamente bajo el escenario de la rururbanización, se relacionan con las apropiaciones (territorio) y significaciones (lugares) que entran en

tensión con prácticas pedagógicas estandarizadas. Los actores educativos dan por sentado que los jóvenes que conforman la comunidad escolar tienen elementos experienciales comunes e iguales. Al parecer no hay condiciones para agudizar la mirada con respecto al reconocimiento de un “otro”, que es parte de nosotros. Los actores educativos que trabajan desde el nivel pedagógico y directivo tampoco reconocen que la inducción a ciertas prácticas escolares que definen la regularidad educativo-formal es altamente ofensiva cuando las referencias a los regímenes temporales, a las claves estéticas, a las experiencias alimentarias, las prácticas laborales, a los medios de movilidad, a los patrones de habla solo se asocian al mundo urbano. No siempre se comparten códigos y significados que posibiliten que un sujeto miembro de la comunidad establezca relaciones *dialógicas y de implicación mutua* con estudiantes de zonas no urbanas. Así en paralelo las significaciones y apropiaciones que desarrollan estudiantes que no viven en la ciudad comienzan a manifestarse como elementos de resistencia identitaria que consolida su individualidad y que les impide habitar el mundo propuesto por la escuela. Los sujetos que construyen estos movimientos pendulares son pertenecientes a un mundo con significaciones propias que se asientan en una cierta tradición espacio-temporal y difícilmente son considerados en situaciones estratégicas de intervención pedagógica.

Los aspectos culturales resultan importantes y fundamentales ya que si las experiencias desarrolladas por los estudiantes se manifiestan en espacios concretos, pero en sí tensionados, la identidad resultante se construiría a propósito de una forma *experiencial de desgarró espacial*. En este sentido, el proceso de formación identitaria no puede ni debe comprenderse desde una óptica que aisle la condicionante relacional que define al mismo espacio. Los sujetos, su entorno y las relaciones que entre ellos se dan, están marcando el ejercicio identificadorio:

La identidad es un todo indisociable, pero cuenta con numerosos referentes: territorial, de género, de opción sexual, étnico, religioso, lingüístico, cultural, etc. Por eso la identificación es múltiple, lo que quiere decir que se pertenece simultáneamente a varias esferas y comunidades, concediéndose prioridad a una u otra faceta según las circunstancias, las necesidades, los objetivos. En todo caso, ante esta pluralidad de identidades (...) todas ellas son construidas y que lo esencial es determinar ‘cómo, desde qué, por quién y para qué (Rodríguez, 2008, p.7)

El concepto de identidad tiene ciertas dificultades para ser claramente definido. Se trata de un concepto que convoca un fenómeno dinámico y expuesto a constantes transformaciones sobre la forma en que se construye un externo enunciativo. La rururbanización en toda su dimensión –como constructora y modeladora de nuevos paisajes y, por tanto, de nuevas relaciones con los lugares- está provocando unas determinadas formas de pensarse en relación con hechos y elementos externos; con situaciones y elementos internos. La escuela por su parte –institución que gestiona las condiciones normalizantes necesarias para concretar su proyecto- no logra pensarse como organizadora y coordinadoras de las experiencias que los sujetos están intentando desplegar en situaciones escolares específicas.

No obstante, si entendemos que la identidad se construye a propósito de las múltiples experiencias que constituyen cotidianamente los sujetos de acuerdo a sus prácticas espaciales (García, 2009), todas las escenas educativas a las que son convocados los estudiantes adoptarán la densidad de una situación en la que convergen intereses y motivaciones diferenciadas. Esta situación desafía toda práctica pedagógica dado que cuando se habla de los sujetos, se habla también de las propias posibilidades de acción dentro de un espacio previamente fabricado que cada día es más fragmentado y

multiterritorial (siguiendo la idea de Haesbaert, 2007) de acuerdo a las múltiples prácticas espaciales que realizan. Estos sujetos poseen la opción de actuar *en sí y para sí* (Salazar, 2000) y poseen una existencia auténtica (Heidegger, 1995). Esto implica que el sujeto, en su calidad de ser pensante y partícipe del entramado social, en ningún caso está determinado o definido por instancias objetivas, por más que en el escenario actual las sensaciones de desamparo y desasosiego sean una constante que remiten a una crisis de la sociedad moderna y sus instituciones (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 2000).

Los procesos de construcción de una identidad moderna y, por ende, de un sujeto moderno, han sufrido una transformación en el devenir histórico de la sociedad actual. Es decir, los procesos de configuración identitaria promovidos por el Estado-Nación moderno, ligados a una conceptualización racional, vertical, alienante, moralizadora, etc., están siendo puestos en tensión, tanto en su aspecto social como psicológico (el individuo moderno), debido al curso de los procesos de producción, caracterizándose de acuerdo a los ritmos que propone la nueva puesta en escena del capitalismo en su versión neoliberal.

A partir de ello, se pone en el tapete, más allá de las posibilidades de conciencia, y por tanto, de acción que posee el ser humano, que el escenario en el que se articula la sociedad moderna se caracterice por la idea de sujeto que está en crisis (Larraín, 2000; Touraine, 2000), y que la escuela adquiera ciertas cualidades propias de ese proceso (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000). En este concierto de situaciones el sujeto lucha por desarrollar un campo autoidentificadorio desgarrado por las pruebas de la vida:

El sujeto está tan amenazado en el mundo de hoy en día por la sociedad de consumo que nos manipula por la búsqueda de

un placer que nos encierra en nuestras pasiones como lo estaba en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o de la Sociedad (Touraine, 2000, p 63).

La regulación divina o, si se quiere las creencias metafísicas, fueron reemplazadas por la fuerza homogeneizadora de la razón, en cuya lógica se insertaba la escuela en tanto aparato institucional ideológico. No obstante, en la situación actual, las relaciones sociales plasmadas en las hiper-transformaciones tiempo-espacio han descolocado a las certezas y la impronta reguladora que otorgaba la escuela en tanto institución protectora de la construcción de los Estados-Nación modernos. Por lo tanto, la figura que se presenta hoy en día indica que estamos sumergidos dentro de una *realidad* –falsa conciencia, según la idea Althusseriana- funcional a las prácticas espaciales del consumo, que lejos de dar oportunidades a propuestas o proyectos alternativos, atañe y enajena a la sociedad. Así, se congrega a comunidades que en el pasado se situaron al margen de las ideas civilizatorias (que, en algunos casos sencillamente fueron catalogadas como “barbarie”), ya sea por necesidades productivas –como las presentadas en la Región Metropolitana con las empresas agroexportadoras que limitan el accionar de producción de las familias campesinas, subyugándolas a la marginalidad y a la proletarización- o por necesidades de consumo –que bajo el discurso de la conectividad han transformado abruptamente los paisajes de las comunas ‘rurales’ del ‘Gran Santiago’, sin considerar la memoria, ni las relaciones que las comunidades locales han generado a lo largo de la historia, y que han construido los territorios que hoy están siendo remodelados, y por tanto, puestos en tensión, tanto simbólica como estéticamente.

En el caso del estudio realizado hay evidencias que permiten establecer que los estudiantes, más allá de experimentar el desgarrado espacial e identitario desde la escuela, han

debido enfrentar el proceso de rururbanización de un modo particular. Logran, como prueba de vida, generar instancias de reivindicación o reafirmación identitaria con la comunidad rural. De hecho, una buena parte de los estudiantes entrevistados¹⁸ reconoce figuras de vivencias ambivalentes respecto de su localidad rural. Se evidencian “síntomas” de afiliación y de desafiliación constante; y de control y desapropiación permanente. En ese sentido, procesos de *deslugarización*¹⁹ (en algunos de los casos se presenta concretamente como un desarraigo o una agorafobia) y de *desterritorialización* están en curso, situaciones que no han sido leídas con la suficiente cautela por parte de los actores educativos que trabajan con este tipo de estudiantes.

Es así como en la mayoría de los discursos que los estudiantes tienen, surgen relatos sobre que en la ciudad están las posibilidades de surgir socio-económicamente y, por tanto, es allí en donde residen las instancias para poder proyectar un tipo de movilidad o transformación social. No hay duda alguna de que en la configuración de dicho discurso están presentes los sesgos que sigue reproduciendo la escuela, y que sitúan en las antípodas de las posibilidades de surgimiento al espacio rural, profundizando con ello las problemáticas que se generan en los estudiantes, tanto en sus prácticas espaciales, como

¹⁸ La muestra estuvo compuesta por 8 estudiantes, divididos en dos grupos según comuna y género. 4 estudiantes son habitantes de zonas rurales (2 hombres y dos mujeres) pertenecientes a un liceo de Puente Alto; y 4 estudiantes son habitantes de zonas rurales y asisten a un liceo municipal en la comuna de Talagante.

¹⁹ Los términos *deslugarización* y *desterritorialización* se asumen como procesos que instituyen al mismo tiempo reacomodos filiativos y de apropiación. Aceptamos la idea que los sujetos y las comunidades simultáneamente producen y recrean nuevos lugares y territorios. Jamás quedan desprovistos de espacio ni de espacialidad. Para profundizar en estos asuntos resulta sugerente abordar las tesis que apelan a *desterritorializar* al sujeto en el sentido de desespacializarlo y que han sido lúcidamente contrargumentadas por Rogério Haesbaert (2007) en “O mito da desterritorialização”.

en sus resignificaciones con el espacio 'rural'. Sin embargo, en su calidad de sujetos conscientes, los estudiantes si han generado instancias de resignificación y reapropiación que apelan a un accionar resiliente y resistente, que reivindica plenamente el espacio rural, el lugar vivido, el territorio producido y que con ello fortalece los lazos filiativos y de arraigo; de control y propiedad que constantemente se van modificando.

Los síntomas de ambigüedad que presentan los estudiantes, y así, los discursos reivindicativos que apelan a rescatar el lugar, el territorio, la localidad rural, dan cuenta que los estudiantes al verse sumergidos en la dinámica que imprime la rururbanización y los desplazamientos pendulares que cotidianamente emprenden hacia sus centros de estudio urbanos, están construyendo su identidad dentro de la tensión interno-externo, es decir, a partir de la carga simbólica que "arrastran" desde el espacio rural, y del simbolismo que le imprimen las relaciones sociales generadas en la escuela y en los centros urbanos en donde estas se ubican. Eso provoca que las prácticas espaciales que desarrollan estén en sí en conflicto. De esta forma, la conceptualización espacial sectorial (rural-urbano) es desplazada desde lo analítico y, de cierta forma, en los imaginarios colectivos que constantemente van modificando los estudiantes hacia una concepción del espacio que apunta a divisarse desde lo territorial, desde su permeabilidad y volubilidad.

El espacio desterritorializado y deslugarizado (y que simultáneamente intenta reterritorializarse y relugarizarse) se construye desde el conflicto simbólico rural-urbano, con lo cual, las capacidades de resignificación que generan los estudiantes en la localidad de origen, están dadas por las posibilidades de resiliencia, a propósito de los niveles de influencia que lo externo genera en ellos, y así en la "integración" de los símbolos que los sujetos han construido en sus relaciones sociales. Es justamente en esta situación que las varianzas entre los grupos de estudiantes se reafirman.

En este sentido, resulta pertinente entender al espacio transicional desde su dinamismo y, por tanto, desde su capacidad de resignificación, debido fundamentalmente a que el sujeto posee subestructuras de los distintos espacios en donde significa, y que dan pie a generar las situaciones *dialógicas* que señala Lotman (1996) desde una mirada otorgada por la semiótica del espacio. Al respecto Barros (2006) retomando la obra de Massey señala:

La perspectiva de Massey posee varias ventajas, al menos para el caso que nos ocupa: permite la superación del inmovilismo con que se identifica habitualmente al lugar, no necesita del establecimiento de fronteras precisas para la identificación de los mismos (...), considera la posibilidad de conflictos en su 'interior' (...) y concibe a la identidad como factible de reproducirse constantemente y por medio de diferentes fuentes (...) Así, el sentido del lugar sólo puede ser comprendido a través de su relación con lo que está más allá de él (Barros, 2006, p. 336-337).

La situación que manifiesta en particular el lugar, desde una perspectiva *Lotmaniana*, apela a que el estudiante sea percibido como frontera, en los términos remitidos a la semiosfera²⁰. Si entendemos la semiosfera como aquél espacio

²⁰ La semiosfera según Lotman (1996) es aquél escenario en donde se produce el continuum semiótico que posibilita las relaciones sociales, a propósito de los símbolos culturales catalizadores que congregan a la sociedad, dándole una cierta homogeneidad. En este sentido, Lotman señala lo siguiente: "La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis" (1996, p. 24). Esta premisa permite comprender tanto las identidades colectivas (en sus distintas escalas) como las identidades individuales de los sujetos, ya que dentro de la semiosfera residen las estructuras que catalizan la diversidad presente así como las significaciones de los sujetos.

fronterizo en donde los símbolos nucleares²¹ –que permiten la confluencia, y con ella una cierta homogeneidad–, son más tenues, es debido a que en esta periferia semiótica se presentan mecanismos bilingües que permiten la comunicación con otras semiosferas –o alosemiosferas²²–, traduciendo los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera, y viceversa. Debido a que comparte subtextos o subestructuras bilingües, la frontera posibilita la reconfiguración de las estructuras nucleares de la semiosfera de la que proviene, y así promueve nuevas resignificaciones.

Con ello, en su capacidad dialógica y, por tanto, en su calidad de frontera, el estudiante se sitúa como agente transformador de las estructuras nucleares de la semiosfera a la que pertenece, que en este caso podría presentarse como el espacio rural. Esto lo realiza en conjunto con todos los sujetos que desarrollan desplazamiento pendulares y se ven interpelados por la rururbanización con lo que resignifican constantemente el espacio ‘rural’ y ‘urbano’, en un contexto en donde lo ‘urbano’ se presenta como hegemonía espacial, así como modelo de desarrollo y proyección, en comparación al espacio ‘rural’. Este último se vería ‘carcomido’ ante los embates que genera la modernización acelerada.

Entendiendo, pues, el paisaje como una mirada, como una “manera de ver” y de interpretar, es fácil asumir que las miradas acostumbran a no ser gratuitas, sino que son construidas y responden a una ideología que busca transmitir una determinada forma de apropiación del espacio. Las miradas sobre

²¹ Los núcleos en la Semiosfera, siguiendo la línea de Lotman, poseen la carga cultural más tradicional, y por tanto, son los espacios más reacios a las transformaciones.

²² Las alosemiosferas, dice relación con los otros, con aquellos con los que nos relacionamos, y permiten el desarrollo transformativo de las experiencias.

el paisaje -y el mismo paisaje- reflejan una determinada forma de experimentar el orden visual de los objetos geográficos del territorio. Así el paisaje contribuye a naturalizar y normalizar las relaciones sociales y el orden territorial establecido (Nogué, 2007, p. 12)

De esta manera la estética de un espacio dice bastante, sobre todo en los procesos de rururbanización en las complejas y a veces difusas delimitaciones entre lo urbano y lo rural, pues significa una distorsión constante de las representaciones territoriales que evocan los para los lugares para los propios sujetos que experimentan dichos ámbitos, sus cambios y similitudes. Todo ello implica una asimilación que muchas veces es incuestionable, o carece de una reflexión en profundidad de lo que tales transformaciones y los juegos de poder e ideología que las sustentan implican en sus propias concepciones.

Lo concreto es que, con independencia de que el sujeto rural tenga un lazo profundo hacia el espacio, las tensiones de las que son partes los habitantes que realizan los desplazamientos pendulares, podrían alterar el conjunto de signos visibles, conllevando a que “cualquier alteración de este conjunto de signos modifica de manera equivalente el carácter del lugar y repercute sobre el lazo topofílico que se establezca con él, ya que está incidiendo sobre la estructura de una unidad cognitiva que suscita estados de consistencias e inconsistencias en aquél para quien sea relevante” (Buero, 1992, p. 100).

Así, es posible situar el análisis desde una lectura en donde muchas veces, como nos señala Nogué (2007), lo invisible a la vista en el paisaje puede o tiene mucho que decir sobre las connotaciones implícitas, ya que lo no visto supone la existencia de una mirada que lo haga invisible. Desde ahí es posible dar cuenta de los juegos de poder que están detrás de las configuraciones espaciales.

Ante lo expuesto cabe preguntarse si se puede esbozar una identidad propia de los espacios rurales y de los sujetos que habitan en ellos; y si tales limitaciones identificatorias se tornan difusas bajo los nuevos procesos de rururbanización dados por el crecimiento de la ciudad. Esto ya que nuevas configuraciones espaciales evocan nuevas formas de filiación de los sujetos y también de la desaparición de filiaciones que son dadas por la dispersión de espacios o su invisibilización; al mismo esas nuevas configuraciones están modificando los patrones de apropiación que caracterizan la transición urbano-rural, volviéndolas maleables y cambiantes. Tales espacios, algunas veces cargados de connotaciones ideológicas, se pierden, y otros espacios a su vez constituyen nuevas formas de significación. Ello daría cuenta de un cambio socio-político constante y un desplazamiento eventual de patrones culturales por sobre otros, o lisa y llanamente la pérdida de los mismos al constituirse nuevos espacios, los cuales son ahora espacios “sin-texto” como nos dirá Estévez (2007):

(...) la construcción masiva de urbanizaciones que colonizan el territorio cual campamento romano, dispone de más controles y figuras de planeamiento que nunca. A pesar de ello, por lo general es anémica, porque el estándar no se plantea la cualificación del lugar, sino su construcción rápida, y todo se parece, como si fuera la misma periferia, el mismo lugar, donde se implanta la misma arquitectura para el mismo ciudadano con las mismas necesidades. Es un planeamiento que ha prescindido de la evocación del lugar: explana la misma cota, construye muros de contención, rellena con cuadrículas edificatorias y jalona las calles con objetos banales (Estévez, 2007, p. 277-278).

La pérdida de significatividad de los espacios, o bien la segregación de las cualidades de la identidad de comunidades aisladas de lo urbano por la rururbanización, puede leerse

como un cambio cultural que tiende a homogeneizar en lo paisajístico, o como el fenómeno constructor de imágenes que unifica no solo lugares y territorios distintos a imagen de un proceso urbanístico común –casi siempre desligado de herencias culturales previas y diversas- donde la urbanización irracional pretende racionalizar, por contradictorio que parezca, configuraciones espaciales que pueden parecer inconexas desde la urbanización centro-periferia. Esto lo logra a través de símbolos de la modernidad como las vías de comunicación, la reubicación de capitales en forma de centros de consumo y entrega de servicios en donde nunca los hubo, o la posibilidad de acceder a ellos de forma más expedita, como nunca antes.

¿Pueden estos procesos generar un nuevo modo de segregación social? Si ponemos en perspectiva tal proceso, se torna difícil establecer patrones culturales e identitarios, más o menos homogéneos, de localidades rurales que se encuentren sometidas al proceso de rururbanización, pues la idea de comunidad se fragmenta y se pierde, al igual que el sujeto y su filiación a instituciones o comunidades determinadas.

Es común hablar de un contexto de modernización en términos materiales a la luz de los cambios que impone la ideología urbana moderna, y es claro que al fragmentarse la comunidad y el sujeto debemos indagar en los cambios identitarios ya no desde el “yo” moderno, sino desde su relación con las transformaciones espaciales y como éste las re-significa constantemente.

En una línea complementaria y entendiendo el espacio como posibilidad, es necesario rescatar algunas cuestiones básicas que permitirían ampliar la lectura sobre las identidades en estos contextos mencionados. Nuevas formas de comprender la política y las relaciones de poder desde lo relacional, al tratar las representaciones espaciales ya no como resultado de una política de identidad (en el sentido de identidades

preconstruidas), podrían permitirnos densificar la mirada a las cuestiones que este texto plantea. Según Massey (2005) la existencia de identidades diferenciadas en las representaciones espaciales no basta para comprender la política. Si bien ellas posibilitan las interacciones que constituyen la construcción de espacio, estas no siempre se concretan, lo cual implica que, al momento de hacerlo, efectivamente se ejecutan prácticas sociales cargadas de poder. Reconocer estas formas de concreción de las interrelaciones implica develar relaciones de dominio y de subordinación (exclusión-inserción), o bien una oportunidad de acción de los sujetos en su devenir. Esto implica que el campo en el que se insertan dichas identidades es propiamente un campo territorial y no sólo lugarístico.

En el escenario actual, las representaciones espaciales de los actores educativos resultan relevantes como una forma de comprensión de la realidad de quienes participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, más aún, como una manera de autodefinición de los sujetos y sus identidades. Por ello, es necesario entender que el espacio constituye una posibilidad de realización de la participación y legitimación política de los educandos en los procesos educativos, lo que es altamente vinculatorio para la búsqueda de la justicia social y la participación ciudadana en los ámbitos escolares. En este sentido, Doreen Massey (2005) señala que una conceptualización adecuada del *espacio/espacialidad* constituye el reconocimiento fundamental del espacio respecto de las diferencias que coexisten en él, que es lo que sucede cuando vemos el aula como un espacio aglutinador de heterogéneas experiencias y expandidas prácticas que muchas veces generan interrelaciones y trayectos independientes, como es el caso de las divergencias y convergencias culturales que propone la escuela y sus educandos provenientes de la urbe y de lo entendido como rural. El espacio, entonces, es la base de esos encuentros y desencuentros, lo cual implica conflictos, desarrollos, posibilidades

y proyecciones para la realización política, social y cultural (entre otros) de los sujetos. Esto es imposible de comprender si no concebimos que “el espacio siempre está en proceso de realización, nunca se haya concluido” (Massey, 2005, p.119) y, más aún, si no asumimos que el espacio, en tanto producción social (Nogué, 2007), es producto de interrelaciones. Las aclaraciones de Massey (2005) son relevantes en tanto apelan a que el espacio no puede entenderse vinculado o visto en proyección temporal bajo una determinación cerrada (que haría referencia a una herencia cultural e identitaria que cierra las posibilidades de acción), ya que con ello se daría pie al desarrollo de visiones en las que la escuela tendría la misión de reproducir roles estáticos, que miren con indiferencia el tema de lo identitario (entendido como un proceso complejo, abierto y, por tanto, expuesto a constantes transformaciones). El espacio debe ser considerado en perspectiva temporal. El espacio es, en sí mismo, fuente para la producción de nuevos espacios, nuevas trayectorias y nuevos horizontes de posibilidades.

Ante esto, podemos perfilar algunos desafíos, sobre todo desde un plano pedagógico, para la integración de las nuevas formas de producción espacial en los procesos de enseñanza aprendizaje, más aún, para la comprensión de los nuevos conflictos y transformaciones socio-espaciales relevantes para la enseñanza de la Geografía y para la enseñanza de las ciencias sociales en su conjunto.

3.- El sujeto y su espacialización: una posibilidad de análisis para la recuperación de las experiencias y las prácticas

La universalización de las experiencias y las prácticas en las que se ha afanado el sistema educativo chileno ha generado la deslugarización y la desterritorialización del acto de

conocer que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello, en la medida en que sujeto y conocimiento, entendidos ambos como inacabados en su configuración (Garrido, 2005) se estimulan y reconfiguran dialécticamente mediante la idea del “conocimiento situado”, es decir, concibiendo el conocimiento como un proceso que se define y promueve, el que solo sería posible de objetivizar desde el propio sujeto en el acto educativo, de forma unívoca, cuando se reconocen en su construcción los fenómenos de sincretismo cultural generados por la experiencia espacial de la particularidad, así como las connotaciones sociales que se practican territorialmente y se tornan latentes para que los estudiantes los integren en su proceso de aprendizaje.

Esto sólo es posible si ello se reconoce, estimula y media por los propios docentes, siendo esencial para que los propios aprendices identifiquen los procesos sociales que se evidencian dentro de las transformaciones temporo-espaciales. Por ejemplo: aquellas que imprimen los propios procesos de modernización en términos materiales, o las del orden ideológico que estimulan nuevas configuraciones perceptivas. Todo ello permite que, a través de la socialización se re-territorialice y se re-lugarice el espacio transformado y el espacio vivido.

Este escenario posibilita y exige proyecciones sobre el “qué hacer” del acto pedagógico, tanto de la enseñanza de la Geografía, como de las ciencias sociales en su conjunto. Sobre todo cuando se piensa en las apuestas del sistema educativo, que pretende integrar los aportes del constructivismo social sobre las formas de estructurar aprendizajes significativos, las cuales son afines a las ideas generadoras que ha articulado la investigación, y que han dado cuenta de que el conocimiento se configura indisociablemente entre las experiencias del sujeto, entrelazando lo afectivo y lo cognitivo. (Garrido, 2005)

El no vincular el llamado “conocimiento formal” y el situacional o mal llamado “informal”, imposibilita una lectura

de lo social con roles cambiantes y escenarios efímeros, sobre todo si no se acogen para el análisis de los contextos ciertas categorías de síntesis para el abordaje del espacio. Ejemplo de lo anterior es la propuesta de Garrido (2005) que además de sintetizar y simplificar mejor las formas y connotaciones que tienen para los sujetos las híper-transformaciones del espacio vivido, otorga la posibilidad de denunciar la naturalización de dichos procesos, los cuales por inercia, distorsionan las cargas ideológicas que representan en la sociedad actual las dinámicas espaciales (las cuales son legitimadas y proyectadas por muchos profesores en nuestras aulas como conocimiento “formal” y, por tanto, neutral).

La búsqueda de roles en y desde la escuela no debe ser direccionada, sino estimulada para la autonomía y la conciencia de la inexistencia de la neutralidad en la lectura de lo social. Pese a constituirse como fragmentada, la escuela afortunadamente no ha perdido la oportunidad de ser un lugar y un territorio de encuentro para la generación de lazos de sociabilidad y el reconocimiento de visiones heterogéneas a la hora de espacializar las experiencias y las prácticas desde los propios sujetos aprendices. Vale decir, aún priman los procesos de sincretismo cultural en la lógica de re-construcción constante de identidades, del reconocimiento de diversos estilos de vida que no responden a la territorialización jurídico-administrativa tradicional campo-ciudad, y sí a las vivencias que se generan en los nuevos espacios hiper-dinámicos actuales.

Estas ideas se reafirman en la medida en que los casos estudiados dan cuenta de que las transformaciones en los modos de vida, o en las mutaciones identitarias, responden efectivamente a los mayores niveles de exposición de los llamados núcleos semióticos en tensión, desencadenados por los procesos acelerados de rururbanización a los cuales los estudiantes se ven expuestos en los procesos de migración pendular. En este proceso son particularmente importantes los niveles de

resiliencias y conciencia mediante los cuales establecen mayores niveles de sociabilidad, gracias al crecimiento y mutación del periurbano y a la adopción de estilos de vida que se transan en virtud de fines múltiples (expectativas de ascenso social, laborales, etc.). En este escenario, nos encontramos con la pérdida de las identidades locales o rurales como tales y su expresión espacial será un desafío permanente que requiere de una lectura situada por parte de quienes intervienen pedagógicamente. El espacio vivido y estructurado desde una identidad desdibujada, tal como se ha evidenciado en nuestras entrevistas, da cuenta de la necesidad educativa de un rescate no “anecdótico” de la experiencia y la práctica del sujeto:

El espacio recupera su raíz idealista en tanto, no es un objeto realmente acabado fuera de uno, más bien se representa como una posibilidad de experiencia Histórica de sí mismo. No está en tanto cosa fuera de mi experiencia, no existe en cuanto sí, sino para mí y por mí (Garrido, 2005, p. 139)

Por ello se torna pertinente exigir un diálogo entre experiencia/práctica espacial y conocimiento formal, de modo que dicho par de conceptos sean considerados definiciones indisociables dentro del acto educativo. Ahora bien, es importante recalcar que esto no es posible sin una pedagogía mediada por el diálogo. A su vez, se debe tener en cuenta las diversas escalas de afectación que posibilitarían el educar y educarse en relación a sí mismos y a los demás, invitando a abandonar los elementos que han fragmentado al sujeto actual (Touraine, 2000), tales como el individualismo y la competitividad. Con estos caminos en mente se podría buscar el rescate de los espacios colectivos de encuentro, en la medida en que la pedagogía dialogante posibilitaría el reconocimiento de las realidades producidas, en interacción, por los sujetos. Inclusive se vislumbran desde esta reflexión posibilidades de

rescate de las identidades locales, entrelazándolas a procesos formativos comprometidos con una ética social que avanza en la comprensión de las transformaciones del cotidiano, y por medio de ella, promoviendo una mayor democratización educativa.

4.- Bibliografía

- ARROYO, Israel (2002). La república imaginada. AGUILAR, José y ROJAS, Rafael (Coords). *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 86-117). Ciudad de México, México: Editorial Fondo Cultura Económica.
- APPLE, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: AKAL.
- BARRIOS, Claudia (2006). La ciudad en el campo: nuevas ruralidades y lugares rururbanos. NOGUÉ, Joan y ROMERO, Juan. *Las otras geografías* (325-338). Valencia, España: Editorial Tirant lo Blanch.
- BERNSTEIN, Basil (1990). Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. PRODUCCIONES Y DIVULGACIONES CULTURALES Y CIENTÍFICAS. *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados* (81-118). Bogotá, Colombia: Editorial El Griol.
- BUERO, Carlos (1992). Cambio, Tiempo y Topofilia. GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (Ed.) *Geografía y Humanismo* (97-114). Barcelona, España: Ed. OIKOS-TAU.
- CAVALCANTI, Lana de Souza (2005). Cotidiano, medição pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vigotsky ao ensino de geografia. *Cadernos CEDES* 25 (66), 185-207.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (2000). ¿En qué sociedad vivimos?. Buenos Aires: Losada Editores.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En La Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid, España: Losada Editores.

- GARCÍA VALDÉS, Johann (2009). El lugar en la superación de la adversidad: Espacio de vida y resiliencia comunitaria. GARRIDO, Marcelo (editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (pp.57-84). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- GARRIDO, Marcelo (2009). El Lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. GARRIDO, Marcelo (editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (pp.103-131). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- _____ (2005). El espacio por aprender el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES* 25 (66), 137-163.
- GIDDENS, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Península.
- GIROUX, Henry (1996). *Placeres inquietantes*. España: Editorial Paidós Educador.
- _____ (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Editorial Paidós/M.E.C.
- GONZÁLEZ, Fabián (2009). Geografía del espacio escolar: Desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar. GARRIDO, Marcelo (editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (pp. 23-36). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- HAESBAERT, Rogério (2007). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” á multiterritorialidade*. Río Janeiro, Brasil: Editorial Bertrand.
- HEIDEGGER, Martin (1995). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- LARRAÍN, Jorge (2000). *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

- LARRAÍN, Jorge (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones
- LOTMAN, Yuri (1996). *La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- MASSEY, Doreen (2008). *Pelo Espaço. Ríó de Janeiro, Brasil*: Editorial Bertrand.
- _____ (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. ARFUCH, Leonor (Coord.). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias* (pp.101-128). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- NOGUÉ, Joan (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- NOGUÉ, Joan & ALBET, Abel (2004). Cartografía de los cambios sociales y culturales. ROMERO, Juan (Coord.). *Geografía Humana* (159-197). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- RODRÍGUEZ, Francisco (2008). Territorialidad y pertenencia: La construcción geográfica de identidades. RODRÍGUEZ, Francisco (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades* (pp.141-166). Barcelona, España: Editorial Horsori.
- ROMERO, Juan y FARINÓS, Joaquín (2004). Los territorios rurales en el cambio de siglo. ROMERO, Juan (Coord.). *Geografía Humana* (pp.43-61). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- SALAZAR, Gabriel y PINTO, Julio (1999). *Historia contemporánea de Chile. Tomo II*. Santiago de Chile: LOM Ediciones
- SANTOS, Milton (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- _____ (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España: Oikos-tau Editores.
- _____ (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid, España: ED. Espasa.
- SEMORILE, Zulema (2006). El espacio rural y la resistencia de las mujeres. Un nuevo escenario de conflictos. En MOLINA, Irene (Ed.). *Rompiendo Barreras: Género y espacio en el campo y la ciudad* (149-165). Santiago de Chile: ED. El tercer acto.

- TOURAINÉ, Alain (2000). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- TUAN, Yi-Fu (2007). *Topofilia. Un estudio sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales*. Barcelona, España: Editorial Melusina.
- _____ (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- VATTIMO, Gianni (1987). *Introducción a Heidegger*. Ciudad de México, México: Editorial Gedisa.

Los artículos publicados en esta obra fueron sometidos a evaluación a través del sistema doble par ciego.

