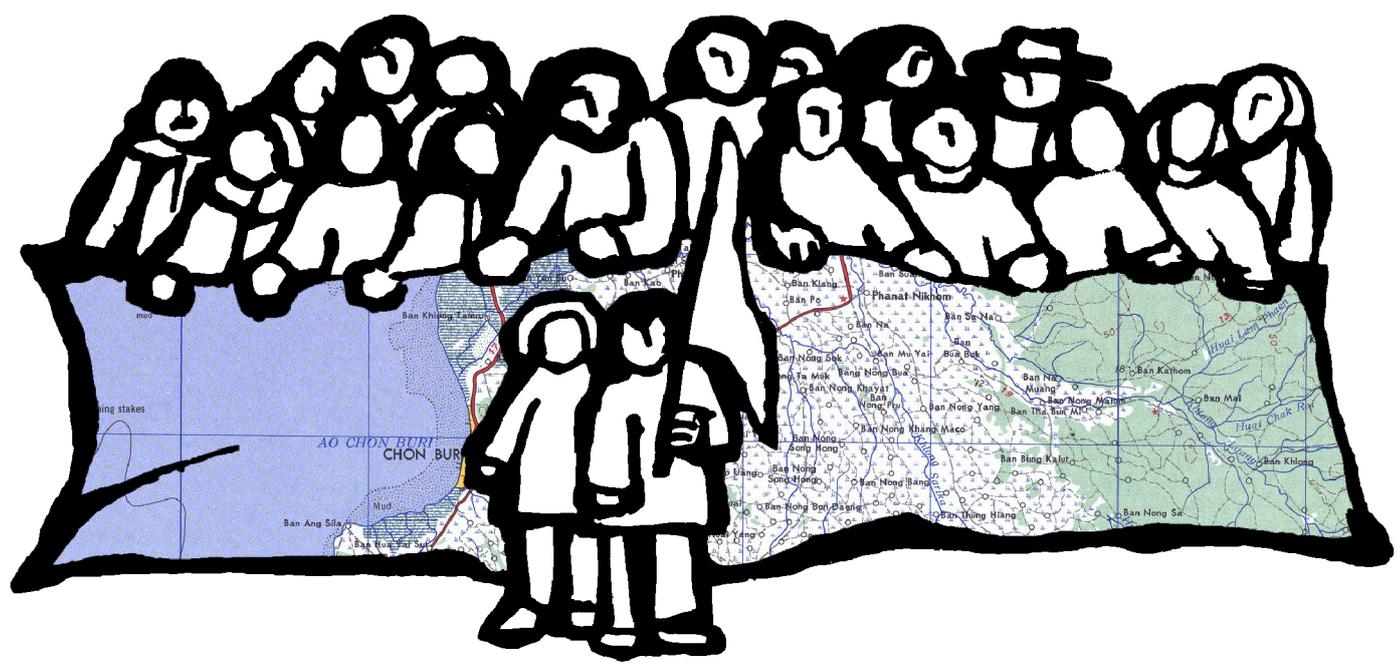




Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

No. 10 Septiembre 2024

ISSN 0718-770X



DOSSIER

Geografía y educación: debates, experiencias y nuevas pedagogías

releg.org





**Producción académica, de
investigación y didáctica en torno
a la Geografía como disciplina
y saber escolar**

**Produção acadêmica, de
investigação e didática em torno
da Geografia como disciplina
e saber escolar**

La **Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía** (RELEG) es una publicación anual editada por la Asociación Latinoamericana de Estudiantes de Geografía (ALEGEO) desde 2009.

<http://releg.org>
revista.releg@gmail.com

No. 10
Septiembre 2024

ISSN (Chile): 0718-770X

Ver registro en: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/0718-770X>

A **Revista Latinoamericana de Estudantes de Geografia** (RELEG) é uma publicação anual editada pela Associação Latinoamericana de Estudantes de Geografia (ALEGEO) desde 2009.

<http://releg.org>
revista.releg@gmail.com

No. 10
Septiembre 2024

ISSN (Chile): 0718-770X

Veja o registro em: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/0718-770X>

Los contenidos de la RELEG, salvo que se indique lo contrario, están bajo una licencia **Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



[@RevistaRELEG](#)



[@revista.releg](#)



[Revista RELEG](#)



O conteúdo da RELEG, salvo indicação contrária, está sujeito a uma licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional**

Imágenes de portada, contraportada y viñetas:

Rini Templenton

<https://riniart.com>



Comité Editorial * Comitê Editorial

Silvina Macarena Silva Bertolotto

Universidad de Szeged

ARGENTINA/HUNGRÍA

Tatiana Vargas Condori

FLACSO

BOLIVIA/MÉXICO

Mauro Enrique Laborda Campos

*Instituto de Educación Superior N° 9-011
“Del Atuel”*

ARGENTINA

Juan Manuel García Reyes

Universidad Nacional Autónoma México

MÉXICO

Valeria Consuelo de Pina Ravest

UNAM/CIESAS

MÉXICO

Silvana Esther Cachi Zambrana

Universidad Mayor de San Andrés

BOLIVIA

Sandra León Gil

Universidad Nacional Autónoma México

MÉXICO

César Antonio Cázarez Vázquez

Universidad Nacional Autónoma México

MÉXICO

Editora responsable * Editor responsável

Silvina Macarena Silva Bertolotto

Universidad de Szeged

ARGENTINA/HUNGRÍA

Coordinador del Dossier * Coordenador de Dossiê

Mauro Enrique Laborda Campos

Instituto de Educación Superior N° 9-011 “Del Atuel”

ARGENTINA

Comunicación y Difusión * Comunicação e Difusão

Silvina Macarena Silva Bertolotto

Universidad de Szeged

ARGENTINA/HUNGRÍA

Juan Manuel García Reyes

Universidad Nacional Autónoma México

MÉXICO

Valeria Consuelo de Pina Ravest

UNAM/CIESAS

MÉXICO

Mauro Enrique Laborda Campos

*Instituto de Educación Superior N° 9-011
“Del Atuel”*

ARGENTINA

Diseño Web * Desenho Web

Juan Manuel García Reyes

Universidad Nacional Autónoma México

MÉXICO

Diseño Editorial * Desenho Editorial

Valeria Consuelo de Pina Ravest / GeoGráficas

UNAM/CIESAS

MÉXICO

Comité Académico



Comitê Acadêmico

Dra. Adriana Posada-Arrubla

*Universidad de Ciencias Aplicadas y
Ambientales*

COLOMBIA

Mtra. Adriana Zárate Escobar

El Colegio de México, A. C.

MÉXICO

Lic. A. Mario Sibaja Solís

Universidad de Costa Rica

COSTA RICA

Dra. Aymar de Llano

Universidad Nacional de Mar del Plata

ARGENTINA

Mtra. Bessy Elvia Sterling Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Brenda Alejandra Raya

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Lic. Caridad Elvira Atencio Mendoza

Universidad de la Habana

CUBA

Lic. Daiana Denise Dell' Arciprete

Universidad Nacional de La Plata

ARGENTINA

Dra. Débora Schardosin Ferreira

Universidade Estadual de Rio de Janeiro

BRASIL

Mgter. Diana Soler Osuna

Universidad del Externado

COLOMBIA

Mtra. Eva Citlali Jiménez Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Lic. Héctor Luis Adriani

Universidad Nacional de La Plata

ARGENTINA

Dr. Javier Castañeda Rincón

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Comité Académico



Comitê Acadêmico

Dr. John Harold Córdoba Aldana

Universidad Pedagógica Nacional

COLOMBIA

Dra. Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará

BRASIL

Dr. Jorge Adrián Flores Rangel

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Dra. Ma Iracema Gavilán Galicia

El Colegio de San Luis, A.C.

MÉXICO

MSc. Juan Camilo Álvarez Naranjo

Pontificia Universidad Católica de Chile

CHILE

Dra. Mara Karidy Polanco Zuleta

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Prof. Dr. Josias Silvano de Barros

Instituto Federal da Paraíba

BRASIL

Mgter. Marggie Vanessa Serna Felipe

Universidad del Valle

COLOMBIA

Dr. Josué Miguel Sanson Figueroa

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Dra. Maria Amelia Arancet Ruda

Universidad Católica Argentina

ARGENTINA

Dra. Larissa Corrêa Firmino

Universidade Federal de Rio Grande do Sul

BRASIL

Dra. Maria Helena Lenzi

Universidade Federal de Santa Catalina

BRASIL

Lic. Leslie Daniela Flores Recéndiz

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Comité Académico



Comitê Acadêmico

Mgter. María Lorena La Macchia

*Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires*

ARGENTINA

Dra. Arq. Mariana Evelyn Birche

Universidad Nacional de La Plata

ARGENTINA

Mgter. Mariela Inés Masih

*Universidad Nacional de Córdoba -
Universidad Nacional de La Rioja*

ARGENTINA

Dra. Mercedes Saborido

Universidad de Buenos Aires

ARGENTINA

Lic. Milagro Catherine Meleán

Universidad del Zulia

VENEZUELA

Mtra. Montserrat Cayuela Gally

Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO

Dr. Rubén Paredes Rodríguez

Universidad de Rosario

ARGENTINA

Dr. Sergio Braticevic

CONICET - Universidad de Buenos Aires

ARGENTINA

Dra. Valeria Soledad Duval

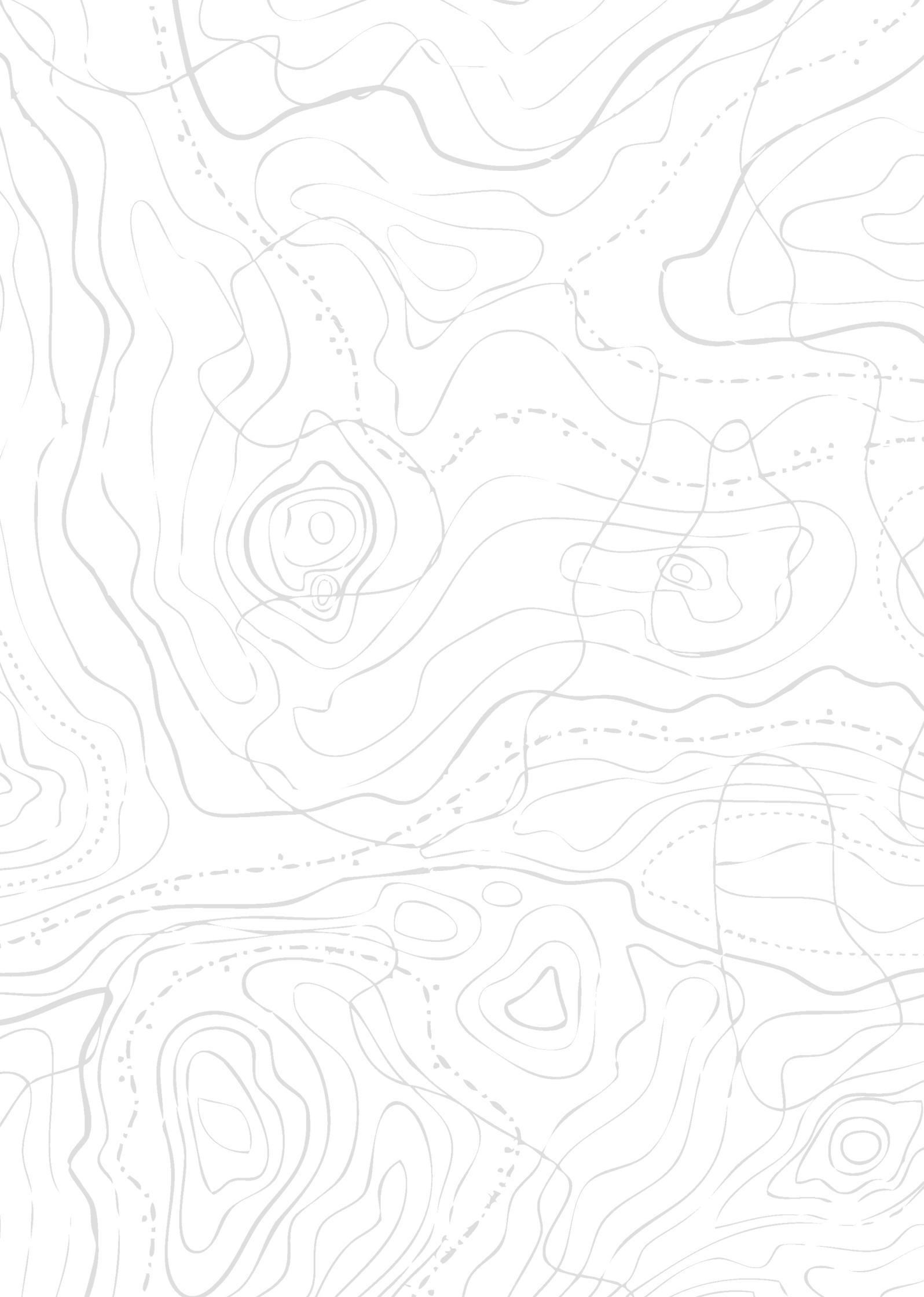
Universidad Nacional del Sur

ARGENTINA

Dra. Viviana Zenobi

Universidad Nacional de Luján

ARGENTINA



CONTENIDO



1 EDITORIAL

DOSSIER: *Geografía y educación: debates, experiencias y nuevas pedagogías*

8 Cordel e Geografía Escolar - Possibilidades da temática no município de Santa Maria de Jetibá

Rodolfo Max Vieira de Castro Filho

24 Educación Ambiental desde Latinoamérica. Por una pedagogía decolonial, antirracista y feminista

Erica Nadia Leguizamón

36 Geografias descoloniais no Ensino Médio: (Re)visitando a demografia do Brasil na perspectiva dos multiletramentos

Leonardo Castro de Carvalho

51 Reflexiones y comparativas del modelo educativo aprendizajes clave y la nueva escuela mexicana en la enseñanza de la geografía en el nivel secundaria

María Dolores Lara Padilla

63 MONTAJE TESTIMONIAL DEL DOSSIER: *“Sobre la enseñanza de la geografía en América Latina”*

67 Análisis físico o social: la continua disputa de la geografía mexicana y la participación comunitaria. Entrevista a Isamar Beatriz Cerón Pacheco

Sandra León Gil

73 La Geografía, nuestra disciplina, tiene que aparecer para erigirse como una voz disonante con respecto a los consensos discursivos del poder. Entrevista a Diego García Rios

Mauro Laborda Campos

80 La importancia de los Institutos de Formación Docente para promover la enseñanza de una Geografía incómoda frente a los tradicionalismos geográficos. Entrevista a Silvina Esther Olivares Yáñez

Mauro Laborda Campos

87 Somos seres completamente espaciales y el conocimiento geográfico está en nuestra vida cotidiana. Entrevista a Rosa Martha Peralta Blanco

Juan Manuel García Reyes

98

Sobre la enseñanza de la geografía en América Latina. Entrevista a Dimas Moraes Peixinho

Silvina Macarena Silva Bertolotto

108

La enseñanza de la geografía en un sistema abierto y desde un enfoque histórico y social: el espacio como “palimpsesto”. Entrevista a Jesús Israel Baxin Martínez

Valeria Consuelo de Pina Ravest y Silvana Esther Cachi Zambrana

121

Cruzando fronteras: enfoques de la enseñanza geográfica en Bolivia y España. Entrevista a María Lois Barrios

Tatiana Vargas Condori

CONFLICTOS TERRITORIALES

129

El extractivismo urbano y la apropiación de lo invisible

Sabrina Hebe Juárez

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TERRITORIO EN AMÉRICA LATINA

145

Arbolado urbano de alineación en la localidad de Estación Matilde

Juan Cruz Croppi

REPRESENTACIONES ESPACIALES

160

Palestina-Israel: cronología de un conflicto territorial

Santiago Javier Rodriguez

FOTOGRAFÍA

181

Capturando el riesgo

Pablo Leyes Zabala

POESÍA

186

El andar del río

Pablo Leyes Zabala

189

Líneas para luchar

Léa Lamotte

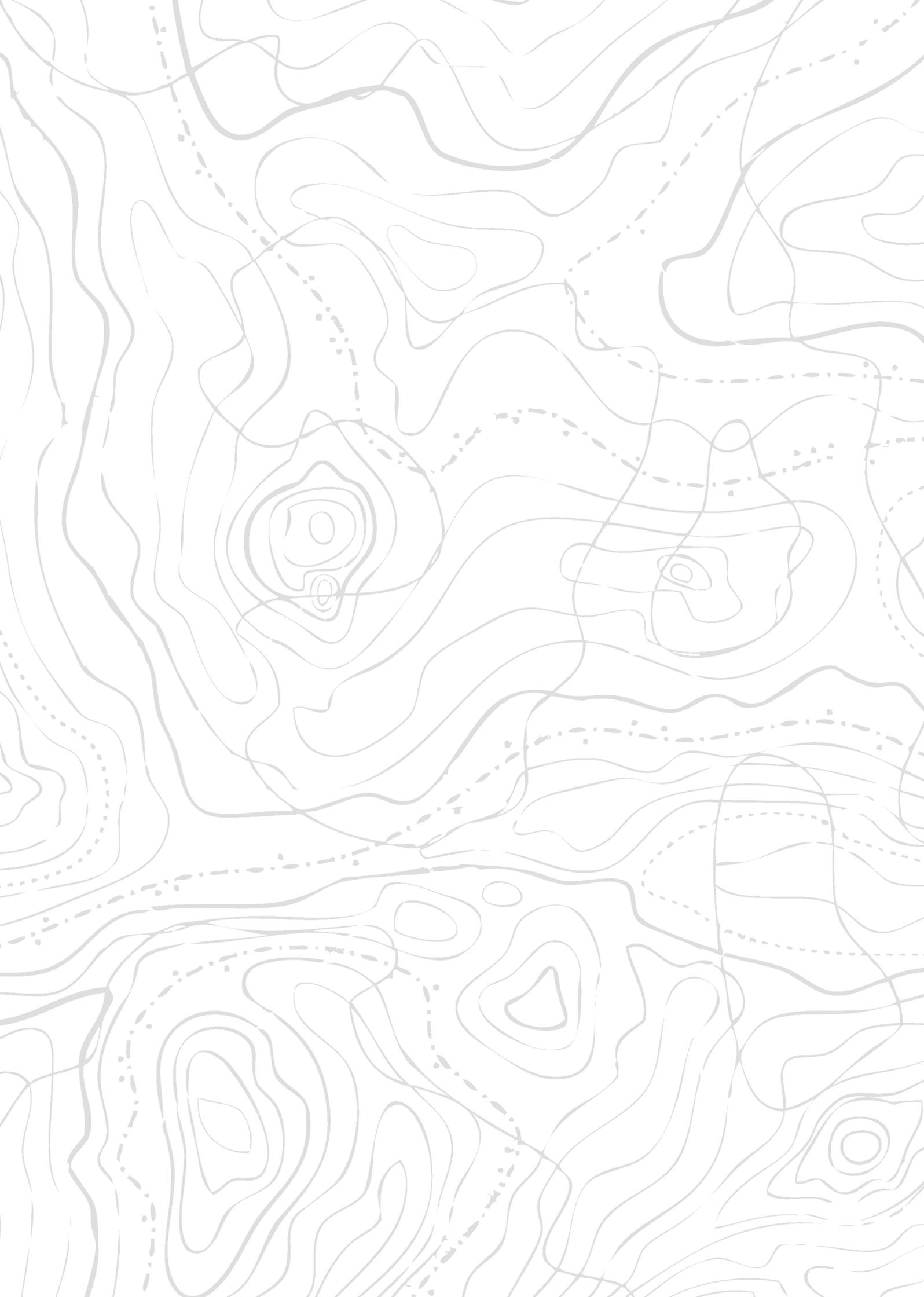
192

Palpar la frontera

Karla Renata Escamilla Cárdenas

195

NORMAS EDITORIALES



Editorial

En un mundo donde las dinámicas espaciales y territoriales son cada vez más complejas, la enseñanza de la geografía se erige como una herramienta fundamental para comprender y enfrentar los desafíos del presente y del futuro. La educación, entendida como un acto cultural milenario que ha sustentado a la humanidad en su búsqueda de conocimiento, es clave para el desarrollo de las sociedades contemporáneas. La geografía, también con raíces milenarias, ha logrado perdurar a lo largo del tiempo y se ha mantenido presente en los currículos de los sistemas educativos de numerosos países de Nuestra América. Sin embargo, su potencial para contribuir sustancialmente a los propósitos del cambio social aún no se ha explotado por completo.

Por esta razón, la Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía (RELEG) tiene como objetivo colaborar con la presentación de un *Dossier* titulado “**Geografía y Educación: debates, experiencias y nuevas pedagogías**”, con el objetivo de explorar aspectos fundamentales en la formación del pensamiento geográfico educativo, incluyendo su difusión, transferencia y enseñanza. Se enfatiza la relevancia de la educación geográfica para cultivar ciudadanos críticos y conscientes de su entorno.

En esta edición, se exploran diversas perspectivas y enfoques pedagógicos que enriquecen la enseñanza de la geografía y que pondrán en debate qué geografía enseñar. Desde metodologías innovadoras hasta el uso de tecnologías emergentes, nuestros colaboradores presentan investigaciones y experiencias que iluminan el camino hacia una educación geográfica más efectiva y pertinente. Asimismo, se reflexiona sobre el papel de la geografía en el currículo educativo y su capacidad para fomentar una comprensión integral de las relaciones entre los seres humanos y su entorno. La geografía no sólo proporciona conocimientos

sobre lugares y paisajes, sino que también desarrolla habilidades críticas, como el pensamiento espacial, el análisis de datos y la resolución de problemas, esenciales en la formación de estudiantes preparados para la comprensión del mundo.

Por otro lado, una preocupación que no podemos ignorar es el continuo cierre de carreras de geografía en diversas universidades e institutos de formación docente de América Latina. Esta tendencia, alarmante y desafortunada, amenaza con debilitar el campo geográfico y limitar las oportunidades para futuras generaciones de geógrafos. El cierre de estos programas no solo impacta a los estudiantes y profesionales actuales, sino que también pone en riesgo la capacidad de nuestras sociedades para abordar problemas ambientales, urbanos y territoriales con la profundidad y el rigor que la geografía ofrece. Una de las intenciones de este número es instar a las instituciones educativas y a los responsables de políticas públicas a reconocer y valorar la importancia de mantener y fortalecer los programas de geografía en la región.

Al destinar este texto por completo en el tema de educación, se han generado diversas secciones que tienen la intención de mostrar a los lectores diversas formas de exponer el objetivo principal. En este sentido, se encuentra el apartado de escritos académicos tales como artículos científicos, ensayos, entrevistas y columnas de opinión. También se cuenta con un apartado de textos literarios, tales como crónicas, cuentos y poesías. En este número, se tuvo

el agrado de contar con textos de países como México, Argentina, Brasil y Suiza.

De esta forma, el primer artículo: “Cordelizando o ensino de Geografia: Uma experiência com a linguagem literária no município de Santa Maria de Jetibá”, del brasileño Rodolfo Max Vieira de Castro Filho, explora el uso de la escritura popular a través del género del *cordel* como recurso didáctico en la enseñanza de geografía. Cuenta con una intención de destacar la importancia de una narrativa propia y una reflexión de cómo esta puede enriquecer el aprendizaje escolar, especialmente en contextos regionales específicos. La globalización es un tema importante para el autor, pues muestra cómo los alumnos logran desarrollar una producción final de escritura colectiva. Con este ejercicio no solo evidencia las perspectivas y narrativas individuales de los estudiantes, sino que también promueve la valorización cultural en diferentes lenguas.

En la misma línea se encuentra el texto “Educación Ambiental desde Latinoamérica. Oportunidad para una pedagogía decolonial, antirracista y feminista”, escrito por Erica Nadia Leguizamón, quien aborda cómo, tras la independencia de los países latinoamericanos y la formación de Estados-Nación, la organización de un territorio diverso implicó suprimir conocimientos culturales que no se alineaban con la visión europea de progreso, utilizando la educación como herramienta fundamental. Con la crisis de la modernidad y socioambiental, la autora se cuestiona la visión eurocén-

trica que subordina al hombre sobre otras formas de vida, lo que ha generado debates globales sobre las características coloniales de la educación. De esta forma, Erica promueve un debate sobre la Educación Ambiental que incorpora la cosmovisión de los pueblos originarios para proponer alternativas frente a la crisis ambiental. Esto implica una Educación Ambiental decolonial, que además se postula como antirracista y feminista.

Continuando con el interés entre la geografía y la educación encontraremos el artículo de nombre “Geografias descoloniais no Ensino Médio: (Re)visitando a demografia do Brasil na perspectiva dos multiletramentos”, de Leonardo Castro de Carvalho, comienza preguntándose cómo la colonialidad influye en la perspectiva del mundo y en la producción de conocimiento, incluyendo la geografía. El autor reinterpreta la enseñanza de la demografía brasileña en la educación secundaria desde una perspectiva decolonial y multialfabetica, desafiando influencias coloniales. Utiliza diversos medios (escritura, música, audiovisuales) para promover una comprensión decolonial de la formación del pueblo brasileño y emplea cuatro obras clave para discusiones críticas: el libro *Ideas para Posponer el Fin del Mundo* de Ailton Krenak, la canción *Palmares 1999* de Natiruts y dos presentaciones audiovisuales de Djamila Ribeiro y Cristian Wari’u. Estas obras le ayudan a construir una geografía humanista en la educación básica, confrontando influencias coloniales y promoviendo una aproximación descolonizada de la geografía y cultura brasileña.

El último de los textos académicos enfocados al *Dossier* de la Décima Edición de la RELEG, fue escrito por María Dolores Lara Padilla y se titula “Reflexiones y comparativas del modelo educativo Aprendizajes Clave y la Nueva Escuela Mexicana en la enseñanza de la geografía en el nivel secundaria”, aquí es posible identificar un ejercicio reflexivo que profundiza el enfoque adoptado en las aulas según los programas educativos más recientes en México y con un énfasis específico en su aplicación en la enseñanza de la geografía. La autora logra examinar detalladamente cómo estos programas educativos han sido implementados, comparando sus métodos y resultados en el contexto del aula.

En añadidura a la temática de este *Dossier*, se presentan diferentes entrevistas realizadas a profesionales de la educación en geografía que han influenciado en el desarrollo de las personas que confluimos en el Comité Editorial. Por lo tanto, contamos, en esta edición, con una sección específica para reconocer su trabajo y preguntarles sobre temas contemporáneos y pertinentes de la geografía y el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta.

Dicho *montaje testimonial* propone poner en primera voz las preocupaciones que giran en torno a la geografía constituida como una disciplina de enseñanza, esperando que las y los lectores puedan concluir en un real análisis sobre la diversidad que abunda en relación a teorías y metodologías en las diferentes casas de estudios y en los distintos países que componen Améri-

ca Latina, pero además, logren comprender que geografía y educación están íntimamente ligadas a la complejidad de los tiempos y los espacios, especialmente con relación a la fuerte necesidad de transformaciones en torno a superar las posturas tradicionales de la disciplina y su enseñanza para construir una geografía al servicio de la comprensión y la acción frente a los problemas del cotidiano.

Las entrevistas realizadas por el Comité Editorial fueron respondidas por referentes de la educación geográfica, tales como: Isamar Beatriz Cerón Pacheco (Universidad Nacional Autónoma de México, México); Diego García Ríos (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Silvina Esther Olivares Yáñez (IES 9-011 “Del Atuel”, Argentina) y Rosa Martha Peralta Blanco (CentroGeo, México). Y también se contó con la participación de: Dimas Moraes Pexinho (Universidade Federal de Jataí, Brasil); Jesús Israel Baxin Martínez (Universidad Nacional Autónoma de México, México) y María Lois Barrios (Universidad Complutense de Madrid, España). Por otra parte, como es costumbre, la revista permite la publicación de otros artículos que, si bien no son parte del *Dossier*, son trabajos enmarcados en problemáticas geográficas muy pertinentes para su exposición.

En este caso, el texto de Sabrina Hebe Juárez y su escrito nombrado “El extractivismo urbano y la apropiación de lo invisible: barrio de Saavedra, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina”, aborda el concepto de extractivismo urbano, y anali-

za cómo la especulación inmobiliaria, respaldada por el Estado en nombre del desarrollo urbano, afecta tanto ambiental como socialmente a los espacios urbanos. Su artículo se centra específicamente en el efecto de un proyecto para crear un arroyo a cielo abierto en el Parque Saavedra, anunciado en 2021, sobre el ideario identitario y el derecho a la ciudad de la población de la Comuna 12 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

El autor Juan Cruz Croppi, nos comparte “Arbolado urbano de alineación en la localidad de Estación Matilde. Santa Fe, Argentina. Análisis desde una perspectiva geográfica”, quien fundamenta la importancia del arbolado de alineación en dicha localidad para la calidad de vida de su población frente al cambio climático, a partir de la recolección de datos cuali-cuantitativos. En el mismo artículo se problematiza sobre la situación forestal de las áreas periféricas de la ciudad y sobre el estado de conservación de las especies, indispensables para el desarrollo de un ambiente como práctica del propio sistema urbano.

Un texto de relevancia por el contexto actual, es el denominado: “La importancia de la cartografía en el conflicto palestino-israelí”, el cual fue escrito por el profesor Santiago Javier Rodríguez, quien realiza un análisis detallado del conflicto palestino-israelí, un tema caracterizado por la multiplicidad de actores sociales con intereses diversos que participan en él. Este artículo examina el papel de cada uno de estos actores a lo largo de la historia de la proble-

mática y cómo han influido en los acontecimientos, reflejándose en las producciones cartográficas de ambos lados. Los mapas, en este contexto, han sido utilizados como herramientas para argumentar posiciones, justificar acciones militares y reforzar estereotipos ideológicos del bando considerado enemigo.

En otra sección, destacamos la participación de una fotografía, que en el presente número tiene como participante al argentino Pablo Leyes Zabala, cuya obra ha denominado “Capturando el riesgo”, donde se muestra detalladamente cómo el autor discute el riesgo como la posibilidad de que una población vulnerable, como la que habita las laderas urbanizadas de Neuquén, sufra eventos perjudiciales como deslizamientos y erosión. La rápida expansión urbana sin planificación adecuada ha expuesto a los habitantes a peligros naturales exacerbados por la actividad industrial. Destaca la necesidad urgente de políticas efectivas de gestión del riesgo, incluyendo la reubicación de poblaciones vulnerables hacia áreas más seguras, para mitigar los impactos y prevenir tragedias futuras.

Además, en la sección literaria, “El andar del río” es un poema escrito por Pablo Leyes Zabala, donde se describe al río como un creador constante que moldea la tierra con pasión y perseverancia. A través de su corriente, atraviesa mesetas y montañas, creando paisajes con sus aguas. Labra cauces con tranquilidad y afecto, llevando rocas y sedimentos en su danza para formar la tierra con elegancia. El río se presenta

como un artista paciente que talla la geografía con su flujo constante, esculpiendo el paisaje con cada curva y recodo de su curso. Con su caudal, dibuja una caligrafía eterna, abrazando el paisaje en una obra de armonía.

Se suma a la sección, “Líneas para luchar”, de Léa Lamotte, quien desde Suiza nos sitúa en las aulas de una escuela de Quito, Ecuador donde nos muestra que, desde las aulas, también se construye y aprende la geografía emocional, que resulta una forma más realista de aprehender el contexto en el que se vive, comparado con la geografía clásica (ampliamente adoptada por la currícula de las escuelas).

Finalmente, en cuanto a poesía, el presente *Dossier* cuenta con la propuesta titulada “Palpar la Frontera” de Renata Escamilla Cárdenas, quien en sus líneas reflexiona sobre la frontera física y emocional. Describe cómo se puede sentir y percibir a través de diferentes sentidos. Cuestiona la percepción visual como única verdad, especialmente cuando se retrata la miseria sin contexto. También critica la disparidad en las fuerzas que expulsan a las personas de un lado de la frontera, pero no del otro. Desafía el mito de la separación que perpetúa la construcción artificial de la frontera, explorando cómo los caminos y las conexiones entre lugares se ven interrumpidos por su misma presencia.

Como siempre, invitamos a nuestros lectores a sumergirse en los artículos y estudios presentados en esta edición, con la esperanza de que estas contribuciones ins-

piren y motiven a educadores, investigadores y estudiantes a seguir avanzando en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Juntos, podemos construir una comunidad educativa que valore y promueva una comprensión profunda y crítica del mundo en que vivimos. Un primer punto necesario de discutir es el de la generación de un debate serio que permita identificar cuál es la Geografía que debemos enseñar. En este sentido, nos alerta sobre la necesidad de comprender que las dinámicas territoriales, el abordaje científico del ámbito investigativo y la enseñanza de la Geografía deben darse de manera comprometida y sostenida, con un simple propósito: hacer Geografía para el cambio social.

Por último, hacemos extensiva la invitación a participar en la próxima edición de la Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía, la edición número 11, que incluirá un *Dossier* titulado “**El poder en el territorio o la territorialización del poder: miradas geográficas a la conflictividad geopolítica**” que será coordinado por el Mtro. Juan Manuel García, miembro del Comité Editorial de la RELEG y el Mtro. Juan Arellanes como editor invitado, en la cual proponemos discutir, entre otras cosas, el rol de América Latina en el escenario de los conflictos de la geopolítica mundial.

También es importante decir que la imagen de portada y las viñetas interiores son de la artista, escultora y activista política norteamericana Rini Templeton, quien realizó su actividad artística siempre vin-

culada a movimientos sociales en México, Centroamérica y Estados Unidos. Ella ha liberado de derechos su obra para su uso por activistas y movimientos sociales, por ello es sumamente común encontrar su obra en afiches, volantes, portadas de folletos o libros o en revistas como la nuestra, la obra de Rini ha estado presente un varias ediciones. Se puede consultar y bajar libremente su gráfica en alta calidad en su sitio oficial: <https://riniart.com>.

Mauro Enrique Laborda Campos

Coordinador del Dossier, Comité Editorial

Tatiana Vargas Condori

Comité Editorial

Comité Editorial

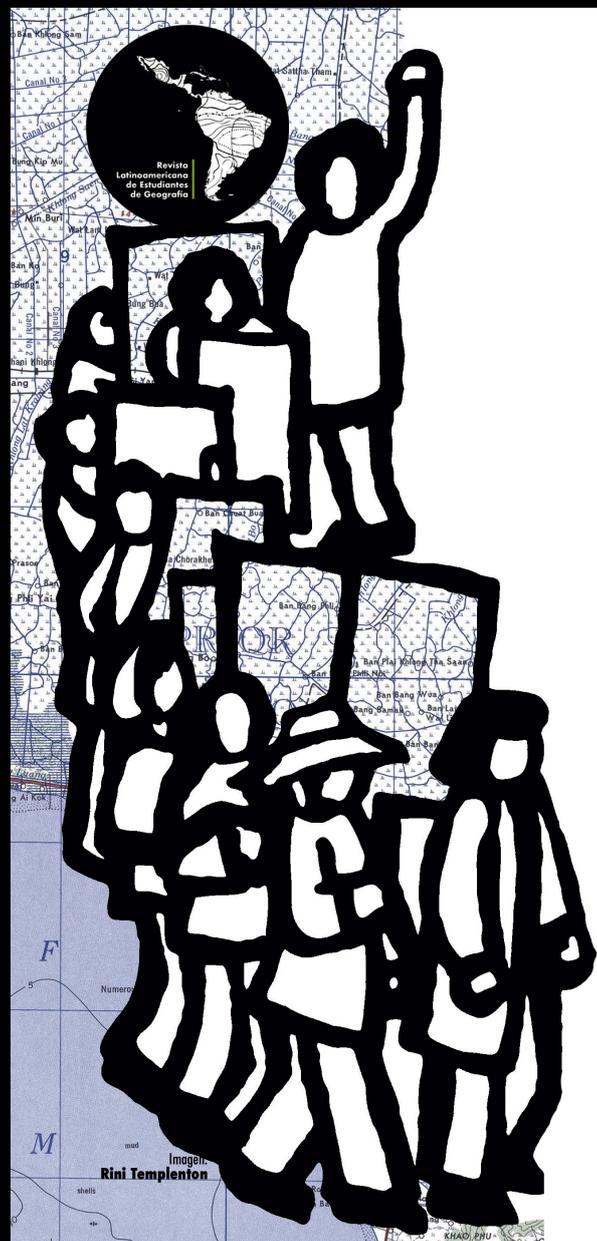
Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía



DOSSIER

*Geografía y Educación:
debates, experiencias y
nuevas pedagogías*

Imagen: Rini Templeton



Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X · No. 10 · Septiembre 2024

<http://releg.org/>

Cordel e Geografia Escolar - Possibilidades da temática no município de Santa Maria de Jetibá

Cordel y Geografía Escolar - Posibilidades del tema en el municipio de Santa Maria de Jetibá

Rodolfo Max Vieira de Castro Filho

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, BRASIL

rodolfomax97@gmail.com

Recibido: 28/10/2023. Aprobado: 26/02/2024. Publicado (en línea): 30/09/2024.

RESUMO

O presente trabalho busca relacionar a escrita popular e a importância de uma narrativa própria por meio dos versos do cordel como recurso didático no ensino de Geografia. Utilizando a literatura de cordel, planejar e trabalhar uma aula diferenciada, suas relações com a Geografia escolar e a relevância para o contexto regional e para os nossos dias. Como forma de analisar suas possibilidades como recurso, foi realizada a oficina em uma escola municipal de Santa Maria de Jetibá - ES. A oficina inicia-se com o tema “globalização”, estudado no primeiro trimestre do ano letivo pelos alunos, e pelas escalas geográficas culminam no produto final de escrita coletiva, evidenciando narrativas de mundo dos próprios alunos, realizada, segundo os padrões de construção textual do cordel, que retornou à comunidade escolar traduzido em português e pomerano.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia escolar; Cordel; Literatura; Produção; Oficina.

RESUMEN

El presente trabajo busca relacionar la escritura popular y la importancia de la narrativa propia a través de los versos de cordel como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía. Utilizando la literatura de cordel, planificar y trabajar una lección diferenciada, sus relaciones con la Geografía escolar y su relevancia para el contexto regional y para nuestros días. Como una forma de analizar sus posibilidades como recurso, el taller se realizó en una escuela municipal de Santa María de Jetibá - ES. El taller comienza con el tema “globalización”, estudiado en el primer trimestre del año académico por los estudiantes, y a través de escalas geográficas culmina en el producto final de escritura colectiva, resaltando las propias narrativas del mundo de los estudiantes, realizadas según los estándares de construcción textual do cordel, que regresaron a la comunidad escolar traducidos al portugués y al pomerania.

PALABRAS CLAVE: Geografía escolar; Cordel; Literatura; Producción; Taller.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o processo histórico de constituição da ciência geográfica, podemos concluir que aquelas/es que possuem o discurso hegemônico, impõem à outra e ao outro sua visão de mundo, ou , melhor dizendo, têm sua própria maneira de geografar o mundo. É o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu caracteriza como o processo de “di-visão”, onde os agentes ou grupos dividem e segmentam o espaço e, feito isso, iniciam a categorização a partir de uma interpretação de realidade própria por meio de uma classificação e visão de mundo, assim, podendo impor essa concepção de mundo social à outra e ao outro (BOURDIEU, 1983).

Assim, no que diz respeito à literatura, precisamos enfatizar a tradição oral, que teve e ainda possui grande destaque na África, podendo ser empregada tanto como método investigativo como também recurso metodológico (XAVIER, 2020). Como elucidada Joseph KI-ZERBO no livro “História Geral da África” a oralidade é o modo ancestral de transmitir a cultura de um povo. Aos povos que não possuem escrita, é na palavra que se ligam, não se limitando apenas na transmissão de lendas, mas indo muito além. É ela que se coloca ao alcance das pessoas, falando com compreensão e se revelando em diferentes facetas, de acordo com cada cultura.

O objetivo deste estudo foi verificar a possibilidade do uso da literatura de cordel paralelamente ao tema “Globalização” que compreende a unidade temática “o seu lugar no mundo” e a habilidade “EF09GE05” da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que foi estudada pela turma do nono ano do ensino fundamental II. Para isso, planejamos e trabalhamos uma oficina pedagógica numa escola da rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá, interior do estado do Espírito Santo.

No que sabemos, diferentes meios são explorados para a construção de um melhor ensino e aprendizagem, atendendo às diferentes realidades presentes em sala de aula. É o que Ponsuschka (2000) destaca ao compreender que a/o aluna/o é transpassado de diferentes formas em toda sua trajetória escolar, impregnando-se de simbolismos que hora são explícitos e hora afloram nas diferentes possibilidades de se trabalhar as temáticas da Geografia escolar. Buscando experienciar uma dessas possibilidades, procuramos uma articulação com a turma do nono ano, propondo-nos a realizar uma oficina pedagógica, que pudesse envolver o tema até então estudado por elas/eles e o cordel, onde, como produto final, as/os alunas/os pudessem expressar quem são e onde elas/es se encontram na escala de mundo; para que seus anseios, dúvidas, medos, certezas e sonhos pudessem ser externalizados, trabalhando esses aspectos subjetivos sem deixar de compreender o conteúdo específico sobre a temática da globalização, proposto pela professora, mas agora com uma prática renovada. (PONTUSCHKA, 2009).

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Henrique Guilherme Potratz, situada na zona rural de Santa Maria de Jetibá–ES, que apresenta uma população estimada de 41.588 habitantes em seu território de 735,198 km², segundo o IBGE. Cidade que abriga uma Comunidade Tradicional Pomerana conforme o Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007), trazendo até hoje os fortes laços com a terra e o trabalho do campo, com boa parte da população se dedicando à agricultura familiar.

Para a realização deste trabalho, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Levantamento de interesse por parte da professora da rede municipal de ensino da escola EMEIEF Luiz Guilherme Henrique Potratz para realização de atividades que utilizassem a literatura de cordel.
- Realização da Oficina “Literatura de cordel e Geografia”, com duração de, aproximadamente, duas horas e meia, equivalente a três aulas da segunda-feira, com a turma do nono ano, em colaboração com a professora regente.
- Produção coletiva de um cordel realizada ao final da oficina, incentivando o protagonismo estudantil, que será impresso e retornará à comunidade.

Foi desenvolvida uma oficina que dialogou com as/os alunas/os por meio de re-

ursos audiovisuais e material concreto em sala de aula, utilizando diferentes linguagens geográficas para a melhor compreensão discente, recorrendo, igualmente, ao projetor e caixa de som para apresentação; além de fichas de produção em estrofes de sextilha para escrita das/dos alunas/os.

Concluído este processo, o material produzido retornou à comunidade em forma de cordel, montado e elaborado no mural da escola, para que toda comunidade escolar participe e conheça a obra realizada pelos próprios estudantes. Além disso, alguns cordéis serão distribuídos para o conselho de pais, na intenção de levar esse conhecimento para além dos muros da escola, como prática renovada de ensino (PONTUSCHKA, 2009).

3. ASSUMINDO A NARRATIVA

Desde o momento que escolhemos o cordel, precisamos compreender primeiramente o que está além de suas características e estruturas. É necessário dar um passo para trás e entender a importância de uma narrativa que é “do povo e para o povo” (ABREU, 2006, p.). Assim, para compreender o poder da narrativa popular se faz necessário produzir recortes diferentes da homogeneidade histórica, construída e contada pelos ditos vencedores.

Logo, precisamos tomar cuidado com o perigo da história única que Adichie (2009), tão bem problematiza, levando em consideração a produção de um espaço onde histórias podem ser contadas e usa-

das para capacitar e humanizar, além de reparar a dignidade perdida de um povo.

No que diz respeito ao sujeito nas teorias do currículo, observamos, também, que aquele sujeito cingido, em que sempre está a faltar algo, posto às margens do discurso e consumido em diferentes momentos por ele, é que demonstra o potencial de ação política de quebra de estruturas pragmáticas e produz novos arranjos e meios de se produzir uma narrativa (LOPES; MACEDO, 2013). São as vivências que são externalizadas e lançam significado ao seu redor. (TUAN, 1983).

Para exemplificar, tomaremos duas literaturas como modelo. Num primeiro momento, falaremos sobre o livro “O menino do pijama listrado”¹, tendo sua adaptação cinematográfica muito aceita e trabalhada didaticamente por diversos docentes brasileiros, inclusive de nossa área do conhecimento. A ideia de transposição didática por meio de um filme ou literatura é algo totalmente aceito e de grande importância para utilização de diferentes linguagens no ensino.

Porém, a obra em questão, traz sérios problemas em sua escrita, ao analisar os personagens. Bruno, a criança nazista, que domina grande parte da narrativa, é representado como alguém que não tivesse ciência do que seria o nazismo, os campos de concentração e quem seriam os judeus, uma romantização perigosa, visto que, as crianças nazistas eram doutrinadas desde

¹ Obra ficcional de John Boyne lançada inicialmente em 2006 e adaptada para o cinema dois anos depois, considerado um best-seller internacional.

cedo, segundo tais concepções e narrativas. Quando entra em cena Samuel, a criança judia, ele é representado por alguém passivo a tudo que estava acontecendo e não recebe nem metade da importância e relevância no livro. Apesar do final trágico, a obra traz erros históricos e narrativas perigosas, que foram evidenciadas na página do museu de Auschwitz e apresentados em jornais.²

Quando colocamos em comparação a história em quadrinho “Maus”,³ conseguimos observar uma narrativa totalmente diferente. Ao contrário de John Boyne, Art é um judeu polonês e escreve baseado em entrevistas realizadas com seu próprio pai, sobrevivente dos campos de concentração de Auschwitz. A história traz momentos reais e preocupações singelas com a importância de preservar os fatos históricos e manter uma narrativa de resistência e que se preocupa em representar um indivíduo, um povo, uma comunidade da maneira como realmente são. Neste sentido, é fundamental que a/o professora/or de Geografia busque sempre ampliar o repertório teórico em diferentes assuntos e realizar uma análise crítica e profunda ao que tem sido levado para a comunidade escolar.

Podemos transpor a análise acima para o Brasil, também, acentuando duas narrativas, literárias. Na obra “Quarto de despejo”,⁴ Carolina de Jesus, nos relata múltiplas

e dramáticas vivências socioespaciais. No que se refere aos nossos povos originários, Ailton Krenak⁵ problematiza, em um dos seus livros, as relações que nossa sociedade tem estabelecido com a natureza.

Adotamos aqui a perspectiva de que o espaço geográfico é “a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade” (MASSEY, 2008, p. 28). Portanto, defendemos uma Geografia escolar que incorpore em seus conteúdos as narrativas produzidas por diferentes grupos sociais, incluídos aqui, os nordestinos e sua literatura de cordel.

O ensino de Geografia conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN⁶ deve levar a/o aluna/o a conhecer e valorizar a pluralidade patrimonial sociocultural do Brasil, compreendendo outros povos e nações, não reforçando estereótipos, mas se posicionando contra qualquer discriminação em diferentes níveis, sejam eles culturais, sociais, de crença, raça, gênero e qualquer outra singularidade. E espera-se que a/o aluna/o conheça e compreenda o mundo atual a partir de diferentes perspectivas, por sua diversidade, instrumentalizando-se dos conceitos fundamentais da geografia como o espaço, o lugar, o território, a região e a paisagem.

Diante do exposto, que também possa

² En: <https://hcn.org.uk/blog/the-problem-with-the-boy-in-the-striped-pyjamas/>, acesso em 05 de mar 2024.

³ Biografia/Autobiografia de Art Spiegelman lançada inicialmente em duas partes, a primeira em 1986 e a segunda em 1991.

⁴ “Quarto de despejo: diário de uma favelada”. São Paulo: Ática; 10ª edição. 2021.

⁵ “Ideias para adiar o fim do mundo”. São Paulo: Companhia das Letras; 2ª edição. 2021.

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>

compreender a importância e os significados das diferentes linguagens, uma delas, a literatura, abrindo-lhe outras possibilidades de leitura de mundo onde possa descobrir como determinada pessoa, família ou grupo social se refaz de diferentes maneiras frente a situações do cotidiano próprio de cada indivíduo e ao processo histórico. (PCN, 1997)

O estudante, apropriando-se de um repertório de experiências/vivências mais sensatas e justas, que possibilitam a formação mais humanizada, levando-os a conhecer e respeitar outras realidades socioespaciais, não advindo apenas dos clássicos, mas também daquelas literaturas populares (ABREU, 2006). Dito isso, nos aprofundaremos de fato na literatura de cordel e como trabalhá-la em sala de aula em diferentes contextos.

4. HISTÓRICO DO CORDEL BRASILEIRO

De acordo com Márcia Abreu (2006) o cordel era organizado inicialmente em vias públicas e de maneira oral, organizando seus versos autorais ou através da leitura audível para a comunidade que o cercava. Já a publicação dos cordéis tem seu início no final do século XIX na Paraíba, onde homens pobres arrendaram maquinários de antigas impressoras de jornais e com os familiares começaram a produzir seus próprios folhetos. O tamanho do cordel era realizado de maneira a aproveitar o máximo da folha, não sobrando espaços para o desperdício de papel.

A renda dessas famílias passa a ser proveniente da comercialização desses folhetos em feiras, mercados e festividades. Os folhetos abordam temas dos mais variados possíveis, como as histórias de espertezas e malandragens, viagens fantásticas, temáticas sociais e humorísticas, adaptações de notícias, entre outros que o julgasse comercial. (ABREU, 2006)

Por meio do famoso cordel “O cavalo que defecava dinheiro”⁷ de Leandro Gomes de Barros, que se encontra no acervo público da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), buscamos analisar e compreender as características regionais presentes no folheto.

Ainda que o título e todo o enredo seja uma comédia, o autor traz elementos essenciais para compreensão da época, por exemplo, a evidente “vida miserável” daqueles que faziam parte do campesinato, destacado no texto como “um morador pobre, vivendo de alugado” na terra precária de outro, termos coloquiais que demonstram a separação da linguagem erudita e gramaticalmente correta, visto que, estamos falando de pessoas simples e comuns que ingressam no contexto como escritores e declamadores. (ABREU, 2006)

Como acentua Martins (1981, p. 17), “o nosso camponês não é um enraizado. Ao contrário, o camponês brasileiro é desenraizado, é migrante, e itinerante”, ou seja, os latifúndios são criados e demarcados, mas a quem deveria o pertencer, são for-

⁷ O cavalo que defecava dinheiro, disponível em: <https://ablc9.wordpress.com/2023/07/17/cordeis-digitalizados-44/>

çados apenas à sobrevivência por meio de sua força de trabalho, o que foi diferente dos camponeses provenientes da Europa, expressivamente brancos, que, por norma, receberam suas porções de terra, encontrando mais facilitadores para que sua permanência fosse bem sucedida no Sul e Sudeste, ao contrário do Nordeste.

Além da expropriação da terra, outro elemento importante surge na narrativa popular, o engenho, presente durante muito tempo no ciclo da cana-de-açúcar. Todos esses aspectos são necessários para realizar uma transposição didática, que contextualiza e informa o aluno ao modo de vida representativo daquele período em análise, suas especificidades e características regionais, trazendo paralelos de meios de produção para os tempos atuais de globalização.

5. A ESCOLA

A escola selecionada para a realização da oficina que conecta cordel e geografia foi a EMEIEF Luiz Guilherme Henrique Potratz, situada no município de Santa Maria de Jetibá – ES. Localizada na zona rural, caracteriza-se como uma escola do campo. Para conhecê-la melhor realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP, de 2015. Nele foi possível conhecer a história da escola, tendo como marco inicial a educação formal dos pomeranos da comunidade, em 1941, no modelo de Grupo Escolar, em apenas uma sala de aula que funcionava em uma pequena casa cedida pelo Sr. Guilherme Emílio Júlio Potratz, um dos primeiros moradores da região.

Conforme o PPP, a escola adota como currículo a relação dialética prática-teoria visando o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de uma consciência crítica dos alunos, podendo interferir na realidade de maneira participativa, respeitando os saberes e experiências que cada aluno já traz de sua casa.

Destaca-se, também, o que é salientado com relação a pensar e rever o currículo que incluía a temática do contexto das migrações, a imigração pomerana e as migrações internas, algo que encontramos bem presente na produção final da oficina realizada por meio deste trabalho, que será abordado posteriormente.

Num primeiro momento, realizamos a aplicação de um questionário, de modelo Google Forms, com a professora licenciada em geografia, visando conhecer o perfil da escola e traçar planos de ação para realização da oficina, baseando-se na realidade da escola e nos recursos disponíveis da mesma.

Analisando a proposta curricular do município, que está de acordo a Base Nacional Comum Curricular, já no primeiro momento se destaca a unidade temática do nono ano, “O sujeito e seu lugar no mundo” (BNCC, 2018, p.392), característica essa que potencializa o estudo das narrativas e envolver o aluno como sujeito participante e colaborador no processo de aprendizagem. Na competência das habilidades relacionadas ao eixo temático prevista na BNCC (BRASIL, 2018), destacamos, para orientar a oficina, o descritor EF09GE03 - Identificar diferentes manifestações cul-

turais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (p.393).

Identificamos, neste objetivo, algumas possibilidades, traçando, a partir dele, diferentes procedimentos para conseguirmos realizar a revisão do conteúdo e incentivar leituras particulares pelas/os estudantes. Agora, não apenas identificando as diferentes narrativas globais, mas, também, incentivando e valorizando as narrativas discentes produzidas na oficina. Não querendo falar do outro em sua cosmovisão, mas expor suas respectivas singularidades e concepções de si.

Assim, por meio do levantamento e de conversas com a professora, houve a compreensão e a aprovação de que poderia ser desenvolvida uma oficina que utilizasse um tripé de plano de ação. No primeiro momento, realizar a revisão dos conteúdos sobre a globalização estudados durante o primeiro trimestre letivo por parte das/os alunas/os. Em seguida, realizar um recorte regional para compreender a literatura de cordel e suas especificidades e, então, finalizar na escala local do sujeito, onde cada um poderia desenvolver sua própria narrativa, baseando-se na sua perspectiva de mundo.

6. A OFICINA

A oficina teve como título “Oficina de literatura de cordel e geografia.” A revisão junto as/os alunas/os sobre o tema globalização,

foi em análises da obra de Milton Santos,⁸ onde puderam compreender esse complexo e dinâmico fenômeno como fábula, tendo como recorte a ideia do sonho americano e análise de comerciais da época.

Também foi visto sobre a globalização perversa, trazendo agora a crise de vinte e nove ou a grande depressão, como também a participação que alguns países desempenham nas guerras por interesses próprios que vão bem distante do seu discurso próprio de democracia. Por fim, uma “outra globalização”, possível a partir da compreensão das possibilidades que nos permeiam e a projeção de uma nova história ou narrativa. (SANTOS, 2003)

Iniciando a oficina, apresentamos uma notícia de jornal, intitulada “americanos fabricam os seus tênis em toda parte”,⁹ na qual, com as/os alunas/os, debatemos a dinâmica de lucro do capital por meio da exploração de matéria-prima, mão de obra barata e precarização de leis trabalhistas em países subdesenvolvidos e emergentes, realizada por grandes empresas transnacionais. Ao analisar uma marca de roupa famosa, conseguimos levantar certo nível de aproximação para compreender a lógica global que estamos inseridos, onde, por meio da etiqueta de uma jaqueta, por exemplo, foi possível se pensar toda a cadeia de produção e de interesses por parte das grandes empresas.

⁸ “Por uma outra globalização”. Editora Record. 30 mar 2000.

⁹ Americanos fabricam os seus tênis em toda parte. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/10/02/mundo/4.html>. Acesso em 03 jun. 2023.

Em seguida, caminhamos para aspectos relacionados à região Nordeste, a construção de uma narrativa popular, a importância de se manter uma narrativa própria e não deixar que o outro assuma o seu lugar de fala. Recorremos aos dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, trazendo a institucionalização da literatura de cordel como Patrimônio Cultural Brasileiro no dia dezanove de setembro de 2018 (IPHAN, 2018).

Abordamos, também, as diferentes faces do cordel, sua influência, buscando fazer articulações à escala local. Com relação à escrita do cordel, foi demonstrado como há características próprias e nem um pouco simples ou espontâneas para se construir um cordel. Evidenciamos, igualmente, que a maioria dos cordéis são estruturados sob a forma de sextilha, ou seja, seis estrofes, onde, os versos pares (o segundo, quarto e sexto) rimam entre si e com versos setissílabos (ABREU, 2006).

Tudo isso foi estudado e compreendido em fase prática, realizando leituras de diferentes cordéis que se encontram disponíveis de maneira digitalizada nos sites da Academia Brasileira de Literatura de Cordel e da Fundação Casa de Rui Barbosa.

7. PRODUÇÃO FINAL

O momento final da oficina foi para que as/os próprias/os alunas/os pudessem se expressar por meio do cordel. A nossa questão proposta para elas/es foi: “Qual a nossa narrativa para o mundo?” onde estariam livres para escrever sobre suas aspirações,

medos, anseios, como também para dar voz aos seus cotidianos vividos naquele lugar, evidenciando suas territorialidades.

Para isso, as/os estudantes presentes escolheram suas duplas e, após, foi disponibilizada uma estrutura de sextilha com sete versos silábicos, disponível *online* pelo professor Fagner Araújo.¹⁰ No primeiro momento as/os alunas/os tiveram muita dificuldade em escrever algo totalmente diferente do que é habitual, que respeitasse as regras de escrita.; além de definir sobre o que escrever, qual vivência e pertencimento deveriam levar em consideração ao transitar pelo questionamento principal da oficina “Qual a nossa narrativa para o mundo?”

Em sua maioria, os cordéis tomaram uma narrativa regional culturalmente proposta desde a educação infantil e perpassa toda a vivência escolar até o fim do fundamental II no município de Santa Maria de Jetibá. Devido à preocupação e o cuidado para que se preserve a língua e cultura pomerana, houve o incentivo à criação do PROEPO (Programa de Educação Escolar Pomerana) que é o programa político pedagógico adotado no município. Seus versos trouxeram aspectos ligados ao campo, à roça, à realização pessoal proveniente do trabalho, à preservação da língua pomerana e seu ensino aos mais novos.

Logo, podemos pensar uma maneira de continuar a preservar suas tradições sem que o sujeito seja colocado à parte de sua formação, garantindo seu direito de

¹⁰ Professor de língua portuguesa e cordelista, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PxasQHMB-Dw>

aprender, pois, neste caso, ainda que a/o aluna/o não tenha mais nenhum interesse ao cordel após a oficina, arriscamos a possibilidade de que ele tenha uma vivência escolar mais plural, além do seu desenvolvimento pleno como cidadão e sujeito central de sua própria narrativa. (CALLAI, 2004)

Finalizada a oficina, chegou o momento de receber cada estrofe produzida e organizá-la de uma maneira que possibilitasse uma conexão entre tudo que foi escrito, passando por um processo de curadoria própria.

Além disso, em colaboração com Sandra Goll Ferreira, professora de pomerano da rede municipal, participante do PROEPO, foi realizada a tradução dos versos escritos em português para que, assim, fosse anexado no trabalho final dos alunos, mantendo a perspectiva de preservação da língua materna, fazendo com que a obra coletiva possa ser apresentada a comunidade de maneira mais receptiva e culturalmente respeitada. O cordel ganhou como título “O mundo do lado de cá” e conta com doze versos escritos pelos alunos, tanto em português quanto na língua pomerana.

A terra do lado de cá

Pessoal desse Brasil
Escute o que vou falar
O cordel do nono ano
Você vai se encantar
Contando a história
Narrativas para amar.

Quando crianças somos
Adultos queremos ser
Quando adultos somos
Crianças queremos ser
Tudo é ilusão
E no final iremos morrer

Dai ër an dëse kant

Brasiliänisch lüür
Höört wat ik säge dau
Dit sriwt wat fon dat nuind jår is
Däit dij sër gefale
Bijm geschicht fortelen
Wat foirsäge taum lijbe.

Wen wij kiner sin
Wile wij groot sin
Wen wij groot sin
Wile wij kiner sin
Ales is ilusion
Un taulätst blijwe wij dood

O mundo é comum

Comum de histórias

Cada dia vivido

Faz muitas memórias

Livros e Capítulos

Vidas em vitórias

Dai wild is ainfach

Ainfach mit geschichte

Jëre dag wat beleewt wart

Mökt feel gedanke

Buike un kapitels

Leewent in dat gewinen

Meu leitor, minha gente

Tenho que lhe informar

O meu mundo na roça

No sol quente de rachar

Cultivando verduras

Da manhã até o luar

Mij leeser, mijn lüür

Ik mut juuch wat säge

Mijn wild upm land

In dai hait sün

Woo ik gruinweesend plante dau

Fon morgens bet dai måneschijn

Acorde cedo e vai

Vai atrás de seus sonhos

Em casa não se chega

Nos seus objetivos

É no campo que cheguei

A meios produtivos

Ståe tijg up un gå

Gå dijn drööm nå

Nahuus kåme wij ni

In dijn objektive

Upm land bün ik henkåme

Mank dat schafen.

O povo pomerano

Que tem uma cultura

Que é maravilhosa

E com sua bravura

Ele prospera e vive

Com sua agricultura

Dat pomerisch folk

Hät ain kultur

Wat sër gaud is

Un mit sijm muud

Däit dai beeter ware un leewe

Mit sijn landwirtschaft

O povo pomerano	Dat pomerisch folk
Começou outra vida	Hät air anerd leewent anfäge
Parece que foi fácil	Dat hät licht uutsaie
Todas as despedidas	Dai gans afschijde
Chegar aqui não foi mole	Hijr henkåme is ni licht wäst
Foi uma luta sofrida	Is air swår strijt wäst
O nosso município	Oos municip
É cheio de cultura	Is ful mit kultur
Aprender pomerano	Pomerisch lère
É uma boa aventura	Is air gaur aventua
Ensinar as crianças	Dai kiner lère
Essa grande feitura	Is air groot wirken
Uma língua falada	Ain språk wat reert wart
Com algumas tradições	Mit wek moor
Da família herdada	Wat fon dai familg ärb is
Guardada em corações	Un upwårt is in oos härts
O povo pomerano	Dat pomerisch folk
Tem diversas produções	Hät feel schaft
Uma cultura bonita	Ain hübsch kultur
Cheia de tradição	Mit feel moor
Te mostro nesse cordel	Ik wijs dij in dës sriwt
E guardo no coração	Un dau in mij härts wåre
O povo inspirado	Dat folk wat belücht is
Em viver nesse mundão	Taum leewen in dës groot wild

Nessa comunidade
Vive um povo feliz
Em comunhão festejamos
Os pomeranos raiz
Sempre nos orgulhamos
Do que a história diz

Santa Maria de Jetibá
Terra de muito saber
E com grandes valores
Temos muito a aprender
Danças, culinárias,
Costumes, vem conhecer!

In dës gemaind
Leewt air fröölig folk
Mit gewöönlighkët daue wij fijre
Dai richtig pomer lüür
Ümer sin wij stols
Fon dat wat dai geschicht sägt

Santa Maria de Jetibá
Is land mit feel waiten
Un mit feel wërd
Häwe wij sër feel taum lëren
Dansen, eeten
Moor, kãm taum dat kene!

O produto final possibilitou o protagonismo dos estudantes e a valorização pessoal e cultural, de caminhar duas propostas culturais tão distintas como o cordel e a cultura pomerana presente no município. É o que Paulo Adriano Santos Silva e Robertta De Jesus Gomes (2020) elucidam como maneira de trabalhar os conceitos geográficos de maneira reflexiva e prazerosa, com práticas renovadoras.

Em síntese, o cordel produzido pelos/pelas alunos/alunas evidenciam o que Tuan (1980) compreende como a percepção das vivências que cada um carrega; as diversas relações de pertencimento com relação ao lugar, expondo a grandeza de significados que cada indivíduo ou comunidade carregam em sua imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cordel foi bem aceito pelas/os alunas/os e desafiou cada um a conhecer algo novo, demonstrando interesse e uma realização pessoal em conseguirem concluir a tarefa. Os conteúdos relacionados à oficina foram bem trabalhados anteriormente graças à excelente atuação da professora licenciada em geografia, que tornou o momento de realização da oficina ainda mais exitoso.

O movimento das escalas geográficas foi compreendido, tendo em vista a globalização como escala mundial, o cordel no contexto regional e nacional e a escrita conseguindo analisar e compreender a escala local. Por meio do incentivo de produção de uma narrativa própria, buscamos in-

centivar o protagonismo discente em suas respectivas histórias de vida, não deixando para outro narrá-las. Tudo isso costurado por meio dos fios da Geografia, sendo ela a ciência possível para compreender as realidades socioespaciais em que estamos inseridos, nas diferentes escalas ou níveis geográficos.

O cordel se mostra como uma produção de grande riqueza e relevância no contexto escolar, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, podendo ser trabalhado de maneira multidisciplinar. É por meio de uma narrativa do povo que, também, podemos conhecer diferentes contextos e visões de mundo, demonstrando que não é simplória, mas de diferentes camadas, na escrita, na expressão da conjuntura social e um patrimônio imaterial cultural que necessita ser conhecido e valorizado por todas e todos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ADICHIE, Chimamanda: **O perigo de uma única história**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/c?language=pt-BR. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARROS, Leandro. **O cavalo que defecava dinheiro**. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/o-cavalo-que-defecava-dinheiro/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

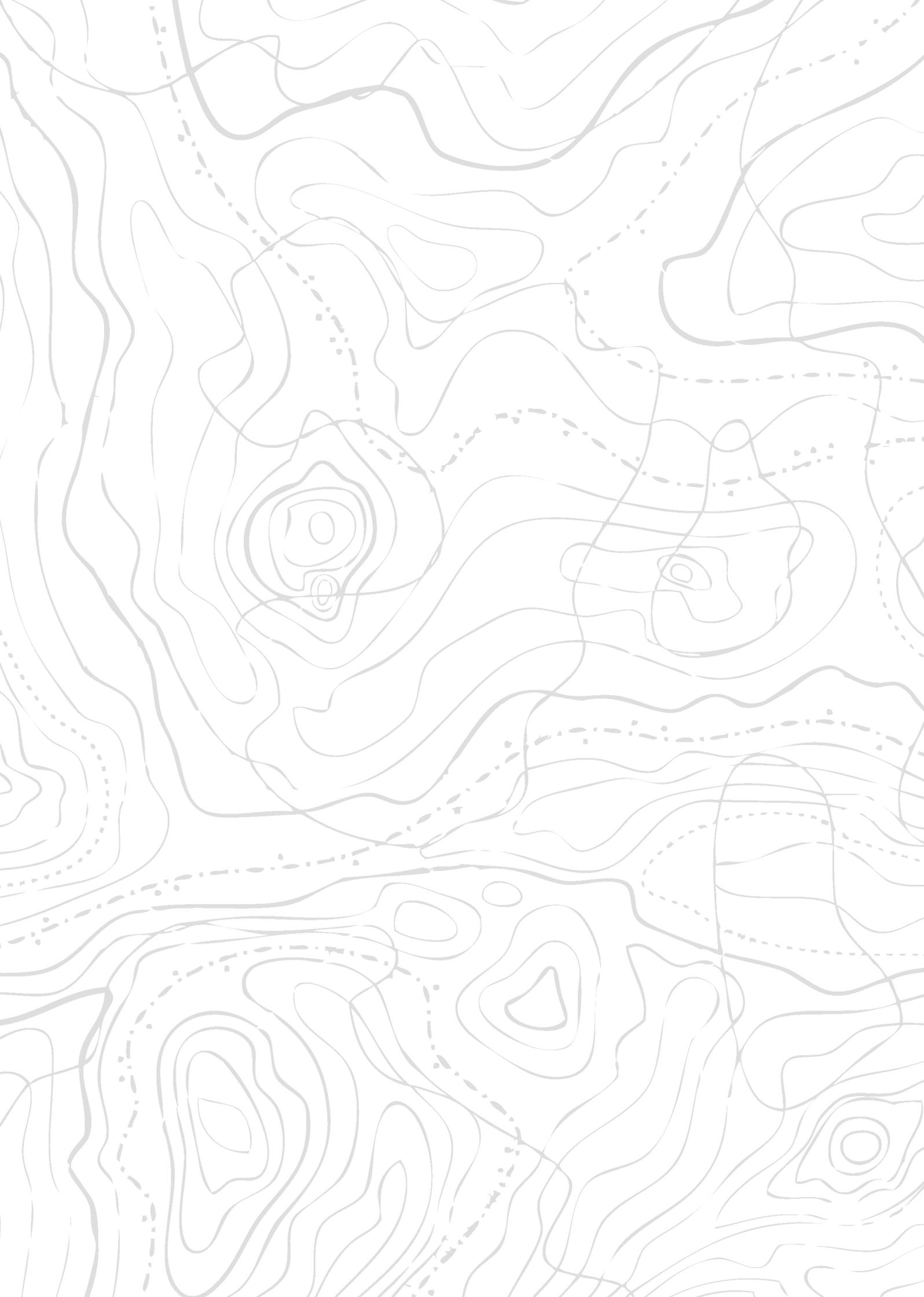
BOURDIEU, Pierre: **A identidade e a representação: elementos para um reflexão crítica sobre a idéia de região**. In. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989. p. 107-132.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 01 jun. 2023.

CALLAI, H. C. **O estudo do Lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. Anais do VIII Congresso luso - Afro - Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

- IBGE. **Panorama - Santa Maria de Jetibá**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santa-maria-de-jetiba/panorama>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- IPHAN. **Literatura de Cordel ganha título de Patrimônio Cultural Brasileiro**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4833/literatura-de-cordel-e-reconhecida-como-patrimonio-cultural-do-brasil>. Acesso em 03 jun. 2023.
- KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2a. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**, 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MARTINS, José de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981, p.17.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia, representações sociais e escola pública**. Terra Livre, São Paulo, n.15, p. 145-154, 2000.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLE, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- TUAN, Yi -fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.
- XAVIER, Antônio Roberto et al. **História oral: abordagem teórico-metodológica, conceitual e contextual**. Rev. Pemo, Fortaleza, v.2, n.1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3802>
- SANTOS SILVA, Paulo Adriano; GOMES, Robertta De Jesus. **LITERATURA DE CORDEL: DESVENDANDO O LUGAR NA GEOGRAFIA ESCOLAR**. Revista Ensino de Geografia (Recife), [S. l.], v. 3, n. 1, p. 108–121, 2020. DOI: 10.51359/2594-9616.2020.241495. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/241495>. Acesso em: 5 mar. 2024.



Educación Ambiental desde Latinoamérica. Oportunidad para una pedagogía decolonial, antirracista y feminista

Educação Ambiental da América Latina. Oportunidade para uma pedagogia decolonial, antirracista e feminista

Erica Nadia Leguizamón

Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, ARGENTINA

lic.urb.ericaleguizamon@gmail.com

Recibido: 28/10/2023. Aprobado: 07/11/2023. Publicado (en línea): 31/09/2024.

RESUMEN

Tras la independencia de los pueblos latinoamericanos y el desarrollo de los Estados-Nación, ordenar un territorio heterogéneo sería el principal objetivo y esto implicaría erradicar todo aquel saber cultural que fuera en contra de la idea europea de progreso, y para ello la educación sería un pilar fundamental. Con la crisis de la modernidad y la crisis socioambiental, la cosmovisión eurocéntrica basada en una relación de superioridad del hombre por sobre las diversas formas de vida, ha comenzado a ser cuestionada por la población mundial surgiendo debates y planteos en torno a las características coloniales de la educación. Es en ese contexto, que desde América Latina surgen debates en torno a una Educación Ambiental que retome la cosmovisión de los pueblos originarios para la elaboración de propuestas alternativas contra la crisis. Es decir, una Educación Ambiental decolonial, por lo tanto antirracista y feminista.

PALABRAS CLAVE: Educación; Ambiente; Decolonialidad; Racismo; Feminismo.

RESUMO

Após a independência dos povos latino-americanos e o desenvolvimento dos Estados-nação, ordenar um território heterogêneo foi o objetivo principal o que implicou a erradicação de todos os conhecimentos culturais que fossem contra a ideia europeia de progresso, e para isso a educação foi um pilar fundamental. Com a crise da modernidade e a crise socioambiental, a visão do mundo eurocêntrica baseada em uma relação de superioridade do homem sobre as diversas formas de vida, começou a ser questionada pela população mundial, suscitando debates e propostas em torno das características coloniais da educação. Nesse contexto, surgem debates desde a América Latina em torno de uma Educação Ambiental que retoma a visão e os conhecimentos dos povos originários para a elaboração de propostas alternativas contra a crise. Uma Educação Ambiental decolonial, portanto antirracista e feminista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ambiente; Decolonialidade; Racismo; Feminismo.

INTRODUCCIÓN

En Europa, la creación de los Estados-Nación se caracterizó por una lucha por la redefinición, la búsqueda de una identidad y una vida social organizada para lo cual los recursos de dominación fueron sumamente necesarios (Oslack, 1997). En América Latina, el proceso fue similar debido a la colonialidad ejercida en el territorio, por lo que la formación de los estados nacionales se sustentó bajo el lema “orden y progreso”, ideología heredada de Europa. Cuando los territorios latinoamericanos comienzan sus procesos de liberación e incorporación a la economía mundial, los primeros emancipadores se encontraron con una población

heterogénea (comunidades originarias que sobrevivieron a la conquista e inmigrantes) y una incapacidad para producir libremente, que derivó en una fuerte dependencia financiera. El orden tan deseado permitiría organizar la población, y la subordinación a los centros del capitalismo mundial daría lugar al progreso, desarrollando así un Estado-Nación que reproduciría la ideología eurocéntrica.

Junto al desarrollo de la modernidad también se desarrolló el sistema escolar que tuvo un papel fundamental en la conformación de los estados nacionales por su importante rol en la formación de los ciudadanos, la nueva organización social

y por ser un instrumento esencial para la transmisión cultural e ideológica. De este modo, los Estados se desarrollaron como un proceso de concentración de capitales, entre ellos el cultural, mediante el cual concentran la información y la redistribuyen con la intención de unificar y construir una identidad nacional. De este modo, la colonialidad en los territorios americanos no terminó con los procesos independentistas, sino que la colonialidad del poder permanece en todos los ámbitos de la vida cotidiana, pero sobre todo en la educación.

En el presente texto, se revisará literatura que permita indagar sobre los aportes de la educación ambiental, con perspectiva de género y antirracista, como camino hacia la decolonización de la pedagogía.

EL CASO DE LA COLONIZACIÓN PEDAGÓGICA EN ARGENTINA

Para Jauretche (1973), el desarrollo de una cultura argentina significó destruir la cultura pre-existente. Crear la Europa de América solo sería posible si se desarrollara bajo la visión eurocéntrica y eliminara todo aquello que fuera considerado un obstáculo. En este sentido, el autor afirma que se desarrolló una “*intelligentzia*” que se caracterizó por difundir un aparato cultural que es ajeno a ideas y pensamientos propios de la población nativa. A medida que Argentina se incorporaba al mercado mundial y generaba vínculos con las coronas europeas, esta “*intelligenza*” se hacía cada vez más necesaria. Expandir la cultura y los valores europeos en Argentina permitiría que

la sociedad apoyara la dependencia económica y, posteriormente, pudiera generarse el ambiente necesario para que la globalización económica pudiera desarrollarse.

De este modo, la educación ha sido el pilar fundamental de la idea de desarrollo y progreso, tanto a nivel personal como nacional. Sin embargo, esta idea no tomó en consideración que ese desarrollo y progreso “*tienen como consecuencia la desigualdad, la explotación, la segregación, el racismo, el ‘generismo’*” (Giuliano, 2017, p. 141). Es a través de los contenidos enseñados que la escuela impone la ideología dominante y enseña a aceptarla y respetarla haciendo creer que es natural e inevitable que haya un grupo dominante y otro dominado.

La escuela, la Iglesia y la familia han sido tradicionalmente los espacios donde algún tipo de autoridad nos ha inculcado (o impuesto) su pensamiento. Kant (1941) propuso salir de la tutela dogmática (que él denominó minoría de edad) llamando a pensar por sí mismo. Esa salida de la minoría de edad se refiere a un tipo de libertad de pensamiento, es decir, liberarse de la tutela de otro en relación a lo que pensamos, empezar a pensar por nosotros mismos a partir de la autonomía de la razón. Esto quiere decir que el control represivo ya no debe venir de afuera sino de nosotros mismos, al imponernos límites. De este modo, la libertad que se obtiene no significa que se puede hacer o pensar lo que se quiera, sino que la libertad la regulamos a partir de la razón y sin necesidad que una autoridad externa o una norma nos lo imponga. Sin

embargo, Kant consideraba que no todos eran capaces de lograr ese pensamiento autónomo, consideraba que el ser humano es propenso al mal y que por lo tanto hay personas que deben ser tuteladas mediante disciplina y que solo los intelectuales moralmente comprometidos serían capaces de pensar autónomamente. En este caso, Kant defiende la idea de un intelectual (podríamos pensar en la cosmovisión eurocéntrica) tutelando y disciplinando a otras personas incapaces de pensar autónomamente por tender a accionar a partir de la naturaleza humana y no a la razón ilustrada (los pueblos colonizados, por ejemplo de América).

Por el contrario, Althusser (1974) mencionaba que existen aparatos del Estado a través de los cuales este imparte su ideología y domina de manera pacífica. Así, a los aparatos estatales que reprimen (las fuerzas armadas) se le suman los que ejercen una represión simbólica (la escuela, la Iglesia, los medios de comunicación, la cultura, etc.) que le permiten al Estado “asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista)” (Althusser, 1974: 6). Así, mediante estos aparatos, siendo la escuela la más relevante ya que desde niños se los inculca, lo que se imparte es el pensamiento (la ideología) de la clase dominante. Por lo tanto, no existe el pensamiento autónomo.

Los supuestos de estos dos autores nos dan lugar a pensar la forma en la que, como se mencionó anteriormente, la coloniali-

dad también se lleva a cabo a través de la educación, donde un dominante (la visión eurocéntrica) ejerce poder sobre los “inferiores”.

Desde nuestro territorio, con la crisis de la modernidad, también surgieron debates y planteos en torno a las características coloniales de la educación. En este sentido, algunos pensadores han planteado la necesidad de implementar una pedagogía para la liberación de la sociedad, para erradicar las desigualdades y terminar con la colonialidad. Por un lado, José Martí (1961) afirmó que la escuela no debería basarse en memorizar y armar inventarios de objetos sino que debería educar para liberar al hombre de la dominación. La libertad radica en emanciparse por completo de la lógica colonial mediante la unión sin distinción de clases para formar una nueva conciencia moral que armonice los intereses de todos y todas. Consideró fundamental la educación del indígena y el reconocimiento de los mismos para que desde ellos surja la revolución. En este sentido, Paulo Freire (1970) planteaba que existen dos concepciones en torno a la educación: la denominada “bancaria” que tiene por objetivo la dominación de los oprimidos, y la concepción problematizadora comprometida con la liberación, con un educador revolucionario que junto al educando genera un aprendizaje para la libertad donde ya no hay una autoridad. Sin embargo, educar para la liberación o para una escuela decolonial no significa negar y renerar contra el pensamiento europeo sino cuestionarlo y desprenderse del mismo. Significa escuchar y dar voz a

los pueblos que fueron tradicionalmente oprimidos (Giuliano, 2017).

PENSAMIENTO DECOLONIAL Y AMBIENTE

El pensamiento eurocéntrico hegemónico se caracteriza por comprender al mundo de una única forma posible, la forma occidental, en la que alcanzar estándares de vida de los países desarrollados ha sido el objetivo, y para lograrlo, es primordial comprender a la naturaleza como un recurso a ser explotado. La relación destructiva del capitalismo con la naturaleza, la eliminación de culturas pre-colombinas y la dominación de la población que sobrevivió a la conquista son algunas de las características de este patrón de poder. Y fueron los procesos colonizadores de Europa sobre el resto del mundo, los que luego permitieron desarrollar la denominada “modernidad”, por lo que hablar de modernidad también es hablar de colonialidad.

La crisis ambiental puso en agenda el cuestionamiento del modelo hegemónico actual no solo económico sino también de producir conocimiento. Incluso en los países del centro comenzó a hablarse de *desarrollo sustentable* como modelo a seguir a partir del deterioro del ambiente. Sin embargo, desde América Latina, esta concepción sigue siendo cuestionada porque no plantea la idea de justicia ambiental, no reconoce las relaciones de poder y no cuestiona el modelo económico. La crítica surge porque “trata separadamente los asuntos sociales y los asuntos ambientales. El mo-

vimiento conservacionista apareció como una tentativa elitista de los países ricos en el sentido de reservar grandes áreas naturales preservadas para su entretenimiento y contemplación, la Amazonía, por ejemplo. No era una preocupación por la sustentabilidad del planeta, pero sí por la continuidad de sus privilegios” (Gadotti, 2003, p.64). Para que haya justicia ambiental, debería haber una “distribución equitativa de las cargas y beneficios ambientales entre todas las personas de la sociedad, considerando en dicha distribución el reconocimiento de la situación comunitaria y de las capacidades de tales personas y su participación en la adopción de las decisiones que los afectan” (Hervé Espejo, 2010, p.17). Sin embargo, el desarrollo se asocia a la ideología de progreso antes mencionada y esta crisis en realidad es consecuencia de ese patrón de poder capitalista caracterizado por la explotación y dominación social que se expresa en torno a la imagen de raza y del sistema patriarcal.

La idea de raza nació con la conquista

En un primer momento, el término era utilizado para referirse a los “indios”, pero luego, al construirse una identidad europea, el término se acuñó a todo aquel no blanco y se naturalizó en el tipo de relación colonial de dominación. Por lo que el racismo existirá mientras exista la colonialidad.

La modernidad no solo impuso un modo de relacionamiento entre las personas sino también entre la humanidad y el resto del mundo. Cuando los pueblos colonizados

fueron finalmente reconocidos como humanos lo hicieron en un nivel social muy bajo, lo que dio lugar a que luego sean reconocidos como parte de la “naturaleza”, y, desde esta perspectiva, lo que es naturalmente inferior debe ser por naturaleza dominado.

Con la crisis socio-ambiental, surgió el concepto de *racismo ambiental* que refiere a las injusticias sociales y ambientales que recaen de forma desproporcional sobre las etnicidades más vulnerables. Esta idea surgió a partir de los reclamos de afro-americanos en torno a la disposición de residuos tóxicos sobre barrios “negros” (Herculano, 2006). Un ejemplo claro en Latinoamérica, es la ocupación y explotación de los territorios indígenas para el desarrollo del modelo productivo, como el caso de las comunidades caiovás y guaraníes de Mato Grosso del Sur, que hace 200 años se enfrentan a la ocupación de sus tierras por parte del Estado. O el caso de comunidades religiosas de origen africano en Río de Janeiro que tiene impedido el acceso a las áreas del Parque Nacional da Tijuca (habitado por los mismo desde el siglo XVII) (Moutinho-da-Costa, 2011).

Las mujeres como brujas de la naturaleza

Desde América Latina podemos reconocer dos modos de relacionamiento sociedad-naturaleza. Por un lado, la relación pre-colombina: para los pueblos originarios, el ser humano es un elemento más de la naturaleza, forma parte de ella, por lo que generarle un daño es dañar también la vida humana. Desde esta cosmovisión, la natu-

raleza no es un recurso al servicio de las personas, sino que es fuente de sustento, protección, espacio para interacciones comunitarias y fuente de salud física y espiritual (Montes, 1999, citado en Yadeun de Antuñano, 2020).

Por otro lado, la relación difundida e impuesta por la conquista, caracterizada por valorar el poder transformador del hombre a partir del reconocimiento de la razón. Desde esta perspectiva el hombre deja de ser considerado un elemento de la naturaleza y se concibe de manera separada y superior. Así, todos los elementos de la naturaleza deberían ser conquistados y la imposición cultural (ideas, imágenes, formas de conocer) sería fundamental para controlarlos. Cabe resaltar aquí, que cuando hablamos de “el hombre” nos referimos al hombre capitalista, masculino, heterosexual y blanco. Las mujeres han sido tradicionalmente reconocidas como elementos de la naturaleza y por lo tanto un objeto a dominar.

Como afirma Federici (2010), la caza de brujas también se extendió a las colonias americanas, puesto que las mujeres nativas eran las más rebeldes al defender sus modos de existencia. Antes de la conquista, las mujeres tenían roles centrales en sus comunidades pero junto a los europeos llegaron también las creencias misóginas. Diosas femeninas, medicina herbal, sacerdotisas, adoración a las piedras y las montañas, las mujeres nativas fueron perseguidas como brujas que se negaban a ir a misa, a bautizar a sus hijos o a respetar a las autoridades coloniales.

En este contexto, nace el movimiento ecofeminista. Vandana Shiva es una de las voces más influyente de este movimiento. Ella cuestiona el reemplazo de los policultivos por un modelo agrícola de monocultivos que demanda el uso excesivo de químicos y un alto consumo de agua; es decir, un cambio en el modo de relacionamiento con la naturaleza, pasando de un uso racional o de subsistencia a un uso en el que es explotada. Este movimiento afirma que “la dominación que se da en la sociedad patriarcal se sustenta en las relaciones socioeconómicas de la sociedad industrial que ha llevado a la crisis ecológica. En este sentido, las mujeres son consideradas como ‘cuidadoras’ innatas del planeta y víctimas de la degradación ambiental, ocurrida debido a un modelo de desarrollo que atenta contra la naturaleza y la población femenina. Esta última, por ende, es concebida como agente de cambio y liberación, dada su ‘perspectiva de sobrevivencia’ o ‘principio de feminidad’, a partir de cuya actuación será posible restaurar una relación armoniosa entre ambiente y sociedad. (Carcaño Valencia, 2008, p.185).

EDUCACIÓN AMBIENTAL. LA CRISIS DEL MODELO

La lucha de los pueblos originarios que ven sus territorios y sustento de vida en peligro, representa también la lucha por la supervivencia de la vida en el planeta. Después de 500 años América Latina y El Caribe, alza la voz poniendo en juego un discurso anticapitalista y anticolonial, es por ello que la crisis socio-ambiental pone en cuestio-

namiento al status quo. El discurso más difundido es el Sumak Kawsay o Buen Vivir, que propone una transformación en el modo de vida para que este sea armonioso con la naturaleza. “El Buen vivir es un proyecto en construcción real y conceptual que cobra fuerza en el contexto de lo que se ha denominado la Crisis civilizatoria, y se nutre de lo más destacado del pensamiento crítico contemporáneo. (...) Para esta corriente, (...) es parte del pensamiento milenario (...) transmitido por diversas vías de generación en generación y que –en momentos de crisis– ha logrado posicionarse como una auténtica alternativa latinoamericana de alcance universal” (Cardozo-Ruiz, et.al., 2016, p.4). Esta filosofía que nació de los pueblos quechuas de la Amazonia y los Andes, logró incorporarse en la constitución de Ecuador promoviendo un giro decolonial al desarrollo del país. Son los pueblos originarios quienes históricamente han defendido a la naturaleza del modelo extractivista, y darle lugar a sus conocimientos es fundamental para la búsqueda de alternativas en el actual contexto de crisis. Como afirma Jauretche (1973) “(...) en la Argentina, el establecimiento de una verdadera cultura lleva necesariamente a combatir la “cultura” ordenada por la dependencia colonial. Implica (...) la búsqueda de las propias raíces que obliga a restaurar el prestigio de quienes fueron sumergidos por no ingresar a las jerarquías oficializadas” (p.148).

Es necesario hacer visible sus conocimientos para que el “otro mundo posible” con el que soñamos, no sea peor que el ac-

tual (Quijano, 2010). La educación es un escenario crucial para lograrlo y para ello, es interesante el desarrollo de La Pedagogía del Conflicto Ambiental:

recupera algunos elementos de la sociología ambiental y la geografía social. Desde la primera, este enfoque retoma la noción de conflicto ambiental como conflicto social. (...) Implica considerar a los recursos naturales como bienes en disputa y a los conflictos ambientales inscriptos en procesos sociales más amplios que no pueden reducirse a la esfera natural, ecológica y biofísica. (...) Recuperando la geografía social, este enfoque invita a distinguir y trabajar desde las distintas escalas en las que se desarrolla un conflicto, identificando los actores sociales que participan y sus relaciones. (...) esta propuesta retoma la noción de territorio como construcción social e histórica, que produce y es producido por los sujetos sociales que lo habitan, lo significan y lo disputan (Canciani, Telias y Sessano, 2017, p. 34).

En este sentido, es necesario entender y enseñar a los problemas ambientales como conflictos, y de este modo mostrar las tensiones de poder antes mencionadas. “En materia de medio ambiente, un lazo estrecho quedó establecido entre la dominación de las mujeres y las de la naturaleza: trabajar para restablecer relaciones armónicas con la naturaleza es indisociable de un proyecto social que apunta a la armoniza-

ción de las relaciones entre los humanos, más específicamente entre los hombres y las mujeres” (Lucie Sauv , 2004, p. 15, citado en Polanco, 2022, p.38). Por lo tanto, la educación ambiental se presenta como una oportunidad para la decolonialidad en términos educativos siempre que esta sea feminista y antirracista, retomando los conocimientos ancestrales pero sobre todo reconociendo los vínculos de explotación entre el sistema patriarcal, las mujeres y los pueblos racializados.

CONCLUSIONES

Como se mencion , el desarrollo de los estados latinoamericanos trajo anclado el desarrollo de una pedagogía colonial que permitiese apoyar la construcción de una identidad nacional basada en el ordenamiento de la población en pos del desarrollo econ mico. Ser la Europa de América, por ejemplo, sería el objetivo de Argentina.

Cuando los conquistadores y colonizadores llegaron a América, la población nativa fue asociada a lo salvaje y natural, mientras que lo racional e ilustrado era lo correspondiente a la cosmovisión europea. De este modo, como afirma Quijano (2010), los europeos impusieron sus ideas, sus formas de conocer y explicar el mundo, reprimiendo todos los conocimientos de los pueblos pre-existentes considerados inferiores. De este modo, pensar y enseñar que la crisis socioambiental comenzó en la era industrial es enseñar con una mirada euroc ntrica. La educación ambiental decolonial considerará a la colonización como

el inicio de la destrucción de la naturaleza (Polanco Zuleta, 2022, p.37). Como vimos, existe un vínculo entre la degradación del ambiente y las estructuras del poder y son los movimientos feministas, como el ecofeminismo, y las filosofías originarias, como el Sumak Kawsay los que luchan para visibilizarlo.

El movimiento socioambiental, basado en la corriente de la Ecología Social, considera que las prácticas y saberes ancestrales pueden colaborar en la preservación de los ambientes ya que estas tienen una larga tradición de interacción con el ambiente utilizando tecnologías que emergen del propio ambiente. Consideran que estos saberes son resultado de una coevolución entre la sociedad y el ambiente, por lo que se da el equilibrio entre ambos a lo largo del tiempo. A diferencia de los modos de vidas modernos caracterizados por el uso de tecnologías destructivas, explotación de recursos, etc., propias de la expansión de la Colonialidad del Poder (Moutinho da Costa, 2011, p.116). Sin embargo, una educación ambiental decolonial debe estar acompañada no solo por el cuestionamiento al sistema capitalista de producción, sino también a los modos de relacionamiento que están insertos en este, no solo en la relación sociedad-naturaleza, sino también entre quienes formamos parte de esa sociedad “Para el Buen vivir es necesario el reconocimiento de todos y de todo, es decir, admitir que somos múltiples y diversos pero iguales, por lo que las sociedades deben aceptar su naturaleza pluriétnica e intercultural, y este reconocimiento debe

estar garantizado en los distintos órdenes constitucionales y en la práctica cotidiana de la vida de un país. Asimismo, el Buen vivir postula un amplio proceso de descolonización y descolonialidad”. (Cardozo-Ruiz, et.al., 2016, p.6). Es necesaria, una educación para generar nuevos modos de relacionamiento que vayan más allá del machismo, el racismo y todo tipo de relación de superioridad de unos sobre otros.

En este sentido, la aprobación de la Ley de Educación Ambiental Integral en Argentina, reconoce la necesidad de plantear nuevas formas de concebir la naturaleza. Si bien se presenta como una herramienta antisistémica, que cuestiona el modelo hegemónico colonial, parece utópico alcanzar ese objetivo. Se reconoce la dificultad de llevarlo a cabo puesto que el Estado que controla e impone cierta ideología a través de la educación será el primer enemigo de una educación decolonial (Giuliano, 2017, p. 156). Queda claro que es un camino difícil, pero recuperar las memorias y saberes populares y originarios es un gran paso para comenzar a recorrer el largo camino de la decolonización de la educación.



LITERATURA CITADA

- ALTHUSSER, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del estado, en ALTHUSSER, L., *La filosofía como arma de la revolución*, Córdoba, Pasado y Presente, pp. 97-141.
- CANCIANI, M. L., Telías, A. y Sessano, P. (2017). Lección 2. Pedagogía del Conflicto Ambiental: un abordaje político-pedagógico en educación ambiental. En M. Canciani, A. Telías y P. Sessano, *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. (pp. 27-44). Ediciones Novedades Educativas.
- CARCAÑO VALENCIA, Érika. (2008). Ecofeminismo y ambientalismo feminista: Una reflexión crítica. *Argumentos (México, D.F.)*, 21(56), 183-188. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-57952008000100010&lng=es&tlng=es
- CARDOSO-RUIZ, René Patricio; Givés-Fernández, Luz del Carmen; Lecuona-Miranda, Ma. Enriqueta; Nicolás-Gómez, Rubén. (2016). Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/Sumak kawsay Contribuciones desde Coatepec, núm. 31, Universidad Autónoma del Estado de México, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017005>
- FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficante de Sueños.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GIULIANO, F. (2017). Educación y Decolonialidad: aprender a desaprender para poder aprender. Una conversación con Walter Mignolo. En F. Giuliano, *Rebeliones éticas, palabras comunes* (pp. 131-159). Miño y Davila.
- GOATI, M. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 2 (nº2), 61-76.
- HERCULANO, S., & Pacheco, T. (2006). *Racismo ambiental, o que é isso*. Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE.
- HERVÉ ESPEJO, Dominique. (2010). Noción y elementos de la justicia ambiental: directrices para su aplicación en la planificación territorial y en la evaluación ambiental estratégica. *Revista de derecho (Valdivia)*, 23(1), 9-36. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502010000100001>
- JAURETCHE, A. (1973). *Los profetas del odio y la yapa (La colonización pedagógica)*. A. Peña Lillo.
- KANT, E., (1941) “¿Qué es la ilustración?”, en KANT, E., *Filosofía de la historia*, México, FCE, pp. 25-38.
- MOUTINHO-DA-COSTA (2011). Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação

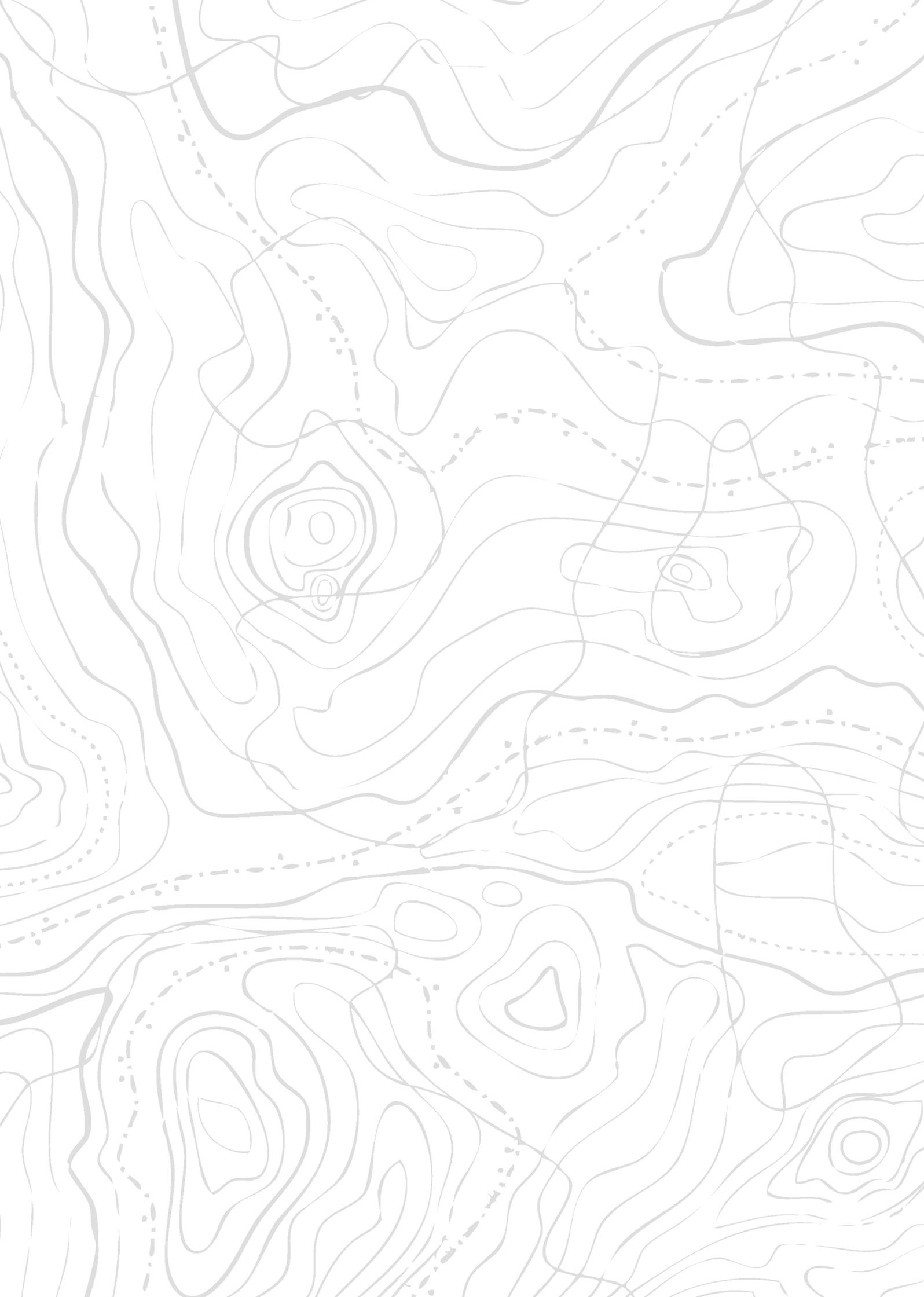
ambiental crítica em unidades de conservação Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, n° 1, 101-122.

OSLACK, O. (1997). Lineamientos conceptuales e históricos. En O. Oslack, *La formación del estado argentino* (pp. 15-43). Editorial Planeta.

POLANCO, M. (2022). De la mirada cíclope de la Educación Ambiental crítica a la decolonial y feminista: conversando con estudios decoloniales y feministas. *Tekoporá*, vol. 4 (n°2), 28-45. Disponible en: <https://www.revistatekopora.cure.edu.uy/index.php/reet/article/download/183/112>

QUIJANO, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado. *Casa de las Americas*, vol. 50 (n°259-560), 4-15. Disponible en: <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>

YADEUN DE ANTUÑANO, M. (2020). Educación Ambiental decolonial: una propuesta desde y para el sur. En A. Hernández Villa, B. Camarena Gómez, R. Ramírez Beltrán, O. Escobar Uribe (Coord.), *Educación ambiental en el siglo XXI: del trayecto de construcción a imperiosa necesidad*. (pp. 29-48). LIBERMEX.



Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X • No. 10 • Septiembre de 2024 • pp. 36-49.

<http://releg.org/>

Geografias descoloniais no Ensino Médio: (Re)visitando a formação do povo brasileiro na perspectiva dos multiletramentos*

Decolonial geographies in high school: (Re)visiting the formation of the Brazilian people from the perspective of multiliteracies

Leonardo Castro de Carvalho**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), BRASIL

leonardosoetbsb@gmail.com

Recibido: 20/10/2023. Aprobado: 07/11/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

RESUMO

Este trabalho analisa a influência persistente da colonialidade nas esferas sociais, culturais e intelectuais, especialmente no modo como molda nossa perspectiva do mundo, autopercepção e produção de conhecimento, incluindo a geografia. Seu objetivo principal é conduzir uma análise qualitativa que reinterpreta o ensino de demografia brasileira no ensino médio, sob a ótica decolonial e dos multiletramentos, desafiando as influências coloniais no poder, no conhecimento e na identidade. A metodologia emprega uma abordagem teórico-prática que utiliza diversos meios, como escrita, música e elementos audiovisuais, com uma perspectiva multicultural. Busca promover uma compreensão decolonial da formação do povo brasileiro, suas territorialidades e espacialidades no contexto do ensino médio. Quatro obras são propostas como instrumentos analíticos: o livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo” de Ailton Krenak, a música “Palmares 1999” do Natiruts, a apresentação audiovisual “Precisamos Romper com os Silêncios” de Djamila Ribeiro no TED Talks São Paulo e a apresentação audiovisual “Youtuber Indígena Cristian Wari’u - Povos Indígenas do Brasil”.² Estas obras

* O artigo foi apresentado no 2º Congresso Latino-americano de Ensino de Geografia (CLEG) & I Colóquio de Geografia Inclusiva (COGI), ocorrido entre os dias 20 e 23 de novembro de 2023, organizado pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Instituto Federal Catarinense (IFC) *campus* Brusque e Blumenau, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e encontra-se publicado nos anais do evento na plataforma da Revista Estrabão. DOI: <https://doi.org/10.53455/re.v4i.102>. A presente versão contém adaptações sugeridas pelos editores da revista.

** Mestrando em Geografia, Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO).

constituem uma base sólida para discussões críticas visando a construção de uma geografia humanística na educação básica. A combinação da Pedagogia dos Multiletramentos com a geografia oferece oportunidades significativas de aprendizado para a juventude contemporânea, com o propósito de confrontar as influências coloniais persistentes e promover uma abordagem descolonizada da geografia e cultura brasileira.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de geografia; Demografia do Brasil; Decolonialidade; multiletramentos.

ABSTRACT

This paper analyzes the persistent influence of coloniality in social, cultural, and intellectual spheres, especially in how it shapes our worldview, self-perception, and knowledge production, including geography. Its main objective is to conduct a qualitative analysis that reinterprets the teaching of Brazilian demography in high school from a decolonial and multiliteracies perspective, challenging colonial influences on power, knowledge, and identity. The methodology employs a theoretical-practical approach that utilizes various means such as writing, music, and audiovisual elements, with a multicultural perspective. It seeks to promote a decolonial understanding of the formation of the Brazilian people, their territorialities, and spatialities in the context of high school education. Four works are proposed as analytical instruments: the book “Ideas to Postpone the End of the World” by Ailton Krenak, the song “Palmares 1999” by Natiruts, the audiovisual presentation “We Need to Break the Silences” by Djamila Ribeiro at TED Talks São Paulo, and the audiovisual presentation “Indigenous YouTuber Cristian Wari’u - Indigenous Peoples of Brazil.” Considerations: These works constitute a solid foundation for critical discussions aimed at constructing a humanistic geography in basic education. The combination of Multiliteracies Pedagogy with geography offers significant learning opportunities for contemporary youth, with the purpose of confronting persistent colonial influences and promoting a decolonized approach to Brazilian geography and culture.

KEY WORDS: Geography teaching; Demography in Brazil; decoloniality; multiliteracies.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização da América Latina não representou apenas uma invasão militar territorial que gerou um sistema de exploração econômica capitalista extrativista a partir do genocídio e expropriação dos povos nativos. O início do colonialismo, no final do séc. XVI, representou simultaneamente, também, a constituição colonial dos saberes, das linguagens, memórias e imaginários (Lander, 2005). Segundo Quijano (2005) é uma modalidade de dominação multidimensional que se baseia na falsa convicção de que existe uma superioridade “natural”, na perspectiva racial, cultural e epistêmica do europeu sobre os outros povos.

Neste trabalho adotamos a concepção de Quijano (2005), que definiu a *colonialidade* como a herança deixada pelo colonialismo nas relações sociais, culturais e intelectuais dos povos colonizados. Já o conceito de *decolonialidade*, baseia-se nas contribuições de Catherine Walsh, que afirma a necessidade de partir da desumanização provocada pela colonialidade, considerando a luta dos povos subalternizados, para a construção de outros modos de saber, de ser e de poder (Walsh, 2005). Essa herança não pode ser considerada algo irrelevante, segundo Haesbaert (2021), pois constitui-se como resíduo irreduzível na nossa formação sociocultural e está arraigada em nossa sociedade, inclusive na ciência geográfica, e na academia como um todo, onde acaba manifestando-se

(...) das mais variadas maneiras em nossas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, em nossas práticas de sociabilidades autoritárias, em nossa memória, linguagem, imaginário social, em nossas subjetividades e, conseqüentemente, na forma como produzimos conhecimento (HAESBAERT, 2021, p.15).

Tal processo deixou marcas profundas nas sociedades vitimadas por essa colonização, através do que Massey (2005) denomina como a imposição da cosmologia de “uma única narrativa”, que extermina as heterogeneidades e multiplicidades presentes no espaço, afetando diretamente a forma como nos vemos e nos percebemos. Para Castro-Gómez (2005), o colonialismo “visa transformar sua alma com o objetivo de transformar radicalmente suas tradicionais formas de conhecer o mundo e a si mesmo,(...), levando o colonizado a adotar o próprio universo cognitivo do colonizador” (Castro-Gómez, 2005, p.58b). Este processo, para Boaventura de Sousa Santos constitui-se como “epistemicídio”.

No campo da ciência, especificamente da geografia, a colonialidade se reproduz através de uma visão eurocêntrica dos conceitos e categorias geográficas, muito fundamentadas na visão ânglo-saxã e francesa, e uma invisibilização de trabalhos, autores e perspectivas de importantes pesquisadores provenientes do sul global e pertencentes a minorias ou grupos minorizados. Para construir uma narrativa

descolonial é fundamental que a geografia, desde a educação básica, especialmente no ensino médio, pense o espaço como a esfera da coexistência da heterogeneidade e multiplicidade, isso implica, segundo Massey (2005), trazer a diferença para o centro do debate político (consequentemente educacional - grifo meu), permitindo a participação de múltiplas vozes e temporalidades. Desta forma, assim como afirma Suess e Silva (2019), trata-se de “resgatar a função crítica da escola, de colocar essa instituição à serviço da transformação social” (SUESS & SILVA, 2019, p.4).

A descolonização da geografia escolar foi abordada por Suess e Silva (2019), onde, após importantes reflexões, os autores identificaram alguns pontos primordiais nesse sentido, dos quais destacarei três que se conectam com a presente abordagem, são eles:

(...) considerar no ensino de Geografia o conceito de raça como categoria de dominação para analisar conteúdos como a Geografia do Brasil e a Geopolítica mundial, com destaque a América. Explicar como a categoria raça tem sido utilizada para justificar as razões apresentadas para as conquistas, novas distribuições de espaços, novos mapas. E, ainda, utilizar esse conceito para desconstruir preconceitos e estereótipos;

(...) considerar o genocídio/epistemicídio dos povos indígenas, negros e outras minorias políticas como um projeto de

poder. Considerá-lo como um conteúdo básico, viabilizando, assim, o resgate e a valorização da multiplicidade cultural;

(...) valorizar a história e os saberes de povos subalternizados. Considerar para além das questões de classes, o gênero, a sexualidade, a mulher, o racismo, o negro, o índio e o diferente para uma nova re(leitura) da sociedade e do espaço geográfico; (SUESS & SILVA, 2019, p.26).

Desta forma, o presente artigo se constitui como uma contribuição para avançar na construção de possibilidades didático-pedagógicas que atendam a esses três pontos, a partir da proposição de quatro obras multimodais e multiculturais que possibilitam a abordagem sobre a formação do povo brasileiro em uma perspectiva decolonial, com foco nas matrizes subalternizadas, especificamente a indígena e a afro-brasileira.

Apesar dos avanços, verificados nas últimas décadas, com relação aos marcos legais, documentos norteadores e currículos, no que diz respeito às relações étnico-raciais, como as Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino, tanto público como privado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o tema, os conteúdos e abordagens nos livros didáticos de geografia do Ensino Médio ainda refletem, de diferentes formas, a ótica a partir da perspectiva do colonizador, espe-

cialmente quando falamos de demografia do Brasil e as espacialidades e territorialidades advindas dela.

Mesmo havendo um esforço em desconstruir o mito da “democracia racial” e contribuir para a compreensão do racismo estrutural, ainda não há, de fato, uma intencionalidade descolonial que contribua, inclusive, para um aprofundamento da prática antirracista e para que as múltiplas formas de conceber o tempo e o espaço estejam em evidência. Nesse sentido, a Geografia, como ciência e componente curricular, tem muito a contribuir nesse processo, principalmente diante das reflexões de áreas como as geografias pós-modernas, marxistas, anarquistas, feministas, indígenas e descoloniais.

Neste artigo, propomos como caminho didático-metodológico para contribuir com a “descolonização da geografia escolar” (SUESS & SILVA, 2019, p.1), a Pedagogia dos Multiletramentos, conforme a visão da professora Roxane Rojo e Almeida (2012) que afirmam que as “propostas de ensino deveriam visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO; ALMEIDA, 2012, p.8). Essa abordagem, na perspectiva geográfica, se faz interessante pois a relação entre a sociedade e o meio, com a intensificação da globalização capitalista, atingiu um nível de fluidez elevado, de forma que, como afirmam Batista, Becker e Cassol (2018), “(...) Para se discutir mul-

tiletramentos no contexto da Geografia, se necessita abordar uma sociedade fluida, uma sociedade desterritorializada. Uma sociedade que vive o local e o global ao mesmo tempo” (BATISTA; BECKER; CASSOL, 2018, p.24). Desta forma, a perspectiva dos multiletramentos se mostra interessante diante das simultaneidades da contemporaneidade e com relação à diversidade presente na ideia de multimodalidade e multiculturalidade que estão em sua essência.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo, através de um estudo qualitativo, propor uma releitura do conteúdo de demografia do Brasil ensinado no Ensino Médio, nas perspectivas decolonial e dos multiletramentos, ou seja, refletir sobre as possibilidades de aproximação entre o ensino de geografia, a Pedagogia dos Multiletramentos e decolonialidade. Compreende-se aqui que o

conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; ALMEIDA, 2012, p.13).

Para tanto, este artigo é um esboço teórico-prático propositivo, que busca, através da linguagem escrita, musical e au-

diovisual, multissemiótica e multicultural promover uma abordagem que se propõe descolonial, ou seja, que contribua com a desconstrução dos efeitos da colonialidade.

Portanto, além da revisão e reflexão sobre as contribuições bibliográficas existentes, há a proposição sobre as possibilidades de uso, ao desenvolver os assuntos com os estudantes, de quatro obras, em três linguagens diferentes: o livro do autor indígena Ailton Krenak *Ideias para adiar o fim do mundo*, a música *Palmares 1999*, da banda brasileira Natiruts, o audiovisual *Precisamos romper com os silêncios*, palestra de Djamila Ribeiro no TED talks São Paulo e o audiovisual *Youtuber indígena Cristian Wari'u - Povos indígenas do Brasil*. A proposição sugerida será entrecruzada com análises do autor e embasamento teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na perspectiva do conteúdo de Demografia do Brasil trabalhado no Ensino Médio, é comum introduzi-lo, inclusive com o suporte da maioria dos livros didáticos, abordando o processo de formação do povo brasileiro, no sentido de compreender sua diversidade e posteriormente alcançar as discussões étnico-raciais.

Neste processo, a reprodução dos efeitos da colonialidade do saber geográfico se apresenta na forma como o genocídio indígena é abordado. Fala-se da violência, da redução da população e, quem sabe, da contribuição cultural geralmente ligada à alimentação. É comum inclusive, apontar

o conhecimento indígena sobre o território (em uma concepção capitalista, colonialista e eurocêntrica) e como isso foi utilizado pelos invasores no período da dominação colonial. Como é possível verificar no livro didático da FTD Sistema de Ensino, de Geografia, em seu capítulo 15 que aborda a população brasileira, em que os autores, após abordarem o processo violento de colonização e seus efeitos sobre os povos indígenas, suas diversidades e distribuição espacial, afirmam:

Apesar de violenta, a ação colonial não eliminou inteiramente os povos nativos, pois o conhecimento indígena sobre o território era de extrema relevância para o colonizador e contribuiu, por exemplo, para a obtenção de recursos naturais e o estabelecimento de rotas de circulação que foram úteis para a expansão colonial. O caminho Peabiru, uma rota pré-cabraliana muito usada por indígenas brasileiros e primitivos povos andinos, que ligava o oceano Atlântico ao Pacífico, possibilitou ao colonizador a descoberta de riquezas, a criação de missões religiosas, as trocas comerciais e o estabelecimento de povoados e cidades em toda a sua extensão (FTD Sistema de Educação, Geografia, Cap. 15, p.96, 2021).

Os autores concluem o texto descrevendo dados estatísticos de distribuição da população indígena em territórios, demarcados, áreas rurais e urbanas, além de citar rapidamente o preconceito e as narrativas contra os direitos indígenas.

Apesar de trazer discussões que também são relevantes, ainda existem resquícios de

uma abordagem descritiva, que não propõe reflexões críticas a respeito das consequências do colonialismo e da colonialidade no ser, no saber e no poder. Ademais, ainda mantém o indígena em lugares estereotipados, ora como contribuidores da identidade cultural brasileira, ora como vítimas de violações de direitos. No entanto, problemas maiores estão nas ausências e silêncios nos textos dos livros didáticos, como a relação entre essas violações e o sistema capitalista, o papel de protagonismo dos movimentos indígenas nas lutas por direitos e um mundo habitável, na valorização dos conhecimentos ancestrais, na promoção de conteúdos produzidos por indígenas e tantos outros. Essas mesmas características estão presentes em materiais didáticos de outras editoras.

Percebe-se que o desenvolvimento clássico desse conteúdo no Ensino Médio baseia-se na naturalização da ótica do colonizador e coloca a contribuição indígena em uma perspectiva utilitarista que contribui, de alguma forma, para a dominação portuguesa, ou foi usada para tal. Ou seja, naturaliza uma percepção capitalista extrativista do território e ignora completamente as cosmovisões indígenas, as formas como concebem o espaço e a legitimação de seus saberes como conhecimento.

Contudo, como superar essa narrativa única que nos impede de ver os indígenas em sua diversidade (generalizando as etnias como “índios”) e daí pensar suas espacialidades? Para esse fim, iniciando com a aquisição da noção de diversidade dos povos indígenas do Brasil, o audiovisual *Youtuber indígena Cristian Wari’u - Povos indígenas do Brasil*,

disponível na página do autor na plataforma YouTube, constitui-se como ponto de partida. Primeiramente, trata-se de uma produção audiovisual genuinamente indígena, uma vez que o autor é um indígena Xavante, respeitando, assim, o lugar de fala. Essa perspectiva rompe com o padrão colonialista de imposição da cosmovisão de “uma única narrativa” (Massey, 2005), uma vez que permite que um indígena fale sobre essa diversidade, em uma perspectiva que está alinhada a proposição que a mesma Doreen Massey apresenta em sua obra *Pelo espaço* (2009), em que compreende o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem. Contribuindo para a construção de uma perspectiva descolonial.

Para além da questão do lugar de fala, no audiovisual o autor desconstrói os termos equivocados lapidados pela ótica colonialista, contrapondo-os aos termos adequados, como a substituição de “índio” (equívoco do colonizador) por “indígena” (originário da terra), ou a inadequação do termo tribo, por partir de uma falsa dicotomia entre civilizado e não-civilizado. Há, também, uma abordagem a respeito da diversidade e da (r)existência dos povos indígenas do Brasil e quebra o paradigma de lugar do indígena, uma vez que mostra que há uma diversidade de possibilidades para eles, inclusive na produção de conteúdo digital como forma de luta. Como é possível visualizar na imagem abaixo.



Figura 1. *Frame* do audiovisual sugerido. Disponível em: https://youtu.be/unkNJF_mlNQ.

A linguagem audiovisual contribui para a construção de uma proposta de multiletramentos nesse contexto, devido seu caráter multissensorial, sua capacidade semiótica e sua multiculturalidade, como afirma Morán:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p.28).

Como trata-se de um trabalho propositivo, vale reforçar as possibilidades de uso, ainda em Morán (1995). Partindo do trabalho do autor, este audiovisual tem grande

potencial para ser utilizado como sensibilização, como ilustração, bem como conteúdo de ensino.

O primeiro material tem papel importante para a introduzir a discussão sobre a questão indígena, termos adequados, luta pela terra, entre outros. Contudo, não há uma abordagem que contribua na construção do conhecimento sobre a cosmovisão indígena. Sobre a concepção de território, de tempo e de espaço dos povos originários. De acordo com Haesbaert (2021):

Essa visão descolonial predominantemente ecofeminista e/ou indígena do território se expande, como vimos, do corpo individual ao corpo da própria terra –ou da terra vista como corpo–. Em uma posição ainda mais ampliada dessa leitura

“corpórea” e vivida do território, da territorialidade e da territorialização, temos a abordagem mais abrangente, aquela que interpreta como território o próprio mundo vivido por determinado grupo ou cultura em seu conjunto –ou até mesmo, no seu extremo, o conjunto de mundos (o pluriverso) que marca e, de alguma forma, garante nossa existência no planeta (Haesbaert, 2021, p.195).

Nesse sentido, o livro *Ideias para adiar o fim do Mundo*, do autor indígena Ailton Krenak (2019) contribui no sentido de aprofundar a discussão sobre a inviabilidade do modelo social, econômico, político e ambiental do capitalismo colonial extrativista, apresentando a relação ontológica dos povos originários com a Terra, ou seja, a cosmovisão indígena pode ajudar a adiar o fim do mundo. Além de servir como suporte para a reflexão sobre a diversidade existente no conceito de território e as diferentes territorialidades possíveis. Mais uma vez um autor indígena, cujo a obra é uma transcrição de uma palestra dada por ele na Universidade de Brasília (UnB), respeitando a tradição oral dos povos originários, fato que pode servir de indutor para a discussão dos saberes originários e suas formas de transmissão. Além do exposto, na perspectiva dos multiletramentos, uma obra literária que instiga a imaginação e a significação do mundo sob uma perspectiva diferente, contribuindo também para o aprimoramento da interpretação textual. Abaixo, a imagem da capa da referida obra e de seu autor.



Figura 2: Capa no livro *Ideias para adiar o fim do mundo* e uma foto do autor Ailton Krenak (2019).

Retomando a abordagem sobre o caminho tradicional de se trabalhar a demografia do Brasil no Ensino Médio, especificamente a formação do povo brasileiro, é comum transitar da matriz indígena para a africana. O Brasil tem avançado nas últimas décadas com relação à abordagem da história afro-brasileira, principalmente após a aprovação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório a presença nos currículos e salas de aula. No entanto, essa abordagem ainda é estereotipada, fragmentada, além de não tornar claro o suficiente a forma como o apagamento da história e da cultura africana se deu. A forma como a multiplicidade epistêmica dos povos africanos escravizados no Brasil não chegou até a atualidade, restando apenas a narrativa construída pelo colonizador.

Usando o mesmo livro didático de parâmetro, observa-se que mesmo existindo a menção à escravidão e seus efeitos, à ausência de políticas públicas pós-abolição,

ao racismo estrutural - reduzido à “condição em que um grupo social é sistematicamente prejudicado com relação ao outro” (FTD SE, Geografia, cap. 15, p.100, 2021) -, e algumas formas de resistência, não existe menção à diversidade de povos africanos transplantados violentamente da África, elementos de suas culturas, espiritualidades e cosmovisões, ao protagonismo dos movimentos sociais negros, nem tampouco o apagamento completo de suas identidades constituído pela impossibilidade de registrarem as próprias histórias.

Para essa finalidade, avançando na multimodalidade na perspectiva dos multiletramentos, a música *Palmares 1999*, da banda de reggae brasileira Natiruts, oferece grandes contribuições. Primeiramente, é uma música do gênero reggae, movimento musical originalmente negro, com sonoridade fortemente influenciada pela cultura africana (o movimento é de origem jamaicana). Por si só, o gênero nasce, cresce e se fortalece em uma perspectiva de resistência do povo preto no mundo todo. A banda é composta, majoritariamente, por artistas negros, garantindo o lugar de fala e a superação da narrativa eurocentrada. Para além dessas considerações, a letra apresenta uma concepção crítica sobre o registro da história negra no Brasil, bem como relaciona esse apagamento ao processo de segregação socioespacial e econômica. Abaixo, cinco estrofes da música que podem ser utilizadas em diferentes contextos didático-pedagógicos:

A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou?
Quem garante que Zumbi você matou?
(1ª estrofe)

Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias?
Nossa memória foi contada por você
E é julgada verdadeira como a própria lei
(2ª estrofe)

Por isso temos registrados em toda história
Uma mísera parte de nossas vitórias
É por isso que não temos sopa na colher
E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é
o candomblé
(3ª estrofe)

A influência dos homens bons deixou a
todos ver
Que a omissão total ou não
Deixa os seus valores longe de você
Então despreza a flor zulu
Sonha em ser pop na zona sul
Por favor não entenda assim
Procure o seu valor ou será o seu fim
(4ª estrofe)

Por isso corre pelo mundo sem jamais se
encontrar
Procura as vias do passado no espelho mas
não vê
Que apesar de ter criado o toque do agogô
Fica de fora dos cordões do carnaval de
Salvador
(5ª estrofe)
(Alexandre Carlo, 1999)

Como é possível verificar, a letra convida o ouvinte a refletir sobre a forma como se deu a imposição da cosmologia da narrativa única proposta por Massey (2005), ou as histórias únicas sobre a qual reflete a autora nigeriana Chimamanda Adichie, em um TED *talks* intitulado “Os perigos de uma história única”, entretanto em um contexto genuinamente brasileiro, a partir da música negra brasileira, com toda a contribuição sensorial e reflexiva que a música possui.

Por fim, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre como esses silêncios se reproduzem no Brasil, a relação deles com o racismo estrutural e, sobretudo, a necessidade de romper com esses silêncios de forma que a multiplicidade do povo brasileiro esteja realmente representada, o audiovisual *Precisamos romper com os silêncios*, da autora e ativista negra e femi-

nista Djamila Ribeiro, pode dar grandes contribuições. A autora parte da sua experiência como mulher negra para apontar os múltiplos silenciamentos, como o histórico, social, espacial e institucional se apresentam na sociedade brasileira de forma a perpetuar o racismo estrutural como uma realidade. Portanto, além de contribuir na discussão sobre as ausências de pessoas pretas, indígenas ou outros grupos, a obra pode servir de indutora da reflexão sobre as territorialidades negras e como esses silêncios se manifestam no espaço geográfico, nos dados socioeconômicos e em outras esferas da sociedade. Assim como no caso do Youtuber indígena, esse material pode ser utilizado como sensibilização, como ilustração ou como conteúdo de ensino. Abaixo, imagem da obra.



Figura 3: *frame* da obra sugerida. Disponível em:

<https://youtu.be/6JEdZQUmdbc>

As sugestões aqui apresentadas, buscam promover o ensino de uma Geografia crítica, humanista e decolonial no Ensino Médio, através das contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos e suas aproximações com a geografia, acreditando, como Batista, Becker e Cassol, que “os multiletramentos são a manifestação educacional da fluidez da sociedade contemporânea, porém com uma característica clara de retomar o pensamento complexo e crítico sobre o espaço, o tempo, a sociedade e a natureza, contribuindo com a formação cidadã dos estudantes” (BATISTA *et al.*, 2019, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia como ciência e componente curricular no Ensino Médio tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade onde o espaço seja concebido como a esfera da possibilidade de coexistência da multiplicidade contemporânea, como afirma Massey (2009). Para caminhar nessa direção, faz-se necessário promover um processo de giro descolonial na forma como abordamos determinados conteúdos em sala de aula.

Um dos caminhos para descolonizar a geografia escolar, explorado nesse artigo, perpassa por rever a forma como desenvolvemos o conteúdo de demografia do Brasil no Ensino Médio, em especial a formação do povo brasileiro, com o objetivo de constituir uma narrativa múltipla, onde as cosmovisões que foram subalternizadas pelo colonialismo possam expressar suas espacialidades e territorialidades, bem como suas identidades.

As obras aqui sugeridas e embasadas são possibilidades de fomentar os importantes e necessários debates para a construção de uma geografia crítica e humanista na educação básica, onde a juventude em formação deve ter a oportunidade de desenvolver capacidades, valores e princípios que viabilizem a existência de todos. Para isso, é latente desconstruir os efeitos deletérios do colonialismo na forma como nos vemos, vemos o mundo e produzimos conhecimento.

A Pedagogia dos Multiletramentos e sua interface com a geografia promove grandes possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens significativas nas juventudes contemporâneas. A multimodalidade e a multiculturalidade estão totalmente alinhadas com a forma como eles se comunicam entre si, com o mundo e com o conhecimento, como afirma Spode *et al.* (2022), é “(...) nesse sentido que o ensino de Geografia deve estar conectado com estas transformações nas relações sociais, impostas pela globalização, utilizando-se de todos os recursos possíveis que auxiliem na identificação e no entendimento das dinâmicas do mundo atual” (SPODE *et al.* 2022, p. 5). Além disso, permite contemplar os diferentes perfis de aprendizagens presentes em sala de aula. Portanto, quando empregada na perspectiva geográfica e descolonial o resultado é potencializado.



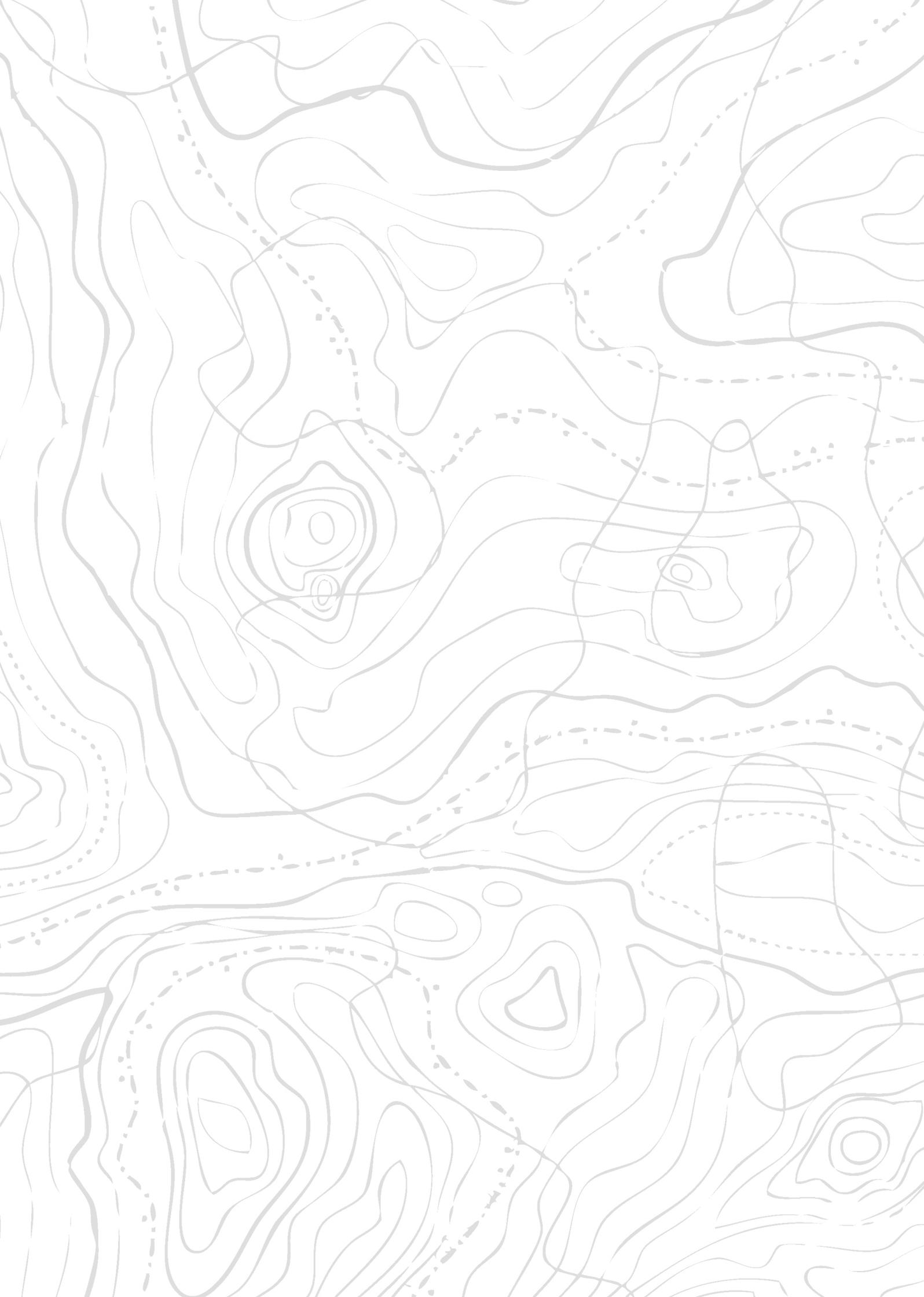
REFERÊNCIAS

- BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elisabeth Léia Spode; CASSOL, Roberto. Mapas híbridos e multimodais: em busca de multiletramentos na Cartografia Escolar. *PESQUISAR—Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, v. 5, n. 7, p. 19-35, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em: 19 de março de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, S. La poscolonialidad explicada a los niños. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.
- EDITORA FTD. FTD Sistema de Educação. Geografia, Ensino Médio. São Paulo: Editora FTD, 2021.
- HAESBAERT, R. Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial /descolonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das letras. São Paulo: 2019.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MASSEY D. (2004). Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia*, 4(12), 7-23.
- MASSEY, Doreen. Pelo espaço. Uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- QUIJANO, A. A colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SPODE, Pedro Leonardo Caesar; NYLAND, Vanessa; RIZZATTI, Maurício; BAPTISTA, Natália Lampert. Multiletramentos, ensino de geografia e lugar: aplicações e possibilidades. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, v.5, n.2, 2022.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Geografia Ensino e Pesquisa*, v. 23, UFSM, 2019.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.



Reflexiones y comparativas del modelo educativo Aprendizajes Clave y la Nueva Escuela Mexicana en la enseñanza de la Geografía en el nivel secundaria

María Dolores Lara Padilla*

Universidad de Guadalajara, MÉXICO

larapadillama.dolores@gmail.com

Recibido: 31/10/2023. Aprobado: 12/12/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

RESUMEN

Este ejercicio reflexivo analiza el abordaje en las aulas desde los programas educativos recientes en México. Los cuales se compararon de manera general direccionándolos hasta un acercamiento a la enseñanza de la geografía.

PALABRAS CLAVE: Comparativa; Geografía; Modelo educativo; Aprendizajes Clave; Nueva Escuela Mexicana.

* Licenciada en Geografía por la Universidad de Guadalajara. Maestrante del posgrado en Ciencias de la Educación con terminación en Sociología de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza se generan en un entorno de vigilancia de la autoridad y de la observancia social. En este proceso se busca la socialización de las y los niños de una Nación. Por ello, no puede haber decisiones que se tomen a la ligera, ya que se forma a las y los futuros ciudadanos de una Nación, quienes transformarán la realidad a una distinta que la actual. Ante estos deseos de Nación y de anhelos sociales para un futuro mejor, debemos plantear y discutir sobre los programas educativos que rigen el proceso pedagógico.

Como la realidad es un conjunto de saberes acumulados a través de los años, que se estudian en la escuela a modo de disciplinas científicas, hay que reconocer que algunas de ellas se priorizan más que otras.

En este caso, el interés es la Geografía, la cual se considera una ciencia de uso más bien académico y meramente curricular. Sus saberes se relacionan con la memorización y la “geografía espectáculo”, así denominada por Yves Lacoste (1976).

En el ámbito profesional, la Geografía es una ciencia de aplicación práctica en la observancia de los fenómenos físicos y sociales relacionados con el espacio geográfico. Sin embargo, ¿Cómo se utiliza en la vida real? ¿Los no profesionales de la geografía también la pueden utilizar? Si pueden utilizarla, ¿para que la utilizaran? ¿Si es necesario utilizar la geografía en la vida cotidiana? Este tipo de preguntas pueden

catalogarse como una verdadera incógnita, ya que no hay una sola respuesta o, al menos, no una respuesta muy certera.

El fin con este escrito es aportar a la discusión respecto a esta relevancia tan cuestionada de esta ciencia, que ha vivido en resistencia en los planteles escolares y en el mundo laboral. No resolveré estas dudas, pero si busco fomentar disertaciones sobre la importancia y la necesidad de seguir descubriendo, anotando, observando e informando sobre los hallazgos y procesos geográficos en la vida cotidiana. También, se puede reflexionar si la vida escolar es traducible a la vida cotidiana, en la geografía y otras ciencias.

LA PRIORIZACIÓN DEL SABER MATEMÁTICO Y LINGÜÍSTICO

En los programas educativos, la autoridad educativa nos resalta la pertinencia y la relevancia de lo que se enseña en las aulas de cualquier nivel educativo. Se menciona un énfasis en el tipo de educación bajo modelos educativos adecuados y contextualizados a la sociedad que se quiere obtener de dicho ejercicio pedagógico.

Sin embargo, en la práctica se da una preferencia a ciertas asignaturas que se destacan como las importantes. En el caso de Español y Matemáticas, se priorizan, en mayor medida, por el hecho de tener gran importancia en el mundo social y laboral. Se consideran los conocimientos más básicos que desarrollan todos los demás en

el ámbito escolar. Empero, se les prioriza tanto que la educación se encapsula en esas asignaturas y se dejan de lado a las otras áreas del conocimiento, lo cual es un reduccionismo grave en la enseñanza.

Este reduccionismo tiene que ver que muchos de los conocimientos que se imparten en las escuelas, son los grandes avances tecnológicos e intelectuales en todo el tiempo en el que ha existido la humanidad.

Dichos saberes han permeado de una forma tan natural en la vida cotidiana, que nuestra sociedad y su construcción es el efecto directo de la integración de estos conocimientos en la cultura general de las personas.

Respecto a esto, los conocimientos académicos tienen una valoración generalizada que se transformara con el tiempo en un beneficio económico para las personas a lo largo de su vida profesional.

Lo que hace falta destacar, es que también se busca reforzar los valores humanos en combinación con los saberes académicos en la generación de personas íntegras se manejen con una ética y moral determinada a la sociedad donde han sido educados.

Ejemplos de la carencia de valores humanos sobre el conocimiento intelectual y científico, nos han generado estragos visibles en los conflictos armados que se suscitado a lo largo de la historia. La generación de grandes científicos que antepusieron la ciencia sobre el valor de una vida son el ejemplo de este enunciado anterior, tal como es el caso de Robert Oppenheimer.

El uso de los conocimientos formales ha generado la dominación de los pueblos en el ámbito económico, social, político y cultural. Por ello, puede despertar suspicacias el hecho de que los modelos educativos implementados por el Estado nos mencionen a los docentes la necesidad de despertar en las y los alumnos de un amor, aprecio y necesidad pura de culturalizarse.

Dicho amor y aprecio al conocimiento se ha convertido en la valoración utilitaria y económica del mismo, por lo cual las Ciencias Sociales se consideran incómodas, innecesarias y de relleno en la Educación Básica por sus constantes cuestionamientos de los procesos sociales y políticos de los países.

Cabe destacar que estas ciencias critican esas posturas románticas sobre la educación formal. Este despertar de la curiosidad, aprecio y lo divertido que es aprender, llama la atención, sobre todo cuando en realidad se educa y prepara meramente para el mundo del trabajo.

COMPARATIVA GENERAL DE LOS MODELOS EDUCATIVOS APRENDIZAJES CLAVES Y NUEVA ESCUELA MEXICANA

En México, los recientes modelos educativos cambian de acuerdo con las necesidades mundiales observadas desde la perspectiva económica y, en algunos casos, conforme al gobierno en turno.

Los dos últimos programas educativos

en México han sido muy polémicos por sus características en aplicación, alcances y carencias. Para empezar la comparación de este escrito es importante identificar a grandes rasgos cada uno de dichos programas.

En primer lugar, hablaré del Modelo educativo Aprendizajes Clave. Este modelo se estableció en el año 2016, con el inicio del mandato de Enrique Peña Nieto. Dicha reforma se comprendía un documento impreso de 676 páginas que comprendía los niveles escolares desde Preescolar hasta Educación Secundaria.

En este modelo se justificaba la necesidad de ciudadanos más informados, con libertad de decisión y preparados para un mundo interconectado por medio de la tecnología y los modelos económicos actuales.

Aquí, se aborda la necesidad de atender el ámbito socioemocional y aspectos de autonomía curricular. En el primer ámbito se destacó que en todas las asignaturas debía abordarse el campo de las emociones. En el segundo ámbito, se busca la generación de clubes y eliminación de los talleres.

Los clubes debían ser de temas relevantes e interesantes para los alumnos, de forma velada se observaba el potencial de aprovechar las otras habilidades de los docentes para ofrecer estos clubes para las y los alumnos.

Por otro lado, es importante destacar que se buscó establecer la poca necesidad de la memorización de saberes porque las y los alumnos viven en la era de la informa-

ción. Los saberes pueden consultarse y no es necesario memorizarse.

En este aspecto, puedo destacar una falta de contextualización de este precepto, ya que hay lugares en nuestro país que no tienen acceso siquiera a la energía eléctrica, mucho menos a Internet o bibliotecas.

Expertos en educación criticaron este énfasis, ya que hay saberes que no pueden obtenerse sin la memorización. Tal es el caso de los verbos irregulares del idioma inglés, no hay forma de conjugarse, se deben memorizar.

En cuanto a los maestros, este modelo fue lapidario ya que las evaluaciones docentes fueron en gran medida punitivas. Sin capacitaciones teóricas, tecnológicas, con resultados de alcance temporal y descontextualizadas, miles de maestros fueron evaluados y cesados por no mostrar las habilidades necesarias para ejercer sus funciones en el sistema educativo de acuerdo con un nuevo modelo establecido.

Con la llegada de Andrés Manuel López Obrador, dicha reforma fue derogada de forma administrativa para establecer el modelo educativo que se trata de construir en la actualidad, llamado La Nueva Escuela Mexicana.

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana busca una renovación de la educación por medio de la comunidad. Tomando elementos que se utilizan en las comunidades rurales y de pueblos originarios, se busca una educación mayormente contextualizada a nuestro país, partiendo de su diversidad cultural.

Los teóricos tomados en esta ocasión son latinoamericanos como Paulo Freire y detectándose así un distanciamiento de los autores europeos.

Este modelo fue llegando en compendios y escritos por entregas de documentos nuevos que, poco a poco, se incorporaban a las actividades pedagógicas. Pasó el tiempo y la incertidumbre comenzó a observarse en los círculos educativos.

Esta reforma es criticada por su carácter inacabado, por sus alcances pocos claros, en el desconocimiento de parte de la autoridad máxima educativa sobre qué deben realizar las y los maestros.

La polémica más sonada de esta reforma fueron sus libros de texto. Se menciona que están plagados de errores y se ha difundido que se afectara gravemente la educación de millones de niños por estos textos, cuando en realidad el libro es una herramienta en el proceso educativo y no un todo en el aprendizaje.

Al comparar estas reformas con estos enunciados de acercamiento muy generalizado podemos tener una idea primaria de sus efectos.

Para realizar una comparativa más profunda, analizaré los principios y fines de cada modelo mediante la siguiente tabla.

Comparación de los principios del programa: Aprendizajes Clave y de La Nueva Escuela Mexicana	
<i>Aprendizajes Clave</i>	<i>Nueva Escuela Mexicana</i>
1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo	1. Fomento de la identidad con México
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante	2. Responsabilidad ciudadana
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje	3. Promoción de la cultura de la paz
4. Conocer los intereses de los estudiantes	4. La honestidad como comportamiento fundamental
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno	5. Participación en la transformación de la sociedad
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento	6. Respeto a la dignidad humana
7. Propiciar el aprendizaje situado	7. Promoción de la interculturalidad
8. Entender la evaluación como proceso relacionado con la planeación del aprendizaje	8. Respeto por la naturaleza y cuidado del ambiente
9. Modelar el aprendizaje	
10. Valorar el aprendizaje informal	
11. Promover la interdisciplina	
12. Favorecer la cultura del aprendizaje	
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje	
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje	

Tabla de elaboración propia.

En comparación de estos principios pedagógicos de ambos programas, se observan varias diferencias. En el caso de Aprendizajes Clave, observamos que sus fines son meramente académicos ya que se puede observar un énfasis en el desarrollo de hábitos de estudio.

Además de este énfasis académico, se clarifica evidentemente una educación con una plena directriz al mundo del trabajo. También se observa que fomenta el individualismo de las y los alumnos.

Si bien nos mencionan aspectos como el aprendizaje previo y el aprendizaje formal, en el programa no se especifica si hay un aprecio de la obtención de dicho saber, como en el caso de los pueblos originarios, así como de usos y costumbres que deben ser tomadas en cuenta en respeto a la diversidad cultural.

En el caso de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, se observa un modelo de carácter nacionalista, con énfasis en el desarrollo de los saberes con centro en la comunidad, pero también tomando en cuenta en todo momento al individuo.

Se busca un desarrollo de la educación desde una perspectiva humanista, donde se fomente la cultura de la paz y se combata por medio de la educación la descomposición social que vivimos emanada de la violencia sistémica que se ha recrudecido en los últimos años.

En estos principios también se observa el abordaje de un tema que en el modelo anterior se estudió de forma superficial: El cuidado del medio ambiente y sus problemáticas.

Comparando sus principios, también es necesario agregar otra tabla sobre cómo organizan los campos de cada modelo.

Campos formativos: Aprendizajes Clave y Nueva Escuela Mexicana	
<i>Aprendizajes Clave</i>	<i>Nueva Escuela Mexicana</i>
Campos de formación académica	Campos formativos: Saberes científicos, Lenguaje, ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario
Ámbitos de autonomía curricular	
Áreas de desarrollo personal y social	Desarrollo humanista en cada asignatura por medio de ejes articuladores como: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
El conocimiento se aborda:	
Por asignaturas que pertenecen a un campo o área	Por disciplinas que se integran a un campo formativo.
Lo que se busca desarrollar a través de:	
Aprendizajes esperados	Procesos del desarrollo del aprendizaje (PDA)

Tabla de elaboración propia.

Cuando se observa esta tabla, podemos ver similitudes sobre cómo se organizan los elementos que comprenden el programa. Sería arriesgado mencionar que parecieran ser los mismos componentes, pero con nombres distintos. Sin embargo, ante sus similitudes se busca el desarrollo de distintos tipos de ciudadanas y ciudadanos.

ENSEÑANZA Y RELEVANCIA DE LA GEOGRAFÍA EN MÉXICO

En el abordaje inicial, busqué reflexionar sobre las generalidades de los dos programas. En este apartado, me interesa disertar sobre el lugar de la Geografía como ciencia y aprendizaje en estos dos modelos.

La geografía, es una ciencia que siempre se ve en la necesidad demostrar que es relevante para la realidad social en la que vivimos. Sus conocimientos se utilizan de forma cotidiana, pero sin concluir que lo que se hace Geografía de calle.

Antes de caer en un implícito pleonasmo, me refiero a esta Geografía de calle a la que cualquier persona puede realizar de forma inconsciente, ya que es una ciencia que se ve tan alejada de las personas en las comunidades y tan cerca de los profesionales, cuando en realidad es de todas y todos.

Considerando su compendio teórico, se vale de ser la ciencia que integrada las ciencias duras y blandas en su base. Al integrar ciencias como la matemática, la física, la biología y la filosofía, entre otras se le llama ciencia síntesis. Dicha clasificación ge-

nera críticas a sus bases estamentales a la Geografía como una ciencia que solo reúne información descriptiva y, pero no genera un conocimiento propio.

El enunciado anterior es un análisis superficial, ya que los grandes objetos estudios de la geografía son el espacio geográfico, el abordaje de la región y las dinámicas de los seres vivos en dichas esferas espaciales. Si bien es una ciencia de lenta transformación, de saberes muy específicos y retrospectivos, su uso ha transformado la realidad de forma positiva y negativa.

De forma positiva, por el conocimiento profundo del entorno para entender las dinámicas que se desarrollan en el espacio geográfico para la solución de problemas medioambientales y sociales.

De forma negativa, porque sus hallazgos se han utilizado para dominar a los pueblos por parte de los países hegemónicos y grandes a lo largo de la historia por medio de sus hallazgos plasmados en mapas y tratados como puede ser el “Ensayo político sobre el reino de la Nueva España” de Alexander Von Humboldt (1811).

En el caso de la educación, su abordaje se ha encasillado en la memorización de nomenclaturas y toponimias de rasgos orográficos, culturales y políticos a lo largo del mundo.

Se cree que el tener una basta base de datos sobre los nombres y las ubicaciones de lugares, países y cuerpos de agua es suficiente para saber geografía, pero esto último no es así. La memorización de estos

datos no nos sirve en la globalidad, ya que los análisis del entorno serán demasiado superficiales.

Para comprender el entorno, es mejor estudiar sus elementos de forma focalizada y detallada para llegar a conclusiones más acertadas, la memorización de esos datos nominales es lo menos.

La necesidad de esta memorización de sitios como prioridad en los ámbitos escolares obedece a la tecnología presente en épocas pasadas si lo observamos con los ojos actuales. La ausencia de internet, bases de datos y mapas en constante cambio, así como vehículos y otros aparatos para observar el paisaje motivaron esta necesidad.

Es interesante escuchar a las y los alumnos sobre lo que se cree que se espera que aprendan en la asignatura de geografía, pero no se le ha fomentado el hecho de cómo quieren aprender de la geografía. En clase las y los alumnos me han mencionado ser malas y malos estudiantes de geografía.

Ante este comentario, indago un poco más preguntándoles “Definan ¿qué es mal estudiante de la geografía?”. Las respuestas refieren la poca o nula sapiencia de los nombres y países del mundo.

Si bien no es algo completamente elemental, esa es una idea errónea sobre lo que se acontece en la geografía al hacer ciencia. No es poco conocimiento de la geografía el que manejan nuestros estudiantes, es más bien una enseñanza deficiente de esta ciencia.

Esto es derivado en el pleno desconocimiento de lo que hacemos los geógrafos y

para qué sirve esta ciencia. Por ello llevar lo que se hace en la Geografía a la discusión es importante, el uso de la tecnología y la teoría de la desaparición de esta con el uso del internet la hacen todavía vigente.

El abordaje de la Geografía en la educación ha sido paulatino y a veces truncado por decisiones políticas de los gobiernos en turno. Se ha transformado desde la necesidad de la memorización de lugares a tareas complejas como el análisis de dinámicas y lugares del espacio geográfico.

En la enseñanza de la geografía, en México, se ha evolucionado desde dónde se enseña y hasta qué niveles. En el periodo de Gustavo Díaz Ordaz, desaparece de los planes y programas; y vuelve a surgir hasta la década de los 90.

Desde ser profesionalizante a ser una ciencia que no se sabía ni como se impartía o quiénes debían enseñarla, sus temáticas no han cambiado mucho desde el porfiriato a la actualidad.

Se le ha dado un abordaje regional, nacional y mundial que remora a la memorización hasta uno generalizado enfocado el aprendizaje de conceptos bastante abstractos como la definición de lugar, región y territorio.

Comparando los programas antes referidos, Aprendizajes Clave y La Nueva Escuela Mexicana, la perspectiva entre sus temáticas a trabajar en clase son parecidas, pero no iguales.

En Aprendizajes Clave, la Geografía se ve como una ciencia prácticamente profe-

sionalizante en un nivel educativo desfasado que es primero de secundaria. Se marca en el tenor generalizado de programa y como mencioné antes, se busca ciudadanos informados críticos y observantes de la realidad, en el abordaje de la geografía se busca lo mismo.

Se busca, incluso, que aprendan a utilizar la información geográfica de manera consciente, donde se puedan consultar en distintas fuentes, así que derive a una participación informada de la realidad. Aquí me hace preguntarme si la información esta disposición de todas las personas y si se pensó en ese escenario al realizar este programa.

Se busca que desarrollen habilidades como la observación, vinculación, interacción, análisis espacial entre otras que son bastante complejas.

A lo largo del tiempo en el que enseñé bajo este programa comparé los libros que estaban al alcance para el ciclo escolar y todos tenían la coincidencia de que tenían demasiada teoría que no podría ser asimilada por alumnos de primero de secundaria.

Me parecía más bien un programa que me recordaba a mis años de universidad, ya que se revisan tantos conceptos y unos tan difíciles, que sentí que estaba estudiando la licenciatura de nuevo. Partiendo del libro mencionaré algunas observaciones a continuación.

Es un programa bastante ambicioso con temas demasiado complejos y abstractos como el abordaje del espacio geográfico y

todo lo conlleva su estudio: detección de sus componentes, categorías y características de este.

Otro tema complejo en entendimiento es la cultura. En dificultades procedimentales son los temas relativos a la cartografía por el cálculo de escalas, comprensión de proyecciones cartográficas y distintos tipos de mapas.

Hay temas muy densos como son los relativos a los tres sectores económicos: actividades primarias, secundarias y terciarias. Ellas tres analizadas a detalle con porcentajes de rendimiento y producción.

Se caracteriza este programa por un análisis muy técnico de la geografía física y una repasada ligera a los temas relacionados con el cuidado del medio ambiente, como lo es el desarrollo sustentable por medio de la agenda 2030.

En el caso de la Nueva Escuela Mexicana, la Geografía se ve aborda desde los problemas que se dan en el entorno. Se considera, como es muy bien sabido, que todos los acontecimientos humanos y naturales se dan en un tiempo y espacio.

Los temas que se observan por medio del libro de texto, que no se tiene en físico por diversas controversias, en orden alfabético. Al revisarlo con detenimiento es un texto diseñado para consulta temática para cualquier persona.

El libro de geografía está contenido en un compendio del campo formativo al que pertenece, que es Ética, Naturaleza y Sociedades. Los temas de cada asignatura o dis-

ciplina inician con un problema de la vida real y contextualizado a nuestro país.

Muchos de estos estudios de caso tienen que ver con los pueblos originarios, abordajes sobre la lucha del territorio, contra la injusticia, con la desigualdad de género y discriminación.

Los temas pierden densidad y se busca un abordaje ligero en donde son demasiado complejos. Volviendo al tema de espacio geográfico para ejemplificar, aquí se aborda desde lo rural y lo urbano, convierten lo denso, abstracto y complejo del tema a un texto ligero donde se aborda algo observable para las y los alumnos.

Se reduce considerablemente la revisión de temas complejos y los temas que tienen que ver con las actividades económicas se abordan de una forma más sencilla, pero con un mayor énfasis al potencial de los lugares para realizar esas actividades, así como las consecuencias positivas y negativas de cada actividad económica.

En los libros de Aprendizajes Clave se observaban orientaciones pedagógicas para el profesor y distintos recursos que podían simplificar el trabajo del docente. En el caso de la NEM, no es así. Se da libertad de abordar los temas que se observan en el texto y en el programa, de acuerdo con las decisiones del profesor.

Dichas decisiones tienen que ver con el contexto escolar y social de la escuela, así como de acuerdo con los intereses de las y los alumnos para desarrollar los saberes

de manera armónica, crítica y compartida como se busca en este programa.

La enseñanza de la Geografía en este programa se ve mayormente potencializada por el corte humanista de la NEM. Sin embargo, dejar las cartas abiertas no da una claridad sobre lo que se desea lograr.

Todo tiene que ver con el contexto, pero si debe haber una base general para partir en los procesos de enseñanza de la geografía y muchas ciencias en este programa educativo.

CONCLUSIONES:

A continuación, mencionaré algunos puntos para concluir:

- El programa si bien bajó su carga teórica, si debe establecer qué fin busca. Se menciona que el perfil de egreso debe ser acorde a los principios de la NEM, pero sí debería existir una directriz más clara que no dé camino a diversas interpretaciones.
- Esta libertad seguramente fue pensada para que a las y los estudiantes se desarrollen sin estructuras homogeneizadoras, hegemónicas, heteropatriarcales y blanqueadas. Sin embargo, sí debería haber una definición de qué se quiere lograr, bajo que valores humanos y científicos se desarrollaran las y los estudiantes si participan en sus comunidades y en otras.

- Aceptar que la flexibilidad programática también viene acompañada de actividades paliativas que aumentan el trabajo en las y los docentes. Se piden muchos formatos que realmente no se revisan y otros que realmente no se necesitaron más que para un fin burocrático y administrativo.
- Establecer metodologías de este nuevo modelo para la abandonada educación secundaria. El diseño de estrategias y metodologías para la aplicación del programa cambia de escuela a escuela y termina pareciendo ocurrencia de las autoridades regionales.
- Cabe destacar también, que las estrategias y metodologías son diseñadas únicamente para primaria y eso debe ser adaptado a los demás niveles.
- Las y los profesores trabajan en más de un plantel y deben cumplir las exigencias de forma equitativa en todas sus escuelas. Por lo cual la carga administrativa crece exponencialmente y el desarrollo de planes analíticos pierden importancia, libertad de cátedra y solo se vuelven documentos de elaboración ritualista y de control.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. Recuperado 30/10/23, de https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO/ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. Recuperado 22/10/23, de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1996>

Castañeda Rincón, J. (2006). La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica 1821-2005, Editorial Plaza y Valdes, 19-29.

Educación Básica, S. (2019). Modelo educativo: nueva escuela mexicana. Recuperado 22/10/23, de <http://www.upn242.com/Portal/images/Modelo%20Educativo%202019-2020%20Nueva%20Escuela%20Mexicana.pdf>

Gómez, M. M. G. (2020). Experiencias en la Aplicación de la Nueva Escuela Mexicana. Recuperado 22/10/23, de https://www.academia.edu/download/63366275/reflexion_nueva_escuela_mexicana-20200519-15465-sq09p6.pdf

López, F. (2021). Aprendizajes Clave en el marco del Nuevo Modelo Educativo Mexicano. *RUNAS. Journal of Education & Culture*, 2(3), 2. Recuperado 21/10/23, de https://www.academia.edu/download/68449018/e21031_31_Aprendizajes_Clave_en_el_marco_del_Nuevo_Modelo_Educativo_mexicano.pdf

[academia.edu/download/68449018/e21031_31_Aprendizajes_Clave_en_el_marco_del_Nuevo_Modelo_Educativo_mexicano.pdf](https://www.academia.edu/download/68449018/e21031_31_Aprendizajes_Clave_en_el_marco_del_Nuevo_Modelo_Educativo_mexicano.pdf)

Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del nuevo modelo educativo. Recuperado 21/10/2023, de <https://ri.iberomex.mx/handle/iberomex/4884>

Sabugal, C. R., & Pública, E. (2020). Nuevos Docentes para la Nueva Escuela Mexicana. Recuperado 22/10/23, de https://www.academia.edu/download/63324272/Nuevos_Do._para_NEM20200515-69015-u5zrqz.pdf

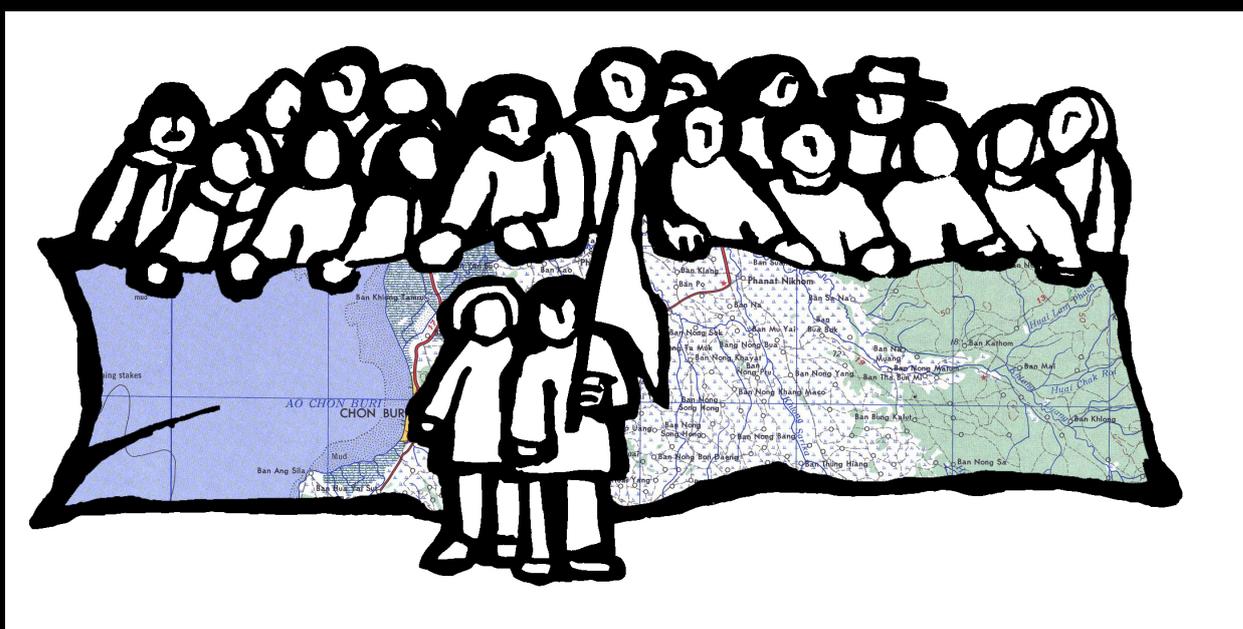
SEP (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Geografía. Educación secundaria, 160-172.

DOSSIER

Montaje testimonial:

*“Sobre la enseñanza de
la geografía en América
Latina”*

Imagen: Rini Templeton



Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X · No. 10 · Septiembre 2024

<http://releg.org/>

Las entrevistas que presentamos a continuación, tienen especial interés para la RELEG, al ser una revista estudiantil, nos toca profundamente la cuestión de cómo y qué geografía se está enseñando en el aula y espacios de otra índole. Este mosaico de testimonios de docentes de América Latina, nos permite adentrarnos en diferentes escenarios de interés para el actual *Dossier*: “Geografía y Educación: debates, experiencias y nuevas pedagogías”.

En primera instancia dialogamos sobre la forma de enseñanza de la geografía, les preguntamos sobre su opinión del proceso de definición del objeto de estudio, sobre los paradigmas positivistas que aún imperan en muchas academias latinoamericanas. Indagamos en las nociones de espacio que enseñan, así como el papel del espacio geográfico en los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje que impulsan en las aulas.

En una segunda sección hablamos sobre el papel del conocimiento geográfico en la actualidad, les preguntamos su opinión sobre la desvinculación que existe de éste con el razonamiento geopolítico. También sobre la función social del mismo e indagamos sobre si hay un abordaje de conflictos territoriales en sus clases y si éstos reflexionan sobre la escala de los mismos.

En un tercer momento les preguntamos sobre didáctica y nuevas pedagogías; particularmente nos interesó su opinión sobre las prácticas de campo, el conocimiento *in situ*, sus propuestas didácticas y un panorama sobre las nuevas tendencias en la enseñanza de la geografía.

Y en una última sección indagamos sobre la enseñanza de la geografía en sus países de procedencia. Los cuestionamos sobre los cambios curriculares en las instituciones donde imparten clases, sobre la perspectiva hegemónica con la que se enseña en su país y finalizamos con una reflexión sobre las consecuencias de la pandemia de coronavirus en su centro educativo y los impactos en su ejercicio pedagógico.

Cabe decir que consideramos al testimonio, en este caso como entrevistas, más allá del género literario al cual quiere ser reducido. Consideramos que la *forma testimonial* condensa las experiencias que deben ser tomadas en cuenta para el acto político, la práctica cultural y la experiencia pedagógica. El testimonio apela a una dimensión cultural y un contexto determinado, en nuestro caso las caras de la enseñanza de la geografía en nuestro continente. Además, tiene capacidad para explicar algo más que las coincidencias: más allá de su valoración discursiva descontextualizada es

posible reconocer afinidades, desacuerdos y en particular en este *Dossier*, proyectos de conocimiento, horizontes pedagógicos, formas de resignificar la enseñanza; por lo cual se revela como un factor que coadyuva a la transformación de nuestra disciplina y la forma en la que se enseña.

Aunque en esta ocasión presentamos entrevistas estructuradas por separado, estamos haciendo un gran esfuerzo para que en las próximas ediciones sean verdaderos *montajes*, cual diálogos sincrónicos y diacrónicos que nos permitan advertir la riqueza de otras formas de escribir sobre la geografía. Aunque queremos consolidar el rigor académico que debe regir en una revista, no queremos dejar de lado las experiencias de vida.

Así, con el recuento de las actividades en las que se desenvuelven nuestras entrevistadas y entrevistados, las clases que imparten, su experiencia docente, los niveles en los que se han desenvuelto como docentes de la geografía y su participación en alguna actualización de currícula, iniciamos cada entrevista para contextualizar a las lectoras y lectores con quiénes estarán dialogando en la páginas que siguen.

Este *Montaje testimonial* transita por las disputas entre el paradigma físico y social en la geografía mexicana y en las formas en que está presente en escenarios comunitarios, cuestiones abordadas en la entrevista que Sandra León hace a Isamar Cerón. O en la voz disonante en que la geografía debe erigirse a través de los consensos discursivos del poder en la entrevista que

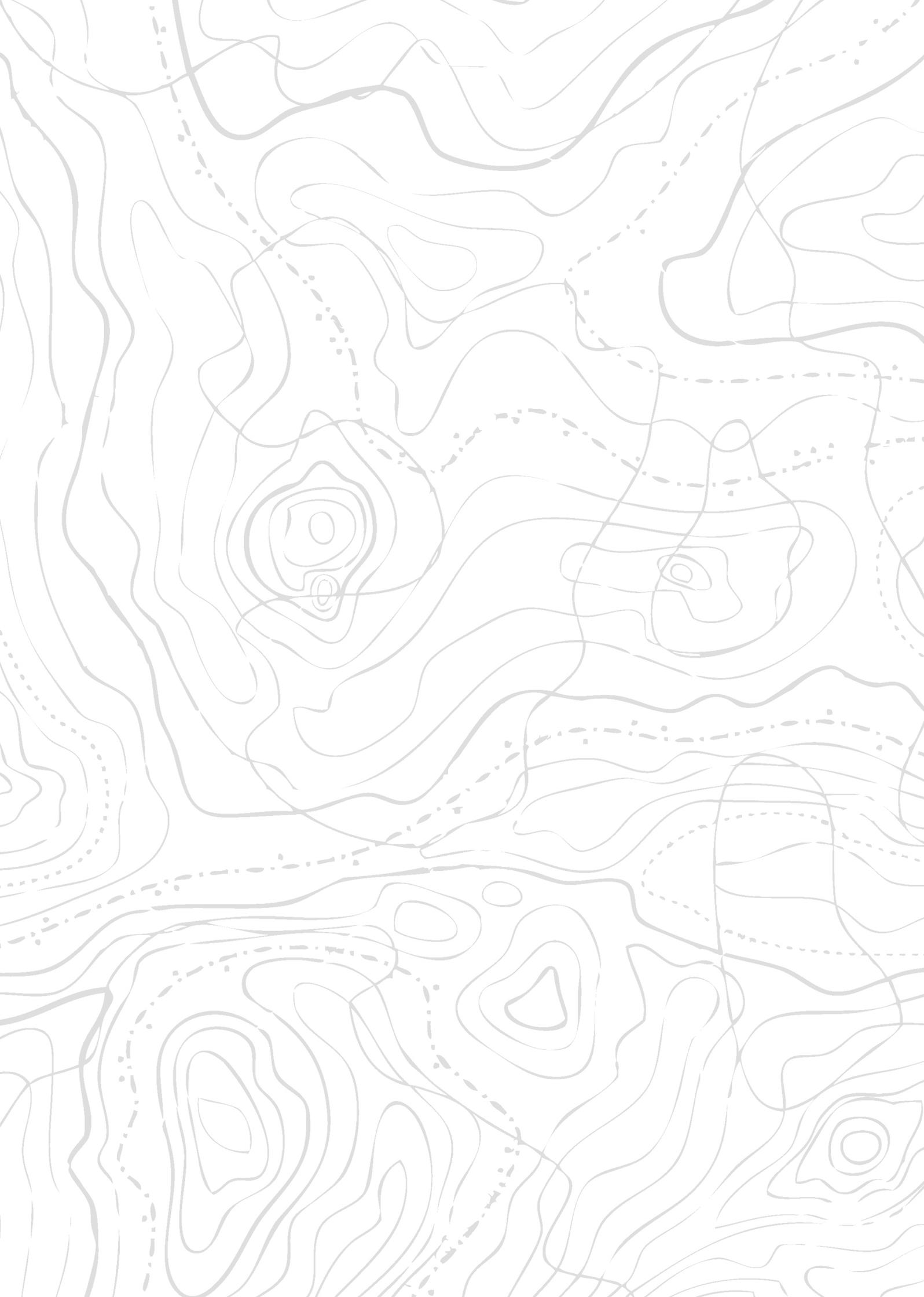
Mauro Laborda hace a Diego García. Quien en otro diálogo, ahora con Silvina Olivares, nos presenta la importancia de los Institutos de Formación Docente para promover la enseñanza de una geografía incómoda frente a los tradicionalismos imperantes, ambos casos en la experiencia argentina. Posteriormente Juan Manuel García dialoga con Rosa Peralta sobre la espacialidad de la experiencia humana y de la presencia del conocimiento geográfico en la vida cotidiana, en una experiencia pedagógica en México.

Silvina Silva entrevista a un docente brasileño que nos habla de su experiencia en su país, así como los pormenores de la geografía rural en voz de Dimas Moraes. Posteriormente Valeria de Pina y Silvana Cachi dialogan con Israel Baxin, docente mexicano, sobre su enfoque histórico y social y las riquezas de enseñar al espacio como un “palimpsesto”. Y para concluir, Tatiana Vargas en plática con la investigadora María Lois de España, habla de los enfoques de enseñanza de la geografía en ese país y en Bolivia, para advertir cómo cruza las fronteras el conocimiento geográfico. Esperamos que disfruten este diálogo geográfico entre estudiantes, editoras, docentes y personas investigadoras.

Valeria de Pina

Comité Editorial





Análisis físico o social: la continua disputa de la geografía mexicana y la participación comunitaria. **Entrevista a Isamar Beatriz Cerón Pacheco***

Sandra León Gil

Universidad Nacional Autónoma de México, MÉXICO

sandrleon9.7@gmail.com

PRESENTACIÓN

Isamar Cerón Pacheco es geógrafa por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), educadora y creyente de nuevos horizontes de posibilidades. Ha desarrollado proyectos educativos con infancias y adolescencias en condiciones vulneradas en alianza con organizaciones no gubernamentales de distintas regiones de México y Centroamérica. Además, ha colaborado como profesora adjunta en clases a nivel superior en la licenciatura de Geografía de la UNAM. Actualmente se desempeña como oficial del programa de género de Wikimedia México.

A través de su experiencia como mujer joven involucrada en la enseñanza de la geografía política y la educación básica, nos comparte sus inquietudes sobre el limitado involucramiento de la población estudiantil en sus comunidades después de la pandemia por COVID-19, la necesidad de despertar y acompañar el pensamiento crítico en el estudiantado y lo fundamental del reconocimiento de los saberes y formas de producción del conocimiento fuera de las aulas y las instituciones académicas.*

* Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: isamarceronp@gmail.com

DATOS GENERALES

Sandra León Gil (SLG): ¿Cuál es su nombre?

Isamar Cerón Pacheco (ICP): *Isamar Cerón Pacheco.*

SLG: ¿En qué país imparte clases de geografía?

ICP: *México.*

SLG: ¿Cuál es su formación y grado?

ICP: *Pasante de la licenciatura en Geografía.*

SLG: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

ICP: *3 años.*

SLG: ¿En qué niveles de enseñanza ha impartido clases?

ICP: *Impartí en educación básica y superior.*

SLG: ¿Qué materias imparte actualmente y cuáles ha impartido con anterioridad?

ICP: *Geografía Política (2020-2022).*

SLG: ¿Ha participado en algún proceso de actualización de la currícula en alguna institución?

ICP: *No.*

SOBRE LA FORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

SLG: ¿Qué opina sobre el proceso difícil de definición del objeto de estudio de la geografía? Sobre todo en lo que respecta a que los temarios, conocimientos y métodos enseñados tienen un rezago de muchos años

ICP: *Considero que el dilema sobre el objeto de estudio de la geografía arrastra consigo problemáticas como definir si la geografía es una ciencia social o una ciencia física; el sesgo en los programas educativos y métodos de enseñanza. La desactualización de los programas y temarios ha ocasionado que las y los estudiantes sigan adquiriendo conocimientos de hace años sin cuestionar los métodos de aprendizaje y/o programas de estudio y, al mismo tiempo, sin exigir que la currícula se actualice.*

SLG: ¿Frente a qué problemas se ha enfrentado a este respecto en sus grupos?

ICP: *Geografía política es una materia del tronco común, por lo tanto, los grupos de estudiantes son muy diversos y suelen estar divididos entre geografía física y geografía social. Lo que ocasiona a su vez, la falta de interés en las temáticas o en desarrollar un pensamiento crítico a partir del temario que se imparte durante el semestre y durante las situaciones cotidianas que se abordan dentro del aula.*

SLG: ¿Se podría decir que en la actualidad se sigue enseñando la geografía desde el paradigma positivista?

ICP: *Considero que si en una parte, sobre todo en las materias de geografía física, lo que resulta un problema, porque considero que es limitar el pensamiento de las y los estudiantes.*

SLG: ¿Qué papel juega el espacio geográfico en los procesos de enseñanza-aprendizaje que impulsa?

ICP: *Ocupa un papel fundamental, pues entendemos el espacio como una producción a partir de relaciones sociales, culturales, económicas, políticas, etc y que a su vez, produce espacio.*

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ACTUALIDAD Y SU FORMA DE ENSEÑANZA

SLG: ¿Qué función social podría jugar el conocimiento geográfico en nuestro tiempo?

ICP: *Creo que es fundamental el conocimiento geográfico en la actualidad ya que la disciplina nos permite tener un pensamiento crítico de todas las situaciones que acontecen día a día en nuestro entorno y comprender la relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que están implícitas.*

Al mismo tiempo, con la cartografía se puede hacer no solo un análisis, sino una representación del territorio.

SLG: ¿En sus clases propone discutir sobre conflictos territoriales actuales en diversas escalas: locales, regionales, nacionales, globales? ¿Cómo lo hace?

ICP: *Sí, se parte de lecturas enfocadas en temáticas particulares y a partir de lo que estamos leyendo se hace un comparativa con las situaciones actuales. Se proponen recursos multimedia que refuercen las lecturas y que puedan servir de parteaguas para una discusión. Desde la materia es importante que las y los estudiantes desarrollen/despierten su pensamiento crítico pues este les permite generar un cuestionamiento constante no sólo a sí mismas/os, sino a la situaciones que acontecen en su/nuestro entorno.*

SOBRE LA DIDÁCTICA Y LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

SLG: ¿Cuál es el papel del trabajo de campo o del conocimiento in situ en la enseñanza de la geografía?

ICP: *Primeramente, conocer a la población, su contexto y necesidades para partir de ello en el desarrollo y creación de un programa educativo. Considerando que el entorno es un factor primordial para los y las estudiantes.*

SLG: ¿Conoce o trabaja con propuestas didácticas específicas?

ICP: *Dejé de estar involucrada en la academia hace 2 años.*

Sin embargo, cuando me encontraba dando clases, las lecturas, documentales y películas eran recursos importantes dentro del aula.

Los debates internos también son papeles fundamentales para conocer la comprensión lectora y posturas de las y los estudiantes.

SLG: *¿Cómo tendrían que configurarse las nuevas pedagogías para la enseñanza de la geografía?*

ICP: *Considero que seguir apostando por el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura en Geografía es importante. América Latina y el Caribe (y el mundo) están atravesando por hechos históricos relevantes en su historia que necesitan no solo de una lectura crítica sino de participación activa de las comunidades. Y, en ese sentido, la formación de geógrafas y geógrafos involucrados en sus entornos directos. Además, es importante considerar la educación no formal y saber que dentro de la academia no son los únicos espacios de aprendizaje y enseñanza y producción del conocimiento.*

También, considero que hacer partícipes a las y los estudiantes de sus procesos de aprendizaje es importante para que se reconozcan como sujetos capaces de producir conocimiento.

Finalmente, una educación desde la comprensión, el acompañamiento y com-

partición sin jerarquías es relevante en tiempos en los que la privatización de la información y la desinformación abundan.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PAÍSES PARTICULARES Y EN AMÉRICA LATINA

SLG: *¿Qué transformaciones curriculares se han hecho en la institución a la que pertenece o donde ha impartido clases? ¿Está de acuerdo con ellas o tiene una postura crítica?*

ICP: *Hace dos años dejé de impartir clases, no sé si actualmente se han hecho modificaciones; sin embargo, mientras me desempeñé no hubo cambios en la currícula.*

SLG: *¿Conoce la perspectiva a nivel país de cómo se enseña la geografía?*

ICP: *No mucho. Sé que se limita a enseñar cuestiones físicas, dejando de lado temáticas sociales y se eliminó de la currícula escolar después de educación básica.*

SLG: *¿Qué consecuencias tuvo la pandemia del coronavirus en el centro educativo donde impartía clases? ¿Y cuáles creen que son las consecuencias a nivel regional?*

ICP: *Las consecuencias fueron muy evidentes en el desarrollo académico de las y los estudiantes; por un lado, su par-*

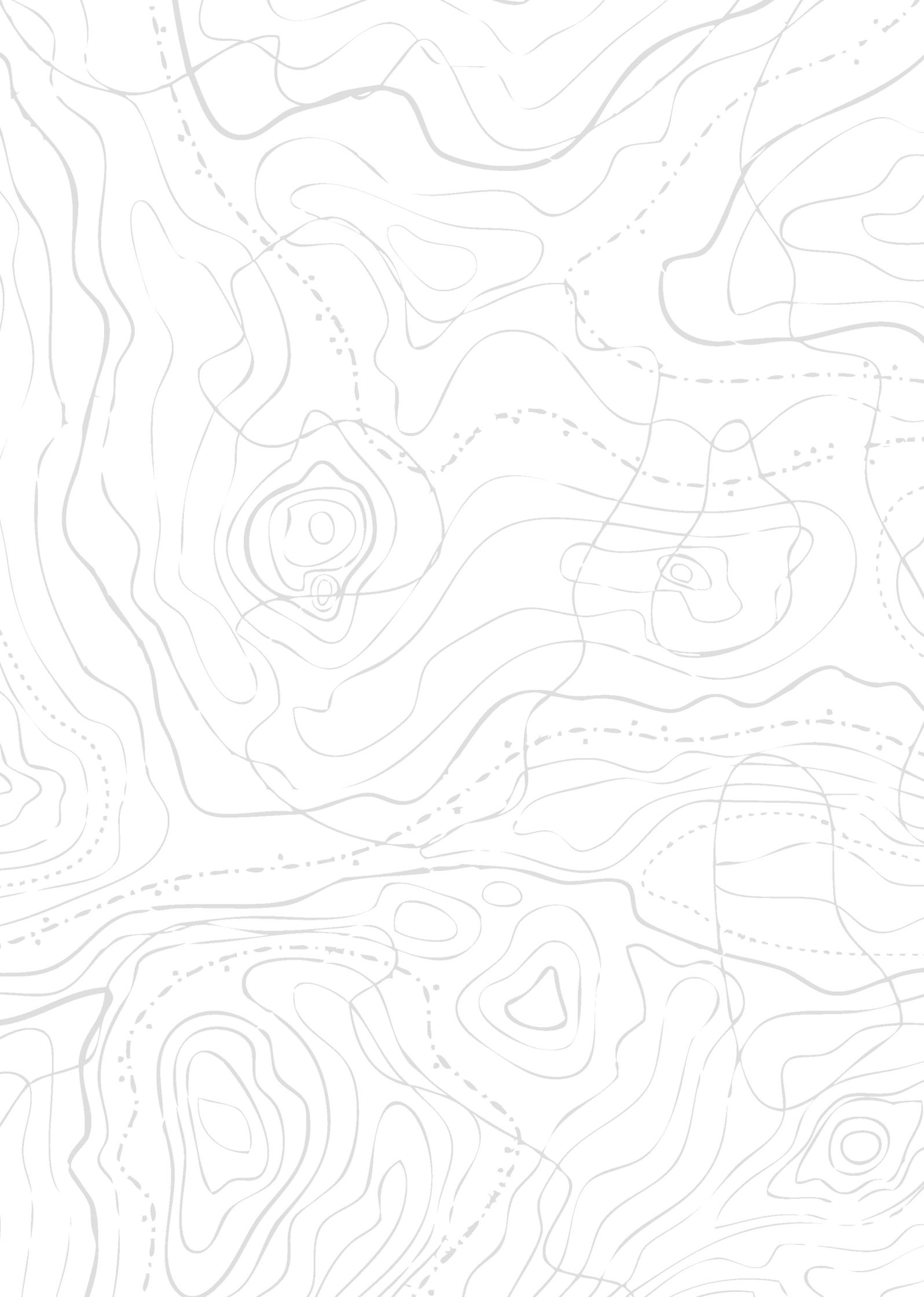
ticipación disminuyó de manera considerable en las sesiones, lo mismo que su interés, no solo en el temario, sino que en la carrera misma y eso se vio reflejado en la deserción escolar. Hubo muchos casos en los que hicieron su transición de educación media superior a superior y no tenían mucha idea a qué se enfrentaban, no tuvieron la oportunidad de construir redes de apoyo y organización estudiantil entre ellas/ellos para tratar temas que les “deberían” interesar.

Sí bien, por un lado, la tecnología abrió un abanico de posibilidades (conexión, digitalización de recursos, etc.) también pude percatarme que las y los chicos ya no reflexionan, sino que se quedan con la primera información que encuentran en internet sin cuestionarse la propia información o las fuentes que la redactan.

También, ya no tienen la misma intención de involucrarse en procesos activos dentro de sus comunidades, sino que su participación es pasiva.

Finalmente, la falta de socialización dentro y fuera del aula fue una situación evidente post pandemia.





Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X • No. 10 • Septiembre de 2024 • pp. 73-78.

<http://releg.org/>

La Geografía, nuestra disciplina, tiene que aparecer para erigirse como una voz disonante con respecto a los consensos discursivos del poder.
Entrevista a Diego García Ríos*

Mauro Laborda Campos

Instituto de Educación Superior N° 9-011 “Del Atuel”, ARGENTINA

maurolabordacampos1990@gmail.com

PRESENTACIÓN

Diego García Ríos, es un argentino, nacido en Mar del Plata, donde se formó como profesor en Geografía y logró gran notoriedad académica a partir de publicaciones académicas y libros donde centra el eje en la enseñanza de la Geografía en los diferentes niveles del sistema educativo, pensado principalmente en la importancia de “ambientalizar” la ciencia, promoviendo un conocimiento comprometido con los problemas del mundo actual.

Su destacado compromiso con la Geografía y su enseñanza en sus 16 años al servicio educativo, lo han llevado a recorrer diversas localidades y provincias de la Argentina, con reconocida aceptación en sus propuestas. Esto ha le ha permitido, a que junto con otros docentes y destacados académicos, puedan crear la Red de Profesores de Geografía, promoviendo el federalismo en el campo académico y educativo de nuestra disciplina.*

* Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo: ciiegeografia@gmail.com

DATOS GENERALES

Mauro Laborda Campos (MLC): ¿Cuál es su formación y grado?

Diego García Ríos (DGR): *Profesor de Geografía.*

MLC: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

DGR: *16.*

MLC: ¿En qué niveles de enseñanza ha impartido clases?

DGR: *Secundario, universitario, superior no universitario y capacitación docente.*

MLC: ¿Qué materias imparte actualmente y cuáles ha impartido con anterioridad?

DGR: *En secundaria: Geografía y Ciencias Sociales. En universidad: Didáctica especial y práctica docente. En superior no universitario: Perspectiva ambiental I, Geografía Ambiental II, Problemas espaciales americanos y varios espacios de Práctica docente. En capacitación: a cargo de la formación de profesores de geografía y recientemente concursado por educación ambiental.*

MLC: ¿Ha participado en algún proceso de actualización de la currícula en alguna institución o jurisdicción? ¿En cuál/es?

DGR: *Sí, en el profesorado de geografía de la provincia de Buenos Aires en 2018 (aunque esa reforma quedó trunca por diferencias político-pedagógicas con la gestión de turno) y actualmente trabajo como curricularista de nivel secundario por la provincia de Buenos Aires.*

SOBRE LA FORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

MLC: ¿Qué opina sobre el proceso difícil de definición del objeto de estudio de la geografía? Sobre todo en lo que respecta a que los temarios, conocimientos y métodos enseñados tienen un rezago de muchos años ¿Frente a qué problemas se ha enfrentado a este respecto en sus grupos?

DGR: *Creo que en las últimas décadas se ha construido un cierto consenso geográfico en torno a entender al espacio como objeto de estudio indiscutible de la disciplina, en desmedro de otros conceptos que son riquísimos y tal vez han quedado de lado, como territorio, región, lugar, ambiente o paisaje. Afortunadamente, en los últimos años se han recuperado algunas de estas nociones desde los temarios y métodos escolares, pero nos falta un debate profundo sobre estos alcances conceptuales hacia dentro de la docencia. Generalmente no tengo problemas para que los estudiantes comprendan el objeto de estudio, más aún cuando se trabaja a partir de ejemplos concretos. Tal vez la dificultad muchas veces se da cuando se historizan los procesos*

territoriales, porque nos cuestionan que nos paremos a la materia Historia.

MLC: ¿Se podría decir que en la actualidad se sigue enseñando la geografía desde el paradigma positivista? ¿Por qué ocurrirá esto?

DGR: Absolutamente. Yo creo que hay dos planos de análisis: uno institucional, donde todavía existen institutos y universidades que tienen una fuerte impronta positivista y, en consecuencia, forman a sus docentes de esta manera. El otro, ideológico, donde por más que los docentes transiten una formación renovada o anclada a un paradigma crítico, si no existe convencimiento personal o adscripción político-pedagógica hacia el mencionado enfoque, todo es en vano. El problema es que avanzamos hacia prescripciones curriculares (con las cuales estoy de acuerdo), donde no debiera existir discusión en torno a ello. Sin embargo, el sistema educativo es como un elefante de lata al que no parecieran entrarle las “balas”, por más reformas curriculares que existan.

MLC: En términos personales y profesionales ¿Cómo ha logrado resignificar sus clases desde perspectivas renovadas?

DGR: Primero, a partir de un posicionamiento disciplinar y pedagógico consistente en torno a la renovación. En ese sentido, una vez recibido de la universidad, tuve que formarme de manera autodidacta y junto a colegas, dado que me faltaban

herramientas para la práctica. Luego, en términos didácticos, comencé a compilar materiales y a dividirlos por año y escala para sistematizar las clases de un modo que tengan correspondencia con la perspectiva renovada. La formación docente continua y la inquietud por la formación permanente es algo que siempre me movilizó.

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ACTUALIDAD Y SU FORMA DE ENSEÑANZA

MLC: Siguiendo la crítica que Ives Lacoste hacía a la enseñanza de la geografía en la década de los 70's en su libro “Geografía un arma para la guerra” sobre la desvinculación del conocimiento geográfico respecto al razonamiento político y estratégico, ¿cree que esta situación se sigue dando en las aulas de clases? ¿Por qué? ¿Cómo se materializa esta afirmación en el país donde trabaja?

DGR: No. Afortunadamente, estos cambios curriculares y formativos están dando sus frutos. Si bien de manera estirada en el tiempo y con mayor o menor intensidad según cada caso o cada realidad educativa, los estudiantes en Argentina están comprendiendo de qué va la geografía actual y su importancia para el pensamiento crítico. Las clases de geografía se transforman en laboratorios donde se ensayan hipótesis, pruebas y errores, se reflexiona y se propende al desarrollo de un pensamiento

autónomo. En este sentido, creo que existe una progresiva apropiación por parte de los jóvenes sobre aquello que le preocupaba a Yves. Soy optimista en ese sentido.

MLC: ¿Qué función social podría jugar el conocimiento geográfico en nuestro tiempo?

DGR: *La geografía tiene un gran potencial en tiempos donde se vuelve necesaria la comprensión de los procesos de violencia interestatal, estatal y empresarial para con la mano de obra y la naturaleza. Las técnicas son desarrolladas y casi que no existe crítica en ese sentido y allí es donde tiene que aparecer nuestra disciplina para erigirse como una voz disonante con respecto a los consensos discursivos del poder. La geografía es una mosca en la oreja que dice NO a los procesos extractivos, desiguales y deshumanizantes que campean en nuestro mundo. Es por ello que, si la pensamos en los términos críticos, veo que su función social es más de concientización y de acción territorial, que de asesoramiento y participación en las esferas donde se dan las tomas de poder. Al mismo tiempo, creo que, a diferencia de otras ciencias sociales (como la Historia, la Sociología o la Filosofía), quizás nos faltó trabajo de divulgación para dar a conocer lo que verdaderamente hacemos a la sociedad. Tal vez por eso se nos resta valor y se nos coloca en el fósil del pasapalabras.*

MLC: Tenemos conocimiento que desde hace algún tiempo está llevando a cabo la tarea de “ambientalizar la escuela”: ¿En qué consiste? ¿Qué lugar considera que debe te-

ner el concepto “ambiente” en la enseñanza de la Geografía?

DGR: *Empiezo por lo más sencillo: el concepto de ambiente debe tener mayor centralidad en nuestra disciplina, por cuanto condensa materialmente las relaciones S-N y exhibe los distintos manejos sociales que se realizan de los sistemas ecológicos. De alguna forma, el ambiente es como el fusible que nos muestra los complejos lazos que estrechamos con la naturaleza y es algo a lo que tenemos que darle importancia, no ya para pensarlo en términos conservacionistas, sino ambientocentristas. En el estado de cosas actual, es utópico y hasta diría naif seguir educando ambientalmente en un sentido tradicional. Lo mismo que sucede en la geografía, pasa con la educación ambiental: hay una realidad estudiantil que nos reclama respuestas y no necesariamente conservacionistas porque ellos son conscientes de sus consumos. De allí la idea de Ambientalizar la escuela: en términos áulicos transversalizar los currículms disciplinares desde el ambiente, pero ya no para proteger al jagueté, sino para defender la vida en todas sus formas. En términos institucionales, generar proyectos que cuestionen las lógicas destructivas y explotacionistas. Y en términos edilicios, comenzar a construir infraestructuras que respeten más el ambiente donde se emplazan y no sean moles de cemento hijas de un modelo fordista que usa siempre los mismos planos sin importar el entorno, cambiando su aspecto solo cuando se modifica la gestión política de turno.*

SOBRE LA DIDÁCTICA Y LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

MLC: ¿Cuál es el papel del trabajo de campo o del conocimiento *in situ* en la enseñanza de la geografía?

DGR: *Imprescindible. Si hay una estrategia de enseñanza que ha sido transversal a todos los enfoques y corrientes de geografía, es la salida de campo para el conocimiento in situ. De hecho, es una de las más antiguas que muchos autores clásicos han ponderado. Es interesante porque por más que proliferen los recursos didácticos, el acceso a la información y las nuevas tecnologías, el aprendizaje en los propios territorios es una herramienta clave para el análisis territorial. A mí a este proceso de enseñanza y aprendizaje me gusta llamarle realismo curricular.*

MLC: ¿Conoce o trabaja con propuestas didácticas diversas? ¿Cuáles considera las más apropiadas para el trabajo en las aulas? ¿Por qué?

DGR: *Sí, ha sido uno de los campos en que más me ha gustado incursionar en el estudio y la práctica de la didáctica. En el marco de la geografía renovada, el estudio de caso, los juegos de simulacro, la cartografía colaborativa, las salidas educativas, los portfolios, son algunas de las propuestas que no solo se corresponden con la renovación de la disciplina escolar, sino*

que encuentran correspondencia en la demanda de los propios estudiantes. En ese sentido, no creo que haya estrategias más apropiadas que otras, sino que queda en el criterio de cada docente jerarquizarlas y adecuarlas en función de cada realidad territorial. Cada grupo es distinto y a veces con un mismo contenido, lo más loable es cambiar la propuesta didáctica en función de lo que los propios estudiantes demandan.

MLC: ¿Cómo tendrían que configurarse las nuevas pedagogías para la enseñanza de la geografía?

DGR: *Con respecto a estas preguntas yo suelo ser cauto porque no me gusta ofrecer recetas de implementación. De hecho, “Geográficamente”, el manual de didáctica de la geografía que escribí en 2021, si bien ofrece algunas propuestas, de ninguna manera son cerradas ni garantizan el éxito inmediato. A veces es preciso macerar la didáctica, volverla plastilina ante los escenarios que se nos presentan. De lo contrario, caeremos en un fundamentalismo pedagógico que coloca la didáctica por sobre el contenido e, incluso, por sobre la realidad con la que se trabaja. Cuando sostenemos que es preciso situar las propuestas a cada realidad no lo decimos por lugar común ni por quedar políticamente correctos, sino porque en mi caso, me he chocado la cabeza contra la pared muchas veces por no tener la cintura pedagógica necesaria para virar el timón cuando la situación lo ameritaba.*

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PAÍSES PARTICULARES Y EN AMÉRICA LATINA

MLC: ¿Qué transformaciones curriculares se han hecho en la institución, jurisdicción y/o país al que pertenece o donde ha impartido clases en los últimos tiempos? ¿Está de acuerdo con ellas o tiene una postura crítica?

DGR: *Las últimas transformaciones curriculares realizadas en mi jurisdicción, la provincia de Buenos Aires, se dieron hace 15 años y fueron muy bien recibidas por la docencia en general. Vinieron a colocarle un marco epistemológico y una praxis política vinculados a las geografías post 80. Tal vez con los años comenzó a faltar una actualización que quedó a cargo de los propios docentes y de la formación permanente. No obstante, a partir de este año comenzó a darse un proceso de consulta territorial para que los distintos actores de implementación eleven sus inquietudes y correcciones.*

MLC: ¿Qué consecuencias tuvo la pandemia del coronavirus en el centro educativo donde impartía clases? ¿Y cuáles creen que son las consecuencias a nivel regional?

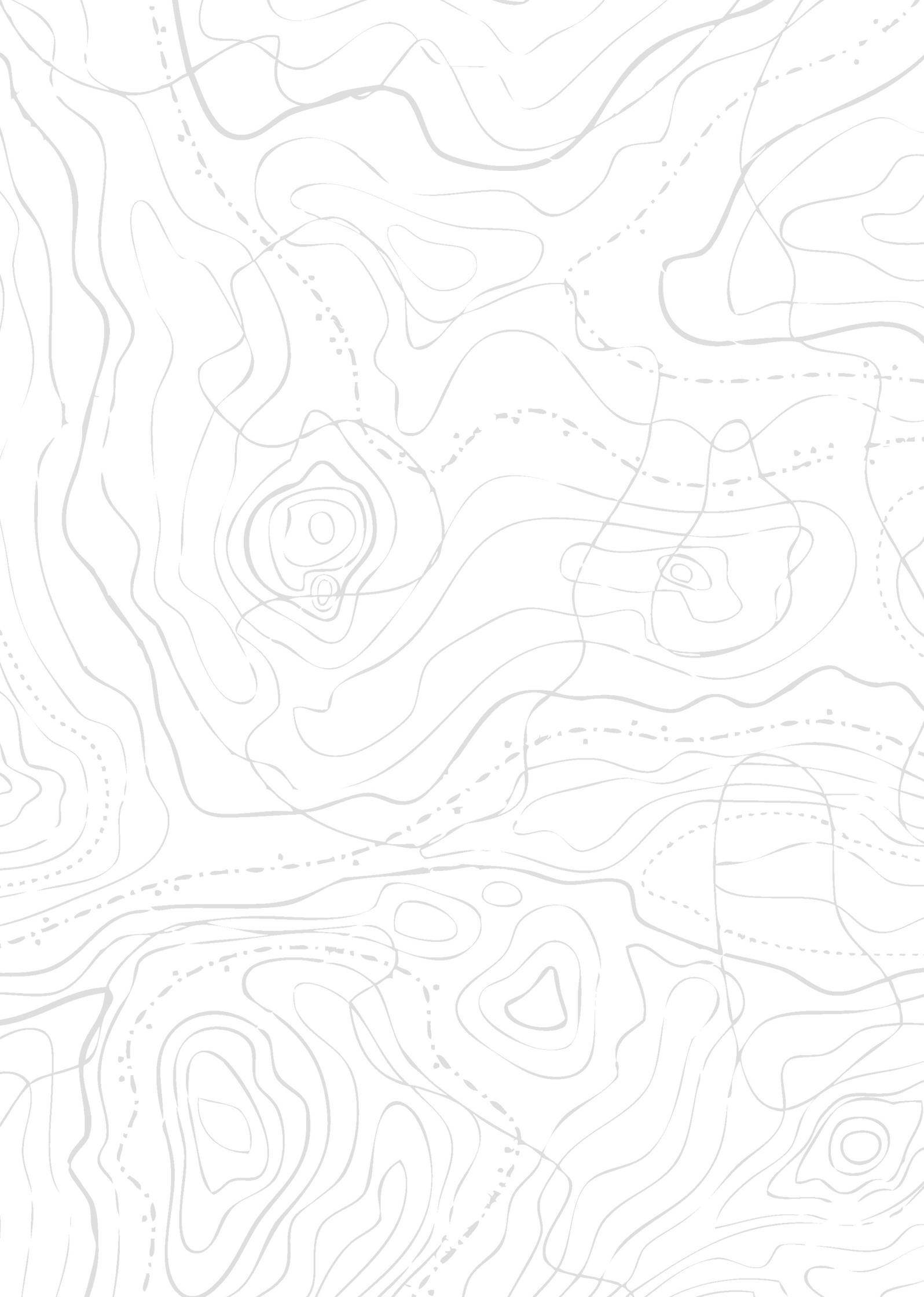
DGR: *Consecuencias devastadoras. La pandemia trajo mucho dolor y sufrimiento que no solo se manifestó en un desgranamiento de la calidad educativa, sino que diezmó el tejido social de muchas escuelas de mi ciudad y de Argentina. Ese bienio*

pandémico no ha hecho más que complicar una situación crítica ya de por sí compleja. No obstante, como siempre trato de ver las cosas de modo optimista, creo que esa situación nos enseñó y nos perfeccionó en el uso de nuevas tecnologías, a partir de la gestión de un aula por fuera de las cuatro paredes, el uso de programas y aplicaciones y el aprendizaje de otros lenguajes con los que los jóvenes viven.

MLC: Tenemos conocimiento de que está trabajando, junto con otros colegas, sobre una Red de Profesores de Geografía: ¿En qué consiste? ¿Cuáles son los objetivos y qué avances han logrado en la tarea propuesta?

DGR: *Así es. Fue una iniciativa que se nos ocurrió para estrechar lazos profesionales más allá de lo institucional. Una red que priorice el intercambio y los aprendizajes por sobre los sellos y la formalidad burocrática. El objetivo es que estudiemos juntos, nos formemos epistemológicamente de modo continuo, discutamos la práctica e intercambiamos materiales. Lamentablemente, como no vivimos de esto, la motorizamos en los ratos libres que nos dejan nuestros trabajos y familias. Sin embargo, como lo hacemos con pasión, seguramente obtengamos hermosos resultados.*





La importancia de los Institutos de Formación Docente para promover la enseñanza de una Geografía incómoda frente a los tradicionalismos geográficos. Entrevista a Silvina Esther Olivares Yáñez*

Mauro Laborda Campos

Instituto de Educación Superior N° 9-011 “Del Atuel”, ARGENTINA

maurolabordacampos1990@gmail.com

PRESENTACIÓN

Silvina Esther Olivares Yáñez, es una docente argentina, egresada de un Instituto de Formación Docente de San Rafael, una ciudad del interior oeste de aquel país. Con sus 17 años de experiencia en la enseñanza de la Geografía se permite reflexionar acerca de lo importante de combinar el posicionamiento disciplinar con el pedagógico didáctico para la promoción de una “Geografía incómoda” frente a lo que por años se ha establecido curricularmente como lo científica y pedagógicamente aceptado y válido.

Los Institutos de Formación Docente (IFD), con amplia tradición en las República Argentina, de a poco se han ido convirtiendo en centros de amplia reflexión no solo pedagógica didáctica, sino de importante discusión en la investigación educativa en el plano de la Geografía. En este sentido, la entrevistada nos brinda un pantallazo de lo importante de “lo colectivo” para comprender la ciencia, la enseñanza de esta y el compromiso político que debe asumir quien se dedica a enseñar.

* Instituto de Educación Superior N° 9-011 “Del Atuel”. Correo: silvinaolivares1985@gmail.com

DATOS GENERALES

Mauro Laborda Campos (MLC): ¿Cuál es su formación y grado?

Silvina Esther Olivares Yáñez (SEOY): Soy Profesora para EGB3 y Polimodal en Geografía.

MLC: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

SEOY: 17 años de experiencia.

MLC: ¿En qué niveles de enseñanza ha impartido clases?

SEOY: En nivel secundario un tiempo, pero mayormente en nivel superior universitario y no universitario.

MLC: ¿Qué materias imparte actualmente y cuáles ha impartido con anterioridad?

SEOY: Actualmente dicto las cátedras de “La salida de campo en Geografía como estrategia metodológica”- “Epistemología de la Geografía”- “Geografía y ambiente de Mendoza”- “Recursos turísticos de Argentina”- “Destinos, circuitos y productos turísticos” y con anterioridad he dictado “Geografía de los Sistemas Ambientales” “Didáctica de la Geografía I y II”, “Geografía Argentina”- “Práctica Profesional docente IV” “Recursos turísticos mundiales” entre otros.

MLC: ¿Ha participado en algún proceso de actualización de la currícula en alguna institución o jurisdicción? ¿En cuál/es?

SEOY: Participé en la formación de lineamientos curriculares nacionales hace 10 años, para las propuestas de Tecnicatura en Turismo, especialmente en aspectos geográficos.

SOBRE LA FORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

MLC: ¿Qué opina sobre el proceso difícil de definición del objeto de estudio de la geografía? Sobre todo en lo que respecta a que los temarios, conocimientos y métodos enseñados tienen un rezago de muchos años ¿Frente a qué problemas se ha enfrentado a este respecto en sus grupos?

SEOY: En nuestra ciencia la definición del objeto de estudio no ha sido de ninguna manera tarea fácil, ha llevado años y cientos de páginas escritas en ese intento, creo que es definitoria la idea de centrar a la Geografía como ciencia social, ya ello conlleva a enmarcar, por decirlo de alguna manera, nuestro objeto, pero creo que los ámbitos académicos ya han logrado dar forma a esas dicotomías, cuestión que en los ámbitos en donde la Geografía se enseña o sea se piensa para las escuelas, éstas reaparecen y se re discuten, escisiones entre lo social y lo físico, entre lo natural y lo social, cuestiones que en el temario escolar como plantea Bertoncello tienen aún mucha impronta. No sólo los docen-

tes a veces nos enredamos en la maraña de lo epistemológico sosteniendo una epistemología escolar, un saber que se supone la Geografía debe enseñar, fuertemente vinculado a lo descriptivo sino que son nuestros mismos alumnos quienes a veces demandan centrarse en ello.

MLC: *¿Se podría decir que en la actualidad se sigue enseñando la geografía desde el paradigma positivista? ¿Por qué ocurrirá esto?*

SEOY: *Sí, sin dudas. Creo que las curriculas de Argentina tratan de dar un paso en concordancia con lo que los académicos de la Geografía trabajan actualmente, al menos desde lo discursivo, pero lamentablemente en el desglose de saberes caemos nuevamente en el positivismo, y los docentes tomando esa epistemología escolar de la que hablaba anteriormente enseñamos desde lo que nos es cómodo, desde lo conocido.*

MLC: *En términos personales y profesionales ¿Cómo ha logrado resignificar sus clases desde perspectivas renovadas?*

SEOY: *Creo que he tenido suerte de que en mi formación existieran referentes que nos permitían romper esos esquemas arcaicos y me han enseñado a buscar en la enseñanza de la Geografía aquello que puede darnos herramientas para leer, entender y cambiar los micromundos que habitamos. Una vez ya siendo profesional creo que me siento mejor enseñando una*

“Geografía incómoda” como me dicen mis estudiantes, encuentro en las nuevas geografías un caleidoscopio a través del cual observar y entender tanto de lo que pasa alrededor. No es fácil trabajar desde lo nuevo ya sea por los tiempos que marcan las curriculas y lo administrativo, o sea por el difícil acceso a nuevos materiales, aún así he encontrado un grupo de compañeros-amigos que trabajan no sólo nuestra ciencia sino también la Historia, el Turismo y la Educación desde nuevas perspectivas. Con ellos nos hemos hecho espacio a empujones para tratar temas como la espacialidad de la cumbia en Argentina, La espacialidad del deporte, La corpoterritorialidad americana, entre otros.

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ACTUALIDAD Y SU FORMA DE ENSEÑANZA

MLC: *Siguiendo la crítica que Ives Lacoste hacía a la enseñanza de la geografía en la década de los 70's en su libro “Geografía un arma para la guerra” sobre la desvinculación del conocimiento geográfico respecto al razonamiento político y estratégico, ¿cree que esta situación se sigue dando en las aulas de clases? ¿Por qué? ¿Cómo se materializa esta afirmación en el país donde trabaja?*

SEOY: *Creo firmemente en esa afirmación el conocimiento geográfico es un gran poder, ya lo afirmaban los Griegos*

también, ya que permite no sólo una mirada ambiental sino territorial de nuestros países, una lectura de cómo el poder está entramado en nuestra diaria construcción de la espacialidad. Ciudadanos que no sepamos ver ese poder espacializándose nos convertimos en fichas de ajedrez de ese poder global y local. Claramente a las elite gobernantes de América en general no les convienen ciudadanos pensantes, críticos, capaces de trabajar con otros, capaces de ver en la otredad la posibilidad, el trabajo conjunto, la diversidad, la solidaridad.

MLC: ¿Qué función social podría jugar el conocimiento geográfico en nuestro tiempo?

SEOY: *Clave sin lugar a dudas, pensar desde nuestro cuerpo hasta nuestra identidad espacializadas es una gran oportunidad para los geógrafos y sobre todo a quienes formamos desde las aulas geográficas. Pensar la tecnología, las nuevas formas de relacionarse en la actualidad, los nuevos conflictos, las nuevas lógicas de pensamiento es un gran desafío en nuestras aulas.*

MLC: Tenemos conocimiento que desde hace algún tiempo está llevando a cabo la tarea dentro del Colectivo de Estudios de las Ruralidades: ¿En qué consiste? ¿Qué lugar considera que debe tener el concepto “rural” en la enseñanza de la Geografía?

SEOY: *Es un colectivo que viene funcionando desde hace bastante tiempo des-*

de la informalidad, un poco ensamblado desde las concordancias de las formas de ver el mundo, las relaciones entre las personas, las injusticias y sobre todo desde la identidad rural que los integrantes del colectivo llevamos dentro. La pandemia nos dio la posibilidad de darle forma institucional a nuestro grupo y pensamos hacerlo desde el eje de lo rural, el cual siempre estuvo subyaciendo a nuestro trabajo. Trabajamos dentro del Ies 9-011, nuestra casa de estudios y nuestro trabajo actualmente, un poco transversalmente a las diferentes funciones y claustros de nuestra institución, hay momentos de trabajo sobre electivas, que son una especie de talleres complementarios a las carreras, que nos han servido de semillero de ideas, luego incursionamos en la investigación de la identidad rural en nuestras aulas y este año estamos pensando avanzar hacia la capacitación como espacio de discusión con otros docentes de todos los temas que nos preocupan y sobre los que nos interesa ahondar. Nuestro colectivo no tiene demasiado capital institucionalizado aún, pero si somos un grupo de amigos que somos autodidactas, las redes nos han permitido acceder de forma gratuita a muchos trabajos y discusiones de las universidades referentes de conocimiento pero no sólo accedemos al saber académico también aprendemos y mucho de las organizaciones sociales, de los clubes de barrio, de nuestros alumnos, siempre decimos que trabajamos desde las retaguardias no nos consideramos vanguardia intelectual de ningún modo.

Lo rural en el mundo está cambiando rápidamente y como habitantes rurales y neorrurales que somos lo podemos ver y ponemos el ojo teórico sobre esos procesos. En nuestro departamento San Rafael, en la provincia de Mendoza en Argentina, lo rural marcaba la matriz productiva histórica desde el nacimiento del estado (en una temporalidad anterior indígenas la espacialidad estaba dada por la frontera indígena-español y por la trashumanicia), todo el tejido territorial lo armaban las fincas, los contratistas, las pequeñas fábricas, bodegas y secaderos, los movimientos poblacionales en las épocas de cosecha marcaron por mucho tiempo el reloj de nuestro pueblo. Pero desde la desregulación estatal neoliberal de los '90 todo cambió, abandono de fincas por no poder competir a nivel internacional, cierre de miles de empresas, desocupación generalizada, fuerte migración forzada desde lo rural a las periferias suburbanas. Al mismo tiempo el abandono de tierras atraía a otra población que buscaba seguridad, silencio, naturaleza por lo que se el proceso de rururbanización. El cambio en la matriz productiva vira hacia el turismo y cambia el tejido territorial de nuestro San Rafael. Ante esto ¿Cómo no interesarse por la cuestión rural?

SOBRE LA DIDÁCTICA Y LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

MLC: ¿Cuál es el papel del trabajo de campo o del conocimiento *in situ* en la enseñanza de la geografía?

SEOY: *En el ámbito de los geógrafos creo que es fundamental el trabajo de campo, pero no para confirmar teorías o ideas, sino como el espacio donde las demandas reales de la sociedad surgen, ahí es donde nacen los geógrafos de retaguardia, los que piensan por y para los pueblos. Desde nuestro ámbito docente las salidas de campo son una estrategia didáctica por excelencia, es donde los alumnos entran en contacto con la realidad espacial, vivir con el cuerpo es sin duda indispensable para enseñar problemáticas verdaderamente significativas.*

MLC: ¿Conoce o trabaja con propuestas didácticas diversas? ¿Cuáles considera las más apropiadas para el trabajo en las aulas? ¿Por qué?

SEOY: *Las estrategias didácticas son herramientas de creatividad docente, el trabajo con la música por ejemplo es fantástico, el trabajo con películas nos da un universo inmenso de posibilidades de trabajo. Algunas de mis nuevas estrategias didácticas tienen que ver con la música, el taller de corpoterritorialidad, el taller de cartografía social y colaborativa entre otras.*

MLC: ¿Cómo tendrían que configurarse las nuevas pedagogías para la enseñanza de la geografía?

SEOY: *Creo que las nuevas pedagogías deben tener en cuenta la edad, el contexto y los intereses de nuestros alumnos y en general creo que las pedagogías del afecto, del bien querer son fundamentales para enseñar cualquier ciencia, creo que desde el odio jamás puede enseñarse ni aprender nada.*

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PAÍSES PARTICULARES Y EN AMÉRICA LATINA

MLC: *¿Qué transformaciones curriculares se han hecho en la institución, jurisdicción y/o país al que pertenece o donde ha impartido clases en los últimos tiempos? ¿Está de acuerdo con ellas o tiene una postura crítica?*

SEOY: *En el caso de Argentina y particularmente en la provincia de Mendoza, la currícula del profesorado en Geografía es bastante crítica, o al menos es un intento de acercamiento, pero como expresaba anteriormente no es fácil para los docentes alejarnos de viejas concepciones o prácticas.*

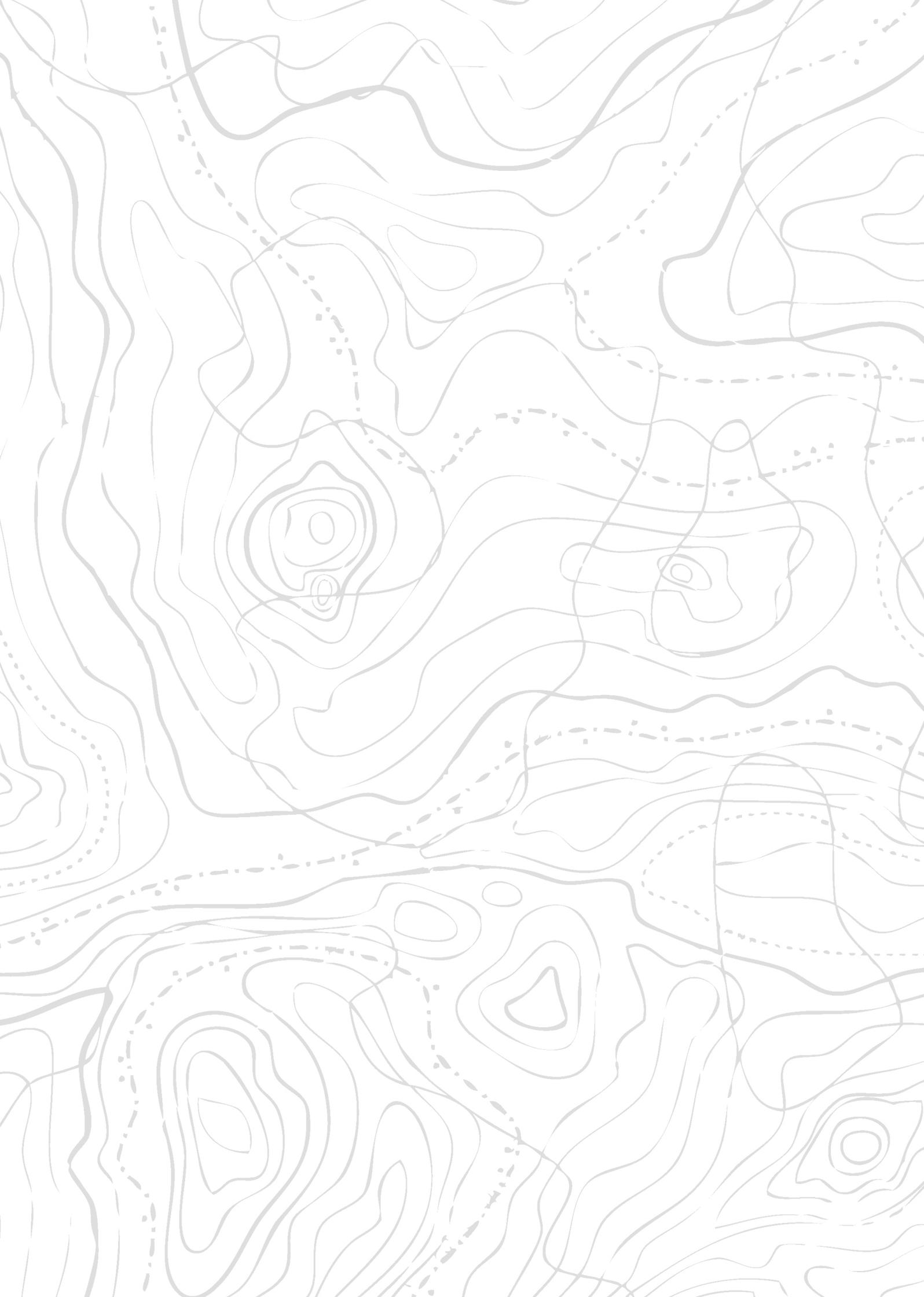
MLC: *¿Qué consecuencias tuvo la pandemia del coronavirus en el centro educativo donde impartía clases? ¿Y cuáles creen que son las consecuencias a nivel regional?*

SEOY: *La pandemia nos significó en todo el mundo un cimbronazo en todo lo que creíamos. En nuestra institución creo*

que rápidamente pudimos pasar a la virtualidad por el trabajo anterior que teníamos en la plataforma virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), pero ello no fue garantía de sostén de las trayectorias ya que muchos alumnos no pudieron sostenerse desde esa virtualidad sobre todo por las condiciones materiales de sus hogares, no todos tenían computadora, conexión a internet ni celular. Lamentablemente muchos alumnos se desmembraron de nuestras aulas. Y con la vuelta a la presencialidad vemos muchos problemas de salud mental no solo en estudiantes sino también de los docentes.

La pandemia a nivel regional puso patas arriba a muchos países y lamentablemente las desigualdades presentes en nuestra América latina no hicieron más que profundizarse.





Somos seres completamente espaciales y el conocimiento geográfico está en nuestra vida cotidiana. Entrevista a Rosa Martha Peralta Blanco

Juan Manuel García Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México, MÉXICO

jmanuelgar.91@gmail.com

PRESENTACIÓN

Rosa Martha Peralta Blanco es mexicana y estudió la Licenciatura en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, posteriormente cursó la Maestría en Geografía en el campo de Geomática en el Posgrado en Geografía-UNAM y la Maestría en Ciencias de la Complejidad en la Perfil B en la UACM. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Información Geoespacial en CentroGeo en la orientación Estudios territoriales.

Rosa es una de las precursoras en el estudio de población de calle desde la geografía en México. Todo su trabajo académico ha sido enfocado en la elaboración de elementos teóricos y metodológicos que permitan analizar y comprender a la población de calle en su dimensión espacial. Además, Rosa tiene experiencia en la enseñanza de herramientas computacionales aplicadas a la geografía, concretamente utilizado en problemas territoriales en el estado de Yucatán, localizado en el sureste del país.

* Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: rosmapeb@gmail.com

DATOS GENERALES

Juan Manuel García Reyes (JMGR):

¿Cuántos años de experiencia docente tienes?

Rosa Martha Peralta Blanco (RMPB): *Tres años o seis semestres.*

JMGR: ¿En qué niveles de enseñanza has impartido clases?

RMPB: *En nivel superior en Licenciatura y Cursos masivos en línea y abiertos (MOOC).*

JMGR: ¿Qué materias impartes actualmente y cuáles has impartido con anterioridad?

RMPB: *Tecnologías de la Información e Investigación, Elaboración de Escenarios, Riesgo de desastres: Fundamentos teóricos y metodológicos, Laboratorio de Geografía Aplicada V, Laboratorio de Geografía Aplicada VI y Seminario de investigación aplicada I.*

JMGR: ¿Has participado en algún proceso de actualización de la currícula en alguna institución?

RMPB: *Si, formé parte de los grupos de interés para la actualización del programa educativo de la Licenciatura en Ingeniería Geomática de la División de Ingenierías de la Universidad de Guanajuato.*

SOBRE LA FORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

JMGR: ¿Qué opinas sobre el proceso difícil de definición del objeto de estudio de la geografía, sobre todo en lo que respecta a los temarios, conocimientos y métodos enseñados que tienen un rezago de muchos años? ¿Frente a qué problemas te has enfrentado desde este aspecto en tus grupos?

RMPB: *Soy maestra desde hace poco en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Mérida (ENES Mérida), ubicada en el estado de Yucatán, dentro del plan de estudios de Geografía Aplicada. La carrera es muy integral y desde el primer semestre el estudiante debe pensar de forma muy transversal en todo. A diferencia de la formación que tuve yo; pues me formé en un plan de estudios de Geografía de los años 1970. En este plan se le introduce al estudiante paulatinamente dentro de las áreas y ramas de la Geografía: primero te enseñan todo lo que tiene que ver con lo físico y luego todo lo relevante a los aspectos sociales. Después te vas definiendo y tenías la flexibilidad de moverse por las diferentes ramas.*

Lo que pasa aquí con Geografía Aplicada es que como docente tienes el reto de consolidar bien los temas de todas esas áreas de la disciplina. Esto me ha pasado con los conceptos básicos de geomorfología. Repente vas muy avanzada en el curso y tienes que regresar porque ellos ya no saben qué tipo de lavas hay aquí en México, cuál tiene el volcán Popocatepetl y por

qué está así; todos estos conceptos a veces no los tienen porque precisamente no hay espacio y no hay tiempo para ello. Entonces van a empezar a aprender este tipo de geografía sin la parte conceptual, pero nosotros docentes debemos estar bien pendiente y checar cuáles son las fallas para solventar esa parte.

JMGR: ¿Se podría decir que en la actualidad se sigue enseñando la geografía desde un paradigma positivista y por qué crees que ocurre esto?

RMPB: Si hoy revisamos cualquier plan de estudios de geografía encontraremos que aún hay rasgos del paradigma positivista. No obstante, la ventaja es que en varias universidades tenemos la libertad de cátedra y por tanto podemos adaptar la asignatura en cuestión. En este sentido, estamos en una época, como dice Buzai, en la que hacemos una Geografía Global porque los avances tecnológicos han permitido la integración de los aspectos sociales con los físicos. De ahí que la y el docente debe encauzar el conocimiento.

Por otro lado, he notado que las chicas y los chicos llegan a la licenciatura con muchos pensamientos y posicionamientos que vienen desde el determinismo geográfico. Una de las grandes carencias en Geografía Aplicada es que no se enseña epistemología; entonces tenemos que trabajar mucho para que cambien su manera de ver las cosas. Tratar de sacarlos de los estándares del positivismo es muy difícil y por ello tenemos que echar mano con her-

ramientas como la cartografía, por ejemplo. Utilizando los mapas poco a poco se cuestionan ellos mismos y se van dando cuenta de la necesidad de cambiar de opinión.

JMGR: ¿Cuáles son las nociones de espacio que problematizas en tus clases? Sí lo haces, ¿qué noción de espacio trabajas?

RMPB: A mí me gusta aplicar el método socrático: platicar con las y los alumnos para entender cómo es que ellos conceptualizan o tienen una idea de lo que es la geografía. De esta forma, a través de este diálogo se puede encaminar a otras perspectivas comentando “está bien esto que piensas, pero, ¿no has considerado esta parte o esta otra? Puedo sugerir que hagas esto, ¿tú qué piensas?”. En este proceso de reflexión trato problematizar esas concepciones positivistas o deterministas que tienen y mostrarles que la geografía como una disciplina es transversal, que tiene el potencial de visualizar la desigualdad social o que puede hablar de toda esta dinámica territorial de las poblaciones humanas.

Y usualmente los chicos me escriben o en las clases me dicen: “maestra, yo quiero aprender qué es geografía, pero no me de lecturas ni anarquistas, ni marxistas, ni nada que tenga toda esta parte de la epistemología porque no, no lo quiero. Yo nada más quiero saber qué es geografía”. Entonces, ¿cómo les dices? ¿cómo lo aterrizas o cómo lo vas encauzando? Tienen una formación muy técnica muy alejada de los

presupuestos y debates de las corrientes de pensamiento geográfico. Así que debo hacer un trabajo casi personalizado para que podamos abordar diferentes concepciones de espacio.

JMGR: ¿Qué papel juega el espacio geográfico en los procesos de enseñanza-aprendizaje que impulsas?

RMPB: *Pues en las asignaturas que yo he impartido, involucro al espacio geográfico todo el tiempo. Desde materias como metodología y otras más técnicas como tecnologías de la información, en cada una de ellas trato de enseñar conceptos y categorías geográficas fundamentales como espacio geográfico. Un ejemplo de ello es cuando toca ver el conjunto de archivos y procedimientos que se utilizan en los Sistemas de Información Geográfica (SIG) y cómo puedes realizar mapas con estas herramientas.*

Otra asignatura en la que se trabaja con el espacio geográfico es en el Laboratorio de Geografía Aplicada. Es súper interesante esta asignatura porque debo revisar qué materias ha llevado el o la estudiante para acoplar el conocimiento que ha adquirido para sintetizarlo y abstraerlo en un laboratorio y hacer prácticas correspondientes. Esto a mí me encanta porque es un reto armar esta materia. Me han tocado semestres en los que tenemos que trabajar cuestiones de riesgo a desastres y conservación de recursos naturales. Entonces aquí toma relevancia el espacio geográfico, pues comenzamos viendo los enfo-

ques desde los cuales se aborda el tema del riesgo, cómo se manifiestan en amenazas y en vulnerabilidad social y física. Y luego entra el trabajo con los SIG para elaborar mapas de riesgos que permitan visualizar las políticas públicas. Esto se complementa con una materia que llevan sobre elaboración de escenarios y pueden diseñar prospectivas respecto a las amenazas.

Sinceramente me siento orgullosa cuando los veo elaborando mapas y generando propuestas desde una perspectiva crítica. Me impresiona y me alegra ser parte de todo el proceso.

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ACTUALIDAD Y SU FORMA DE ENSEÑANZA

JMGR: Siguiendo la crítica de Ives Lacoste hacia la enseñanza de la geografía en la década de los años 70, en su libro Geografía, un arma para la guerra, sobre la desvinculación del conocimiento geográfico respecto al razonamiento político y estratégico, ¿crees que esta situación se sigue dando en las aulas de clase y por qué?

RMPB: *Creo que esta desvinculación con el entorno, con el espacio geográfico concretamente, viene desde la educación básica y nos ha tomado mucha factura. Obviamente esto tiene un motivo estratégico. Con el nuevo programa educativo no sé cómo quedó la geografía, pero hace unos meses fui a dar unas pláticas a unos*

bachilleratos de aquí en Yucatán y noté que todavía los chicos y las chicas piensan que geografía es aprender las capitales del mundo. Entonces decidí mostrarles varios modelos digitales de elevación que he realizado en 3D para que tuvieran otra perspectiva respecto a la geografía. Les dije “miren, con esta herramienta podemos analizar las formas del relieve y las curvas de nivel que van en dirección hacia este volcán o hacia los valles”.

Con estas charlas me he dado cuenta de cuánto las y los jóvenes están desligados del conocimiento geográfico. Esto es sumamente interesante y preocupante al mismo tiempo porque aún no existe una conciencia territorial, una conciencia del entorno, y es en la educación básica donde empieza la apertura del conocimiento, sobre todo espacial y temporal. Ahora que estoy del otro lado, como docente, me empiezo a cuestionar cómo es que se puede vivir sin esta dimensión espacial o esta noción geográfica.

JMGR: ¿Qué función social podría jugar el conocimiento geográfico en nuestro tiempo?

RMPB: *Somos seres completamente espaciales y el conocimiento geográfico está en nuestra vida cotidiana. Siempre les digo a mis alumnas y alumnos que cuando vayan caminando o en el transporte público observen todo lo que ocurre en el espacio social. Con esta dinámica es posible hacernos más conscientes y sensibles del entorno, tanto social como am-*

bientalmente, porque nos permite comprender las consecuencias o los efectos de la acción humana.

JMGR: En tus clases propones discutir sobre conflictos territoriales actuales en diversas escalas, locales, regionales, nacionales, globales. Y si es así, ¿cómo lo haces?

RMPB: *Siempre trato de hacerlo y de múltiples formas. Otra de las cosas que pasa con esta licenciatura de Geografía Aplicada es que no llevan asignaturas como geopolítica o geografía política para comprender estos temas. Entonces tengo que trabajar para solventar este déficit. A pesar de ello, nos basamos mucho en analizar conflictos locales de Yucatán que tienen que ver con cuestiones ejidales, con el avance de proyectos inmobiliarios o con la contaminación generada por la actividad de la industria porcícola.*

Pero sucede también que me preguntan mi opinión respecto a conflictos geopolíticos internacionales como la situación en Palestina. Llegan las y los estudiantes y me dicen “¿cuáles son los malos y cuáles son los buenos en el conflicto de Palestina e Israel? Quisiera que usted me lo explique”. Esto está chido porque me dan a entender que tengo la apertura de explicar en sus propias palabras el conflicto o abrir un diálogo para que puedan explicarlo ellas y ellos mismos.

SOBRE LA DIDÁCTICA Y LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

JMGR: ¿Cuál es el papel del trabajo de campo de conocimiento en sitio en la enseñanza de la geografía?

RMPB: *Una de las grandes fortalezas que tiene la licenciatura en Geografía Aplicada es esta cuestión del trabajo de campo. En el sexto semestre no hay materias, solamente prácticas profesionales. Entonces está súper bien porque empiezas a foguear al estudiante, en el sentido de que uno tiene que empezar a buscar dónde va a hacer sus prácticas profesionales, y ella o ellos comienzan a tener la necesidad de formarse como profesionales a partir de sus habilidades. En Yucatán este modelo ha tenido mucho éxito porque muchos sectores de la sociedad se dieron cuenta que es necesario contar con una persona geógrafa. Entonces las chicas y los chicos llegan a obtener ofertas de trabajo a partir de su labor en sus prácticas profesionales y cuando regresan a concluir sus créditos veo que han crecido tanto en la parte teórica como práctica. Esto está súper bien. Me sorprende cómo han crecido y la experiencia que obtuvieron en sus prácticas.*

Pero gran parte de esas habilidades adquiridas para desarrollarse en las prácticas profesionales viene del trabajo realizado en las prácticas de campo durante la carrera. Hace poco terminé de conducir dos prácticas de campo. En una de ellas

realizamos un mapeo participativo con la zona de refugio de pesqueros en Celestún. La gente local nos llevó a las jaulas que tienen para el desarrollo sostenible. Vimos cómo se hace la acuicultura en los términos de que las personas ya están identificando que el calentamiento global está pegando y que se están acabando a los peces, a los pulpos y todas estas especies porque lo demanda el turismo. Esta técnica le da chance al ecosistema de poder reponerse y que ellos tampoco se quedan sin trabajo. La práctica fue súper bonita por la convivencia y por el ejercicio de mapeo porque pudimos detectar zonas de riesgo para la pesca, dónde se sobreexplota la biodiversidad y dónde no, etc. Me sorprendió la habilidad de las y los estudiantes para observar, armar un taller participativo y realizar mapas en un litoral -esto fue nuevo para mí- y que además los mapas están quedando muy bien. Me siento muy orgullosa de ello.

Entonces, en ese caso que te comparto notó la importancia que tiene las prácticas de campo para aprender a ser geógrafa o geógrafo. En estas actividades se aprende a acercarse a la gente, hacer entrevistas, obtener datos relevantes y a lidiar con situaciones inesperadas en el sitio.

JMGR: ¿Conoces o trabajas con propuestas didácticas específicas?

RMPB: *A mí me dicen que soy una profesora súper paciente porque yo lo que hago es enseñar procesos, enseñar metodologías y no cambio el tema hasta que to-*

dos lo hayan entendido. Por ejemplo, así me enseñaron cartografía. El método del doctor Kerr, quien ya falleció hace muchos años, era explicar hasta que tú entendieras. Esto se me quedó mucho, por eso me volví muy paciente como docente y me lo reconocen varias de mis compañeras y compañeros porque ellos no lo son.

Y esta forma de enseñar lo hago escuchando y dialogando mucho con las y los alumnos para saber cómo han entendido el tema y soy flexible porque también aprendo mucho. Para ser profesora debe ser flexible y ser parte de este proceso de aprendizaje es muy satisfactorio.

Un ejemplo de cómo hemos trabajado el proceso de aprendizaje es que hace poco mis alumnas y alumnos realizaron un cómic (<https://bit.ly/3TzSayE>) sobre qué es estudiar geografía en Yucatán. Tiene muchos elementos como si fuera anime, con cosas de Pokémon y todo eso. Está súper bonito. También una alumna apenas hizo una tabla periódica de la geografía en dónde vienen todos los procesos y conceptos de la disciplina. En suma, son grandes esfuerzos e ideas que se pueden utilizar para enseñar geografía usando herramientas visuales muy chidas.

TABLA PERIÓDICA DEL ANÁLISIS ESPACIAL

Adaptación en español elaborada por Carolina Martínez Santiago en base al planteamiento de GISGeography, 2023.

CV CONVERSIONES DE MEDIDAS																	AR ANÁLISIS RÁSTER				
E EXTRAER	TB TABLAS															GR GENERALIZACIÓN	MO MOZAIQUEO	CR CREACIÓN RÁSTER	AC AUTO-CORRELACIÓN	AM ALGEBRA DE MAPAS	CN CONTOURNES
SP SUPERFICIÓN	XY COORDENADAS															GL GENERALIZACIÓN 3D	MD REMOZAIQUEO 3D	RM REMOZAIQUEO 3D	EZ ESTADÍSTICA ZONAL	CR COSTO DE RUTA	PR PROCEDIMIENTO RÁSTER
PX PROXIMIDAD	CG CALCULAR GEOMETRÍA	ED EDITAR	3D ANÁLISIS 3D	RT RUTA	SO SITIO ÓPTIMO	MD MANEJO DE DATOS VECTORIALES	PY PROYECCIONES	GV GENERALIZAR VECTOR	GD RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TP TIPOLOGÍA	BD BASE DE DATOS	IB ÍNDICE DE BANDAS	EC EQUILIBRACIÓN	MR MANEJO DE RÁSTER	RE REGRESIÓN	AT ANÁLISIS DEL TERRENO	MA MATEMÁTICAS				
UE UNION ESPACIAL	UT UNION TABLA	FS FUSIÓN	LV LÍNEA DE VISIÓN	DR DIRECCIÓN	CB COBERTURA	RL RECONSTRUCCIÓN DE LÍNEAS	AE ANÁLISIS ESPACIAL	GE GENERALIZACIÓN	MT MUESTRO	GT GENERALIZACIÓN	AU APARECER AUTOMÁTICO	CI COMPLICACIÓN DE IMÁGENES	CB COMPLICACIÓN DE BANDAS	FI FUSIÓN DE IMÁGENES	AM ANÁLISIS MULTICRITERIO	CON CONDICIONAL	IN ÍNDICE				
PD PUNTO DE RELACIONAR	RL RUTA DE LA RED	IC ÍNDICE DE COHERENCIA	VO VOLUMEN	VC VOLÚMEN DE LA CUBIERTA	MC MUESTRO DE COSTO	FP FABRICACIÓN DE PARCELAS ADYACENTES	AA ANÁLISIS ADYACENTES	VMC VOLUMEN COMPLETO	CG COORDENADAS GEOMÉTRICAS	NP NÚMERO DE PUNTOS	ID ÍNDICE DE DATOS	IDC ÍNDICE DE DATOS COMPLETO	CA COMPLICACIÓN ATMOSFÉRICA	SG SEMIOTIZACIÓN	MD MANEJO DE DATOS	ME MEDICIÓN	DK DISEÑO DE KERNEL				
SP SUPERFICIÓN GEOMÉTRICA	ET ESTADÍSTICAS ESPORADEAS	CT CONTOURNES	HR HORIZONTAL	SC SEMIOTIZACIÓN	MP MANEJO DE PROBABILIDAD	SW SERVICIOS WEB	RIT RUTA DE TRÁNSITO	EI ESTRUCTURA ESPORAL	TM TIEMPO	TR TRÁNSITO EN TIEMPO REAL	SO SERVICIOS EN TIEMPO REAL	RV REALIDAD VIRTUAL	RA REALIDAD AUMENTADA	FG FORMACIÓN	OB OBJETOS	RD RÁSTER	KR KERNEL				

Co CONSERVACIÓN	Cl CLIMA	Hy HIDROLOGÍA	As ASISTENTE	Bt BATIMETRÍA	Oc OCÉANO	Ea EVALUACIÓN AMBIENTAL	Na NÁUTICA	Ag AGRICULTURA	Su SUELOS	Ec ECOLOGÍA	At ATMÓSFERA	Ds DESASTRE	Sc SILVICULTURA
An ANÁLISIS DE RED	Cc CONDUCTA DE CONDUCCIÓN	Rt RECONSTRUCCIÓN DE RUTAS	Gd GESTIÓN DE DATOS	Ic ÍNDICE DE CALIDAD	Ci CIRCUITOS	Ut UTILIDADES	Af ANÁLISIS DE TRÁNSITO	Tr TRANSPORTE	Av AVIACIÓN	Df DEFENSA	Cr CRIMEN	Se SEÑALES Y SISTEMAS	Gb GEOLOGÍA

ANÁLISIS / CONVERSIÓN	ANÁLISIS 3D	MANEJO DE DATOS VECTORIALES	SENSORES REMOTOS	ANÁLISIS RÁSTER	NATURALEZA / ENTORNO
TABLAS / EDICIÓN	ANÁLISIS DE REDES	TECNOLOGÍAS EMERGENTES	MANEJO DE DATOS RÁSTER	INTERPOLACIÓN	SEGURIDAD / ECONOMÍA

JMGR: ¿Cómo tendrían que configurarse las nuevas pedagogías para la enseñanza de la geografía?

RMPB: He notado que cada vez más es un reto llamar la atención de las y los estudiantes y mantenerla completamente. Quienes estudian esta licenciatura tienen un perfil definido y les encanta todo lo referente a las tecnologías aplicadas a

la geografía como SIG, pero si en algún momento se les introduce algo totalmente diferente se pierden. Esto es un problema recurrente dentro de la enseñanza de la geografía. Por ejemplo, cuando fui estudiante me llevó mucho tiempo aprender los conceptos básicos de estas herramientas tecnológicas y estas nuevas generaciones viene con WiFi integrado: a la prime-

ra entienden todo lo que tiene que ver con tecnología. Sí espanta. Pero viendo esto les digo “ok, ya entendiste la técnica. Ahora explícame, ¿qué hiciste y para qué lo hiciste?”. Y es aquí donde tengo que centrarme para trabajar sobre la interpretación geográfica.

Con situaciones como esas ya es muy complicado pedirles que hagan un resumen de su trabajo por las nuevas tecnologías como chat GPT o chat PDF. Estas Inteligencias Artificiales (IA) tienen la capacidad de realizar este tipo de tareas si se lo pides. Entonces debo estar al pendiente para darme cuenta cuando los resúmenes se hacen con IA. Y en general pienso que como docentes aún no estamos preparadas para estas situaciones y de repente nos cuesta trabajo, y hay que modificar las actividades y la forma en cómo trabajamos para asegurarnos de que sí están aprendiendo. Es una innovación constante. Lo he platicado con mis colegas y hemos notado las consecuencias del uso de estas tecnologías. Por ejemplo, las chicas y los chicos son “multitask”, de tal manera que te pueden poner atención en clase sin ni siquiera tener un contacto visual contigo porque están en la computadora. Pero cuando les preguntas resulta que sí te hacen caso y te responden.

Entonces creo que todo este paradigma de las nuevas tecnologías es completamente un reto y hay que innovar. Aquí se aplica la de renovarse o quedarse, sobre todo en tu área que va evolucionando bastante rápido y una tiene que buscar nuevas formas para enseñar.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PAÍSES PARTICULARES Y EN AMÉRICA LATINA

JMGR: *¿Qué transformaciones curriculares se han hecho en la institución a la que perteneces o en la que estás impartiendo clases? ¿Estás de acuerdo con ellas o tienes una postura crítica?*

RMPB: *Hasta el momento creo que no ha habido necesidad de una reforma mayor porque es un plan de estudios nuevo. Sin embargo, cuando lo vi no me gustó. Ya en la práctica dando clases fue que le agarré el gusto. Tiene desaciertos, en el sentido en el que avientas a las y los estudiantes al ruedo a las prácticas y a trabajar con muchos huecos, como comenté hace un momento. Un caso concreto que noto es que en esta licenciatura se les enseña programación. En este sentido me gusta recordar lo que dice Richard Stallman sobre el software libre: ¿Cómo vas a aprender a programar? Pues tienes que programar un montón, diario tienes que estar programando. Esto te da pie a que tú aprendas y que puedas generar tus propias herramientas y te da cierta independencia.*

Y las chicas y los chicos al estar haciendo mapas constantemente y metiéndose con el dron y todo eso, desarrollan habilidades tecnológicas que se complementan con las cuestiones de programación. También están habituados a usar plataformas como Classroom y yo utilizo GitHub. Sí su-

fren, pero poco a poco aprenden a usarlo. Esto lo hago con la finalidad de que vean que el universo de las herramientas tecnológicas es muy amplio, que hay muchas alternativas y que está bien aprender a programar desde los primeros semestres. No entiendo por qué se los dan hasta el final, hasta el último semestre les dan programación. Yo trato de acercarlos todas estas herramientas desde el inicio porque el conocimiento geográfico se puede modificar y complementar con nuestras capacidades y habilidades de programación.

Pero también no hay que olvidar la parte teórica, con la cual se puede construir conocimiento geográfico a partir de cierto marco epistemológico. Y con el uso de las herramientas tecnológicas se puede potenciar y madurar nuestro análisis. Entonces, el problema es muy abierto y quizá esta postura crítica que yo tendría es todo este olvido de la epistemología y estas bases de la geografía. Pero bueno, a ciencia cierta, al pasar de los años vamos a ver qué tan acertado o qué tan desacertado es este programa de estudios.

JMGR: ¿Y conoces las perspectivas a nivel país de cómo se enseña la geografía? ¿Cuáles son y en qué consisten?

RMPB: Bueno, tengo un bagaje bastante limitado de este tema. Solamente he tenido contacto con la geografía que se imparte en ciertas universidades y centros de estudios. Por ejemplo, el CentroGeo, en el cual yo no me aventuraría a decir que ahí se enseña geografía porque es algo que

pues no hace. La Universidad Autónoma Metropolitana tiene una licenciatura en Geografía Humana que se me hace muy buena.

Sobre este tema, recientemente se publicó un libro bastante interesante sobre las carreras de geografía. Lo edita la Universidad Autónoma del Estado de México, me parece. Hace poco vino el autor del libro aquí a darnos una plática, éramos cinco personas en la presentación y fue una charla muy amena. Entonces lo que veo es que darle difusión a las carreras de geografía depende de cada facultad y colegio. Pero todas y todos tenemos este reto imprescindible y otros más como las luchas territoriales que tenemos en cada estado y cómo es que la geografía aporta a la comprensión y salidas a estos problemas. El autor del libro nos habló sobre las dificultades de las y los geógrafos de Guerrero, no es para menos, considerando la situación que viven a diario. Aquí la tenemos complicada porque estamos ante una sociedad que es muy arraigada de sus tradiciones y una carrera transdisciplinar no ha tenido el éxito que se ha querido. Hasta el momento no hay un geógrafo o una geógrafa yucateca aquí, todos vienen de fuera.

Entonces, me parece en general que ha sido bastante acertado este intento de descentralizar la geografía, pues obviamente todos estamos concentrados en la Ciudad de México, aunque quisiera que se siguiera descentralizando más. Espero que sí, pero es difícil, sobre todo por los

contextos habidos y por haber en este México tan diverso.

JMGR: ¿Qué consecuencias tuvo la pandemia del coronavirus en el centro educativo donde impartes clases y cuáles crees que son las consecuencias a nivel regional?

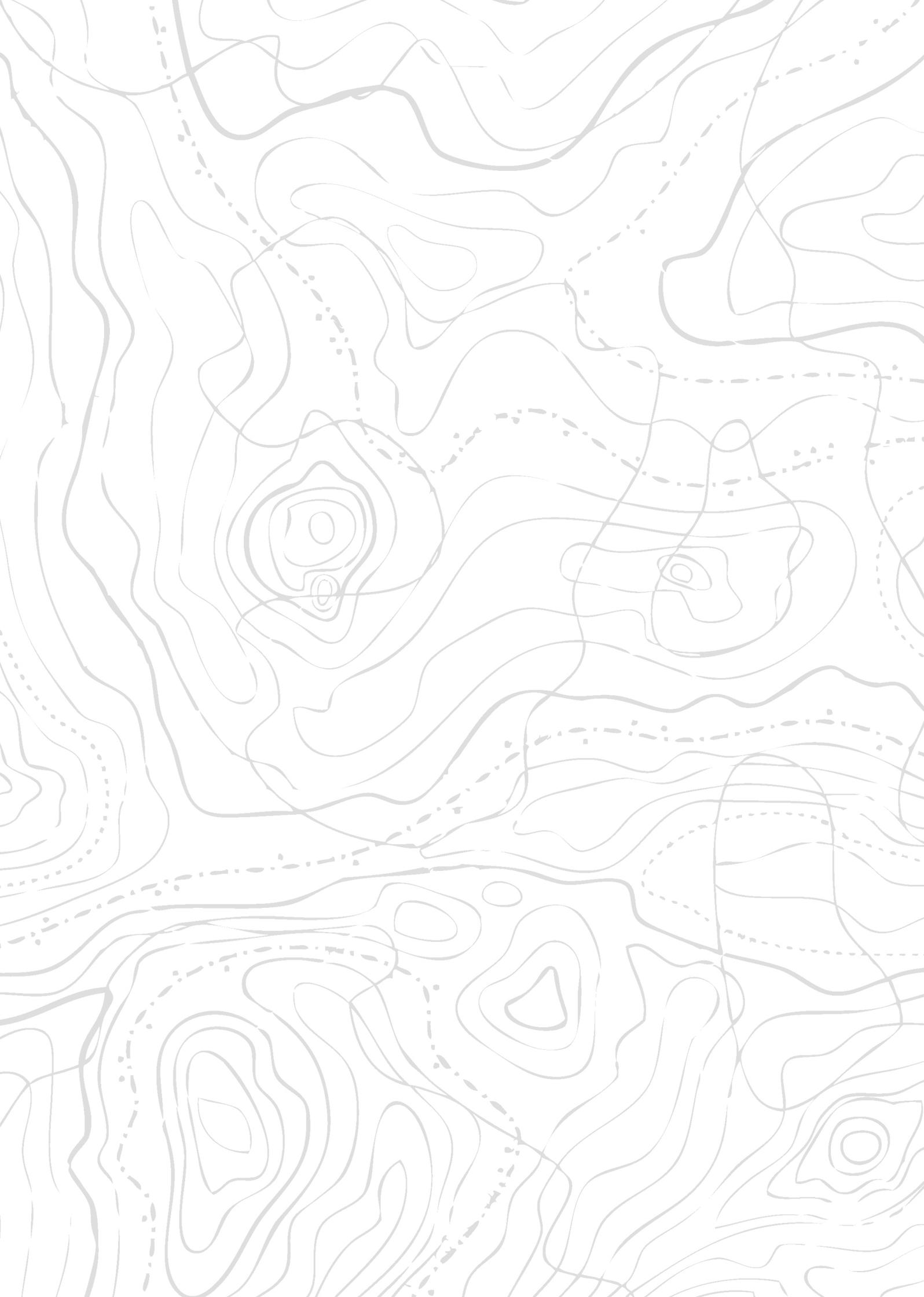
RMPB: *Estuvo muy rudo. Yo empecé a dar clases durante la pandemia y era muy frustrante tanto para los estudiantes como para mí. Ya nos tenía completamente hartos de la pandemia y aunado a ello aquí en Yucatán había toque de queda, llegó un momento en el que solamente tú podías salir en tu coche y no podía ir nadie más. Además, hubo un huracán en la época y con ello se puso un poquito peor el asunto. En todo este contexto enseñar, preparar tus clases y que los estudiantes aprendieran era una labor pesadísima y me preguntaba si realmente estaba funcionando la técnica de enseñanza e incluso me cuestionaba si verdaderamente la docencia era para mí. Por otro lado, siento que la pandemia del coronavirus afectó el aprendizaje en campo. No se podría hacer ningún tipo de trabajo de campo y práctica profesional. Entonces tuvimos que ver cómo nivelar los contenidos porque se perdió mucho tiempo: fueron dos años de pandemia, lo que se traduce a dos años en cursos en línea.*

De hecho, hubo estudiantes que nunca habían pisado las instalaciones de la ENES Mérida: la Universidad abrió unos 15 días antes de empezar la pandemia. Nos fuimos a casa y cuando regresamos a clases

presenciales teníamos salones y edificios completamente nuevos. Fue muy raro llegar prácticamente a inaugurar las instalaciones siendo profesora y todo. La verdad fue un gran privilegio.

Ahora que te cuento todo esto quisiera compartir algo. Un profesor, de quien fui alumna en la UNAM, falleció por coronavirus y daba clases de Geografía Económica aquí en ENES Mérida. En una reunión de esas de principio de semestre me lo encontré junto con tres chicas que habíamos sido sus estudiantes; pero ahora en el plano de ser pares con él, éramos colegas. Al final de la reunión se acercó a las tres y nos dijo “quiero comentar que me da mucho gusto ver que las antes fueron mis alumnas ahora son mis compañeras”. “Ahora les toca a ustedes enseñarle a los y las geógrafas. Yo ya lo hice y sigo aquí de alguna manera, pero ya les toca a ustedes”. Fue un momento muy emotivo. El semestre después de ese encuentro falleció, estuvo muy fuerte y me pegó. Pero me quedo con esas palabras como un gesto de buena suerte para empezar nuestra carrera como docentes.





Sobre la enseñanza de la geografía en América Latina. Entrevista a Dimas Moraes Peixinho

Silvina Macarena Silva Bertolotto

Universidad de Szeged, ARGENTINA/HUNGRÍA

silvinasilvabert@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Dimas Moraes Peixinho é um doutor em geografia brasileiro nascido em Rondonópolis (MT). Atualmente é professor titular na Universidade Federal de Jataí (GO) nas disciplinas de Geografia da Indústria, Metodologia da pesquisa e geopolítica, geografia de Goiás e formação sócio-espacial, geografia de relações etno-raciais, entre outras disciplinas ministradas. É membro da Rede de Pesquisa sobre Regiões Agrícolas (REAGRI).

Sua pesquisa se destaca nas áreas de Geografia rural e regional, focado principalmente nos seguintes tópicos: sistemas produtivos (setor sucroenergético, biodiesel e cadeia carnes-grãos) dinâmica socioespacial nos cerrados, políticas públicas, processos de arenização em áreas dos cerrados.

* Universidade Federal de Jataí . Correo: dimas_peixinho@ufg.br

DADOS GERAIS

Silvina Macarena Silva Bertolotto (SMSB): Qual é a sua formação acadêmica?

Dimas Moraes Peixinho (DMP): Minha formação acadêmica é graduação em geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT (1991), mestrado em Geografia (Humana) pela Universidade de São Paulo, USP (1998) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ (2006).

SMSB: Há quantos anos é professor?

DMP: Eu comecei a minha formação no ensino fundamental e médio. Me formei nos '90 então daí para cá eu sempre dei aula, 34 anos de magistério. Na universidade eu trabalho desde 1996, são 28 anos.

SMSB: Em que níveis de escolaridade?

DMP: Ensino fundamental, médio e superior.

SMSB: Em que disciplinas atua e em quais atuou?

DMP: Nas disciplinas de Geografia da Indústria, Metodologia da pesquisa e geopolítica, geografia de Goiás e formação sócio-espacial, geografia de relações etno-raciais. Mais na área de geografia humana.

SMSB: Tem participado em algum processo de atualização da matriz curricular? Em qual instituição?

DMP: A gente faz o que chama de “programa curricular do curso”, sempre participei disso, nosso curso (Licenciatura de geografia na Universidade de Jataí) já tivemos umas 4 atualizações que eu participei: sugerindo conteúdos, bibliografia, faço parte do núcleo da licenciatura que acompanha a atualização do curso e as mudanças.

SOBRE A FORMA DE ENSINAR GEOGRAFIA

SMSB: O que você acha do difícil processo de definição do objeto de estudo da geografia?

DMP: Eu penso que, desde o início, quando se organizou a geografia, ficou organizada sobre dois eixos: Uma geografia geral que se volta para os estudos da natureza e que faz uma descrição dos aspectos da natureza pegando clima, solo, vegetação, etc; e um eixo que pesquisa as particularidades, que foca nos fatos sociais procurando compreender a organização da sociedade, formas urbanas, produtivas da indústria, da agricultura e assim sucessivamente. Então, na origem a geografia já tem um pouco essa limitação, o que comumente passou a se chamar geografia física eu prefiro chamar de “geografia da natureza”. Pelas características do objeto, existe uma abordagem diferente, mas eu

entendo que existe uma interação entre essas duas temáticas e que não é tão difícil você fazer uma interação usando a base material da natureza e como isso, é apropriado na ação humana então, não existe uma humanidade sem natureza assim como não existe uma natureza sem humanidade. Então apesar de difícil eu acho que não é contudo um problema, mas enfim vivemos nessa dicotomia.

SMSB: Pode-se dizer que a geografia ainda hoje é ensinada a partir do paradigma positivista? Por que isso acontece?

DMP: *Eu penso que tem dois paradigmas que acabam prevalecendo, o neopositivismo e o positivismo lógico, e aí um terceiro que ganha importância que é a dialética. Mas sim, eu penso que a geografia aqui no Brasil e, de uma forma geral, ainda tem muito essa característica do empirismo lógico, por conta de que parte do conteúdo da geografia é visto a partir da lógica da descrição. E aí você coloca alguns modelos, faz uma aproximação com a linguagem matemática para dizer que se chega a um conhecimento verdadeiro, a partir dessa ideia do empirismo lógico, esse é um paradigma que tem muita força ainda porque é uma geografia descritiva. O positivismo, também se renova a partir da década de '50 e continua porque traz uma ideia de uma geografia próxima a um discurso social, também buscando evidências de causas e que ainda continua com força. Eu diria que a dialética ganhou uma importância com alguns críticos, Yves La-*

coste é um exemplo, as obras clássicas do Kropotkin e do Élisée Reclus.

SMSB: Em termos pessoais e profissionais, como você conseguiu redefinir suas aulas a partir de perspectivas renovadas?

DMP: *Desde a minha militância na juventude tenho aproximação com a ideia da dialética, durante esses quase 35 anos atuando como docente procurei me apoiar um pouco na questão da crítica, de fazer uma geografia que fosse para além da aparência (geografia empirista) e também dessa geografia que busca uma ideia de neutralidade. Então, procuro aprofundar a discussão na realidade, a partir da questão social, das condições das desigualdades. Eu tenho construído a minha interpretação da geografia a partir da perspectiva da dialética, procurando mostrar que há contradições socioespaciais e que a geografia pode contribuir para revelar essas desigualdades.*

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO HOJE E NA SUA FORMA DE ENSINAR

SMSB: Seguindo as críticas que Yves Lacoste fez ao ensino da geografia na década de 70 no seu livro “Geografia, uma arma de guerra” sobre a desconexão do conhecimento geográfico do raciocínio político e estratégico, pensa que esta situação ainda acontece nas salas de aula? Porque? Como

essa afirmação se materializa no país onde você trabalha?

DMP: *Eu penso que elas abriram um espaço que possibilitou a crítica dos anos 1970 à geografia positivista e porque para ele a geografia escolar, só servia para mascarar a realidade. Na verdade, a verdadeira geografia era a geografia do estado maior, da guerra. Esse livro, aqui no Brasil, teve um impacto grande, foi feito traduções clandestinas pois era período da ditadura militar. A crítica de Lacoste abriu caminhos à geografia crítica, que se coloca na década dos 1970 e no Brasil, especialmente na década de 1980 quando se tem uma renovação do pensamento geográfico. Então, além da contribuição daquele momento, ainda continua sendo um livro de referência porque mostra a geografia da forma como era ensinada (e ainda é), essa geografia descritiva, que não faz crítica social, não apresenta a realidade contraditória do modo de produção capitalista; como a divisão internacional do trabalho regula a geopolítica mundial. É uma crítica que abriu naquele momento, um debate de renovação para a geografia e que, ainda hoje, continua válida. As críticas do Lacoste abriram um caminho novo para pensar e fazer uma crítica no interior da Geografia.*

SMSB: Que função social poderia desempenhar o conhecimento geográfico no nosso tempo?

DMP: *Eu sou otimista, eu acho que a geografia tem um papel importante desde*

as questões macros, desde a geopolítica, a nova ordem mundial, da divisão internacional do trabalho até o cotidiano das pessoas. As pessoas vivem nos lugares, nos territórios e a geografia tem uma contribuição para trazer isso como evidência para que as pessoas possam observar. A geografia tem uma função social de fazer a crítica, de mostrar as contradições das diferenças, das desigualdades e como elas se manifestam a partir da lógica da organização do espaço, do território, dos lugares.

Eu entendo que a geografia é muito importante como conteúdo na escola, a geografia é um campo de conhecimento que é necessário para que a juventude possa compreender as relações sociais, as disputas de poder, a forma como a sociedade se organiza e como essa sociedade se apropria da natureza. Então, a geografia nos seus aspectos ambientais, socioeconômicos, geopolíticos é um conteúdo que eu julgo muito importante que tenha na formação de toda a sociedade, especialmente da juventude, é uma forma de entendimento de mundo que ela é atual e necessária para que, a gente possa compreender a realidade.

SMSB: Que lugar você acha que o conceito “meio ambiente” deveria ocupar no ensino de Geografia?

Eu penso que é uma temática muito atual e necessária e, portanto, a geografia deve ter isso no centro de interpretação, junto com outros conteúdos clássicos também mas a temática ambiental hoje está

muito em evidência e a geografia pode e deve ter esse debate, trazendo a contribuição de como se pode se pensar o ambiental a partir da lógica da divisão espacial. Nós, vivemos um período de transição, em busca de novas fontes de energias renováveis e quem controla esses processos continuam sendo os centros que desenvolvem tecnologia, e a geografia para além de só falar do meio ambiente, mostra como é que é essas desigualdades na apropriação de essas novas fontes de energia, nas novas técnicas pode contribuir para esclarecer uma nova temática importante que é a questão ambiental.

Eu penso que a geografia perdeu lugar contra outras disciplinas, as engenharias ou outras áreas que foram formatadas nessa questão ambiental, hoje se tem a temática ambiental em vários campos: direito ambiental, sociologia ambiental, enfim a questão ambiental se tornou transversal, mas eu entendo que a geografia tem um papel importante nessa temática e deve dialogar e ampliar o seu campo de interpretação usando a suas ferramentas técnicas e teóricas para contribuir a esclarecer sobre isso.

SOBRE DIDÁTICA E NOVAS PEDAGOGIAS PARA ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA

SMSB: Qual é o papel do trabalho de campo ou do conhecimento in situ no ensino de geografia?

DMP: *Pela forma que eu entendo a geografia, eu considero o trabalho de campo fundamental, mas não uma ideia só baseada na lógica empirista, onde você vai observar um fenômeno e você acha que aquilo é suficiente. É importante que a observação direta no trabalho de campo esteja ancorada em um debate onde a paisagem observada seja compreendida como parte da realidade. Então, o trabalho de campo não pode ser observação só para achar aquilo que você capta pelo sentido seja suficiente para compreender a realidade, muito da realidade no sentido que fala Pierre George, “que outros atores são invisíveis” então você precisa compreender para além daquilo que se apresenta na paisagem. O trabalho de campo é importante para você articular o conhecimento teórico, metódico com o que nós observamos. O geógrafo precisa ser treinado para observar fenômenos de natureza espacial, do ponto de vista do ambiente ou da construção socioespacial mas que não fique só na observação daquilo que se apresenta, mas que ele procure fazer uma interação do observável diretamente com aquilo que não se apresenta na paisagem, mas que decorre do processo e principalmente das contradições do porquê aquelas paisagens se formam daquele jeito. Então é importante, mas a gente não pode ficar só no empirismo e fazer uma observação e achar que aquilo é a realidade em si.*

SMSB: Você conhece ou trabalha com diversas propostas didáticas? Quais você

considera mais adequados para o trabalho em sala de aula? Porque?

DMP: *Eu, talvez pela prática que decorre da minha própria formação, eu foco numa aula expositiva, dialogada em que o professor estabelece conexões entre os conteúdos teóricos metódicos que trazem os textos dos autores. Mas é uma exposição dialogando com os alunos de como compreender, dialogar com aquelas obras que a gente escolheu para trabalhar. Eu entendo que é importante estimular os estudantes na realidade vivenciada por eles e estabelecendo as conexões entre essa realidade percebida e suas relações entre as diferentes escalas dos acontecimentos. O cotidiano precisa ser compreendido do ponto de vista de reflexão intelectual, eu ainda sou muito nesse fazer o ensino de sala de aula a partir dessa leitura, da exposição, da observação, de chamar a atenção para aquilo que a gente está discutindo é uma realidade que se vê no dia a dia, no cotidiano das pessoas, que o conteúdo de sala de aula não é um conteúdo abstrato que simplesmente não é observável. A cada situação que acontece pode se usar aquilo e tentar pensar como é que a geografia explica. Então, aí você tem que usar algum recurso de ilustração, seja usando alguma ferramenta de sig ou uma ilustração a partir de imagens e vídeos, procurando enriquecer esse conteúdo que é exposto. Então na medida do possível é uma aula que dialogue e que traga principalmente a realidade concreta do dia a dia e como ela pode ser pensada a partir das construções teóricas da geografia.*

SMSB: Como deveriam ser configuradas as novas pedagogias para o ensino de geografia?

DMP: *Eu penso que a geografia tem que dialogar com a área das metodologias que são desenvolvidas na área do ensino e aprendizado e procurar evidentemente articular isso com o seu conteúdo. É importante que a geografia se mantenha atualizada com os novos procedimentos e eu, como disse na resposta anterior, mantenho essa forma de trabalhar na sala de aula como uma aula expositiva e dialogada, mas hoje em dia vejo os colegas aqui, principalmente da área de ensino, com a preocupação de trazer novas colaborações então a geografia tem feito esforços para se atualizar desde o uso de novas tecnologias até novas interpretações do ponto de vista da pedagogia do ensino.*

Eu acho que a geografia dialoga com essas novas possibilidades buscando introduzir essas metodologias, aqui no Brasil é comum as chamadas “metodologias ativas” onde se procura interagir melhor com os estudantes, que têm um papel importante no processo de ensino e aprendizado que não seja uma pedagogia tradicional e uma didática onde o estudante seja apenas um sujeito passivo. A geografia é aberta, mantém ainda talvez uma didática clássica ou tradicional, da memorização mas a gente tem introduzido novas possibilidades e isso aparece principalmente no pessoal que tem o ensino como foco, dos cursos de licenciaturas, sobre novas possibilidades, novas tecnologias de

ensino, uso de ferramentas informáticas, novas ferramentas de geoprocessamento e isso vai colocando uma certa atualização para forma como também se dá o ensino de geografia.

SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA EM DETERMINADOS PAÍSES E NA AMÉRICA LATINA

SMSB: *¿Que transformações na matriz curricular foram feitas na instituição, jurisdição e/ou país a que pertence ou onde tem ministrado aulas nos últimos tempos? Você concorda com eles ou tem uma postura crítica?*

DMP: *Aqui no Brasil, na geografia escolar, no ensino fundamental e médio, a gente tem uma disputa com outros campos de conhecimentos nas políticas públicas, uma hora reduz a carga horária do ensino de geografia, o que para a gente é ruim porque a geografia é um conteúdo necessário. Por outro lado, se procura trazer novos conteúdos de novos campos de saber que a gente pode dialogar. Então, da minha experiência aqui no Brasil, a geografia é obrigatória no ensino fundamental e médio e questiona essa ideia que a geografia pode ser diluída em outros campos de conhecimento que acho que é necessário ter uma formação especializada do pessoal de geografia e a gente, ter uma disputa saudável ou crítica às políticas públicas que procuram reduzir o conteúdo desses ensinamentos e daí, da quanti-*

dade de carga horária que normalmente é entre 8 e 12 horas semanais no ensino fundamental e médio. E, com relação ao ensino de geografia de outros países especialmente de América Latina, eu acho que fica um pouco dentro da característica da descrição, um pouco a divisão política, um pouco a caracterização mas da descrição dos aspectos da natureza e alguma crítica da forma de organização social mas, infelizmente, a gente tem pouca ênfase de interação desde o ensino médio e fundamental até o ensino da universidade voltado a América Latina. Eu entendo que se estuda pouco, tem pouco conteúdo sobre América Latina, sobre geografia e intercâmbio entre os nossos colegas latino-americanos, às vezes isso na pós-graduação é um pouco mais mas no ensino fundamental e médio é pouco, entendo que seria necessário que a gente tivesse maior interação e mais conexões para a gente de fato compreender a realidade da América Latina e das suas condições sócio ambientais, isso é importante enquanto unidade política, cultural e ambiental da América Latina, eu sinto falta disso... poderia ser mais presente na nossa formação e nas nossas interações cotidianas. Espero que nessas entrevistas com outros colegas da Argentina e do México possamos ir ampliando, estando abertos para pedir contribuição e a disposição para ampliar esse diálogo e isso, você Silvana, tem um papel importante neste material que tenho curiosidade de ler o que os colegas estão respondendo sobre as mesmas questões.

Há uma reforma do ensino médio no Brasil que é um dos problemas que a gente encontra aqui, o ensino médio tem passado por problemas, há uma desistência grande da juventude e isso, ocorre no ensino médio então sempre tem essa tentativa de tornar o ensino médio mais prático, técnico, atrativo, o governo atual propus inclusive um conjunto de incentivos como pagar bolsa para que o estudante possa, ao invés de começar a trabalhar muito jovem, poder ter tempo a mais para estudar, incentivo através de bolsas e poupanças para que ao final do ensino médio ele tenha ali conseguido reunir um pequeno valor de bolsa. Então, no ensino fundamental que é quando começam ali os conteúdos da geografia a partir do quinto ano aqui, no Brasil, o ensino fundamental na primeira fase desde a alfabetização até o quinto ano, a geografia ela é ensinada pelo profissional da pedagogia, a partir do quinto ano ali entram os conteúdos ensinados pelos profissionais da geografia. Essas reformas da matriz tem aqui no Brasil uma hora que reduz a carga horária, e isso como eu comentei a gente reclama porque entendemos que os conteúdos são importantes e as novas temáticas precisam ser abordadas e a geografia teria competência para fazer isso, e não são incluídas. Então, as renovações de matriz ela tem uma posição de pelo menos discutir e em alguns pontos discordar, porque especialmente quando se reduz, quando se tira conteúdos que são importantes para reflexão do estudante na sua fase inicial da adolescência e depois na juventude, a gente entende que es-

ses conteúdos são importantes para viver em sociedade e no mundo. Então, a geografia tem essa contribuição e esses conteúdos não podem ser reduzidos porque são importantes justamente para as pessoas compreenderem o mundo em que vivem, como é que elas se organizam ou são organizadas nesse mundo através de seus atores hegemônicos, o Estado, o mercado e as formas de produção.

SMSB: *Que consequências a pandemia do coronavírus teve no centro educacional onde você lecionou? E quais você acha que são as consequências a nível regional?*

DMP: *A pandemia teve um impacto muito grande no cotidiano das escolas do Brasil já tem pesquisas, estudos que mostram essas situações. Da minha experiência, a gente fez esse ensino usando as tecnologias à distância isso desestimulou muito, houve uma redução do número de estudantes na faculdade, seja porque faltava domínio dessas tecnologias, seja porque nem sempre elas estavam disponíveis e ainda hoje, passados já de um dos períodos mais críticos da pandemia a gente está vendo essas consequências. Uma das questões que aumentou, aqui no Brasil, e que isso a gente está procurando refletir é o chamado “ensino não presencial” porque a partir da pandemia isso tornou-se, ampliou-se o uso das ferramentas virtuais e isso tem impactado muito grande nas universidades, a redução da presença dos estudantes buscando fazer curso, tanto é que o governo está procurando desesti-*

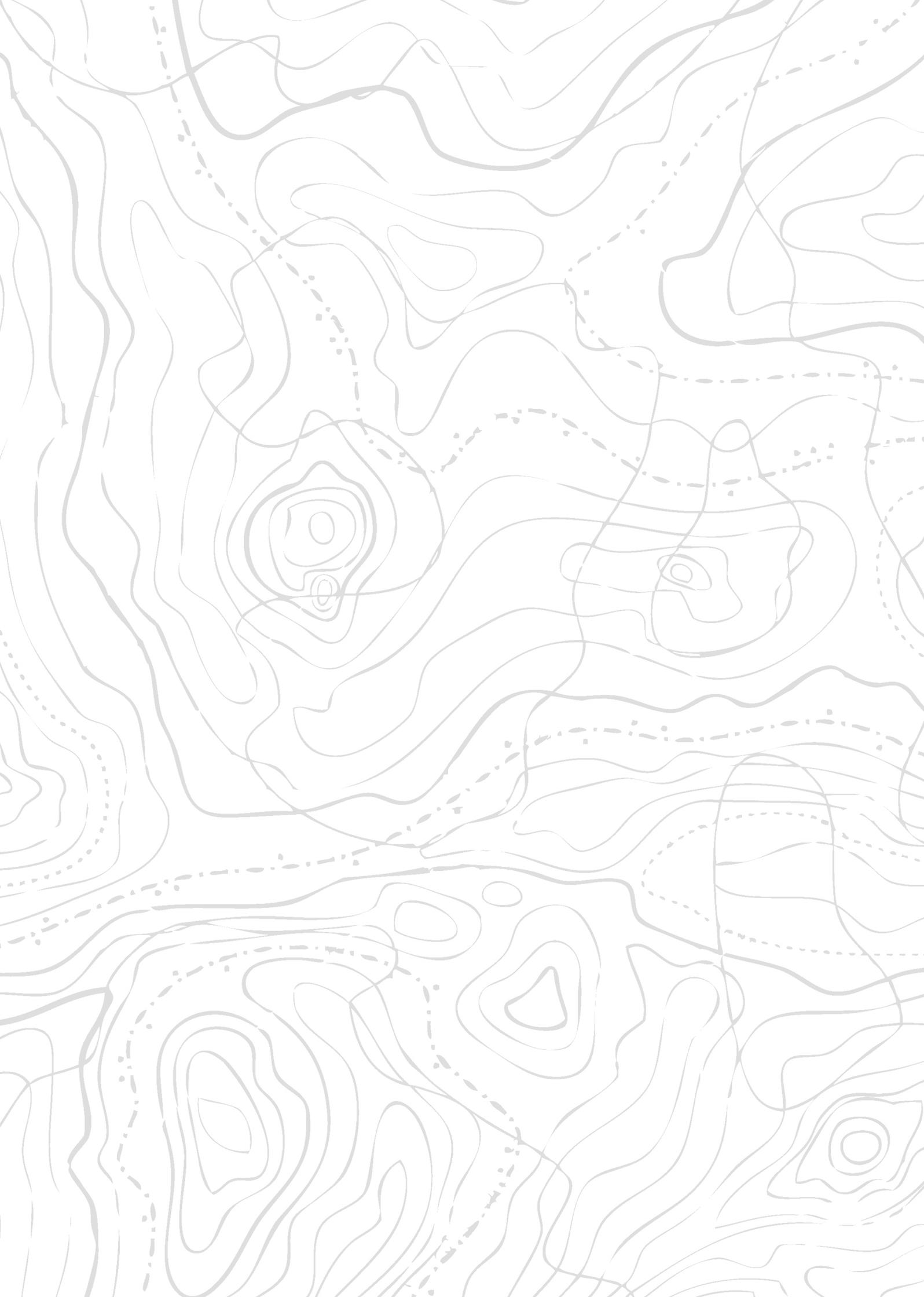
mular e até proibir cursos com essas atividades chamadas “ensino à distância” porque, entende-se, que as práticas docentes e muito desses conteúdos, não podem ser substituídos pelas ferramentas, por mais contribuição que possam trazer do ponto de vista do seu uso no processo de ensino-aprendizado, mas a gente não está preparado para fazer essa mudança tão brusca. Então, uma das consequências é essa mudança de perfil nos estudantes, onde se ampliou enormemente em alguns campos de estudos, mais do 50% dos estudantes hoje estão procurando novas ferramentas principalmente à distância e isso prejudica a qualidade, porque o aluno ao frequentar os laboratórios, biblioteca, o ensino presencial de sala de aula, as trocas são muito mais intensas mesmo que essas ferramentas possibilitam outras situações pedagógicas. A pandemia ainda não é uma coisa resolvida, ainda está em curso mesmo que o impacto maior tenha passado, a gente vive agora esse período, e uma das coisas bem observadas já é a redução da presença do estudante na sala de aula e isso vai comprometer sem dúvida uma geração que estudou usando as ferramentas e que caiu muito a qualidade do ensino até a procura de novas formas de ensino, principalmente de ensino à distância. Então, os efeitos da pandemia estão sendo observados, não se tem ainda claro todo o impacto que vai trazer, mas muitos desses impactos já estão presentes então é uma questão que nós, professores, temos que observar e fazer uma reflexão profunda sobre o que aconteceu e buscar novas

possibilidades para superar esse tipo de situação. Então, ela traz um aprendizado que não se esperava dessa natureza, mas ela já mostra um impacto muito grande na organização do ensino e seu processo de desenvolvimento.



Para mais informações sobre a obra do Dr. Dimas Moraes Peixinho podem escutar o *podcast*¹ que fez recentemente para o programa *Filosofia Pop* onde fala a questão da monocultura de soja no cerrado, um dos seus temas principais de pesquisa.

¹ <https://filosofiapop.com.br/podcast/207-cerrado-soja-e-cia-com-dimas-peixinho/>



La enseñanza de la geografía en un sistema abierto y desde un enfoque histórico y social: el espacio como “palimpsesto”. Entrevista a Jesús Israel Baxin Martínez

Valeria Consuelo de Pina Ravest (Entrevista)

UNAM/CIESAS, MÉXICO

valeriadepina@gmail.com

Silvana Esther Cachi Zambrana (Transcripción)

Universidad Mayor de San Andrés, BOLIVIA

silvanaesther43@gmail.com

PRESENTACIÓN

La siguiente entrevista fue realizada a un docente de la licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la modalidad abierta. En esta universidad hay varias carreras profesionales que cuentan con tres tipos de modalidades: escolarizada, abierta y a distancia. Tuve la oportunidad de cursar Geografía en esta casa de estudios como segunda carrera en la modalidad abierta y de tener una de las experiencias académicas más enriquecedoras en mi formación, donde se dan procesos de enseñanza-aprendizaje más horizontales y sin tajantes diferencias etarias que sí persisten en las licenciaturas en el sistema escolarizado tradicional.

* Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: jesusbaxin@filos.unam.mx

De esta forma, muchos aprendimos de las y los docentes que muchas veces eran más jóvenes que les estudiantes, pero también de las personas de nuestra misma generación que contaban en muchos casos con amplias experiencias laborales (telefonistas, pilotos, trabajadores del INEGI y de diversas instancias de gobierno, normalistas, aprendices de SIG's por sus experiencias laborales). Además, también coincidimos con personas con estudios en todo tipo de disciplinas sociales y naturales y de diversos grados, así como un intercambio de saberes sin distinción de edad: personas jubiladas, otras con difíciles situaciones personales con necesidades de trabajar siendo muy jóvenes.

La entrevista al Dr. Israel Baxin nos permite adentrarnos en este ámbito y en esta modalidad de enseñanza de la geografía. Aunque no fue mi profesor, hay grandes referencias de su vocación docente y un creciente aprecio de su ética docente entre las personas que cursan la carrera de Geografía. Además, de contar con un perfil de geografía histórica, escaso en este modo de la enseñanza de la geografía, ha sido un gusto poder charlar con él.

DATOS PERSONALES

Valeria de Pina (VP): ¿En qué país impartes clases de geografía?

Israel Baxin (IB): *Doy clases en México, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).*

VP: ¿Cuál es tu formación y grado?

IB: *Hice la Licenciatura en geografía en el sistema escolarizado de la UNAM. Luego, la Maestría también fue en la UNAM, en el área de sociedad y territorio. Posteriormente, completé el Doctorado en Estudios Mesoamericanos, también en la UNAM. Todas mis formaciones han sido en la Facultad de Filosofía y Letras, excepto por un semestre de intercambio en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en España. Fui allá para tomar*

algunos cursos sobre geografía de islas, un área que no se ofrece en México. Me interesaba para complementar mi área de investigación que desde 2010 ha sido la geografía de islas habitadas en México.

VP: ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?

IB: *Empecé como ayudante de profesor en la Facultad de Filosofía y Letras. En 2011, estuve ayudando a la maestra Carmen Sámano Pineda, titular del Colegio de Geografía, en la materia de Métodos de investigación geográfica.*

VP: ¿En qué niveles de enseñanza has impartido clases?

IB: *Me tocó iniciar impartiendo una materia cuando cambió el plan de estudios de Geografía escolarizado. Entonces*

se llamaba Métodos de investigación geográfica en el viejo plan y en el nuevo corresponde al Seminario de titulación, ahí comencé. Después estuve dando clases en la FES Aragón, en la carrera de Relaciones internacionales, la materia de Geografía económica y política. Después de un año ya ingresé al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de Geografía en la UNAM.

VP: ¿Qué materias impartes actualmente y cuáles has impartido con anterioridad?

IB: *Actualmente, enseño tres materias en licenciatura: 1) Técnicas de investigación bibliográfica, 2) Estudio de nombres geográficos y análisis e interpretación de mapas y 3) Didáctica general y didáctica de la geografía. En posgrado llevo 2 años enseñando Geografía histórica en el programa de Maestría y Doctorado en Estudios mesoamericanos.*

VP: Muy bien, entonces tu experiencia ha sido licenciatura y posgrado.

IB: *Básicamente, sí. También he tenido oportunidad de trabajar en libros de texto de secundaria y bachillerato.*

VP: ¿Ha participado en algún proceso de actualización de la currícula en alguna institución?

IB: *Sí, el programa del SUAYED ha tenido varias fases de actualización del plan de estudios. Como sabrás, nuestro plan es*

bastante antiguo, de 1979. Los profesores hemos ido realizando cambios e incorporaciones de temas. Estuve activamente involucrado en la actualización del plan de estudios de 2017 a 2019. Después, con la llegada de la pandemia, se pausaron algunas actividades, pero ahora se han reestructurado algunas cosas. Actualmente estoy en el Comité Académico, aunque no participé en el subcomité de Plan de Estudios en esta última etapa. Sin embargo, sé que sigue modificándose. Hice la guía y propuesta de las materias de Geografía histórica y Estudio de nombres geográficos.

VP: Ah, qué bien. Entonces ya va a haber materias optativas en el SUA, porque no las tenían antes.

IB: *Esa es la intención, ya que nuestro programa era y es muy cerrado. Son solo 40 asignaturas y como es así de cerrado, no podías tomar cursos fuera o sí los podías tomar, pero no te los tomaban en cuenta. La idea es que haya subáreas de especialización y entre ellas estará la de geografía humana.*

SOBRE LA FORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

VP: ¿Qué opinas sobre el proceso difícil de definición del objeto de estudio de la geografía? Sobre todo en lo que respecta a que los temarios, conocimientos y métodos enseñados que tienen un rezago de muchos

años. ¿Frente a qué problemas te has enfrentado a este respecto en tus grupos?

IB: *Lo que te puedo decir al respecto y sobre lo que he estado reflexionando es que el espacio geográfico es intangible, muy abstracto. No siempre nos aclaran nuestro objeto de estudio, pero no hay una manera para explicarlo de manera sencilla. Hay un geógrafo, Federico Fernández, del Instituto de Geografía, que se ha hecho cargo, sobre todo, de la geografía cultural. Él dice en algunos de sus textos que nos falta apellidar al espacio geográfico. Esto se logra con las categorías de análisis que son: el paisaje, la región, el territorio y el lugar.*

Entonces, eso es lo que yo les digo a mis alumnos, sobre todo a los de nuevo ingreso de la licenciatura, tenemos que entrarle más a estas categorías, a comprenderlas, porque estas palabras resultan más fáciles de abordar. También para abordar la relación sociedad-naturaleza que siempre ha sido importante en la geografía, yo creo que falta un análisis desde diversas escalas. Esto no solamente implica lo espacial, también lo temporal, porque no es lo mismo trabajar México en el siglo XIX, que en la actualidad. En ese sentido, sí hace falta mucha vinculación con lo histórico.

VP: ¿Se podría decir que en la actualidad se sigue enseñando la geografía desde el paradigma positivista? ¿Por qué ocurrirá esto?

IB: *Pues mira, es complicado generalizar, de alguna manera han habido cambios. Yo creo que desde la misma Secretaría*

de Educación Pública se ha procurado enseñar la geografía de otras maneras, no solamente memorística, como era hace treinta o cuarenta años hacia atrás. La geografía ya ha tenido aportes a muchos temas de actualidad. En ese sentido, pues no, no es positivista al cien por ciento. Lo que pienso es que más bien depende de quién te enseñe o qué formación tiene la persona que te enseñó, porque no es lo mismo que te dé clases de secundaria alguien que no tiene la profesión y que le tocó impartir geografía, lo más fácil para esa persona a lo mejor será enseñar los nombres de los países, de los ríos, de las capitales y con eso desafanarse de las relaciones sociedad-naturaleza.

También los normalistas, por ejemplo, aunque llevan clases de geografía, pues de pronto enseñan con otras pedagogías que pueden ser muy buenas, pero no en temas o análisis geográficos. Por ejemplo, a mí me gusta trabajar mucho con mapas, entonces en mis cursos procuro también integrar la cartografía como otro lenguaje. Entonces, a lo mejor ese lenguaje no es del todo accesible para los normalistas y ahí cojean un poquito. Pienso que esto depende de quién te enseñe y en qué nivel.

Por otro lado, he tenido oportunidad de trabajar con libros de texto tanto de secundaria como de bachillerato y lo que entiendo es que se procura que haya como una continuidad entre los diferentes niveles de enseñanza; o sea, que se retomen temas que se ven en la primaria, en la secundaria y luego en el bachillerato. Pero el problema es la desvinculación, porque

solamente en secundaria es obligatoria la materia de geografía en primer año. Hay muchas personas que ya no vuelven a llevar geografía en el bachillerato o la llevan como optativa. En ese sentido, va depender de quién te enseñó geografía y del nivel en que cursaste la materia.

VP: ¿Cuáles son las nociones de espacio que problematizas en sus clases?

IB: *Depende del curso, en Técnicas de investigación tratamos de comprender las categorías de análisis, o sea, que sepan todas estas diferencias entre paisaje, lugar, territorio, región, ya desde la madurez que se requiere en la licenciatura, porque no es lo mismo que te enseñen esto en secundaria, que como futuro geógrafo. También, hay una noción en mi tesis doctoral como uno de mis aportes metodológicos, que he tratado de incorporar en la materia de Nombres geográficos, de los últimos años de la licenciatura y con los chicos de posgrado uso el “palimpsesto” que es una palabrita un poquito rara o poco usual, que viene de los griegos y que implica estudiar el espacio en capas. Su significado se refiere a cuando tienes una pared o un piso donde hubo algo abajo y se quedó enterrado, luego, de repente pintaste de un color y muchos años después pintas de otro. Lo que ocurre es que se va quedando la capa debajo. Esto lo aplico como un análisis espacial para ciertos casos de estudio. Entonces, abordo cómo han sido las modificaciones en una mediana duración, porque en geografía nos interesa sobre todo lo habitado o lo que*

tiene huella humana. En ese sentido, hay estudios de la historia ambiental, que se encargan de ver las modificaciones del planeta desde antes de los seres humanos, en otras eras geológicas. Lo que me interesa son las huellas humanas en los lugares que habitamos en la actualidad, cómo han ido modificándose, por ejemplo, en los últimos 500 años.

VP: ¿Qué papel juega el espacio geográfico en los procesos de enseñanza-aprendizaje que impulsas?

IB: *Es fundamental. Sin embargo, a veces parece que olvidamos la definición del espacio geográfico y debemos abordarlo desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, en mi caso, un tema que siempre me ha interesado y en el que también trabajo es la toponimia. Los topónimos son indicadores de los cambios que han ocurrido en los lugares, ya sea cambios físicos en el entorno, fechas conmemorativas, cuestiones de identidad, entre otros aspectos. Esto, aplicado a la geografía, es fundamental, ya que permite vincular tanto la parte fisiográfica como la cultural.*

Por otro lado, trabajar con mapas es importante. A menudo no somos conscientes, pero todo el tiempo observamos las modificaciones del espacio geográfico. Y, por supuesto, desde la perspectiva de la geografía histórica, como mencionaba anteriormente, es crucial ser conscientes de lo que existía antes de nosotros y cómo la huella humana ha ido modificando y cambiando muchas cuestiones sobre el espacio y la geografía.

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ACTUALIDAD Y SU FORMA DE ENSEÑANZA

VP: Bueno, nosotros en RELEG, hemos encontrado un texto crítico respecto a la enseñanza de la geografía, “Geografía, un arma para la guerra” de Yves Lacoste, que en la década de los sesenta hizo una crítica sobre la desvinculación del conocimiento geográfico respecto al razonamiento político y estratégico. En el sentido de un conocimiento geográfico más situado en la actualidad, queríamos preguntarte si crees que esta situación se sigue dando en las aulas de clase; es decir, si se desvincula este saber geográfico que muchas veces es estratégico para la vida de una persona o colectividad ¿Esto sigue pasando en la academia en la que te desenvuelves? ¿Haces alguna reflexión de este tipo en tus clases?

IB: Sí, bueno, ese libro ya no es tan vigente, aunque sigue siendo citado y socorrido, porque efectivamente muchas de las cosas que él menciona se pueden aplicar a nuestra realidad. Entonces, lo que pienso es que hay que hacer una crítica a nuestra profesión. Por un lado, hay muchos geógrafos apolíticos que pasan de largo ciertos temas. Ahora, por ejemplo, está lo electoral y como que no sabemos cómo abordarlo o tratamos de mantenernos un poco al margen en la enseñanza sobre esas cuestiones. La geografía es fundamental para hacer una crítica sobre las decisiones políticas no gubernamentales,

independientemente de la bandera que se tenga. Por poner un ejemplo, el tren maya o el aeropuerto que se han construido en este sexenio. Fuera de tu bandera política debes tener una postura argumentada sobre los pros y los contras y lo que se puede proyectar hacia los siguientes años.

Yo creo que Tim Unwin complementa lo que dice Lacoste, porque menciona que falta un reconocimiento social hacia los geógrafos, es decir, que nuestro gremio está muy gris, muy invisibilizado. Entonces, las personas, para empezar aquí en México, a pesar de que se lleva geografía en los niveles básicos, muchas veces ignoran que existe la profesión. Cuando ya se reconoce que hay geógrafos y que existimos, no saben que también podemos hacer aportes a muchos niveles, incluso a nivel político. Pareciera que sí estamos muy grises, muy invisibilizados como gremio y esto también influye en la enseñanza.

VP: Claro, y en ese sentido, ya que se tocó el tema del papel social, el rol social que tienen los profesionistas de nuestra disciplina, nos podrías decir qué piensas sobre la función social del conocimiento geográfico. Porque entiendo que tus temas de especialidad son un tanto históricos, culturales y eso es muy importante también para la actualidad. Cómo estamos leyendo también esas cuestiones pasadas. Qué reflexiones tienes tanto individualmente como colectivamente, con tus alumnos, sobre este lugar social del conocimiento geográfico.

IB: *Sí, mira, es que la geografía está en todo, también en cuestiones muy tangibles y cotidianas. Por ejemplo, los navegadores que ahora todo el mundo utiliza para llegar a su casa o a una dirección concreta, o cuando estás viendo el estado del tiempo en tu celular. Son cosas que hace 20 años, cuando yo estudiaba, no nos imaginábamos tenerlas en el bolsillo. Todos estos aspectos forman parte de la geografía, por supuesto, pero las personas no son conscientes de que forman parte de ella. Entonces, desde ahí se puede ir socializando.*

Cuando tú vas de viaje a otro país, pues ¿qué haces? La gente ve el estado del tiempo para ver qué ropa se va a llevar, pero también falta investigar cuestiones de la política de ese lugar. En este tiempo, por ejemplo, ciertos sectores de la población, como las mujeres, los gays, vivimos en ciertas condiciones. A lo mejor en México estamos en un buen lugar, pero si vas a ir a un país árabe, pues necesitas saber también cómo están las leyes, qué cuestiones pueden reprimirse. Si eres mujer, si puedes ir vestida de una manera o no. Todo eso es parte de lo social de la geografía.

No es necesario ir a temas de discusión política, simplemente el que puedas estar seguro en un lugar debería ser parte de nuestras investigaciones para desplazarnos a otros lados, incluso dentro de nuestro país. Entonces sí, hay una función social de la geografía, desde el uso del teléfono, de la información y de qué manera conviertes esa información a tu favor, porque también si la ignoras, después pue-

de haber consecuencias, como que te metan en la cárcel por traer una falda o por besar a tu pareja del mismo sexo, etcétera.

VP: *Ya nos ha contado un poco sobre estas problematizaciones y también sobre el acceso a nuevas tecnologías en la actualidad. Ahora bien, ¿en tus clases propones discutir conflictos territoriales actuales a diversas escalas (locales, regionales, nacionales, globales) y cómo los propones tratar?*

IB: *Bueno, mira, conflictos territoriales que serían como temas más políticos, los llego a tocar de manera más parcial. A veces, a través de una lectura, o puede ser que en algún mapa que estamos analizando se hable de un conflicto territorial, de un momento histórico concreto. Entonces se aborda y se compara con lo que sucede en la actualidad. Digamos que en el año más reciente han estado más vigentes el conflicto de Ucrania o el de Palestina, uno no puede ser indiferente.*

Entonces, puede salir algún tema que te vincula o te lleva a reflexionar sobre lo que acontece en este momento. No los tomo como temas principales, pero sí puede haber alguna lectura o algún mapa que nos permite comparar las situaciones, e incluso de otra época. Con los chicos de posgrado, por ejemplo, estamos hablando del siglo XVI, de la devastación que hubo en la Nueva España, eso lleva a hablar de los conflictos por los megaproyectos en la actualidad. Si existe un rezago de los indígenas, lo cual también tiene que ver con las propiedades de tierra, etcétera.

SOBRE LA DIDÁCTICA Y LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

VP: ¿Cuál es el papel del trabajo de campo o del conocimiento *in situ* en la enseñanza de la geografía?

IB: Mira, yo no he hecho trabajo de campo formal con mis estudiantes. Solo hubo un semestre en el que hice una práctica conjunta con Ricardo Llamas. Él llevó al grupo de cartografía temática al INEGI de Aguascalientes y me dijo: “si quieres ir como profesor, podemos hacer la práctica en conjunto”. Entonces yo propuse que nos fuéramos a Jilotepec en el Estado de México para hacer una visita al Ayuntamiento y que nos platicaran un poco también de la toponimia. Pero fue la única ocasión que formalmente me fui de campo en mis cursos de nombres geográficos. Mi trabajo de campo en otros cursos consistió en llevarlos a museos, a mapotecas o a repositorios donde pudiéramos revisar y ver directamente archivos, al Archivo General de la Nación, al Museo de sitio de Tlatelolco. Sin embargo, como la UNAM nos complica mucho estas gestiones, por ejemplo al pedir que todos lleven seguro, se hace muy engorroso todo lo que conlleva y por eso ya no lo he planeado tan seguido.

No obstante, sé que es un trabajo fundamental, por supuesto, porque en mi caso yo hice campo para las tres tesis que presenté y no es una gestión sencilla. En mi caso por ejemplo, llegar a una isla en Baja

California, hablar con autoridades, con la población antes de ir para garantizar la seguridad, llevar cartas de recomendación. Entonces el trabajo de campo es fundamental como complemento al gabinete; sobre todo porque la visión de los problemas que se estudian se redimensionan.

Por ponerte un ejemplo sobre la isla de Cedros, que fue la que yo estudié en la licenciatura y en el doctorado, la mayor parte de las noticias de prensa que se pueden encontrar sobre Cedros tienen que ver con droga, con su distribución que va hacia Estados Unidos, que se encontraron paquetes que trajeron las corrientes hacia la isla o que se decomisaron paquetes en algún lugar. Esa es una imagen que se tiene desde fuera de ese espacio, pero cuando tú vas al lugar no es lo más importante. Ahí hablas con las personas de otras temáticas, te enseñan la isla y ciertos lugares poco conocidos. Realmente ir al campo redimensiona las situaciones y las condiciones de la población. Por eso, es fundamental, sobre todo para las investigaciones de tesis. Me parece que debería ser casi obligatorio para los geógrafos. También, que hagas un estudio histórico o de mapas históricos, un comparativo con la actualidad.

VP: Totalmente de acuerdo. Ahora que estoy estudiando antropología estoy aprendiendo a usar técnicas etnográficas para geografía, porque además se requiere respeto por el conocimiento de los demás y porque muchas veces pasaba en mis prác-

ticas que mis compañeros llegaban a “enseñarles” a las personas lo que deberían hacer, entonces eso también pasa.

IB: *Sí, nos faltan técnicas, herramientas etnográficas. A veces uno las va aprendiendo sobre la marcha, porque cojeamos de esa parte en geografía. Aunque llevamos geografía humana y en algunos casos optativas de cultural, no es suficiente. Se necesita una metodología.*

VP: También nos pudieras contar sobre si en tus clases, en específico, tanto en Metodología como en Estudio de nombres geográficos, trabajas didácticas específicas para enseñar esas materias. ¿Has teorizado sobre eso?, quizá no en un artículo, pero sí en tu experiencia.

IB: *En la licenciatura, sobre todo, lo que uso es el análisis e interpretación de mapas. Por supuesto lo hago desde una metodología o una sistematización concreta que tiene que ver con plantear preguntas que el mapa pueda contestar. Es decir, no acudir a una fuente adicional, sino que el mapa mismo te dé esas respuestas. Entonces, esa es la premisa. Tú haces una hipótesis y a medida que avanzas en el desarrollo de la metodología, al final debes contrastar tus preguntas y tus respuestas iniciales con las que finalmente te ofrece el mapa.*

Esa sería una propuesta didáctica. En el posgrado, como te comentaba, enseñó el espacio como un palimpsesto. Esto significa que es un argumento que ve en el espacio capas que se han ido borrando, tachan-

do, enmendando a lo largo del tiempo. Entonces, la labor es ir encontrando cómo las piezas del rompecabezas se acomodan, qué cosas hizo el ser humano para que el espacio tenga ahí un hueco, como si fuera un papel que le pasaron la goma de borrar muy fuerte. Es decir, hay que tener la responsabilidad histórica y social de lo que se va a escribir y decir, que tenga consistencia, no ponerle de tu cosecha, sino que esté documentado mediante mapas, fotos, documentos de archivo y a veces también corroborado con la misma población que habita los lugares.

VP: ¿Cómo deberían configurarse las nuevas pedagogías para la enseñanza de la geografía? Esta pregunta la planteamos en el contexto de la renovación de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), toda esta información que, como mencionas, actualiza la visión de los espacios geográficos a diferentes escalas y con diferentes nombres. ¿En el futuro, cómo crees que deberían ser estas nuevas pedagogías para la enseñanza de la geografía?

IB: *La tendencia no solo en geografía, seguramente lo has visto en antropología, es hacia la interdisciplinariedad. Es decir, no quedarnos solamente con lo que aparentemente es propio de nuestra disciplina, sino también ver qué funciona en otras ciencias sociales y experimentales. Además, creo que no deberíamos cerrarnos, ya que aún hay geógrafos positivistas y geógrafos críticos muy cerrados, es decir, extremos opuestos. Si eres crítico, no*

debes cerrarte a lo cuantitativo, y si eres positivista, no debes cerrarte a lo cualitativo. Es decir, debería haber una apertura interdisciplinaria y una combinación de métodos.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PAÍSES PARTICULARES Y EN AMÉRICA LATINA

VP: Bueno, estamos llegando a la última parte de la entrevista. ¿Has tenido la oportunidad de dialogar con otros docentes de América Latina? Al principio de la entrevista nos mencionaste que presenciaste un cambio curricular en la UNAM, específicamente en el Sistema Abierto de Geografía. ¿Tienes alguna crítica sobre este proceso que viviste o que quizá colegas te hayan comentado sobre el cambio curricular en esta institución? ¿Qué transformaciones curriculares? ¿Está de acuerdo con ellas o tiene una postura crítica?

IB: *Mira, de pronto aunque seamos más jóvenes o más abiertos, tendemos a ser muy sistemáticos y muy cerrados. Recuerdo esas discusiones de los planes de estudios donde se argumentaba que no se puede quitar la materia de edafología porque el suelo es fundamental, por dar un ejemplo, cada quien defiende su pequeño nicho. Sí es necesario que haya cambios en las asignaturas, no solamente en el nombre, también en el contenido. Me parece que todo se tiene que enfocar más*

hacia los problemas que hacia los conceptos o la información enciclopédica. Es algo que aplica en todos los niveles. Creo que en secundaria es donde más se ha experimentado, a este nivel de enseñanza se cambia el plan de estudios cada sexenio y siempre están a discusión las cosas que funcionaron o no funcionaron. Pero en la UNAM, los cambios son muy lentos, tanto en preparatoria, licenciatura y posgrado. Por eso creo que tendríamos que ver las materias desde el enfoque de los problemas.

VP: Y bueno, esta pregunta tiende un poco a generalizar, pero, desde tu perspectiva, en términos muy generales, ¿cómo se enseña la geografía en México?

IB: *Basándome en mi experiencia con los libros de texto de educación media superior y básica, lo que observo es que se intenta establecer una conexión entre el espacio geográfico y las escalas, procurando una continuidad. En la primaria, por ejemplo, se enseña el entorno más inmediato y luego se avanza hacia el conocimiento del Estado y del país. Antes solían haber libros monográficos de la entidad donde vivías; luego, en la secundaria, se continúa con la geografía de México y del mundo. Sin embargo, en los niveles siguientes, si acaso llevas geografía, intentan que retomes lo que viste en la educación básica. El gran problema es que hay una ruptura. Es decir, en los planes hay una cierta lógica de continuidad, pero si llevas geografía en primero de secunda-*

ria con 12 años y luego retomas la materia de forma optativa en el CCH con 17 años, esos años intermedios pueden hacer que pierdas el hilo. Es como volver a empezar. Además, hay personas que llegan a la licenciatura sin haber llevado geografía como materia en el bachillerato. Esas personas son las que sienten más pasión por la geografía, quienes la disfrutaban desde primer año de secundaria. Hubo muchos años en los que no la llevaron y aún así decidieron estudiar la carrera. Por lo tanto, al no ser obligatoria en todos los bachilleratos, se produce una ruptura en esta continuidad teórica que el SUAyED intenta establecer, pero que luego se pierde en la práctica.

VP: Qué interesante está reflexión que haces sobre cómo se enseña en la primaria y secundaria. Creo que sería muy enriquecedor que pudieras escribir un texto al respecto. Para finalizar la entrevista, nos gustaría preguntarte sobre las consecuencias que tuvo la pandemia del coronavirus en el centro educativo donde impartes clases y particularmente en tus grupos.

IB: Hubo un montón de consecuencias. La primera es cómo nos lanzamos al ruedo de tomar las clases en línea sin ningún tipo de capacitación. Había personas que no tenían una conexión estable, otras que no tenían acceso a una computadora exclusiva, que la tenían que compartir con toda su familia. Por supuesto eso influye en la impartición o la recepción de las clases. Por un lado, algo que siempre subrayo

de esta etapa de la pandemia ha sido la desvinculación social, es decir, que las personas, obviamente le daban prioridad a su estado de salud y a su familia, entonces no había una convivencia con los compañeros de la generación. Muchos siguieron avanzando y ya cuando regresamos a clases presenciales estaban conociendo a sus compañeros tres años después. Eso afectó en todos los niveles educativos.

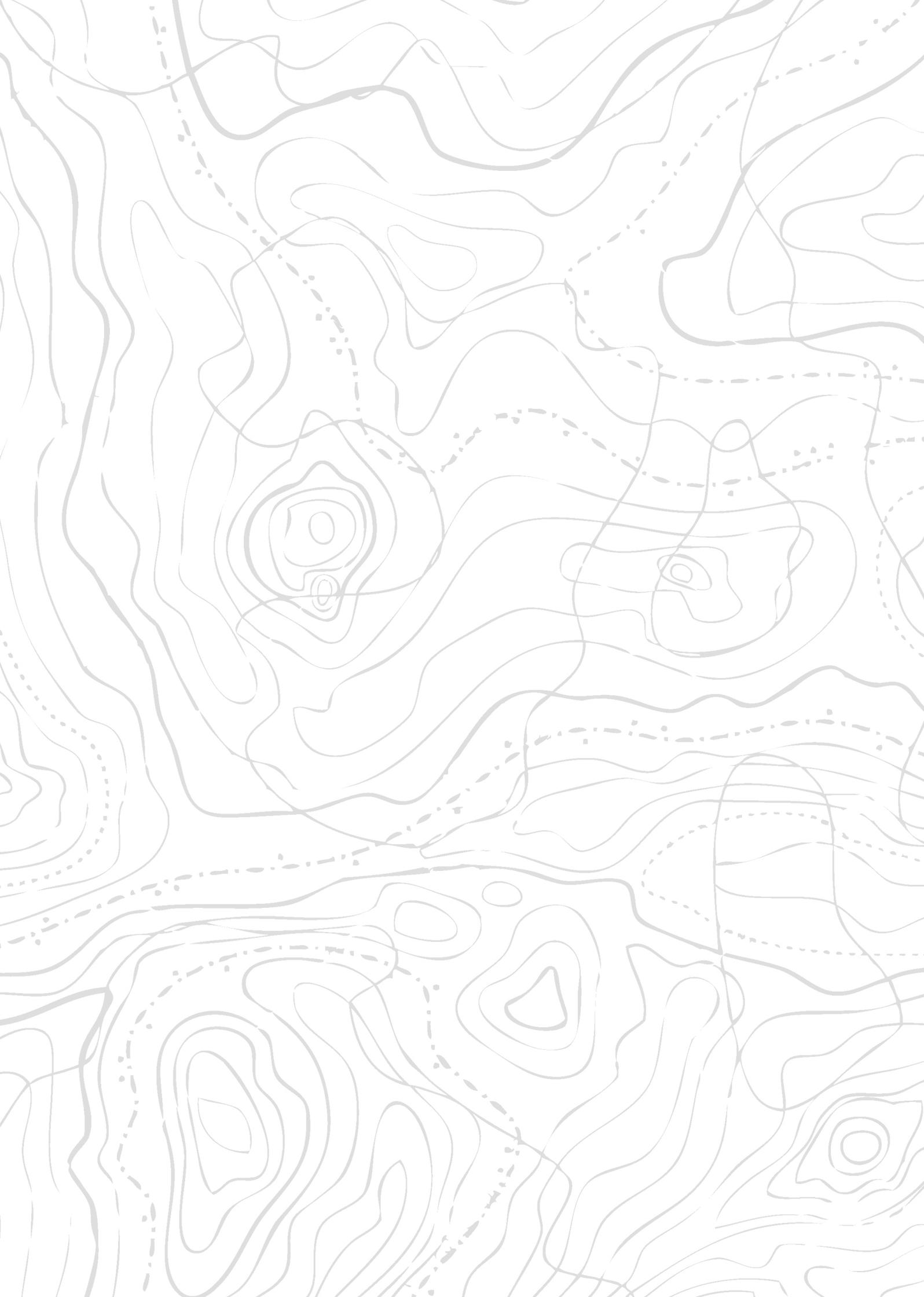
En cuanto a otras situaciones, en el caso de la SUAyED lo que ocurrió fue el aplazo del egreso y si de por sí hay muchos estudiantes que hacen en más de 5 años la carrera, muchos como se lo tomaron como “colchoncito” para acabar en 6 o 7. Con el coronavirus todavía se aplazó más. Sobre todo quienes se estaban titulando en ese momento, los trámites fueron muy lentos. Muchos no pudieron culminar sus estudios o se salieron un tiempo, se dieron de baja y ya volvieron cuando tuvieron mejores condiciones económicas para retomar su carrera. Creo que básicamente sería eso.

También hubo una saturación de información durante la pandemia, en todo momento nos hablaban: “ya van tantos muertos”, “van tantos enfermos”, “tantos contagios”, etc. Entonces yo tuve la ocurrencia de darles a leer a algunos alumnos un texto de Ricardo Méndez, un análisis geográfico de la pandemia y había unos que me decían: “ya no queremos saber más del COVID”, “ya estamos saturados”. Además hubo gran desvinculación social y deserción.

VP: Y por último, ¿cuáles serían las consecuencias de esta pandemia? Tanto negativas como positivas para la enseñanza de la geografía.

IB: *Pues sería el acercamiento a las nuevas tecnologías, indudablemente. Casi todos ya estamos habituados a este tipo de plataformas, como en la que estamos platicando tú y yo ahora. A lo mejor, hace 4 años, si te hubiera propuesto hacer la entrevista por Zoom, habrías dicho ¿qué es eso? Entonces, ese acercamiento a ciertas tecnologías fue algo que al principio te saturaba, estar sentado en la computadora tantas horas, tantos días, pero ahora lo vemos hasta como una ventaja de estar en espacios diferentes al mismo tiempo.*





Cruzando fronteras: enfoques de la enseñanza geográfica en Bolivia y España. Entrevista a María Lois Barrios*

Tatiana Vargas Condori**

FLACSO, BOLIVIA/MÉXICO

yamilka.geo@gmail.com

NOTAS PARA CONSIDERAR ANTES DE EMPEZAR LA ENTREVISTA

Conocí a María durante uno de sus recurrentes viajes por Bolivia el año 2017, tuve la oportunidad de ser su alumna en la maestría de geopolítica de los recursos naturales, durante este tiempo, ella impartió la materia de Geografía política y también fue revisora de los protocolos de investigación. María no solamente logró guiarme en cuestiones metodológicas, sino que me abrió la puerta para que pudiera observar la inmensidad de rutas que es posible tomar en geografía. Siempre con una sonrisa y con una honestidad que, aunque filosa puede ser necesaria para enfrentarse al mundo académico. En la actualidad, ella sigue recorriendo el territorio boliviano, y si no está por esas tierras, está pensando y escribiendo sobre ella desde Madrid o Galicia. María ya es boliviana, porque tiene todos los modismos en su vocabulario, además, porque piensa en ayni, en comunidad.

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; Departamento de Historia, Teorías y Geografía Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Correo: mdlois@cps.ucm.es

** Geógrafa boliviana, Maestra en Ciencias Sociales por la FLACSO, México.

ALGUNOS DATOS GENERALES

Tatiana Vargas Condori (TVC): ¿Cuál es tu formación y grado académico?

María Lois Barrios (MLB): Bueno, yo soy doctora por la Universidad Complutense. Mi formación de licenciatura es en ciencias políticas y sociología, también de la Universidad Complutense y luego hice un posgrado, parte de ese estudio lo hice en geografía en Estados Unidos, en la Universidad de California, con John Agnew¹.

TVC: ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?

MLB: Llevo dando clases desde el año 2001, por lo que actualmente cuento con 23 años de experiencia.

TVC: ¿En qué niveles de enseñanza has impartido clases?

MLB: En licenciatura, donde impartí la materia de geografía política. También, en los últimos años de licenciaturas doy asignaturas optativas, es el caso de identidad política y territorio o el caso de geografía política de Europa o de América Latina. De igual forma, impartí clases a nivel de maestría, en la Maestría en Estu-

dios Latinoamericanos y en la Maestría en Política de Defensa y Seguridad Internacional. En doctorado estoy en la línea de Geografía Política dentro del programa de Doctorado de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. La verdad es que un poco de todo.

TVC: ¿Qué materias impartes actualmente?

MLB: Este último cuatrimestre he dado mi materia de toda la vida, la de siempre, la que yo más quiero, qué es geografía política. Luego, he dado geopolítica y estrategia, precisamente en la Maestría en Política de Defensa y Seguridad Internacional. Finalmente, impartí otra disciplina que también amo mucho, que es el taller de investigación II de la Maestría en Estudios Latinoamericanos.

TVC: ¿Has participado en algún proceso de actualización de la currícula en la institución a la que perteneces?

MLB: Sí, en varios, por ejemplo, cuando se implantó en España el Espacio Europeo de Educación Superior, hubo que hacer una reforma para pasar las licenciaturas, que antes eran de 5 años a 4 años, que es actualmente lo que tenemos.

Además, aquí en España, se obliga cada cierto tiempo, que no suele ser más de 4 años, a hacer una revisión por auditorías externas del Ministerio de Educación. Entonces, el año pasado, no solo participé, sino que coordiné el proceso de actuali-

¹ John Agnew es un destacado geógrafo británico, conocido por sus contribuciones en el campo de la geografía política y la teoría de la geografía. Es reconocido por su investigación sobre la geopolítica, los movimientos sociales y la globalización, y ha sido profesor en diversas universidades de prestigio, incluyendo la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) y la Universidad de Syracuse. Sus obras y ensayos han influido significativamente en el pensamiento geográfico contemporáneo.

zación. Es algo que aquí es muy habitual, porque forma parte de nuestras obligaciones docentes.

SOBRE LA FORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

TVC: ¿Has tenido problemas en tu clase al momento de definir de qué se trata la geografía?

MLB: No lo he tenido, porque a la hora de abordar lo que es la geografía política, yo intento mostrarles cómo la geografía política no es una disciplina separada de las ciencias sociales, sino que lo que hace es leer los procesos sociales y políticos desde una perspectiva social.

Entonces, al principio, como es una clase introductoria, no se entiende muy bien de lo que se está hablando, pero utilizo varios ejemplos y luego, sobre todo, intento mostrar que no es una asignatura extraña para la sociología o para profesiones internacionales, sino que es una perspectiva más, una herramienta. Por eso creo que no he tenido un especial problema con eso. Sin embargo, sí les cuesta más diferenciar entre geografía política y geopolítica.

TVC: ¿Cuáles son las nociones de espacio que problematizas en tus clases?

MLB: Pues yo lo que hago en los primeros días de la materia es abrir preguntas. Esto para problematizar la relación entre el espacio y el poder, o cómo se vinculan.

Posteriormente, voy presentando al espacio históricamente. Empiezo desde los antecedentes a los fundadores, después hasta las etapas más modernas y hasta lo contemporáneo, así problematizo lo que es el espacio.

También, intento mostrar al espacio, no como algo que determina, sino como una variable más que se construye. Me interesa comprenderlo como construcción social, qué papel tiene, y cómo se construye, cómo puede depender del momento. De esta manera, intento diferenciarlo también de la cuestión del territorio, trato de problematizar un poco estas dos cosas. Me alejo de la perspectiva biologicista y, bueno, hago una interpretación un poco más social.

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ACTUALIDAD Y SU FORMA DE ENSEÑANZA

TVC: ¿En tus clases propones discutir sobre conflictos territoriales actuales en diversas escalas: locales, regionales, nacionales, globales? ¿Cómo lo haces?

MLB: Sí, en clase hacemos trabajos y prácticas específicas. La práctica más importante que yo desarrollo en mi clase es una de más de tres semanas, colectiva. Tiene que ver con las fronteras, que siempre han sido entendidas como lugares de desarrollo, como lugares de paz, como lugares de posibilidades para las personas

que las habitan. Intento de alguna manera no evitar el conflicto, el conflicto está ahí, es parte de la sociedad y no pasa absolutamente nada. Así que hablo y pongo muchos ejemplos de conflictos, porque como te decía, hay que analizarlos multi esca-larmente, por lo menos en tres escalas: la local, la estatal y la global. De esta forma, la práctica principal que yo desarrollo en clase es específicamente sobre conflictos, específicamente sobre aquellos que suce-den en las fronteras de Europa.

SOBRE LA DIDÁCTICA Y LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

TVC: ¿Cuál es el papel del trabajo de campo en tus clases?

MLB: Es curioso, pero no tenemos trabajo de campo. No se contempla. De hecho, aquí en la facultad, de todos los grados que hay, que yo sepa, solamente en antropolo-gía se da trabajo de campo. Debo señalar que personalmente sí que hice dos salidas, donde fuimos a ver cuestiones urbanas. Pienso que algunas de las razones para no hacer campo pueden ser la locación de la facultad, ya que estamos situados a diez kilómetros de Madrid. Asimismo, los acci-dentes, una vez una compañera se fractu-ró. Es difícil, los estudiantes tienen clases y terminan enganchados con otras. por lo que es muy complicado.

TVC: ¿Conoces o trabajas con propues-tas didácticas específicas?

MLB: A nivel docente, hemos elabora-do nuestros propios libros de prácticas. Tenemos dos libros de los cuales conden-samos diferentes ejercicios para trabajar sobre geografía política. Es verdad que, ciertamente, la vida va tan rápido, pues algunas de las prácticas se han quedado un poco desactualizadas, pero otras mu-chas se siguen utilizando en clase. Hay desde análisis de películas, hasta hacer una Wikipedia con términos específicos de la asignatura. Pienso que las prácticas colectivas, son lo mejor, porque trabajan durante tres semanas en grupos en clase, grupos que establezco yo. Lo que me inte-resa es, sobre todo, que trabajen en clase. Es decir, no que se vayan, se dividan el tra-bajo, lo junten y luego lo compartan, sino que trabajen dentro del aula en colectivo. En un primer momento, se hace el trabajo con inteligencia artificial, para que vean la diferencia entre lo que se hace con esta herramienta y con un texto realizado du-rante tres semanas. Asimismo, se estudian cosas vivas. Es decir, instituciones y orga-nismos que trabajan en la frontera hoy en día. Con lo cual, llaman a un ayuntamien-to, a una municipalidad, les contesta un concejal o una concejala y les dice lo que están haciendo y lo pueden aportar en su trabajo. También trabajan con páginas web, con Facebook, y con cualquier tipo de recurso. Esto es parte de lo que se ha logrado con los libros que hemos desar-rollado, y de los cuales me siento muy or-gullosa. Para mí es muy gratificante, por-

que me resulta muy agradable ver cómo aprenden los unos de los otros. Creo que esas pequeñas cosas, pueden lograr resultados diferentes.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PAÍSES PARTICULARES Y EN AMÉRICA LATINA

TVC: ¿Conoces las perspectivas a nivel país de cómo se enseña la geografía? ¿Cuáles son, en qué consisten?

MLB: Sí, actualmente soy parte de la Asociación de Geografía Española y conozco. Por lo que creo que el problema que ha tenido no la geografía sino la geografía política en España ha sido el mismo que ha tenido en otros lugares de Europa, esto quiere decir su asociación peligrosa

con la geopolítica del Tercer Reich y durante un tiempo con regímenes peligrosos. Aquí en España, por ejemplo, la enseñanza de la geografía política estuvo muy retrasada por eso. Ahora, está empezando a cambiar y están volviendo las carreras de geografía, pero hasta hace poco se le daba muy poca importancia. Las carreras de geografía, por ejemplo, aquí en España han perdido muchísimos estudiantes y en muchos casos ha estado a punto de cerrarse. Entonces lo que han hecho algunas universidades es reinventarse y pasar a llamarse ordenación del territorio o planificación del territorio. De esta forma, intentar que esta parte técnica

pueda rescatar por decirlo de alguna forma la enseñanza geográfica.

También creo que, actualmente la geografía española está bien de salud, tiene una Asociación de Geografía Española, tiene varias revistas que son importantes y el propio vicepresidente de la Unión Geográfica Internacional es español. Además, estamos trabajando bastante, hay profesores y profesoras que están intentando recuperar un poco la parte de geografía política y de geografía social, que han quedado más rezagadas, pues se ha primado el análisis regional o la geografía económica. Pero se desea volver a recuperar un poco ese pensamiento geográfico en torno a la geografía política y la geografía social, que es algo en lo que sé que se está trabajando y ojalá llegue a buen puerto.

TVC: En tu experiencia de maestra en Bolivia y España ¿cuáles son las diferencias que ha identificado en cuanto a la enseñanza de la geografía?

MLB: El contacto que yo he tenido en Bolivia ha sido con ingeniería geográfica y digamos que para mí la diferencia fundamental ha sido esa. Lo que yo me he encontrado en Bolivia de alguna manera es un enfoque más orientado a la ingeniería y de enfoque de geografía física. Esto quiere decir más volcado a cuestiones técnicas, por un lado, la teledetección, los sistemas de información geográfica, etc. Asimismo, yo no he dado clases en los grados de licenciatura, pero sí tengo la experiencia a

nivel de maestría, donde también se nota que la enseñanza ha sido más orientada a la aplicación. Personalmente lo que podría apuntar es que quizá en el futuro se pudiera cambiar o reformular una conexión súper necesaria con las ciencias sociales. Por decirlo así, las ciencias sociales ayudarían mucho a contextualizar lecturas de geografía. Pues a un nivel más amplio la parte técnica está muy bien y ojalá yo pudiera manejar todas las herramientas técnicas que manejan los compañeros y las compañeras bolivianas, pero realmente no basta con quedarse solamente para hacer mapas. El dominio de la técnica es importante, pero yo creo que lo que importa también es tener una discusión teórica que nos informe para qué sirve la técnica, qué objetivo tiene y por qué la elegimos. Me encantaría aportar con un enfoque un poquito más amigable con la parte social de la geografía, que es muy grande y es muy importante.

TVC: ¿Qué consecuencias tuvo la pandemia del coronavirus en el centro educativo donde impartías clases? ¿Y cuáles crees que son las consecuencias a nivel regional?

MLB: Está fatal recordar esto, pero Madrid fue relativamente de los países con mayores porcentajes de fallecimientos. Entonces, luego de cerrar todas las instituciones, tuvimos que adaptar nuestros ordenadores, nuestras casas, todos estos se convirtieron en espacios en los cuales ya no había distinción entre el trabajo, la vida, etc.

Lo que sí me gustaría remarcar es que en mi universidad solamente fuimos virtuales tres meses: marzo, abril, y mayo. En cuanto empezó el siguiente curso, se continuó manteniendo la presencialidad. ¿Cómo se hacía eso? Pues organizándose, por supuesto, con mascarilla, manteniendo la distancia de seguridad y con grupos burbuja. Es decir, la mitad del grupo estaba en el aula, la otra mitad estaba en casa y el profesor o profesora siempre estaba en el aula. Eso que puede parecer una medida a medias, pero fue fundamental porque ayudó tanto a estudiantes como al profesorado a mantener alguna normalidad y sobre todo alguna presencialidad en medio de unas circunstancias que no sabíamos para dónde iba. Como señalé, el grupo burbuja contribuyó de alguna manera a poner en valor la importancia de la presencialidad en la formación y a valorar la universidad como un elemento clave en la formación de la ciudadanía social.

Sobre las consecuencias, bueno, pues yo creo que se identifican en los grupos postpandemia, pues hay una tendencia a virtualizar la clase ante un mínimo problema. Es decir, no puedo llegar a clase, ¿puedo llevarla virtual? Entonces, aunque la virtualidad es para una emergencia real, se ha quedado como una posibilidad constante. Yo defiendiendo la idea de que la presencialidad no significa estar en clase solamente, es muchas más cosas. Finalmente, veo un cierto repunte del individualismo, que no es una situación que surge en la pandemia, la pandemia segu-

ramente lo habrá acelerado, pero es una tendencia que venía de antes y que quizás se haya acelerado ahora. Personalmente no es algo que me guste, pues un mayor individualismo, se traduce como, esto es mío, lo gestiono yo, lo negocio yo, si puedo lo hago yo y esto es pensar a la universidad como un negocio y al estudiante como un cliente, lo que claramente pone en riesgo el verdadero significado de la universidad en la vida de los estudiantes.



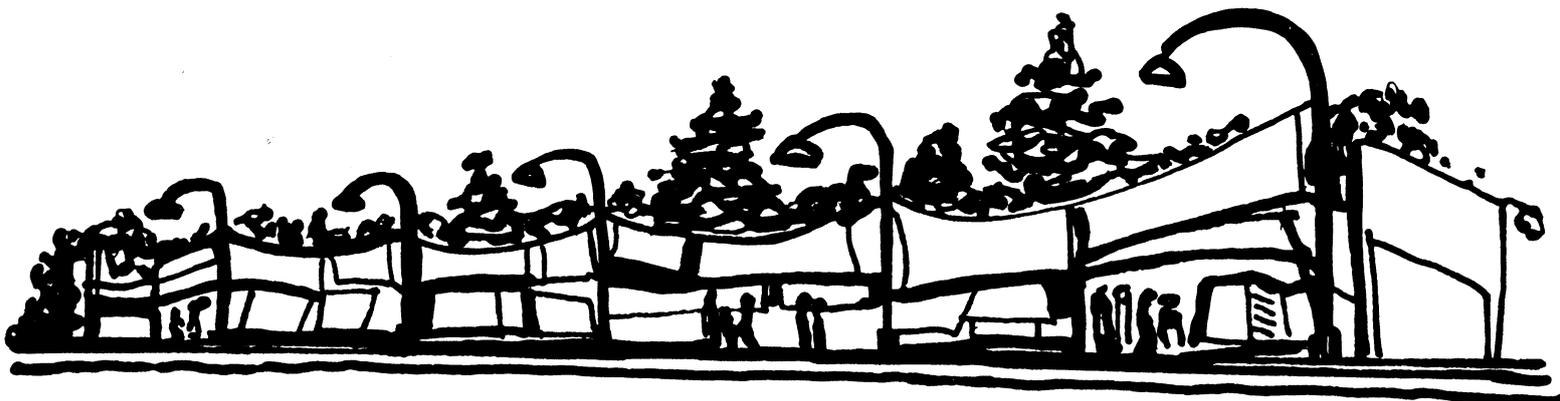
CONFLICTOS TERRITORIALES

Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X · No. 10 · Septiembre de 2024

<http://releg.org/>

Imagen: **Rini Templeton**



El extractivismo urbano y la apropiación de lo invisible: barrio de Saavedra, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Extrativismo urbano e apropriação do invisível: bairro Saavedra, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina

Sabrina Hebe Juárez

Universidad Virtual de Quilmes, ARGENTINA

sabrinahebejuarez@gmail.com

Recibido: 28/10/2023. Aprobado: 11/11/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

RESUMEN

El concepto de extractivismo urbano, aporta una nueva forma de analizar las problemáticas ambientales y sociales, vinculadas a la apropiación de los espacios urbanos por parte de la especulación inmobiliaria avalada por el Estado, bajo el eslogan de desarrollo y planificación urbana. Esos espacios apropiados sujetan recortes de la vida de quienes lo habitan cargándolos de simbologías, convirtiéndolos así en lugares, en piezas esenciales forjadoras de la identidad individual y colectiva. El objetivo general de la investigación se abocó a analizar el efecto del proyecto de creación del arroyo a cielo abierto en el parque Saavedra anunciado en 2021, en el ideario identitario y en el derecho a la ciudad de la población de la Comuna 12 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la provincia de Buenos Aires, República Argentina. La investigación se enmarcó en la estrategia metodológica cualitativa.

PALABRAS CLAVE: Extractivismo urbano; Espacio; Lugar; identidad.

RESUMO

O conceito de extrativismo urbano proporciona uma nova forma de analisar os problemas ambientais e sociais, vinculados à apropriação dos espaços urbanos pela especulação imobiliária apoiada pelo Estado, sob o lema do desenvolvimento e planejamento urbano. Estes espaços apropriados guardam recortes da vida de quem os habita, carregando-os de símbolos, transformando-os assim em lugares, em peças essenciais que moldam a identidade individual e colectiva. O objetivo geral da pesquisa centrou-se em analisar o efeito do projeto de criação do riacho ao ar livre no Parque Saavedra, anunciado em 2021, na ideologia identitária e no direito à cidade da população da Comuna 12 da Ciudad Autónoma de Buenos Aires na província de Buenos Aires, República Argentina. A pesquisa enquadrou-se na estratégia metodológica qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Extrativismo urbano; Espaço; Lugar; identidade.

INTRODUCCIÓN

Extractivismo, palabra que deriva del verbo extraer, definida por la Real Academia Española (2014) como la acción de “sacar algo de donde estaba”. Habitualmente el término extractivismo se asocia a la explotación de los recursos naturales como por ejemplo en la industria minera o petrolera, estas actividades, como menciona Gudynas (2015), se encuentran rodeadas, por un lado, por los beneficios económicos y el progreso tecnológico, y por el otro, de denuncias dadas como consecuencia de su impacto ambiental y territorial. Sin embargo, sabemos que nuestro ambiente no se constituye únicamente de recursos naturales, sino que, además lo conforman aspectos humanos, sociales y culturales.

Quizás uno de los espacios más empapados de estos aspectos sociales y culturales son las áreas urbanas, donde se concentra una gran cantidad de población. Estos habitantes, al igual que los de cualquier espacio (sea urbano o no), tienen el derecho a que su lugar cotidiano e inmediato les ofrezca espacios abiertos, calles que no sean sólo de tránsito sino también de distensión, paseo y ocio, espacios abiertos y de libre acceso, que los invite a disfrutarlos, espacios verdes que les garanticen el intento de un ambiente más equilibrado y una preservación de su salud, es decir, espacios que puedan ser vividos. Es a partir de las experiencias vividas y las percepciones sobre los espacios como éstos se cargan

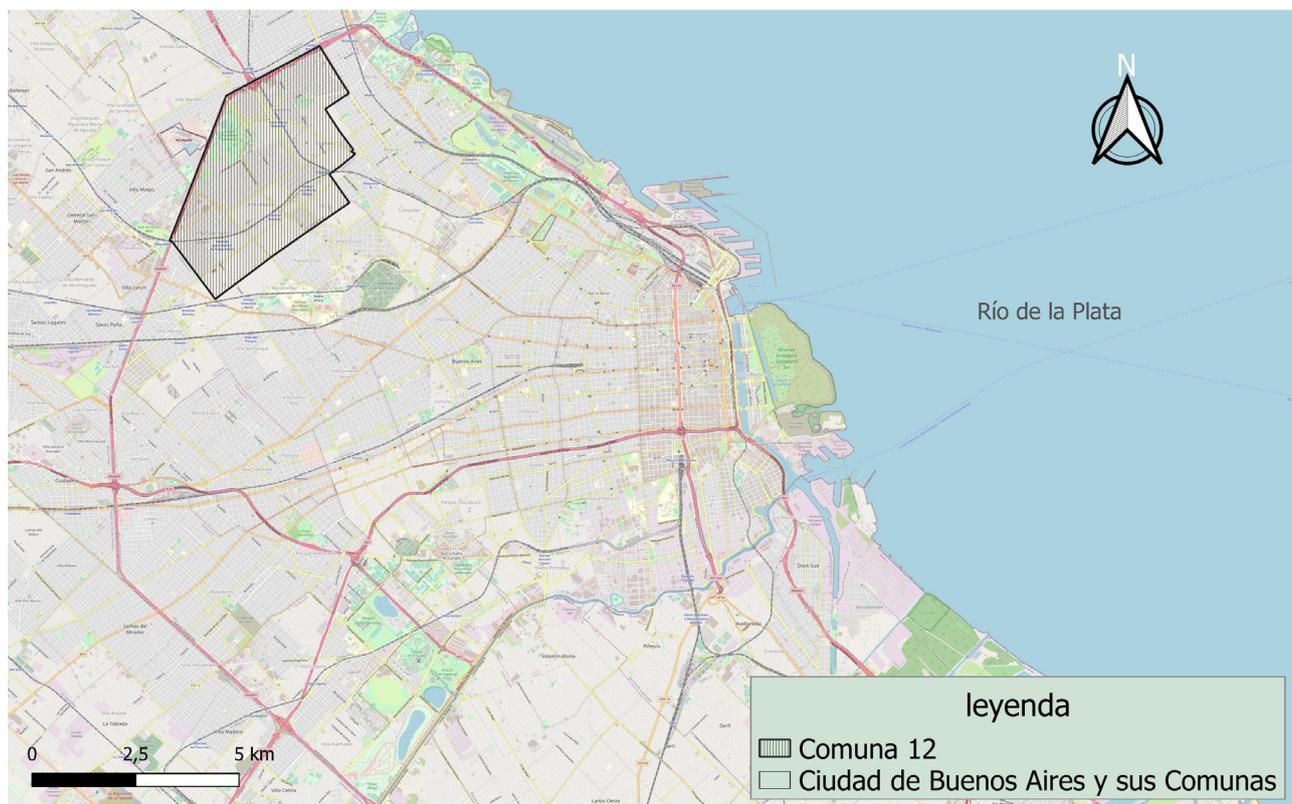
de significancias y comienza a surgir o no, el sentido de pertenencia, de identidad y los espacios se convierten en lugares a partir del valor afectivo que acompañan a las experiencias pasadas, presentes y a las proyecciones de experiencias futuras y posibles.

Ahora bien, a la diversificación que ha tomado el concepto de extractivismo, ya no referido únicamente a las típicas actividades extractivas tradicionalmente conocidas, cabe sumar la especulación inmobiliaria que avanza de la mano del extractivismo urbano, el cual para bien o mal, se convirtió en un eje central y estratégico de desarrollo. Sin embargo, es necesario considerar las consecuencias de este tipo de apropiación en la ciudad, que implica importantes movimientos de población, concentración de riquezas en algunos sectores específicos, acrecentando la brecha entre los que más y menos tienen. A medida que la especulación inmobiliaria avanza sobre los espacios, se apropia de los sitios de libre acceso, dejando a su paso más espacios privatizados que públicos, libres y gratuitos, seleccionando quienes pueden acceder y quiénes no. No obstante, no sólo se apropia de espacios tangibles, también existe la apropiación de espacios que representan recortes de la vida de los habitantes y que, formaron parte del desarrollo identitario con su entorno y de la posibilidad de construcción de nuevas experiencias, acortando la posibilidad de proyección a futuro. Apropiación de lugares, apropiación de identidades.

Con el afán de “impulsar el desarrollo local” se encubren múltiples intereses, como los de las grandes corporaciones que llevan a cabo diversos emprendimientos inmobiliarios, modificando el entramado urbano en detrimento de los lugares y de la calidad de vida, ignorando los intereses de los habitantes ligados al derecho a la ciudad y a un ambiente equilibrado. Un claro ejemplo de las acciones que priorizan el impulso desarrollista en la ciudad es el extractivismo urbano. En los últimos años se ha observado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA) un creciente avance inmobiliario, particularmente en los alrededores del parque Saavedra, el cual históricamente es centro de actividades recreativas y de esparcimiento de la población local.

Para contextualizar el recorte, CABA, al margen del Río del Plata en la provincia de Buenos Aires, está organizada en quince comunas, que son unidades descentralizadas de gestión política y administrativa. En algunos casos una Comuna puede abarcar a más de un barrio. La Comuna 12 (Figura 1) es uno de estos casos, abarcando entre otros, al barrio de Saavedra. En esta Comuna se censaron en 2010, 200.116 habitantes (6,9% del total de la población en CABA) y en 2022, 236.887 habitantes (7,6% del total de la población de CABA). Saavedra fue escenario de repetidas inundaciones y anegamientos de calles. La última gran inundación ocurrió en abril de 2013 y fue “una de las más trágicas que dejó seis fallecidos, decenas de casas afectadas por el desborde del arroyo Medrano” (Lezcano, 2023, s/n).

Figura 1. Localización de la Comuna 12 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Fuente: Elaboración propia.

En 2021, el Gobierno de la Ciudad anunció la creación de un arroyo a cielo abierto en este parque y aquí radica el problema de la investigación, ya que se parte del supuesto que el extractivismo urbano genera un gran impacto sobre un espacio fundamental para la construcción de identidad individual y colectiva de los habitantes de esta comuna. Con esto en mente, el objeto de estudio de esta investigación consistió en analizar el efecto del proyecto de creación de un arroyo a cielo abierto en el parque Saavedra anunciado en 2021, en el ideario identitario de la población de la Comuna 12 de CABA. A partir de este, se desprenden los objetivos específicos: 1) indagar el impacto social y ambiental del arroyo a cielo abierto en el parque Saavedra; 2) explicar

la importancia que tiene el parque Saavedra como espacio y lugar para los habitantes de la población local en su cotidianidad, en su vínculo con el barrio y su sentido de pertenencia e identidad con éste y, por último, 3) indagar el impacto del extractivismo urbano en el derecho a la ciudad de esa población.

MATERIALES Y MÉTODOS

En cuanto a la metodología, se empleó la estrategia metodológica cualitativa, con apoyo de material bibliográfico público, documentos de prensa, observación de campo no participante y entrevistas no estructuradas, de preguntas abiertas para darle flexibilidad y libertad a las respuestas

del entrevistado. Las entrevistas a veinte habitantes de la Comuna 12, fueron grabadas y realizadas en el parque Saavedra con el propósito de conocer el significado de ese espacio para ellos y su opinión sobre el proyecto mencionado. Se entrevistaron personas de distintos géneros y grupos etarios para poder conocer el sentido que ellos le dan al parque como espacio y lugar y para verificar o contrastar cambios en las percepciones en actores de distintas generaciones.

EL ROL DEL ESPACIO Y EL LUGAR EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

El concepto de espacio es considerado y abordado tanto en cuestiones ambientales como en cuestiones urbanas y de desarrollo local. Pero también es preciso tener en cuenta el simbolismo que lo acompaña. La geografía humanista o también llamada del sujeto y de los lugares, ya reconocía que las personas se mueven en un plano personal organizado en torno a él, estableciendo distintos grados de conocimiento de los lugares y sus vivencias. Considerando así, el espacio esencialmente como vivido y percibido a través de los sentidos y experiencias que se articulan en el espacio personal (Blanco, 2007).

El espacio se construye a través de acciones, de experiencias individuales y también de relaciones e interacciones sociales en distintos momentos. En este sentido de construcción, “el espacio se

convierte en lugar a medida que lo conocemos y lo dotamos de valor (Tuan, 1979)” (Blanco, 2007 y Ramos de Robes y Cuevas, 2016). Sin embargo, las formas de interacción que cada persona establece con los lugares es reflejo del valor que le da, de los vínculos que se establecen, de las experiencias vividas y de la conciencia que se tenga de ellos (Robles y Cuevas, 2016).

Abordar las experiencias espaciales implica incorporar categorías temporales, es decir, el pasado que permite la construcción de recuerdos, el presente que brinda la posibilidad de vivir el espacio y el futuro, desde el cual se construyen escenarios de potenciales acontecimientos. Todas estas acciones reales y potenciales llevan implícita una carga emocional innegable.

En esta línea surge la relación entre el lugar y la identidad. La identidad es una propiedad subjetiva y personal, la cual se va construyendo en un proceso simbólico a través del tiempo, en interacción e interrelación con los otros, pero también con el entorno en el cual se conjugan diversos factores, como las vivencias espaciales en donde surgen esas interacciones, sentimientos, intereses, etc., que lo van cargando de significancia. La identidad personal se vincula con la pertenencia- o no- a grupos sociales y lugares. En este sentido Zurlo afirma: “la identidad se define con parámetros que remiten a una continuidad en el tiempo y a un anclaje a determinado espacio físico; un espacio

que conforma lo local, lo propio, lo que da sentido a lo próximo” (Zurlo, 2012, p.2). La identidad urbana es una construcción colectiva a lo largo del tiempo y con repercusiones en el espacio; construcción que parte de las relaciones sociales sobre un territorio específico con características geográficas determinadas, dando lugar a diferentes evidencias espaciales que dan cuenta de una constante relación y dependencia entre el medio físico y las expresiones culturales, sociales y económicas propias de un grupo humano. Ana Herrera (2017) menciona como la ciudad, construcción temporal y social representa la dimensión física de concreción de la cultura y la sociedad, conservando en sus diferentes espacios e intersticios, las huellas históricas de las relaciones humanas en su espacio.

Los espacios se convierten en lugares y éstos se convierten en parte de la historia individual y colectiva formando parte de la construcción identitaria. Los cambios constantes que existen en los grandes centros urbanos pueden, en ocasiones, amenazar el bagaje identitario. Un ejemplo claro de esto se observa a través del extractivismo urbano. En la Comuna 12, un espacio central, no solo por ser uno de los principales pulmones verdes presentes sino también por ser escenario de muchas actividades sociales y de esparcimiento diario es el parque Saavedra. Lugar emblemático del barrio del mismo nombre, por su historia y por ser nido de experiencias y vivencias individuales y grupales para sus habitantes.

EXTRACTIVISMO URBANO Y DERECHO A LA CIUDAD

Gudynas (2016) afirma “los extractivismos se diversificaron y se convirtieron en componentes centrales de las estrategias de desarrollo” (p.9). Las tradicionales actividades extractivas no se desarrollan en las ciudades, pero si, las nuevas formas de extracción mencionadas que se anuncian como estrategias de desarrollo.

La especulación inmobiliaria, se convirtió en un eje central y estratégico de desarrollo, o así, al menos se anuncia al mundo. En este sentido, el desarrollo estratégico no considera las consecuencias que este tipo de apropiación implica, importantes movimientos de población, concentración de riquezas en algunos sectores específicos, acrecentando la desigualdad social entre los que más poder adquisitivo tienen y los que no, pero no diferencia en clases cuando se trata de no respetar el derecho a la ciudad. Viale (2017) afirma

En las ciudades no son los terratenientes sojeros, ni las megaminerías, ni las petroleras, sino la especulación inmobiliaria la que expulsa y aglutina población, concentra riquezas, produce desplazamientos de personas, se apropia de lo público, provoca daños ambientales y desafía a la naturaleza, todo esto en un marco de degradación social e institucional. Se nutre de la misma lógica extractivista, que los monocultivos y la megaminería, dando

resultados similares: destrucción de la multiplicidad, acumulación y reconfiguración negativa de los territorios urbanos (p.15).

Losano (2017) hace referencia a que el extractivismo urbano, expresado en la especulación inmobiliaria en las ciudades se manifiesta sobre los espacios verdes, el espacio público y las calles, banalizando el espacio urbano. De esta manera, el extractivismo avanza sobre la ciudad, como Viale (2017) afirma

Nutriéndose de la misma lógica de apropiación que los monocultivos y la megaminería, reduciendo la multiplicidad. Además, sostiene cómo la especulación inmobiliaria, convierte los espacios verdes en “la pata urbana de la desposesión (...). Cada vez más, los barrios van perdiendo sus identidades, sus habitantes no participan de las decisiones de planeamiento urbano y el extractivismo urbano también tiene como característica el impulso de la mercantilización de la vivienda hasta el paroxismo: es decir, convierte a los inmuebles en verdaderos commodities, el inmueble deja de ser un bien de uso para convertirse en un bien de cambio” (p.15).

En ese proceso de desposesión, se pierden las áreas de vivencias individuales y colectivas, de experiencias pasadas que no podrán ser reproducidas a futuro, se di-

sipan rincones de recuerdos. Se pierde el atributo urbano identitario, el cual es explicado por Herrera (2017) como “una expresión tangible de la relación indisociable de una sociedad con su entorno físico, que reúne características propias de su cultura, traducándose en cualidades diferenciadoras del territorio” (p.5).

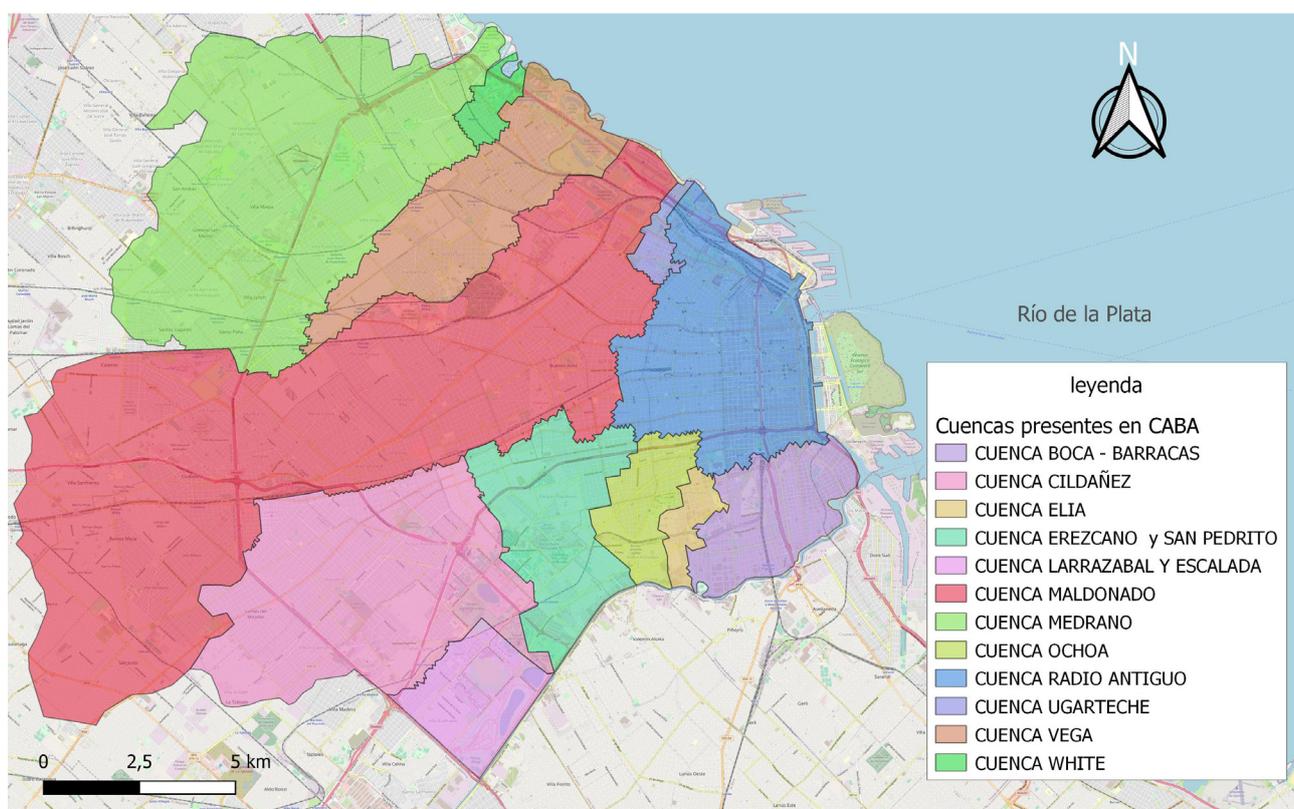
A medida que la especulación inmobiliaria avanza sobre el territorio, se disfrazan muchísimos intereses particulares y de grandes corporaciones, se apropia de los espacios públicos, dejando a su paso más espacios privatizados que públicos, libres, y gratuitos, acotando el acceso de quienes pueden acceder y quienes no, por ejemplo, a los cada vez más espacios privatizados. Sin embargo, no solo se apropia de espacios tangibles. Este tipo de apropiación enmascara la privación de la posibilidad de construcción de nuevas experiencias y acorta la posibilidad de proyección a futuro y la privación de un derecho ciudadano, el derecho a la ciudad.

El derecho a la ciudad es aquel que promueve que todos los habitantes puedan habitar, utilizar, ocupar, producir, transformar, gobernar y disfrutar ciudades, pueblos y asentamientos urbanos justos, inclusivos, seguros, sostenibles y democráticos, definidos como bienes comunes para una vida digna (Martínez et. al., 2022). Esto queda relegado en el momento que se prioriza y apoya el avance de obras por sobre los derechos ciudadanos y aspectos que hacen a su calidad de vida y a la construcción de sus lugares. El extractivismo urbano se apropia de las identidades urbanas.

Debajo del suelo del parque Saavedra se halla entubado y soterrado el arroyo Medrano, perteneciente a una de las doce cuencas que discurren por CABA (Figura 2). Este arroyo, nace en el noroeste del Gran Buenos Aires, en el partido General San Martín, ingresa a CABA por el sector norte, discurriendo entubado

debajo del suelo de los barrios de Saavedra y Núñez, puntualmente recorriendo el parque Sarmiento, la avenida Ruiz Huidobro, parque Saavedra, avenida García del Río y Comodoro Rivadavia. Una vez atravesada la avenida Lugones recorre rectificado a cielo abierto hasta desembocar en el río de La Plata (Figura 3).

Figura 2. Cuencas presentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires



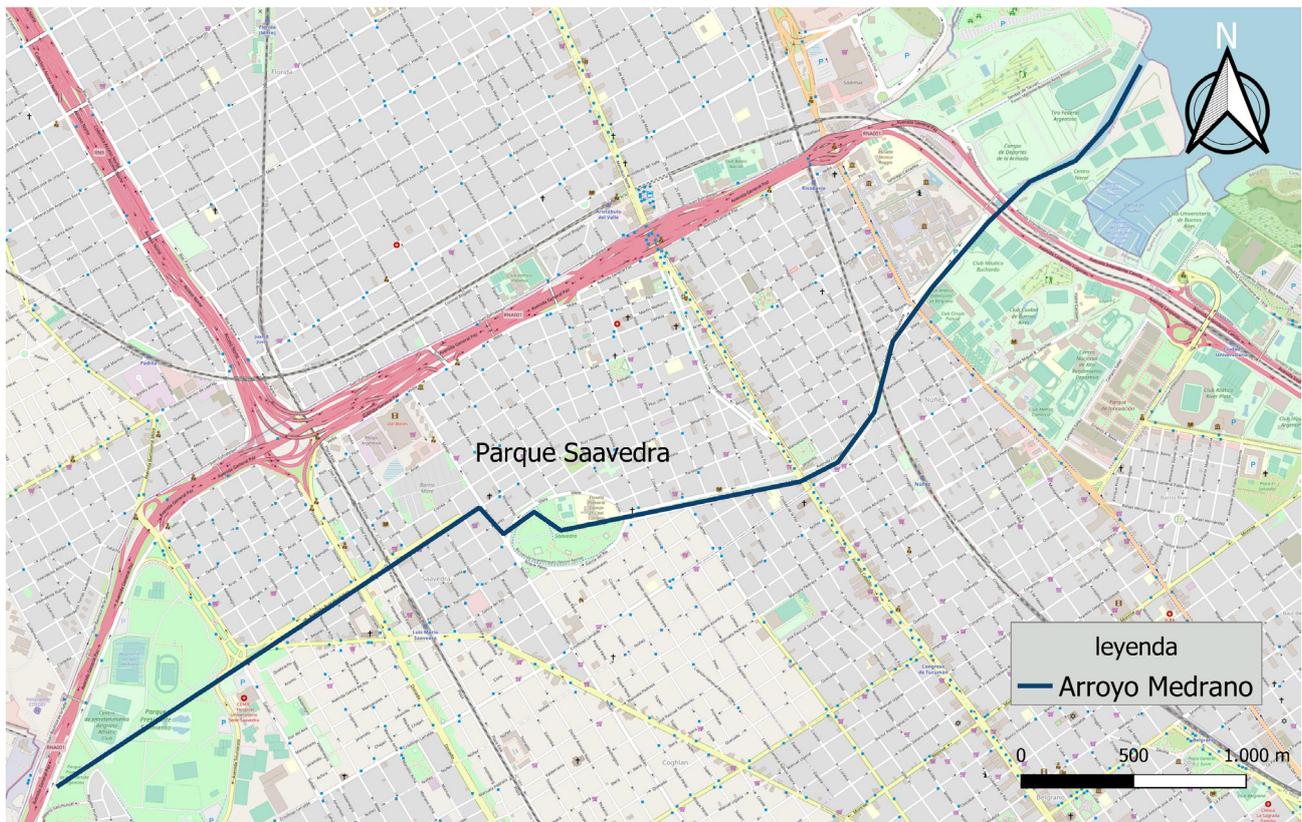
Fuente: Elaboración propia

El plan anunciado en 2021 propuso la creación de un arroyo artificial a cielo abierto de 500 m de largo que correría paralelo del curso del entubado arroyo Medrano que atraviesa el parque Saavedra. Este proyecto se enmarcó en el Plan Hidráulico de la Ciudad, afirmando que permitiría mitigar las inundaciones en la zona, que cuenta con un importante historial de éstas, además de

contrarrestar el cambio climático, ya que, como consecuencia de éste, precipitaciones que antes se consideraban extraordinarias, ahora son más habituales. El Plan hidráulico impulsó obras de relleno, rectificación y control descarga del Arroyo Medrano (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, s/f).

Sobre esto, la ingeniera hidráulica Kousovitis (citada por Spinelli, 2022) afirma

Figura 3. Recorrido del arroyo Medrano en CABA y localización del Parque Saavedra



Fuente: elaboración propia

que “es ejecutar un zanjón que va a atravesar al parque Saavedra con pendiente nula y alimentado con agua de la napa. Por lo tanto, va a limitar muchísimos usos sociales que hoy tiene el parque Saavedra”. La especialista también prevé problemas ambientales y sanitarios ya que el agua no circularía de forma permanente, por su nula pendiente, por lo que, el agua de napas con la que se alimentaría el arroyo contendría distintas sustancias contaminantes y afirma “la eficiencia hidráulica como reservorio no está técnicamente justificada y no se analizaron alternativas hidráulicamente más eficientes” (Spinelli, 2022, s/n).

A raíz de esta propuesta surgieron muchos interrogantes y puntos de vista en

oposición y desacuerdo. Koutsovitis (citada por Spinelli, 2022) menciona que “los reservorios se definen como obras hidráulicas que permiten retener y laminar las aguas de lluvia y son soluciones muy eficientes frente a eventos de precipitación de corta duración y elevada intensidad” (Spinelli, 2022, s/n). Su función consiste en evitar que esa agua ingrese a los sistemas pluviales provocando su desborde. Sin embargo, también menciona que el proyecto en cuestión es inconsulto y que nada tiene que ver con regenerar el arroyo Medrano. Además, existen otras opciones más económicas si de mitigar las inundaciones se trata. Este es un punto importante para la investigación.

Distintos autores (Escobar, 2022; Spinel-
li, 2022) mencionan cómo gran parte de
la población de la Comuna 12 se manifiesta
en contra del proyecto desde su anuncio,
sosteniendo que existe un interés por
parte del gobierno, en toda la zona ale-
daña al parque Saavedra en términos de
negocios y que lo que se lograría es alte-
rar la fisionomía del parque reduciendo
la continuidad de este y por ende el es-
pacio de juego de los niños, el espacio de
paseo y de libre andar por el mismo, por
algo que pareciera y defienden no tener
justificación de realizar la obra.

En los últimos años, alrededor del par-
que, el barrio ha tenido un gran avance
en tanto polo inmobiliario y gastronómi-
co, es decir, se ha convertido en enclave
para el extractivismo urbano. Según los
vecinos, el proyecto del arroyo sería una
obra paisajística enmarcada en este avan-
ce sobre el territorio ya que el nuevo có-
digo urbanístico autoriza la construcción
de torres de entre siete y ocho pisos y a
su vez, permitiría elevar el valor del me-
tro cuadrado, en detrimento del pulmón
verde y recreativo de la común y de la
construcción de identidad en el espacio
urbano.

La construcción de identidad local se
asocia con factores como la pertenencia a
un lugar, el enraizamiento, la asociación
de determinados acontecimientos a un
espacio físico, entre otros (Zurlo, 2022).
Por su parte Ramos Robles y Cuevas
(2016), afirman

Que las formas de interacción que se es-
tablecen con los lugares que se habitan,
son un reflejo del valor que les atribuye
a partir de los vínculos que allí se esta-
blecen y que van tejiendo el sentido de
pertenencia, de identidad y del nivel de
conciencia que tenemos de los espacios
(p.84).

Las experiencias determinan y definen
las maneras en que cada uno interactúa
con los lugares. Esto permite posicionar
al parque Saavedra como un escenario de
vínculos sociales de distintas generaciones
de habitantes de la Comuna 12, espacio
de acontecimientos que fueron tejiendo el
ideario identitario y sentido de pertenencia
de su población.

INTERESES SOBRE EL PROYECTO EN CUESTIÓN EN LA COMUNA 12

En este contexto, la población local cono-
cedora de los cambios en la zona en tanto
crecimiento del barrio como polo inmo-
biliario, considera tal como menciona Es-
cobar (2022), que este proyecto sería solo
una obra paisajista que permitiría aumen-
tar el valor del metro cuadrado en zonas
aledañas al parque, donde gracias al nuevo
código urbanístico se permite la construc-
ción de torres con un máximo de ocho pi-
sos. Las construcciones verticales, permi-
ten ganar espacio en las grandes ciudades,
al mismo tiempo que logran encarecer el
precio del metro cuadrado cuando cuen-
tan con espacios verdes a pocos metros,

paradójicamente, espacios verdes que son reducidos cada vez más, con el fin de continuar construyendo. Las edificaciones más recientes en la zona son de estilo moderno, un gran refugio especulativo de capital. El alquiler de un departamento de dos ambientes en la zona aledaña al parque ronda los \$400.000 -sin tener en cuenta las expensas-, mientras que la venta de la misma cantidad de ambientes promedia los USD 110.000, según puede observarse en los sitios webs de las grandes cadenas inmobiliarias¹. Esto evidencia el porqué del interés inmobiliario y la rentabilidad que obtiene el sector, así como los inversores de proyectos de venta, como los de pozo que permiten la inversión con planes de financiamiento por lo general, en dólares. No deja ser interesante remarcar la existencia de un barrio de ingresos medios-bajos conocido como barrio Mitre a unas diez cuadras del parque. Lo que evidencia, una vez más, como el extractivismo urbano acrecienta la brecha social y adquisitiva.

Estos intereses desarrollistas se contraponen a los intereses de la población local, que consisten en mantener este espacio verde, de encuentros y su historia.

IMPACTO DEL EXTRACTIVISMO URBANO EN EL DERECHO A LA CIUDAD DE LOS VECINOS DE LA COMUNA 12

Ya se mencionó que el derecho a la ciudad se refiere al derecho de cada uno de los ha-

¹ Argenprop. Sitio líder de clasificados de inmuebles online de Argentina: <https://www.argenprop.com/>

bitantes a habitar, utilizar, ocupar y disfrutar las ciudades y asentamientos urbanos justos, inclusivos seguros y sostenibles. Tal como mencionan Martínez et. al., (2022) este concepto, reciente, surgió como una alternativa para poder explicar los desafíos actuales, tales como injusticia social, segregación espacial, despojo y privatización de los bienes comunes. El derecho a la ciudad implica la responsabilidad y compromiso de cada uno de los ámbitos de gobierno y ciudadanos para defender y reclamar la gobernanza equitativa.

Es así, que al observar que ese derecho no es respetado, es válido hacer notar la necesidad de rever ciertas cuestiones y escuchar la voz de los residentes de las áreas en cuestión al momento en que se manifiestan y la disconformidad que expresa. Por supuesto que lo ideal, pensado en equidad y justicia social, sería relevar las opiniones ciudadanas previamente al anuncio o ejecución de proyectos.

Los vecinos de la Comuna 12 no solo reclaman por el parque Saavedra, sino también por su derecho a la ciudad. Esto pudo revelarse como resultado del trabajo de campo en el área de estudio y a partir de la realización de una serie de entrevistas a informantes clave, residentes del barrio.

En los veinte casos entrevistados, ninguno residía a más diez cuadras del parque y hacían uso frecuente de este, de manera individual y grupal. Las actividades que mayormente se realizan son paseos a pie o en bicicleta por la presencia de una bicisenda, picnics, visitas a la feria durante los fi-

nes de semana, tomar algo frente al parque o simplemente recortarse en el pasto junto a las mascotas. Este espacio no es solo un espacio verde, sino que para sus habitantes es un lugar.

En cuanto a la identificación individual y personal con el barrio que entreteje el factor identitario, hay una marcada diferencia de respuestas entre quienes residen en el barrio hace más de veinte o treinta años y quienes lo hacen hace menos de diez años. En el primer caso, existe una respuesta unánime en que se sienten identificados con el barrio, esto se vincula con las propias experiencias vividas, las de sus generaciones pasadas, como padres y abuelos y de las nuevas generaciones, sus hijos. En sus narraciones de recuerdos se devela cierta nostalgia. En el segundo caso, si bien no se sienten identificados con el barrio, rescatan la comodidad sentida en la zona, con el parque y su uso, la tranquilidad y contacto con la naturaleza que éste brinda. Radica aquí, el espacio convertido en lugar, vivido y repleto de experiencias, de carga emocional, sentimientos y recuerdos. Esto se pudo observar en palabras de algunos informantes, “llevar a pasear a mi hija en bicicleta con amigas” (Emilce, 48 años), “mis bisabuelos llegaron de Italia y España a Saavedra, una de las primeras casas en el barrio” (Yanina, 47 años), “es como el patio de mi casa, mis hijas se fueron, se independizaron, pero el parque sigue siendo un lugar de referencia para ellas” (vecino, 61 años), “es mi cable a tierra, vengo con mis perras un rato todos los días” (Laura, 54 años).

Los residentes históricos, aquellos que habitan la zona desde hace veinte o treinta años, sostienen que el proyecto en cuestión se trata de un emprendimiento de interés inmobiliario y creen que se convertirá en un basural debido a la acumulación de hojas caídas desde los árboles y residuos que no se tiran en los tachos de basura, creando “tapones” de basura en el arroyo, el cual, opinan dividirá al parque. Mientras que, algunos de los residentes más recientes no tienen una opinión definida al respecto y otros no lo ven tan negativo ya que si antes había un arroyo a cielo abierto -refiriéndose a antes que el arroyo Medrano fuese entubado-, no ven razón de por qué no podría existir otro ahora.

Entonces, si bien para aquellos vecinos recientemente residentes del barrio aún no existe un lazo identitario conformado con el parque, esto es distinto para quienes residen hace tiempo y tienen historia en el barrio. La lista de experiencias, actividades, usos de este espacio verde, recuerdos y vivencias en él es larga. Para los residentes históricos, el parque ya no es solo un espacio, el parque es lugar, así como es sinónimo de derecho a la ciudad para todos los habitantes por igual. Aquí queda manifestada la manera en que el avance del extractivismo urbano sobre estas áreas, produce un despojo de la noción de lugar e identidad construida por los residentes alrededor de un bien común como lo es el parque Saavedra.

Los vecinos de Saavedra se han organizado para manifestar su descontento frente

al mencionado proyecto e impedir que se lleve adelante. Trofelli (2022) da precisiones en torno al estado de situación y argumenta que la resistencia presentada llegó al Banco Mundial - principal entidad financiadora del proyecto-, y ha dado paso atrás en su participación en el mismo, por lo que el proyecto de creación de un arroyo a cielo abierto en el parque Saavedra, Comuna 12 quedó sin efecto, al menos por ahora.

CONCLUSIONES

Cabe remarcar una vez más, que la existencia de los espacios urbanos de libre acceso resguardan el derecho de los habitantes a transitar, habitar y gozar de su ciudad de manera equitativa y justa, en estos espacios todos pueden realizar las mismas actividades sin distinciones, hay igualdad. Se garantiza el derecho a la ciudad. Los espacios, cargados de significancias subjetivas, nacidas a partir de experiencias personales, distintas vivencias, recuerdos y sentimientos, se convierten en lugares, en cunas contenedoras de historias personales que participan en la construcción de las identidades individuales y colectivas.

El parque Saavedra de la Comuna 12 como espacio, es esencial en la preservación de áreas verdes urbanas, y como lugar es primordial en la relación barrio-sentido de pertenencia. Este parque es lugar para la población local.

Retomando el problema, supuesto y objetivos específicos planteados en esta investigación, se puede afirmar que el proyecto

de creación de un arroyo a cielo abierto en el parque Saavedra, anunciado en 2021, amenaza al ideario identitario individual y colectivo de la población de la Comuna 12, mediante la apropiación de lugares que son claves en las historias individuales y colectivas, particularmente de quienes residen allí hace más de dos décadas y lograron construir su sentido de pertenencia. Por otro lado, se requieren más estudios de impacto ambiental que reúnan a distintas disciplinas y profesionales afines que evalúan integralmente este proyecto.

El extractivismo urbano no solo avanza sobre espacios concretos y tangibles, sino también se adueña de lo invisible, se apropia de identidades. Es por este motivo que se afirma la existencia del extractivismo identitario.

En pos de preservar el espacio del parque y no alterar su fisionomía actual, de defender su pleno derecho a la ciudad y sentido de pertenencia, fue fundamental el trabajo, la firmeza y resistencia colectiva de los vecinos. Son ellos quienes mejor conocen ese espacio, son ellos quienes aman y defienden su lugar.



LITERATURA CITADA

- Argenprop. (2023). Buenos Aires, Argentina: *Clarín Digital*. Recuperado de <https://www.argenprop.com/>
- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M. Fernández Caso, M. y R. Gurevich (Ed.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, pp. 37-62. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Comunas de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/caba/comunas>
- Escobar, R. (2022). Especulación inmobiliaria. Vecinos del parque Saavedra convocan hoy a asamblea por proyecto de arroyo artificial. *La Izquierda diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Vecinos-del-parque-Saavedra-convocan-hoy-a-a-samblea-por-proyecto-de-arroyo-artificial>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Antecedentes La Ciudad de Buenos Aires y sus aspectos hídricos. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollourbano/desarrollo/planes/antecedentes>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Plan Hidráulico de la Ciudad. Recuperado de <https://buenosaires.gob.ar/infraestructura/movilidad/plan-hidraulico-de-la-ciudad>
- Gudynas, E. (2015). Extractivismo. Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la Naturaleza. Recuperado de <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasExtractivismosEcologiaPoliticaBo15Anuncio.pdf>
- Herrera, A. (2017). La identidad urbana como categoría de análisis. Una propuesta metodológica para la lectura del territorio a través de la consolidación Histórico-Espacial de sus atributos urbanos característicos. IX Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, Barcelona-Bogotá.
- INDEC. (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Total de población, variación absoluta y variación relativa, por comuna. Años 2010 y 2022.
- Lezcano, M. (2023). Un barrio bajo el agua: a 10 años de la trágica inundación de Saavedra. Periódico Comuna 12. Recuperado de <https://lacomuna12.com.ar/un-barrio-bajo-el-agua-a-10-anos-de-la-tragica-inundacion-de-saavedra-8110>
- Losano, G. (noviembre de 2017). *Normativa de Ordenamiento Territorial como Instrumento del Extractivismo Urbano: El caso de La Plata*, XIX Jornadas de Investigación y Enseñanza de la Geografía. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10485/ev.10485.pdf

- Martínez, C., Quiroga, C., Agostinucci, N. (2022, septiembre). Derecho a la ciudad. *ProfesGeo. La revista*. Recuperado de https://profesgeo.com.ar/demo_revista_V1XZ S/
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea] <https://dle.rae.es>
- Ramos de Robles, S. y Cuevas, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovación Educativa*. 16(17),83-110. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1665-26732016000200083#affo1
- Spinelli, C. (2022). Un reservorio que deja muchas reservas. *Agencia de noticias, Ciencias de Comunicación-UBA*. Recuperado de <http://anccom.sociales.uba.ar/2022/07/10/un-reservorio-que-deja-muchas-reservas/>
- Trofelli, F. (2022). Por la queja vecinal, el Banco Mundial no financiará un arroyo artificial en Parque Saavedra. *Tiempo Argentino*. Recuperado de <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/por-la-queja-vecinal-el-banco-mundial-no-financiara-un-arroyo-artificial-en-parque-saavedra/>
- Un Espacio Geográfico. (2021). Geografía y neoliberalismo ¿Qué es el extractivismo urbano? [youtube]. Recuperado de <https://youtu.be/jT8PNWfVOWk?si=iGsvblyt5or3yotm>
- Viale, E. (2017). Prólogo: Extractivismo urbano, En A. Vázquez Duplat (Ed.). *Extractivismo urbano Debates para una construcción colectiva de las ciudades* (pp15-20). Buenos Aires, Argentina. El colectivo.
- Zurlo, M. (2012). Lo regional como categoría de análisis en la construcción de identidades locales: chaco como caso de estudio (1850- 1950). *Geográfica Digital UNNE*. 9 (17). Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2250>

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TERRITORIO EN AMÉRICA LATINA



Imagen: Rini Templeton

Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X · No. 10 · Septiembre de 2024

<http://releg.org/>

Arbolado urbano de alineación en la localidad de Estación Matilde, Santa Fe, Argentina. Análisis desde una perspectiva geográfica

Avenue trees in Estación Matilde, Santa Fe, Argentina. Analys from a geographic perspective

Recibido: 30/10/2023. Aprobado: 10/11/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

RESUMEN

El trabajo centra su atención en el análisis cuali-cuantitativo del arbolado de alineación en la localidad de Estación Matilde. Su importancia radica en su incalculable valor para la calidad de vida poblacional en el contexto de calentamiento global. Se exploran los antecedentes en materia del tópico en cuestión, se relevan a campo los árboles y/o arbustos de las aceras, se obtienen cartografías temáticas, se entrevista al personal de gestión local, se interrelaciona la información obtenida y se discuten los resultados arribando a las conclusiones.

Se relevaron 1.183 ejemplares de más de 100 especies distintas. El análisis denota carencias de especies en manzanas periféricas y problemas vinculados a la existencia de árboles con fustes inclinados, ahuecados y solapamiento con diferentes elementos del sistema urbano. Esto presume la necesidad de atender dichas cuestiones en pos de mejorar el ambiente.

PALABRAS CLAVE: Arbolado; Sistema Urbano; Relevamiento; Diagnóstico.

ABSTRACT

This research is based on a quali-quantitative analysis of Avenue trees in Matilde, Santa Fe. Its importance relies on its incalculable value for people's quality of life within a context of global warming. Some antecedents relevant to the topic are explored, Avenue trees and bushes have been analyzed, thematic maps are obtained, employees from local management are interviewed, all the data is interrelated and the results are discussed previous to the conclusion.

118 trees from more than 100 species were examined. The research shows lack of trees in the outskirts and problems related to slanted trees, tree hollows and overlapping between the species and different components of the urban system. This suggests focusing on certain aspects to improve the environment.

KEY WORDS: Avenue trees; Urban System; Survey; Diagnosis.

INTRODUCCIÓN

El trabajo se encuadra en la realización de una “Adscripción en investigación” (2022-2023) en el Laboratorio de Geografía Física y Ambiental (FHUC-UNL) dirigida por el Dr. Gabriel F. Castelao y co dirigida por el Prof. Mariano Varisco en el marco de la cátedra de Biogeografía y del proyecto de investigación CAI+D 2021-2023 aprobado y financiado académicamente y anclado en el Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Dicho proyecto se titula “Calidad de vida y procesos metropolitanos en la Provincia de Santa Fe: aproximaciones para el ordenamiento territorial y el desarrollo sostenible” dirigido por el Dr. Néstor J. Gómez.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es realizar un diagnóstico del estado de situación del arbolado público lineal de la localidad de “Estación Matilde”, depar-

tamento Las Colonias, provincia de Santa Fe, ante la necesidad de generar una herramienta que colabore en la toma de decisiones de los gestores locales.

Se entiende por arbolado público “las especies arbóreas, leñosas u ornamentales plantadas en lugares destinados al uso público, como por ejemplo rutas, caminos, calles y paseos o plazas” (Lisa, M., 2012). El arbolado urbano, ubicado de manera lineal en las aceras constituye entonces arbolado público. Su análisis adquiere, en estos tiempos, una significativa importancia para la mejora de la calidad de vida poblacional en un contexto de cambio climático al cual las urbes deberán adecuarse buscando estrategias que permitan mitigar los efectos de las fluctuaciones en el clima.

El arbolado urbano lineal cumple con numerosas funciones que excede lo estrictamente estético: atenúa las temperaturas

estivales, es productor de oxígeno mejorando notoriamente la calidad del aire, capta polvo atmosférico reduciendo el tenor de partículas suspendidas en el aire, amortigua ruidos reduciendo la contaminación sonora, ejerce control sobre la erosión y otorga personalidad a los sitios por sus caracteres estructurales y por su longevidad, entre otras. Es fundamental la elección de aquellas especies que mejor cumplan con las funciones mencionadas siendo de suma importancia las tareas de mantenimiento como acción preventiva a los riesgos de caídas de árboles, de taponamiento de desagües y/o canales por hojarascas, e interferencias peligrosas con sistemas de servicios urbanos tales como cables y señales.

La Conferencia de Estocolmo de 1972 planteó una serie de 25 principios entre los cuales destaca que “el hombre tiene derecho fundamental a la libertad, igualdad y disfrute de adecuadas condiciones de vida en un medio de calidad que le permita llevar una vida digna y gozar del bienestar, y tiene la solemne obligación de proteger y mejorar el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras” (ONU, 1972: p: 2). Desde entonces el estudio del arbolado urbano ha logrado paulatinamente alcanzar significación mediante la profundización en el conocimiento de la temática. La organización Mundial de la Salud (OMS) ha sugerido entonces que en las urbes debería existir al menos un árbol cada 3 habitantes. Cabe destacar el programa desarrollado desde 1994 por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y

Alimentación (FAO-ONU) denominado “El potencial de la Forestación Urbana en el desarrollo de las ciudades” que fomenta, con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), planes de mejora del arbolado público urbano en ciudades latinoamericanas.

A nivel latinoamericano resaltan los aportes referidos a tamaño, distancia entre árboles respecto al porte de los mismos y ancho de veredas, formas de copas, tipo de follajes y densidad de sombra proyectada (Beytía Avad, A.; et al, 2012. pp: 12-15). No menos importante es el aporte de Alberto Barroso y su equipo respecto a los atributos vegetales en relación con el tamaño de veredas (Gobierno de Córdoba, 2022.p: 21). Desde la Geografía, y a nivel nacional, destacan investigadores de la Universidad Nacional del Sur (UNS) con numerosos aportes metodológicos para censos de arbolado urbano en ciudades medianas (Geraldí, A., 2021), o diagnósticos realizados en la ciudad de Bahía Blanca (Benedetti, G.; Campo de Ferreras, A., 2012). Por su parte, desde la Universidad Nacional del Litoral la Dra Blanca Fritschy realizó una propuesta de método para el relevamiento urbano (Fritschy, B., 2004), el cual se tomó como base para realizar el censo arbóreo en esta investigación. Al mismo tiempo el Dr. Gabriel Castela realizó contribuciones mediante diagnósticos del arbolado lineal en la ciudad de Santa Fe (Castelao, G., 2021).

El trabajo se aborda desde un método con enfoque cuali - cuantitativo con una

mirada sistémica que permita, a partir de la interrelación de los elementos urbanos, detectar los problemas que requieran su consideración. Cabe destacar que los trabajos de ordenación del arbolado urbano desde las comunas y municipios son desarrollados principalmente por profesionales que provienen de las ciencias naturales que, en muchas ocasiones, desarrollan su tarea de manera sistematizada y desarticulada. Por lo tanto, la propuesta de este trabajo es darle un enfoque holístico.

La densidad arbórea muestra cierta heterogeneidad con manzanas carentes totalmente de árboles, y otras sobrecargadas. Al mismo tiempo, se detectaron ejemplares en mal estado y otros en peligrosa interrelación con elementos de la urbe que ameritan su monitoreo en pos de analizar su posible sustitución o mejora de su situación.

Se promueve la incorporación de ejemplares que aumenten la masa arbórea pueblerina, apuntando principalmente a especies nativas de flores vivaces y caducifolias teniendo en cuenta las condiciones climáticas imperantes en la región.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se trabaja con un método basado en:

a) Selección de información édita e inédita.

La necesidad de conocer antecedentes en el tema conlleva a la búsqueda de publicaciones científicas en relación a la temática y sus

enfoques. Si bien la mayor parte de la literatura científica en materia de arbolado urbano proviene del campo de las ciencias naturales, es posible encontrar investigaciones desde la ciencia geográfica con aportes realizados por universidades públicas argentinas.

Al mismo tiempo, se hizo necesario tomar conocimiento acerca del estado de situación de las especies vegetales lineales en la localidad de Estación Matilde recurriendo a entrevistar a los gestores de turno.

b) Recopilación de información in situ mediante trabajos de reconocimiento a campo.

Se realizaron relevamientos en el período Septiembre - Diciembre de 2022 puntualizando datos cuantitativos inherentes a: altura, diámetro y circunferencia de fuste, ancho de copa y distancias entre individuos arbóreos y entre ellos y el cordón cuneta y línea de edificación. Al mismo tiempo se georreferenciaron los árboles utilizando GPS y se tomaron mediciones de anchos de calle, veredas y cuneta con odómetro y cinta métrica. Por otra parte, se tomaron en consideración aspectos cualitativos referidos al estado de situación de los árboles y problemas detectados en su vinculación con otros elementos del sistema.

c) Vuelco de la información en planilla de cálculo MS - Excel. Esto permitió sacar promedios, máximas, mínimas, porcentajes y la obtención de gráficos.

d) Obtención de cartografías temáticas. Se utiliza el software QGIS vinculándolo a la información volcada en la planilla de cálculo, lo que permitió cartografiar la distribución arbórea, la densidad por manzana y los problemas detectados.

e) Tratamiento de la información acopiada. La misma es correlacionada, se elabora el diagnóstico y se proponen alternativas que mejoren el estado de situación del arbolado público lineal. Se recurre a la construcción de matrices que contemplen debilidades y fortalezas del sistema, así como también amenazas y oportunidades (matrices DAFO), tomando como base los aportes de Ana María Foschiatti y Jorge Alberto (Foschiatti, A.; Alberto, J, 2007).

ÁREA DE ESTUDIO

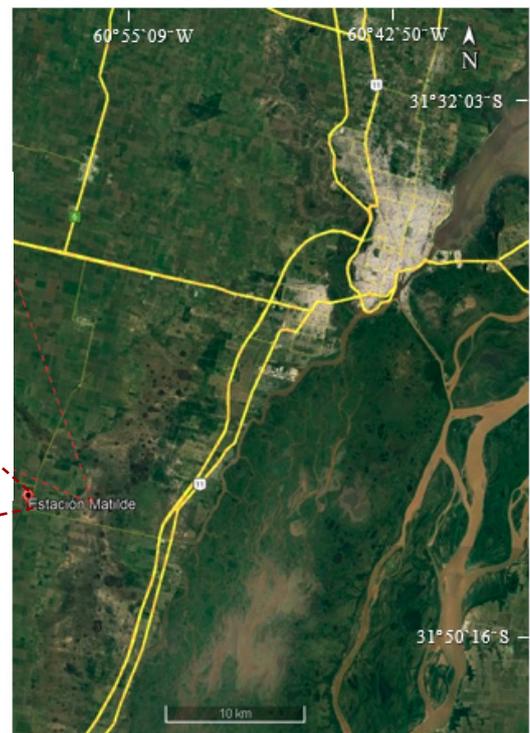
La localidad de Estación Matilde está ubicada en la provincia de Santa Fe, dentro del departamento Las Colonias a 45 kilómetros de la capital provincial: Santa Fe, y a 20 kilómetros hacia el oeste del aeropuerto de Sauce Viejo.



Según el censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, la misma cuenta con 947 habitantes. Respecto a las características de esa población, el mismo arrojó que en dicho lugar existían 263 hogares sin Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), y 29 que contaban con al menos una necesidad básica sin satisfacer.

Plaza Matilde fue fundada en el año 1879 en la provincia de Santa Fe. Los primeros pobladores fueron en su mayoría italianos. Como muchos, el pueblo crecería en torno de la plaza y se iría expandiendo.

Imagen 1. Localización de Estación Matilde



Fuente: datos obtenidos de Google Earth.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

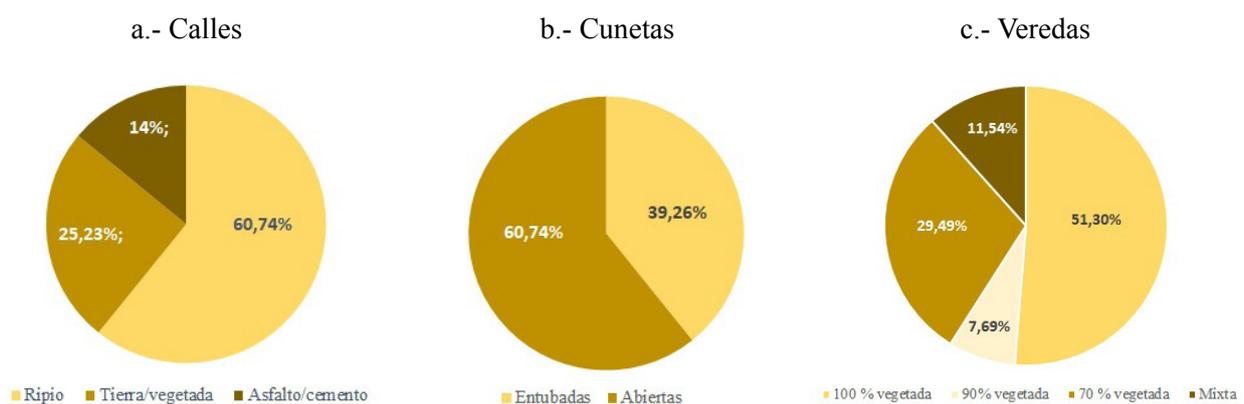
Los exhaustivos relevamientos de las calles de la localidad proporcionan un claro panorama de la infraestructura vial. En promedio tienen 8 metros de ancho y prevalece una marcada predominancia de las calles de ripio en comparación con las de asfalto y tierra. En términos cuantitativos, un 60,74% de las calles están constituidas de material mejorado (ripio). Por otro lado, un 25,23% de las mismas permanecen sin pavimentar, siendo principalmente de tierra o vegetación, lo que le da a la localidad cierto aspecto rural. En contraste, solo un modesto 14% están dotadas de asfalto.

En lo que respecta a la infraestructura de las cunetas, es esencial señalar que un 60,74% están entubadas, predominantemente en el sector aledaño a la Estación, que constituye

la parte más céntrica de la localidad. A medida que nos alejamos, la cuestión va a cambiar. Así, el 39,26% se mantienen aún abiertas con un ancho promedio de 2,13 metros y, ante esto, se torna importante un monitoreo periódico de su estado de situación. La acumulación de hojas, ramas caídas y raíces de los árboles en éstas representa un desafío al flujo de agua y el sistema de drenaje que podrían contribuir a su obstrucción.

El análisis de los valores de las veredas revela una clara preeminencia de la vegetación sobre las superficies de cemento. En este sentido, es importante destacar que un 51,3% de las veredas se mantienen en un estado completamente vegetado, sin presencia de cemento, mientras que un 7,7% de ellas poseen un alto predominio de vegetación (90%) (gráfico 1).

Gráfico 1. Situación y tipo de cobertura del sistema del viario.



Fuente: elaboración propia en base a datos relevados en el período septiembre-diciembre 2022.

Por otra parte, un 29,5% de las aceras cuentan con un 70% de cobertura vegetal, con el cemento limitado a áreas puntuales en la cuadra. Un 11,54% de las veredas son de tipo mixto, con una distribución equitativa de vegetación y pavimento. Finalmente, solo un 0,6% de las veredas exhiben un 30% de cobertura vegetal, es decir, con más presencia de cemento que de vegetación. Estos datos reflejan la diversidad de estados de las veredas en la localidad, proporcionando información valiosa sobre la relación entre la urbanización y la vegetación en el entorno urbano. Es interesante observar que la escasa cementación de las veredas permite una rápida absorción de agua en caso de inundaciones esporádica fruto de lluvias excepcionales.

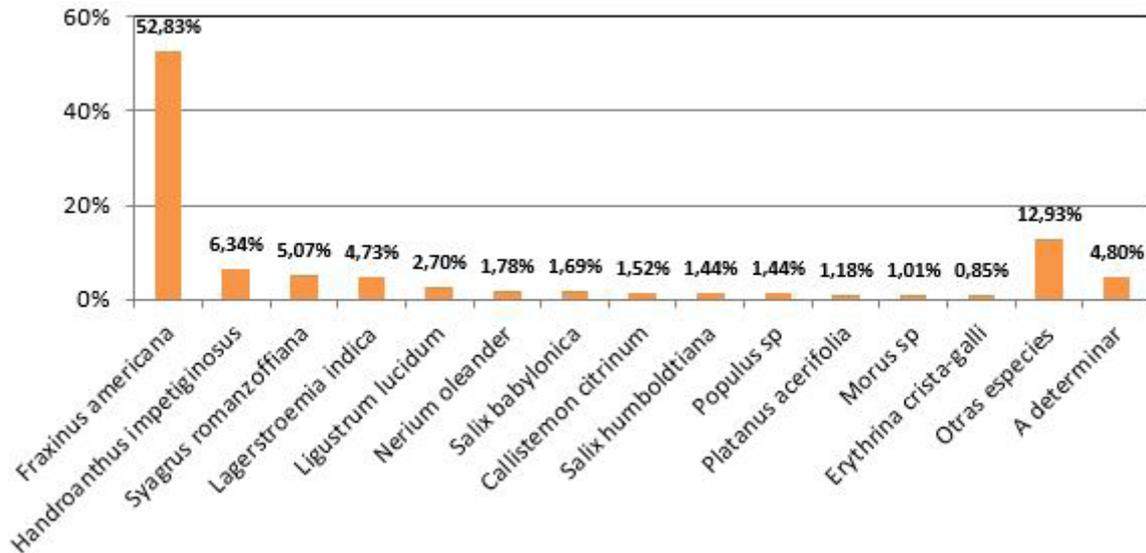
Por otra parte, se relevaron 1183 ejemplares de vegetales correspondientes al arbolado lineal, de variadas especies. Es posible vislumbrar un predominio de Fresnos Americanos (*Fraxinus americana*) con un 52,83% y, en menor medida, Lapacho Rosado (*Handroanthus impetiginosus*) (6,34%), Palmera Pindó (*Syagrus roman-zoffiana*) (5,07%), Crespón (*Lagerstroemia indica*) (4,73%), Ligustro (*Ligustrum lucidum*) (2,70%), Laurel de Jardín (*Nerium oleander*) (1,78%), Sauce Llorón (*Salix babylonica*) (1,69%), Limpia Tubo (*Callistemon citrinum*) (1,52%), Sauce Criollo (*Salix humboldtiana*) (1,44%), Alamos (*Populus sp.*) (1,44%), Platano (*Platanus acerifolia*) (1,18%), Mora (*Morus sp.*) (1,01%) y ceibo (*Erythrina crista-galli*) (0,85%). Un 4,48% de los árboles y arbustos no se han podido determinar. Algunos árboles solo están re-

presentados por 1 o 2 individuos, por lo que se optó por categorizarlos como de “Otras Especies” que, en su conjunto, están representados por un 12,93% (gráfico 2).

Las especies relevadas tienen una altura de fuste que fluctúa desde apenas 0,1 metros para árboles recientemente plantados hasta 9,6 metros correspondiente a una palmera pindó. En ese marco, el gráfico 3a muestra el porcentaje de árboles según las alturas de sus respectivos fustes. La medición de los diámetros de fustes muestra una fluctuación de entre 0,01 metros para árboles jóvenes a 1,2 metros (gráfico 3b) para los de mayor porte. Al mismo tiempo, las circunferencias poseen valores de entre 0,01 a 3,3 metros (gráfico 3c). Asimismo, se midieron también los anchos de las copas los cuales se encuentran en un rango de entre 0,10 a 18 metros; en el primer caso se trata de un árbol casi sin desarrollo por su juventud, y en el segundo de un Ombú.

Conjuntamente los árboles fueron georreferenciados utilizando para ello un dispositivo GPS ante la necesidad de conocer la posición exacta de cada individuo arbóreo mediante sus coordenadas geográficas. El mapa 1 muestra la distribución espacial del arbolado lineal relevado en la planta urbana de Estación Matilde. Es de destacar que los árboles alcanzan una mayor concentración en las manzanas del sector central del pueblo, disminuyendo gradualmente su cantidad hacia la periferia, más notorio hacia el sur cuyo sector está escasamente urbanizado.

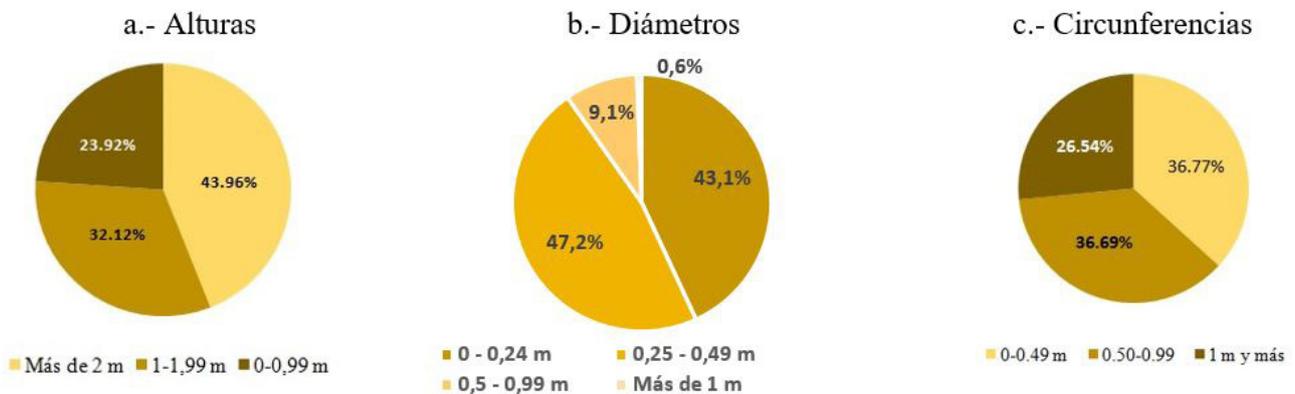
Gráfico 2. Especies relevadas y su representatividad.



Fuente: elaboración propia en base a datos relevados en el período septiembre-diciembre 2022.

Gráfico 3. Cuantificación de fustes.

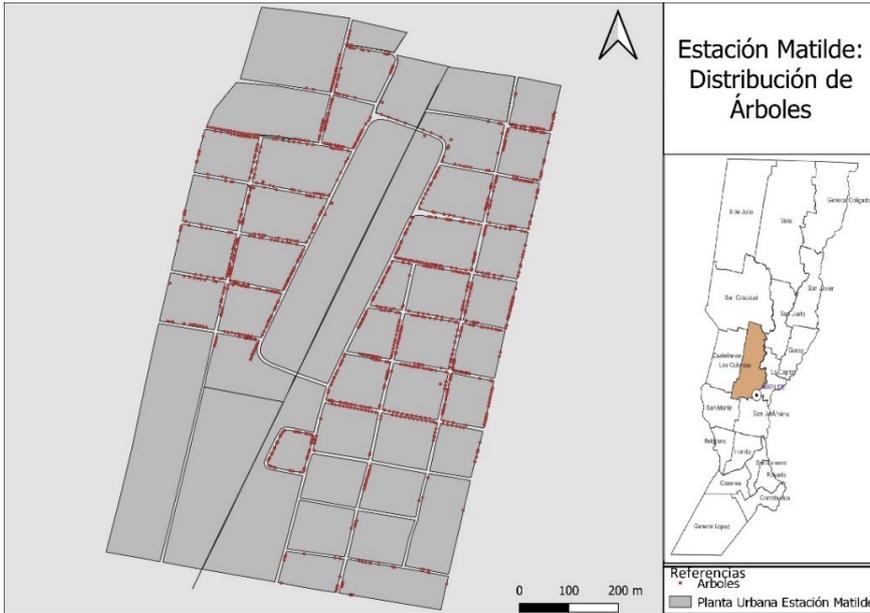
Gráfico 3. Cuantificación de fustes



Fuente: elaboración propia en base a datos relevados en el período septiembre-diciembre 2022.

En función de esto se han calculado densidades por metro y por manzana lo cual está reflejado en el mapa 2. Las manzanas más nutridas tienen una densidad de 11 árboles en 100 metros. Si se hace una comparación entre el mapa 1 y 2, se puede vislumbrar la correlación entre la distribución y la densidad. El mapa 3 muestra el estado de

situación de las especies que necesitan ser monitoreadas por presentar inclinación, ahuecamiento, daños generales y/o problemas fitosanitarios (presencia de plagas, líquenes, musgos, etc.). En su mayoría los problemas se concentran en las manzanas del sector central del ejido urbano.

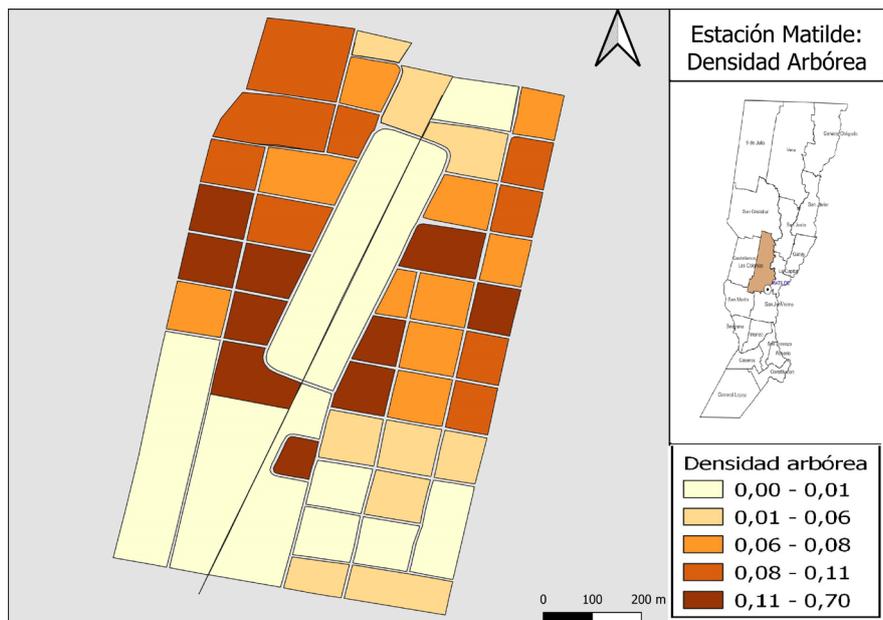


Mapa 1. Distribución de árboles en el ejido urbano.

Fuente: elaboración propia con Q-Gis en base a datos relevados en el período septiembre-diciembre 2022.

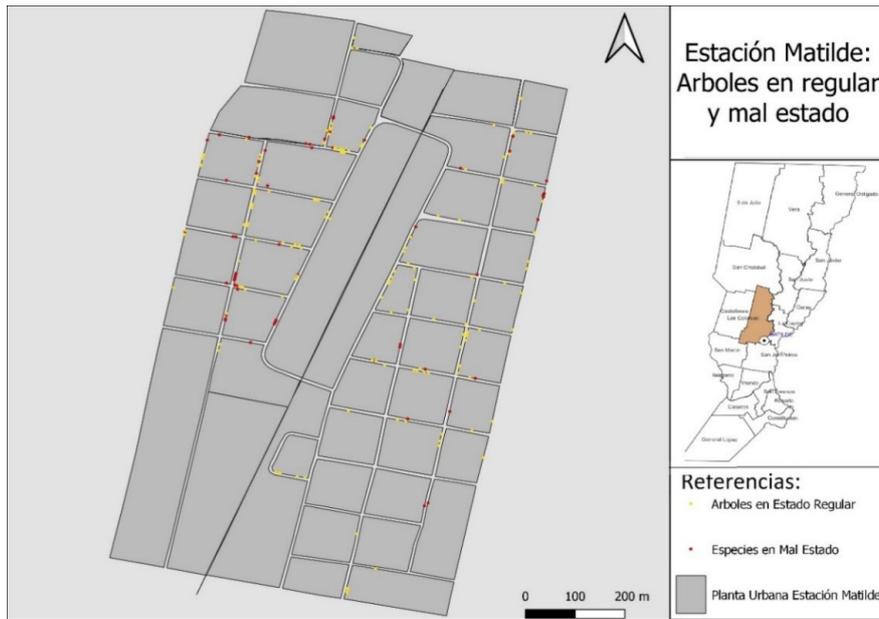
Mapa 2. Densidad arbórea por metro y por manzana.

Fuente: elaboración propia con Q-Gis en base a datos relevados en el período septiembre-diciembre 2022.



En definitiva, la infraestructura vial (calles y veredas) está dotada de un apropiado ancho que permite la circulación correcta de automóviles y peatones. La predominancia de cobertura vegetada en las aceras facilita la plantación de árboles que se adecúan de buena forma al sistema urbano. Al mismo tiempo, ante lluvias extraordinarias, no se producen

inundaciones ya que la cobertura vegetal actúa como “efecto esponja” favoreciendo la absorción de agua. Por otro lado, es necesario monitorear frecuentemente las cunetas con canales abiertos ya que, en presencia de restos orgánicos, pueden taparse impidiendo un correcto escurrimiento de los efluentes domiciliarios y/o agua de las precipitaciones.



Mapa 3. Estado de situación cualitativo de árboles censados.

Fuente: elaboración propia con Q-Gis en base a datos relevados en el período septiembre-diciembre 2022.

La predominancia del fresno americano habla de la presencia de una especie arbórea de porte medio, caducifolia, acorde a las condiciones climáticas imperantes de veranos muy calurosos e inviernos frescos. En los últimos años se mejoró la masa forestal con la plantación de especies nativas, principalmente lapacho rosado cuyos individuos aún poseen escaso porte dada su juventud. Es importante destacar la presencia de ejemplares de palmera pindó que representa un 5,07 % del arbolado, especie buscada por frentistas por su porte esbelto; sin embargo no es una especie con funciones urbanas por su extraordinaria altura que fácilmente interfiere al sistema de cables de servicios eléctricos y/o telefónicos, y por la concentración de frutos apetecibles por una gran cantidad de animales vectores transmisores de enfermedades, entre ellos roedores y/o aves frugívoras.

Dentro del sistema existe una predominancia de especies con un fuste de entre 1 y

2 metros, y las copas con un ancho promedio de 6,05 metros. Se considera una altura apropiada habida cuenta de que el ramaje, a partir de dicha altura, no genera problemas de invasión hacia la senda peatonal o a la calle permitiendo el normal tránsito. Por su parte, en términos generales, se visualiza adecuada separación entre árboles que impide el solapamiento de las copas, o el poco desarrollo de las mismas. Sin embargo, en el sector central de la localidad, existe intersección peligrosa de las copas con cables y postes de luz, como así también con la luminaria que ameritan la poda en tiempo y forma.

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas, es posible efectuar un diagnóstico de situación del sistema. En este caso se ha recurrido a la construcción de una matriz “DAFO” (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) (Tabla 1). Las fortalezas y debilidades internas ayudan a entender el problema en un entorno y con-

texto concreto, y está compuesto por factores controlables. En contraposición, la situación externa está compuesta por las

oportunidades y amenazas, y son factores que no se pueden controlar (Foschiatti et. al, 2007).

Tabla 1. Síntesis de matriz DAFO.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> . Insuficiente mantenimiento por parte de la Comuna. . Intersección de copas de árboles con luminarias. . Falta de recursos y personal en cantidad para labores de poda, reposición, limpieza y atención a reclamos. . Existencia de árboles con fustes inclinados, ahuecados y/o en intersección con elementos urbanos 	<ul style="list-style-type: none"> . Existencia, a ciertos intervalos, de vientos intensos en situación de tormentas.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> . Adecuado ancho de veredas. . Compromiso de los vecinos para con el arbolado urbano. . Suelos Mollisoles (argiudols) al que se adecúa perfectamente toda especie. 	<ul style="list-style-type: none"> . Programa provincial “para cada santafesino un árbol” de financiamiento a comunas y municipios. . Conciencia por parte de autoridades comunales que tienen el tema arbolado urbano en agenda para su mejora.

Fuente: elaboración propia en base a datos relevados en el período septiembre-diciembre 2022.

Se considera como debilidad el exiguo mantenimiento por parte de la gestión local; esto se observa en dos sentidos: por un lado, el estado de situación deplorable que presenta un porcentaje significativo de árboles y, por otro, la peligrosa intersección de los mismos con elementos del sistema urbano (luminarias, cables eléctricos). Sin embargo, al ser una localidad pequeña se reconoce también la falta de recursos que impera en ella.

Como fortaleza se destaca el compromiso de los vecinos para con el arbolado lineal. Las entrevistas y/o charlas mantenidas con

muchos de ellos sacó a la luz sus inquietudes mostrándose interesados en la labor de relevamiento. Cabe aclarar la intención futura de abordar este tema desde el enfoque de la “Geografía de la Percepción” en el afán de indagar acerca del conocimiento que la sociedad tiene respecto al tópico, las necesidades, prioridades y problemas que preocupan a los vecinos. El interés por la labor investigativa se hizo evidente. Al mismo tiempo es necesario destacar el programa provincial sobre arbolado urbano, en su momento enrolado en el eslogan “Para cada santafesino un árbol” a partir del cual

el gobierno provincial se comprometía a subsidiar cualquier proyecto de mejora del arbolado en comunas y municipios. Esta oportunidad fue muy bien aprovechada por diferentes localidades que han visto incrementada su masa forestal. La comuna de Estación Matilde incorporó en los últimos años un lote de especies nativas, principalmente Lapacho Rosado (*Handroanthus impetiginosus*) que mejoraron la situación hasta entonces vigente.

Estación Matilde está ubicada en una zona con presencia de suelos molisoles, subgrupo de argiudoles, muy productivos, húmiferos, y constituyéndose esto en una fortaleza para el buen crecimiento de las especies vegetales.

Las amenazas, por su parte, pasan por los vientos intensos, en situación de tormentas, que pueden afectar el ramaje de los individuos arbóreos, situación que contribuye a generar peligro de caídas habida cuenta de que muchos árboles adolecen de problemas tales como ahuecamiento, inclinación peligrosa y/o interferencia importante con los servicios de cable. Es necesario el monitoreo periódico del sistema arbóreo para mejorar la situación de los ejemplares y/o reemplazarlos en caso de ser necesario.

Cuestión importante para destacar es la existencia de un molino harinero que se encuentra en el centro de la localidad. El mismo es generador de ruidos molestos y, en ocasiones, mal olor y/o polvillo. Se recomienda, en este caso, una cortina forestal que rodee al mismo de especies perennes

con hojas de nervaduras marcadas, de forma tal que tengan follaje todo el año, y favorezca la absorción de gases que pueden ser perjudiciales para la salud, como así también la disminución de los ruidos que la misma industria emana.

CONCLUSIONES

En términos generales, el arbolado urbano lineal de la localidad de Estación Matilde muestra una adecuada densidad arbórea en el sector central del ejido urbano; sin embargo, la faltante de individuos es una realidad en la periferia haciéndose necesario la incorporación de los mismos en dicho sector.

Las veredas suelen tener un ancho apropiado, con sustrato predominantemente permeable, apoyado en suelos de excelente calidad que facilita el sostenimiento del sistema arbóreo. La vegetación posee, en términos generales, buena altura de fuste y, con esto, un adecuado desarrollo de sus copas. Esta situación permite una ordenada circulación de los peatones por las sendas peatonales. En un contexto donde el predominio está dado por el fresno americano, es deseable recurrir paulatinamente a el uso de especies nativas que cumplan con las funciones que se requieren en la localidad. Esa es la tendencia que se observa actualmente.

Los problemas visualizados ameritan el desarrollo de un cronograma de actividades que contemplen la poda, la limpieza de cunetas y calles, el monitoreo general

del estado de situación del arbolado en su conjunto, la plantación de nuevas especies, reemplazo de especies con ciclo cumplido y/o acción en aquellos con problemas fitosanitarios o de interferencias peligrosas con elementos del sistema urbano.

Este trabajo resalta la importancia de crear conciencia sobre el arbolado de alineación, escasamente estudiado desde una perspectiva geográfica. En un contexto de calentamiento global, es posible afirmar que las diversas funciones de la masa forestal contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población local.



BIBLIOGRAFÍA

- Benedetti, G.; Campo de Ferreras, A. (2007). *Arbolado de alineación. El mapa verde de un barrio en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina*. Revista Papeles de Geografía. Universidad de Murcia. N° 45-46. pp. 27-38. Consultada en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40704602>
- Beytía Avad, A., Hernández Moyano, C., Prieto Noguera, F., Saldías Peñafiel, M. y Musalem Bendek, M. (2012). *Guía de arborización urbana. Especies para la Región Metropolitana, Santiago, Chile*. Santiago, Chile: Corporación de Investigación, Estudio y Desarrollo de la Seguridad Social. p: 129.
- Castelao, G. (2021) *Arbolado urbano de alineación en la ciudad de Santa Fe*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, GAEA. p: 376.
- Foschiatti, A, Alberto, J (2012). 5 de noviembre) *El uso de matrices DAFO como herramientas de gestión y análisis geográfico*. UNNE. Resistencia (Chaco). Pp. 1-11. [en línea]. Consultada en <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2235>
- Fritschy, B. (2004). *Propuesta de método para el relevamiento del arbolado público*. En Boletín n° 122 de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA). Buenos Aires, pp, 75-80.
- Geraldi, A. (2021). *Aportes metodológicos para censos de arbolado urbano en ciudades medianas. Caso de estudio: Pigüé, Argentina*. Revista cubana de ciencias forestales (CFORES). Universidad de Pinar del Río (Cuba). [en línea]. Consultada en <https://orcid.org/0000-0002-8792-1069>.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. (2022). *El arbolado en la construcción de pueblos y ciudades sostenibles*. Ministerio de Coordinación. Secretaría de Ambiente. Córdoba, Argentina. p: 59. Consultada en <https://ambiente.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2022/05/>
- Lisa, M. (Coord.). (2012). *Aportes para la gestión ambiental local*. 2º edición. Konrad. Buenos Aires. p: 324.

REPRESENTACIONES ESPACIALES

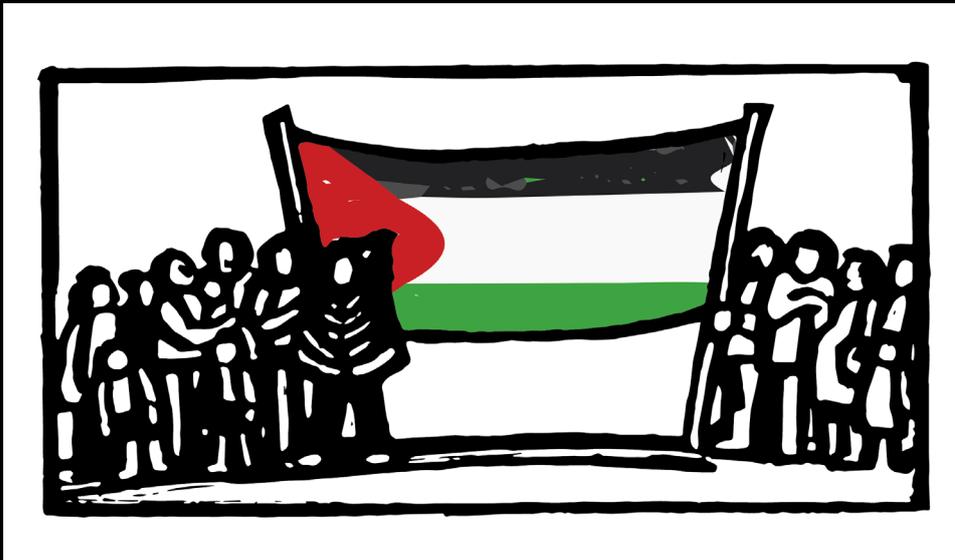


Imagen: Rini Templeton

Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X · No. 10 · Septiembre de 2024

<http://releg.org/>

Palestina-Israel: cronología de un conflicto territorial

Palestine-Israel: chronology of a territorial conflict

Lic. Prof. Santiago Javier Rodríguez

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), ARGENTINA

sa.rodriguez@bue.edu.ar

Recibido: 17/09/2023. Aprobado: 03/11/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

RESUMEN

El conflicto palestino-israelí es centenario y se destaca por la multiplicidad de actores sociales que han participado y que actualmente participan. En el desarrollo del presente escrito se analizará el papel de cada uno a lo largo de la historia de la problemática y cómo sus características e intereses (y los sucesos resultantes de sus interacciones) demuestran que la problemática es puramente política y territorial; y que la religión, a pesar de jugar un papel importante, en muchas ocasiones, es utilizada como pretexto, de uno u otro lado, de que una solución pacífica y diplomática no es posible. Si bien la cuestión religiosa está siempre presente, se intentará demostrar que es la puja por el territorio el problema central. Es así como el desarrollo cartográfico del conflicto será, entonces, vital para comprender la centralidad de la cuestión territorial propuesta.

PALABRAS CLAVE: Palestina; Israel; Jerusalén; Territorio; Religión; Conflicto.

ABSTRACT

The Palestinian-Israeli conflict is centuries old and stands out for the multiplicity of social actors that have participated and currently participate. In the development of this writing, the role of each one throughout the history of the problem will be analyzed and how their characteristics and interests (and the events resulting from their interactions) demonstrate that the problem is purely political and territorial; and that religion, despite playing an important role, is often used as a pretext, on one side or the other, that a peaceful and diplomatic solution is not possible. Although the religious issue is always present, an attempt will be made to demonstrate that the struggle for territory is the central problem. This is how the cartographic development of the conflict will, then, be vital to understand the centrality of the proposed territorial issue.

PALABRAS CLAVE: Palestine; Israel; Jerusalem; Territory; Religion; Conflict.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para la realización del presente trabajo, se seleccionó un periodo de tiempo determinado, tomando como inicio del conflicto la creación del Estado de Israel, es decir, el año 1948; hasta el ataque terrorista del grupo Hamás en territorio israelí en 2023. Sin embargo, fueron incluidos, como antecedentes, muchos sucesos desde 1896, año de la creación del sionismo como movimiento, para que facilitar la comprensión de por qué israelíes y palestinos se encuentran en conflicto.

El escrito fue dividido en los antecedentes, el origen del conflicto (que incluye un tema central como los refugiados), las guerras posteriores, los asentamientos israelíes en Cisjordania, la cuestión de la ciudad de Jerusalén y los últimos acontecimientos. En cada apartado se explicaron causas y

consecuencias de cada guerra y de cada acuerdo, pacto o convención, analizando el papel que han tenido en estos hechos los diversos actores sociales y sus intereses.

Como apoyo al texto, se utilizó cartografía para que se visualicen las consecuencias territoriales que cada guerra, pacto, acuerdo o convención tuvo. El criterio de selección de mapas tiene que ver con la claridad y la nitidez, así como también la variedad de medios que los confeccionaron para garantizar la mayor objetividad posible.

Se consultaron fuentes oficiales, así como también textos de autores considerados especialistas en el tema. Estos textos fueron libros, artículos periodísticos, papers y entrevistas. Además, se consideró la variedad de escritores para que el escrito, tratando de apelar a la mayor neutralidad posible.

INTRODUCCIÓN

Para comprender que este conflicto es de índole territorial, bastaría solo con observar cartografía de la región, desde principios de siglo XX hasta hoy, para detectar las constantes disputas territoriales y los cambios que se han producido como consecuencia. Es que los mapas son construcciones sociales, en los que se destacan las relaciones de poder que se establecen dentro y fuera de él, es decir, por el mapa en sí y por el contexto en el que se confecciona (Iulita, 2009). En este conflicto en particular (y, por qué no decirlo, generalmente en todos), las relaciones de poder son muy desiguales, ya que se libra entre un Estado y una nación que lucha por serlo.

Es menester aclarar que las facciones involucradas en el conflicto elaboran y/o utilizan cartografía afín a sus intereses, es decir, para demostrar que los territorios en cuestión les pertenecen, porque cada mapa tiene un propósito y un interés particulares. Es por esta razón que, como se aclaró en la metodología de trabajo, los mapas seleccionados remiten a fuentes variadas con el fin de garantizar la máxima objetividad en la investigación.

Se intentará demostrar, entonces, que el conflicto palestino-israelí no es religioso, sino puramente político y territorial. La cartografía, entonces, resultará clave para tal fin. Es necesario aclarar que la cartografía no es una simple disciplina neutral que representa la superficie terrestre, sino que es una muy fuerte herramienta que puede ser manipulada por el poder político para ha-

cer prevalecer sus intereses: en el caso del conflicto que nos compete, sería demostrar que el Estado de Israel es legítimo ya que es su “Tierra Prometida”, por un lado, y, por otro, demostrar que la población árabe musulmana fue expulsada de las tierras donde históricamente vivieron y que, por tanto, les pertenece.

LOS ANTECEDENTES

A finales del siglo XIX, en medio del auge del nacionalismo, cobra fuerza el sionismo. El punto de partida de este movimiento fue el libro escrito por el periodista austríaco Theodor Herzl en 1896, llamado *Der Judenstaat (El Estado Judío)*.

El trabajo de Herzl afirmaba lo que luego se transformaría en el objetivo principal del sionismo: la creación de un Estado para todos los judíos del mundo, lo que pondría fin a milenios de persecuciones y exilio. De hecho, apareció, en parte, como respuesta al antisemitismo existente en Europa por aquellos años. Sin embargo, el antisemitismo no era nuevo.

Es muy difícil establecer exactamente cuándo y por qué comenzó la hostilidad hacia el pueblo judío, pero es posible mencionar algunos sucesos históricos determinantes. Por ejemplo, en el año 70 a.C. los judíos fueron expulsados por los romanos, comenzando así su diáspora. Anteriormente ya habían sido sojuzgados por egipcios, asirios, griegos, bizantinos, árabes, cruzados cristianos y turcos. Quizás, el hecho de nunca haber establecido un Imperio (con la excep-

ción de la breve existencia del Reino de Israel y Judá), como sí lo han hecho el resto de los pueblos mencionados, puede explicar la poca tolerancia y convivencia que han tenido diferentes entidades políticas de mayoría cristiana o musulmana con los judíos y, por ende, su persecución, expulsión, conversión forzada y/o difamación (eran acusados de haber matado a Jesús) (López Göttig, 2019).

En el medioevo, por ejemplo, las sociedades estamentales europeas no permitían la movilidad social, ya que el estatus era hereditario. La aristocracia podía elegir entre la carrera militar o el sacerdocio, opciones prohibidas para los judíos, por lo que comenzaron a desarrollar actividades que los cristianos consideraban “viles”, como el préstamo. Tampoco podían ingresar a gremios ni comprar tierras, por lo que se radicaban en ghettos (López Göttig, 2019). Esta histórica hostilidad llegó a su máxima y brutal expresión con el Holocausto a cargo de la Alemania nazi, durante la Segunda Guerra Mundial.

Para conformar un Estado propio, el sionismo manejó varias opciones: Uganda, Argentina y Siberia, en Rusia. Pero la tradición bíblica judía es clara: la Tierra de Israel se encuentra en el área geográfica conocida como Palestina, de donde los judíos fueron expulsados por el Imperio Romano, comenzando así su diáspora. La región histórica de Palestina fue el sitio de las Doce Tribus de Israel, transformándose en la “Tierra Prometida” (por dios a sus feligreses), a la que Abraham debía guiar al pueblo hebreo. Es por ello que esta región está llena de lugares

sagrados para el judaísmo y la razón por la que siempre la reclamó como propia. El problema es que esta región también es sagrada para los musulmanes y para los cristianos.

Cuando se empezó a plantear la creación del Estado judío, la región pertenecía al Imperio Otomano. Si bien allí había una comunidad judía, la población era mayoritariamente árabe y de religión musulmana (alrededor del 95% de una población total de 450 mil habitantes, según el censo de Palestina de 1922) (Vaughn y Killebrew, 2003). Sin embargo, ocurrió la Primera Guerra Mundial, que generó un antes y un después.

Al terminar dicho conflicto en 1918, el Imperio Otomano desapareció y las potencias europeas se repartieron varios de sus territorios, según el Tratado de Sèvres, firmado en 1920. En este reparto, Reino Unido pasó a administrar la región, creando así el Mandato Británico de Palestina, en 1922 (mapa 1).

Mapa 1

Mandato británico de Palestina



BBC

Cabe destacar que, a partir de este suceso, muchos límites se respetaron, quedando fijos. No es casualidad que estos límites que perduraron hayan sido establecidos por colonizadores, ya que “[...] medir constituye una práctica esencial en el dominio del espacio y en la consolidación del territorio. Medir es una forma de apropiación que establece las dimensiones territoriales y que facilita la representación social del espacio dominado” (Ortega Varcárcel, 2000).

Cinco años antes, se había producido la firma de un documento de suma importancia: la Declaración Balfour (1917) fue una carta en la que, por primera vez, el gobierno británico apoyaba la creación de un “hogar nacional para el pueblo judío” en la región palestina. Aunque, aclarando lo siguiente: “no debe hacerse nada que pueda perjudicar los derechos civiles y religiosos de las comunidades no judías existentes en Palestina” (Hurewitz, 1979). Es decir, se debía respetar la voluntad de la comunidad árabe musulmana.

El reparto de las antiguas posesiones del Imperio Otomano no fue una cuestión azarosa: Francia y Reino Unido, en 1916, habían pactado, de forma secreta, de qué manera se dividirían dicha región en el caso de que la Triple Entente (Francia, Reino Unido y el Imperio Ruso) ganara la Primera Guerra Mundial, en un acuerdo conocido como Sykes-Picot. Como estrategia para triunfar en el conflicto, los británicos habían prometido al pueblo árabe que, de sublevarse contra de Imperio Otomano, obtendrían un Estado propio,

promesa que no cumplieron. Es decir que los británicos habían prometido, tanto a los judíos como a los árabes, un territorio propio en la misma región. Los problemas estaban por comenzar.

El hecho es que en los años '20 y '30, a raíz de la Declaración Balfour, miles de judíos se instalaron en la región, a los que se sumaron, en los años siguientes, los que huían del Holocausto. Para 1922, los judíos en la región eran 83.790, un 13% de la población total; en 1931, el censo arrojaba 174.610 pobladores judíos que representaban el 17% de la población; y para 1945, los judíos instalados eran 553.600, un 31% de la población total (Vaughn y Killebrew, 2003).

Si bien, en un principio, la convivencia era relativamente pacífica, las tensiones y la violencia entre ambas comunidades no tardarían en llegar. En año 1929 se produjo la Masacre de Hebrón que, según el académico israelí Hillel Cohen, fue el “punto de no retorno” (Cohen, 2005) en las relaciones entre árabes y judíos en la región palestina: 67 judíos fueron asesinados a manos de los pobladores árabes locales. A partir de este hecho, se afirma que muchos judíos decidieron alinearse con el sionismo.

EL ORIGEN DEL CONFLICTO

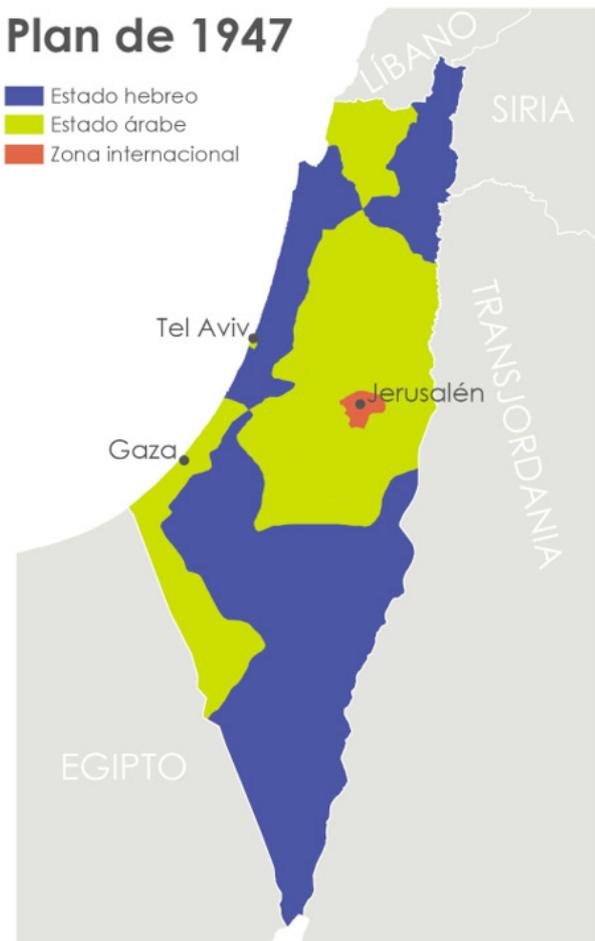
Para resolver la situación y buscar una posible convivencia, en 1947 la Organización de las Nacionales Unidas, a través de la Resolución 181, propuso el Plan de Partición de Palestina (mapa 2, página siguien-

te). Este plan consistía en concluir con el Mandato Británico de Palestina y dividir el territorio, creando dos Estados independientes: uno árabe y otro judío, mientras que Jerusalén estaría administrada por la ONU (ya que es una ciudad sagrada para varias religiones). Los israelíes aceptaron, pero los árabes no, ya que lo consideraban una pérdida de su territorio. De esta manera, el Plan de Partición nunca se implementó por completo.

El 14 de mayo de 1948, el líder judío David Ben-Gurion proclamó la creación

del Estado de Israel. Un día después, Egipto, Siria, Líbano, Irak y Jordania lo invadieron con un objetivo claro: su desaparición. A esta contienda se la conoció como Guerra Árabe-israelí y dio origen a dos conmemoraciones muy diferentes: para los palestinos, este conflicto significó la *Nakba*, que en árabe se traduce como “destrucción” o “catástrofe”; para la historia oficial del Estado de Israel, en cambio, es el “*Día de la Independencia*”. Fue el primero de los conflictos de renombre.

Mapa 2



Mapa 3



Tras un año de duras batallas, Israel ganó y amplió su territorio, conquistando, además, la mitad occidental de Jerusalén. Por su parte, Jordania ocuparía Cisjordania y la mitad oriental de Jerusalén, y Egipto se quedaría con Franja de Gaza. El mapa que está en la página anterior (3) lo muestra y fue confeccionado por El Orden Mundial, un medio español independiente al igual que el mapa 2.

Un año más tarde, los países beligerantes firmarían el armisticio árabe-israelí,

que no solo establecía un alto del fuego, sino que también fijaba un límite *de facto* entre el territorio de Israel, incluyendo lo anexado luego de la guerra, y los territorios controlados por Jordania y Egipto. A este límite se lo conoció como Línea Verde.

Palestine Open Maps, proyecto que apoya la causa palestina, ha rescatado mucha cartografía de la región previa a la creación del Estado de Israel en 1948. En el siguiente mapa (4) puede verse a Haifa en 1880, cuando aún era una ciudad árabe.

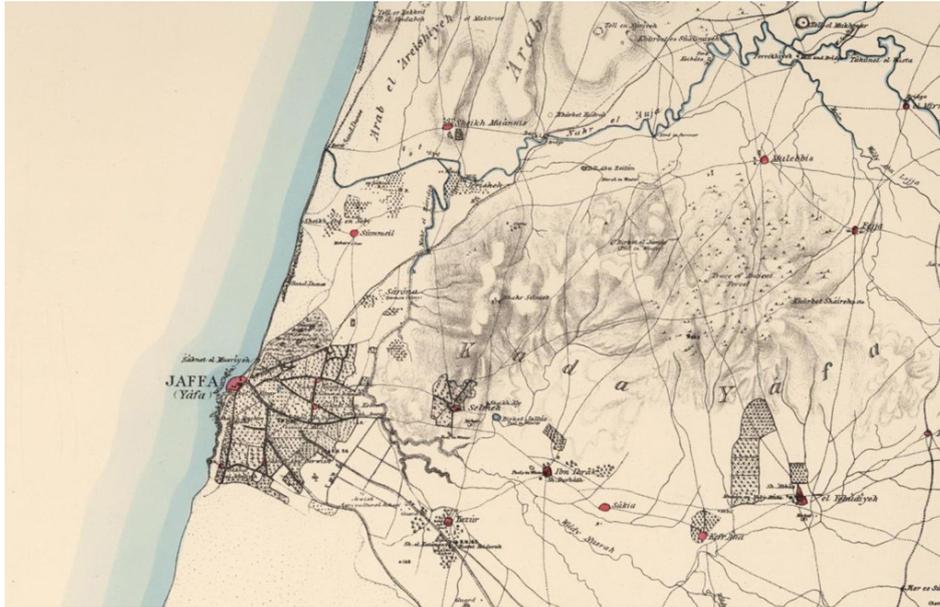
Mapa 4



Otro caso similar es el de la ciudad de Jaffa, que hoy es un distrito de la ciudad israelí de Tel Aviv, segunda en población y capital *de iure* del Estado (Jerusalén es la capital *de facto*). De hecho, el nombre oficial de la ciudad

es Tel Aviv-Yafa, ya que todavía mantiene su antigua denominación, pero convertida al hebreo. En el mapa 5 (página siguiente), se puede observar un plano de la ciudad de cuando aún tenía población mayormente árabe:

Mapa 5



La Guerra Árabe-israelí sucedió hace 70 años, pero tuvo una consecuencia que hoy en día todavía perdura: el enorme número de desplazados. Los hubo en ambas comunidades, pero el problema afectó sobre todo a los árabes que vivían en la zona israelí. Se calcula que, para 1950, año en que la Agencia de la ONU para Refugiados Palestinos (UNRWA) comenzó sus operaciones, unos 750 mil árabes tuvieron que huir a países vecinos, especialmente a Jordania, Siria y Líbano. El mapa 6, confeccionado por UNRWA (derecha), es del año 2010 y muestra este éxodo, tomando como base los límites previos a la Guerra de los Seis Días.

Hacia el final de la Guerra Árabe-israelí, la ONU adoptó la Resolución 194, que establece que los refugiados del conflicto deben poder regresar a sus hogares si así lo desean, mientras que las autoridades responsables debían pagarle una indemnización a aquellos que no quisiera regresar, a modo de compensación.

Mapa 6



Gran parte de los desplazados se concentran hoy en Franja de Gaza, con una densidad de población entre las más altas del planeta, o Cisjordania; también en países vecinos como Jordania, Líbano o Siria. Una vez creado el Estado de Israel, su ejército destruyó más de 500 aldeas palestinas (Palestine Open Maps): mientras que algunas fueron abandonadas, muchas otras sirvieron como base de asentamientos judíos. El proyecto Palestine Open Maps ha mapeado a estas aldeas palestinas y lo que les sucedió a partir de 1948, y dichos mapas (7, 8 y 9) están presentes en las páginas siguientes.

Ahmad Barclay, arquitecto y diseñador que dirigió el proyecto, sostiene que uno de los objetivos del mapeo es aclarar qué sucedió con la *Nakba*, ya que aún existen muchos israelíes que argumentan que los palestinos no fueron expulsados, sino que respondieron a un llamamiento de los líderes árabes de huir. A propósito, el historiador israelí Ilan Pappé afirma que, si bien, en la actualidad, en Israel no hay un negacionismo mayoritario frente a la *Nakba*, mucha gente desconoce ciertas acciones del Estado de Israel en la Guerra Árabe-israelí de 1948, ya que las instituciones educativas se han encargado de ocultarlas desde entonces.

Esta negación comenzó a disiparse a partir del trabajo de muchos especialistas y por la lucha de la minoría palestina en Israel, a través de sus líderes políticos, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación, sostiene.

Pappé explica que, recién doctorando en Oxford, pudo descubrir lo que había pasado

con la *Nakba* y la gran cantidad de pruebas que había sobre la expulsión sistemática de los palestinos y la transformación de las ciudades para que no queden rastros de pasado árabe. Luego, cuando volvió a Israel en 1984, comprobó la negación total de la catástrofe palestina en el ámbito académico.

Sin embargo, la situación comenzó a mejorar a partir de la primera Intifada, a finales de la década del '80. Es que el propio Pappé, junto a varios académicos especialistas en Medio Oriente, comenzaron a cuestionar la versión oficial israelí de lo sucedido en 1948, a través de publicaciones en las que se acusaba a Israel de haber expulsado a los palestinos de sus hogares y destruirlos. La respuesta pública fue diversa: mientras que tuvo un paulatino éxito en el sistema educativo, contó con total rechazo del establishment.

Sin embargo, Ilan Pappé afirma que ciertos académicos como Benny Morris, pertenecientes a la corriente de Nuevos Historiadores, no solo no niegan la expulsión de palestinos, sino que sostienen que la expulsión fue inevitable y que debió haber sido más exhaustiva. Bajo su criterio, estas posiciones solo provocan que el Estado de Israel legitime sus planes de expansión territorial (Pappé, 2002).

LA VIOLENCIA NO CESA

El segundo conflicto fue la Guerra del Sinaí o Crisis de Suez, ocurrido en 1956. La principal causa fue que el gobierno de Nasser decidió nacionalizar el Canal de Suez,

Mapa 7. Asentamientos árabes aún existentes tras la creación del estado de Israel, en 1948.



Mapa 8. Asentamientos que fueron abandonados por los árabes y reconstruidos posteriormente por los israelíes.



Mapa 9. Asentamientos abandonados por los árabes y no reutilizados o reconstruidos por los israelíes.



que, hasta ese momento, estaba en manos de una compañía francesa y una británica. El Canal de Suez tiene una importancia estratégica muy importante para el comercio, ya que permite comunicar Europa con Asia y África. De manera que la decisión de Nasser no fue para nada bienvenida por Occidente.

Tal como Francia y Reino Unido lo habían planeado, el 29 de octubre de 1956 Israel comenzó una campaña militar que tomó por sorpresa a los egipcios. Francia y Reino Unido se ofrecieron como mediadores, a lo que Egipto se negó, por lo que decidieron bombardear el territorio egipcio. Nasser respondió hundiendo barcos comerciales en el Canal de Suez, bloqueándolo. Ante esta escalada de violencia, la ONU exigió un alto el fuego de inmediato.

Si bien la victoria militar fue para la coalición anglo-francesa-israelí, Egipto obtuvo una gran victoria política al mantener bajo su control el Canal de Suez. Sin embargo, las tensiones entre Egipto e Israel se habían acrecentado, dando por resultado un nuevo conflicto a la década siguiente.

El tercer conflicto de relevancia se dio en 1967 y fue la Guerra de los Seis Días. La ofensiva israelí triunfó ante las fuerzas egipcias, sirias, jordanas e iraquíes, por lo que siguió aumentando su territorio: ocupó Cisjordania (que estaba bajo control de Jordania), los Altos del Golán (que pertenecían a Siria), Gaza y la Península del Sinaí (ambos bajo dominio de Egipto). El siguiente mapa (10) de la BBC, lo expone:

Mapa 10



Como consecuencia, la ONU adoptó la Resolución 242, que, entre otras cuestiones, obligaba a Israel a retirarse de los territorios ocupados durante el conflicto. Esta iniciativa permanecerá en todas las resoluciones posteriores.

La cuarta de esta serie de disputas internacionales entre árabes e israelíes fue la Guerra del Yom Kippur, en 1973: Siria y Egipto le propinaron un duro golpe a Israel. En medio del conflicto, la ONU proclama la Resolución 338, que reafirmaba la Resolución 242. Ante este escenario, el Estado israelí tuvo que negociar: en 1978, Egipto se convirtió en el primer país árabe en firmar la paz con Israel (el segundo sería Jordania en 1994), reconociéndolo como Estado, en la Cumbre de Camp David. De esta forma, Egipto recuperaba la península de Sinaí (rección en 1982) pero, a cambio, renunciaba a la Franja de Gaza, que continuaba bajo ad-

ministración israelí. Egipto se retiraría del conflicto, lo que generaría un gran golpe para la causa del pueblo palestino.

LOS ASENTAMIENTOS ISRAELÍES EN CISJORDANIA

Los asentamientos son colonias donde viven comunidades judías, que comenzaron construirse en territorio ocupado a los palestinos (mayormente, en Cisjordania) tras la Guerra de los Seis Días, en 1967.

Durante el Mandato Británico, entre 1922 y 1948, miles de judíos emigraron hacia la región palestina. Después del Holocausto y la posterior creación del Estado de Israel en 1948, la población judía de la zona creció exponencialmente. Hoy en día, los israelíes son unos 8 millones y medio, y la mayoría de ellos viven dentro

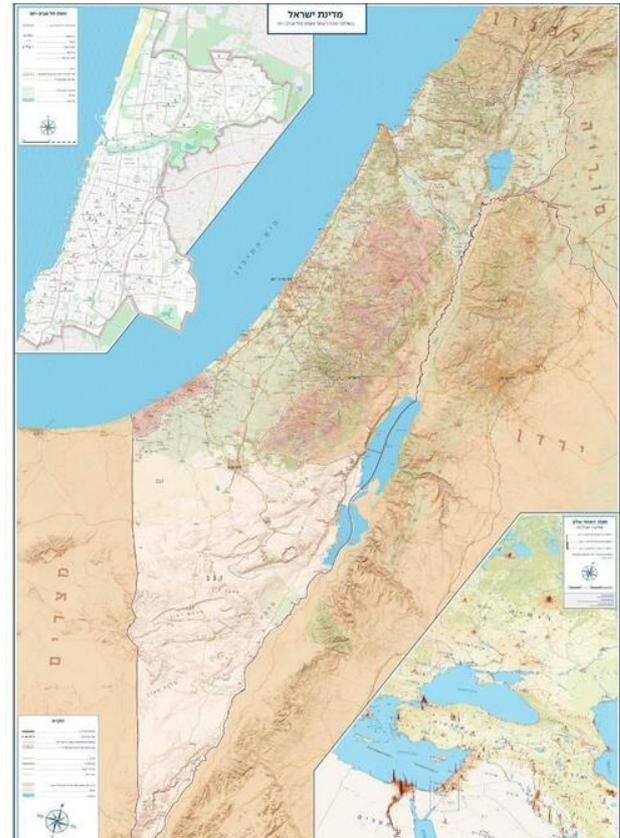
de las fronteras del Estado de Israel. Sin embargo, más de medio millón vive en asentamientos situados en los territorios ocupados de Cisjordania incluyendo a Jerusalén Oriental. Estos asentamientos son como pueblos protegidos por vallas, muros y por el ejército israelí. Quienes viven en ellos son los llamados “colonos”.

La comunidad internacional, incluyendo la ONU y la Corte Internacional de Justicia, considera que estos asentamientos son ilegales: la Convención de Ginebra prohíbe que un país traspase su población a un territorio ocupado militarmente. Sin embargo, los israelíes aseguran que esta regla no puede aplicarse ya que, según ellos, Cisjordania no se encuentra ocupada, porque antes del '67 no había una soberanía clara. Es decir, argumentan que, antes de que ellos llegasen, ese territorio no era oficialmente de nadie. Además, sostienen que allí están enterrados muchos patriarcas bíblicos del judaísmo: en Hebrón, por ejemplo, yacen Abraham, Isaac y Jacobo, junto con sus parejas Sarah, Rebecca y Leah, respectivamente (Bermúdez, 2023) que también son figuras sagradas para el Islam.

Tal es así que, en 2022, el municipio de Tel Aviv confeccionó un mapa escolar que muestra las fronteras de Israel previas a la Guerra de los Seis Días, es decir, excluyendo a Cisjordania. Inmediatamente, el Ministerio de Educación salió a declarar que el mapa no fue enviado para su aprobación: “Es un mapa inventado y amateur” (Hilaie y Haddad, 2022).

Este es un claro ejemplo de que los mapas “[...] se vuelven siempre más ‘científi-

Mapa 11



cos’ y ‘autoritarios’ (en el sentido que tienen autoridad y oficialidad)” (Torricelli, 1998), aunque, en este caso, las autoridades entren en conflicto. Es que este mapa (arriba) deja en evidencia que el alcalde de Tel Aviv y el gobierno nacional son de signos políticos opuestos. Esto es posible interpretarlo gracias a que un mapa puede deconstruirse. Esto significa que es posible “[...] una lectura más detallada y profunda del texto cartográfico [...]” que permita una “[...] búsqueda de significados alternativos” (Harley, 2005). En efecto, Ron Huldai, mandamás de Tel Aviv, pertenece al Partido Laborista, de orientación más progresista, de izquierda moderada. En cambio, el gobierno nacional es ejercido por el Primer

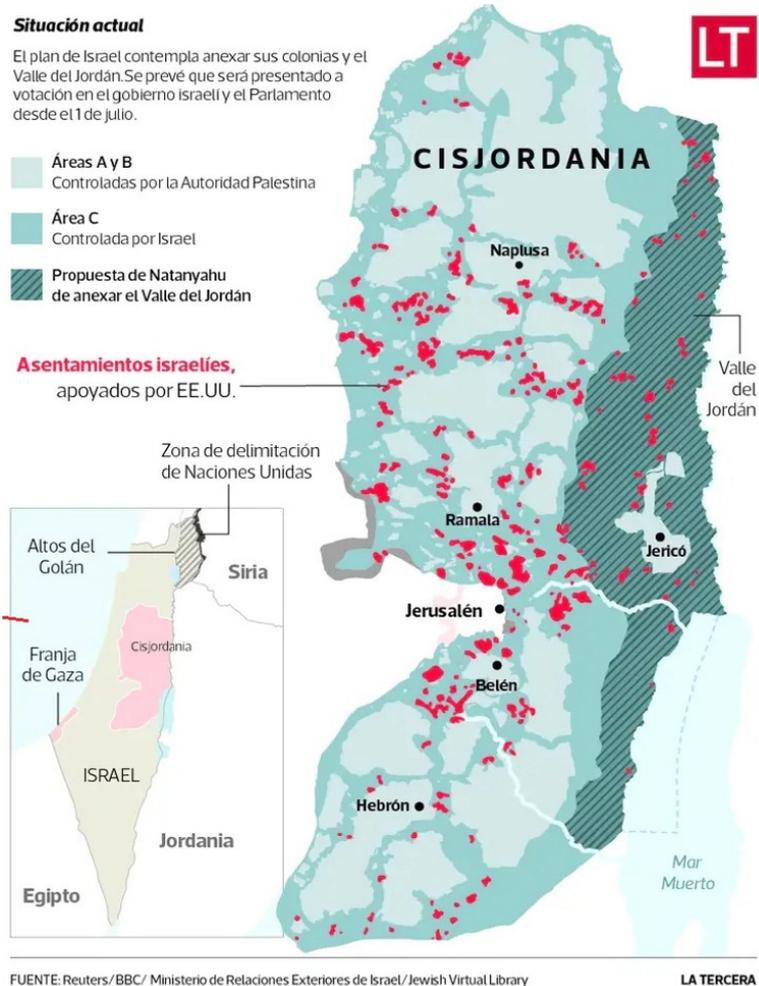
Ministro Benjamín Netanyahu, perteneciente al partido Likud, de orientación centroderecha y conservadora.

Por su lado, las facciones palestinas más moderadas consideran a la totalidad del territorio de Cisjordania como propio, junto con la Franja de Gaza (y a todo el territorio del Estado de Israel, si sumamos a otras facciones palestinas más extremistas). Es que los asentamientos judíos convierten al territorio palestino de Cisjordania en un “mosaico” fragmentado, tal como lo muestra el mapa 12, ubicado a la derecha.

Allí existe, además de las colonias, una red de rutas de circunvalación para acceder a ellas, prohibidas a los palestinos. Además, están los *checkpoints*, muros de hormigón y puertas enrejadas que bloquean rutas, sin contar los estrictos permisos que impone el Estado de Israel a la circulación de Cisjordania de norte a sur (Vidal, 2012).

En 1987 se da la primera Intifada o Guerra de los Piedras, que fue una revuelta palestina ante la presencia militar israelí en Cisjordania. Se llamó así ya que los ciudadanos palestinos les arrojaban piedras a los vehículos militares de Israel, convirtiéndose este hecho en el símbolo del conflicto. Un año después, Jordania renunciaría a sus pretensiones sobre Cisjordania, reconociendo a la Organización de Liberación

Mapa 12



Palestina (OLP), creada en la década del '60, como el único representante legítimo del pueblo palestino: el conflicto pasaría de ser árabe-israelí a ser, exclusivamente, palestino-israelí.

La Primera Intifada concluiría en 1993 con los Acuerdos de Paz de Oslo entre la OLP y el Estado de Israel. Este acuerdo fue muy importante en ese entonces por tres cuestiones: la primera, porque significó la renuncia de esta organización palestina a “la violencia y el terrorismo”, y su reconocimiento al “derecho” de Israel “a existir en paz y seguridad”; segundo, porque con estos acuerdos se creó la Autoridad Nacional

Palestina (en 2013 adoptaría oficialmente el nombre de Estado de Palestina); y, en tercer lugar, porque supuso la división de Cisjordania en tres sectores administrativos (ver mapa 13):

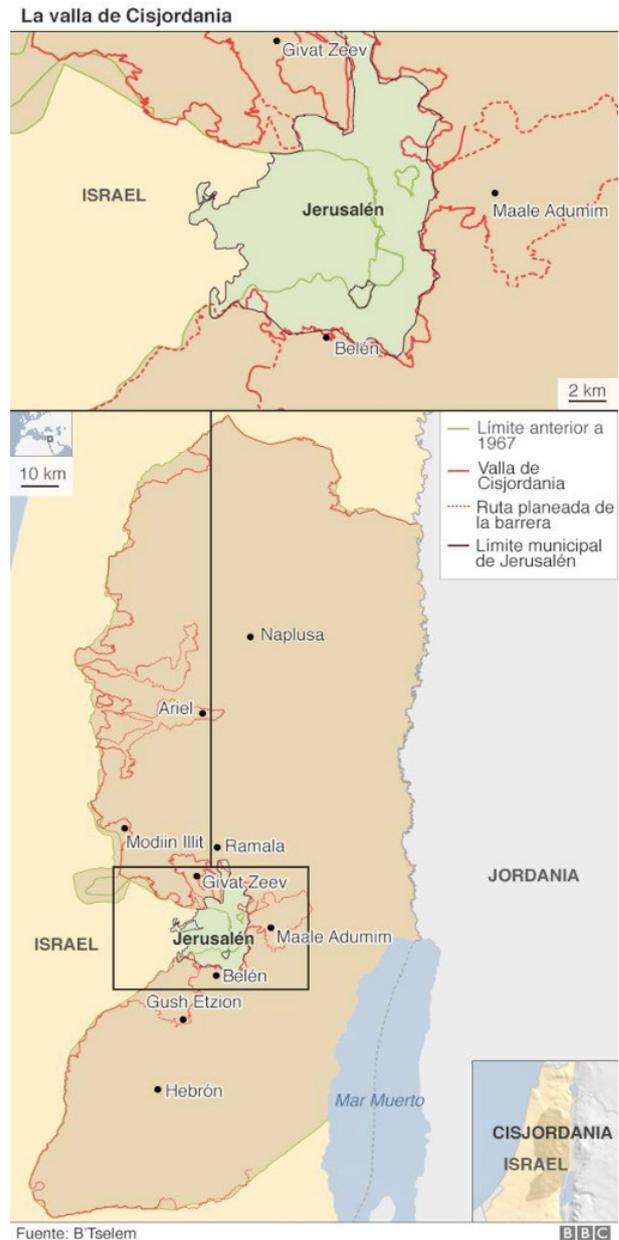
- **Área A:** administrada exclusivamente por la Autoridad Nacional Palestina (ANP).
- **Área B:** bajo control administrativo de la ANP y control militar del Estado de Israel.
- **Área C:** completamente administrada por el Estado de Israel. Es el área donde se encuentran los asentamientos israelíes.

La segunda Cumbre de Camp David se produjo en julio de 2000. Con Estados Unidos como mediador, la cumbre fracasó ya que cada facción responsabilizaba a la otra de no querer lograr la paz y ninguna de las dos cedía ante los pedidos de la otra parte.

Tras esta cumbre, el entonces líder de la oposición israelí Ariel Sharon, visitó la explanada de la mezquita Al-Aqsa, en Jerusalén Este, generando la ira de los palestinos, que consideraron esa acción como una provocación directa. De manera que los palestinos comenzaron una serie de levantamientos y protestas que se conocieron como la Segunda Intifada.

En marzo de 2002, luego de Cumbre Árabe llevada a cabo en Beirut, el entonces príncipe saudí Abdullah, planteó una serie de puntos que alcanzaron el consenso unánime de la Liga Árabe, y se los conoció como Iniciativa de Paz Árabe.

Mapa 13



La resolución exhortaba a Israel a retirarse de los territorios ocupados luego de la Guerra de los Seis Días de 1967 (incluido el territorio de las granjas de Sheeba, perteneciente a Líbano), que permita a los refugiados regresar a sus hogares (tal como rezaba la Resolución 194) y que acepte el establecimiento de un Estado palestino en Gaza y Cisjordania con capital en Jerusa-

lén Este. De comprometerse a cumplir estas condiciones, los países árabes firmarían un acuerdo de paz con Israel, estableciendo con normalidad las relaciones diplomáticas.

Ariel Sharon, Primer Ministro israelí, rechazó de lleno esta propuesta. De hecho, durante este año, Israel comenzó la construcción de una barrera de vallas y hormigón de varios kilómetros de largo, entre su territorio y Cisjordania, pasando, incluso, por sobre territorio palestino y sin respetar la demarcación de la ya mencionada Línea Verde (mapa 13 de la página anterior, confeccionado por B'Tselem).

Este muro se sigue construyendo hasta el día de hoy, a pesar de que las autoridades internacionales han criticado, en repetidas ocasiones, este accionar de los sucesivos gobiernos israelíes, solicitando su destrucción. Los argumentos de Israel para continuar su construcción tienen que ver con la protección de su población de los ataques de los grupos terroristas palestinos.

Al año siguiente, Estados Unidos, la Unión Europea, Rusia y la ONU presentaron un plan para terminar definitivamente con el conflicto, poniendo un plazo máximo de dos años para crear un Estado de Palestina soberano. A este plan se lo conoció como Hoja de Ruta para la Paz y fue diseñado por Donald Blome, funcionario del Departamento de Estado de los Estados Unidos.

La Hoja de Ruta contaba con tres fases que nunca llegaron a implementarse ya que, si bien la facción palestina (representada por el entonces Primer Ministro de la Autoridad Palestina Mahmud Abbas) acep-

tó la propuesta, no lo hizo Israel. Ariel Sharon, Primer Ministro israelí en ese entonces, pretendía que Palestina conforme su Estado con el 42% de Cisjordania y el 70% de Gaza, y se opuso a la división de Jerusalén, a frenar la construcción de asentamientos en Cisjordania y al retorno de los refugiados palestinos.

En el año 2005, Israel acuerda su retirada definitiva de Franja de Gaza y, un año después, el movimiento Hamás ganaría las elecciones allí, manteniendo el poder hasta la actualidad. Este movimiento, surgido en 1987 tras el inicio de la Primera Intifada, es una organización que milita la causa palestina a través de la lucha armada. Asegura estar comprometida con la destrucción de Israel y, de hecho, hasta hoy en día no reconocen su legitimidad como Estado.

En su lucha contra la ocupación israelí de los territorios que Hamás considera propios de Palestina, sus militantes llevaron a cabo una oleada de ataques suicidas contra población civil de Israel. Esta es la razón por la que, en el año 2007, Israel y Egipto decretaron un bloqueo terrestre, aéreo y marítimo a la Franja de Gaza, con el objetivo de aislar al movimiento que la gobierna y presionarlo a negociar. Tanto Egipto como Israel cerraron sus cruces fronterizos con esta región, alegando proteger a su población de los ataques terroristas.

Sin embargo, un nuevo intento para alcanzar la paz definitiva llegó el 20 de noviembre de dicho año, cuando se realizó la Conferencia de Annapolis. Contó con la presencia de los primeros mandatarios de

Israel y de la Autoridad Nacional Palestina, Ehud Ólmert y Mahmud Abbas, respectivamente. También estuvieron los representantes de Estados Unidos (organizador), China, Rusia, la ONU, la Unión Europea y la Liga Árabe.

En esta conferencia se planteó negociar los aspectos centrales del conflicto, tratados anteriormente en la Hoja de Ruta de 2003: el estatus de Jerusalén Este, los límites entre Israel y el potencial Estado de Palestina, los asentamientos israelíes en Cisjordania y el derecho de retorno de los refugiados palestinos. No se llegó a un acuerdo, principalmente porque la facción israelí se opuso a dividir Jerusalén. De cualquier manera, ambas partes se comprometieron a seguir discutiendo para, en un futuro, llegar a un acuerdo.

JERUSALÉN: LA CIUDAD CLAVE

De todos los elementos que confluyen en el conflicto entre israelíes y palestinos, la ciudad de Jerusalén es, quizás, el más complicado y delicado por su fuerte simbolismo. Como ya se mencionó, la ciudad de Jerusalén es sagrada para judíos, cristianos y musulmanes.

Israel reclama soberanía sobre toda la ciudad tras haber tomado el sector occidental en la Guerra de los Seis Días, y la proclama como capital. Esto quedó inscripto legalmente en 1980, cuando se proclamó la Ley de Jerusalén, con la que el Parlamento israelí establecía a la ciudad “entera y unificada” como capital del Estado. En respuesta, la ONU emitió la

Resolución 478, en la que afirmaba que la ley era una violación al derecho internacional, ya que consideraba a Israel como la potencia ocupante.

Por otro lado, los palestinos reclaman Jerusalén Este como la capital del Estado Palestino. Actualmente, la mayoría de los Estados miembros de la ONU sostienen que la cuestión de Jerusalén debe resolverse mediante negociación. Por eso, la mayoría de los países ubica sus embajadas en Israel en la ciudad de Tel Aviv, reconociéndola como su capital; mientras que Ramala, ciudad ubicada en Cisjordania, es la capital administrativa de los territorios palestinos.

En la actualidad, toda la ciudad se halla bajo control del Estado de Israel. Aunque, desde el Plan de Partición de la ONU de 1947, que proponía dejar la ciudad santa en manos de la comunidad internacional, su estatus jurídico nunca se ha llegado a aclarar. Además, la decisión de Trump de trasladar allí la embajada de Estados Unidos en 2017 no facilita el entendimiento entre las partes. Lo que sí está claro es que el estatus de Jerusalén sería un punto clave para un hipotético pacto entre israelíes y palestinos. La ciudad ha sido escenario de muchos conflictos y algunos de ellos desataron levantamientos de los palestinos.

ÚLTIMOS ACONTECIMIENTOS

El 30 de marzo de 2018, los palestinos realizaron “La Gran Marcha del Retorno”, en referencia al deseo de regresar a la tierra

de la que fueron expulsados en 1948, por la creación del Estado de Israel, manifestación que dejó casi 20 muertes.

En enero de 2020, Donald Trump y Benjamin Netanyahu, mandatarios de Estados Unidos e Israel respectivamente, presentaron el Acuerdo del Siglo. La propuesta se basaba en crear un Estado de Palestina con Jerusalén Este como su capital. Sin embargo, el plan fue elaborado sin participación alguna del pueblo palestino. Según Ezequiel Kopel “[...] el futuro Estado palestino no tiene ninguno de los atributos asociados a un Estado, comenzando por la soberanía. El Estado palestino no tendrá control alguno de sus fronteras ni de su espacio aéreo o marítimo”. Y prosigue: “Mientras que Washington le reconoce a Tel Aviv el derecho a anexar grandes partes de los territorios ocupados después de la guerra de junio de 1967 –los asentamientos, sin excepción, y el valle del Jordán–, este Estado palestino se extenderá a apenas un tercio de Cisjordania” (Kopel, 2020).

El 13 de agosto del mismo año, un tercer miembro se sumó a la lista de países árabes que firmaron la paz con Israel: fue Emiratos Árabes Unidos quien optó por normalizar las relaciones, en los llamados Acuerdos de Abraham. Israel, por su parte, se comprometía a no anexar el Valle del Jordán (mapa 12), que había sido la principal promesa de campaña de Netanyahu si era reelegido. Este acuerdo, además, es crucial para que, en un futuro, Israel y Arabia Saudita también normalicen relaciones, “[...] ya que EAU es poco más que un satélite del

reino y detrás de cada acción siempre está la mano de la casa Al Saud” (Priego, 2020).

El 7 de octubre de 2023 se produjo, hasta el momento, el último hecho de relevancia: el grupo Hamás lanzó cerca de unos 3.000 cohetes a territorio israelí y, en simultáneo, se infiltró allí, matando cerca de 1.200 personas y secuestrando a otras 250 en localidades israelíes cercanas a Franja de Gaza. De manera que Benjamin Netanyahu ordenó a las Fuerzas de Defensa de Israel que realicen una ofensiva militar (que aún continúa) contra el grupo Hamas, a pesar de las muchísimas críticas de la comunidad internacional por la gran crisis humanitaria en Gaza.

CONCLUSIÓN

El conflicto palestino-israelí es una disputa entre dos pueblos por un mismo territorio. La religión tiene un peso importante y es innegable, pero, en definitiva, la problemática principal es sobre la apropiación de un territorio.

Todos los conflictos bélicos que han sucedido desde el establecimiento del Estado de Israel hasta hoy, todos los tratados o acuerdos que se han firmado e, incluso, los que se han rechazado, tienen una explicación de tinte política y territorial. Y sus consecuencias se han plasmado en el territorio, por lo que el papel de la cartografía es central.

Mientras que Hamas no reconoce al Estado de Israel, propone su destrucción y pretende un Estado de Palestina en toda

la región histórica en su totalidad, la Organización de Liberación Palestina se muestra favorable a erigir un Estado palestino en Cisjordania y Franja de Gaza, es decir, con los límites anteriores a 1967. El Estado de Israel, por su parte, no está dispuesto a entregar la totalidad del territorio de Cisjordania, donde hay instalados muchos asentamientos y donde el Ejército de Israel ejerce mucho poder.

El problema de plantear este conflicto como religioso, es que supone no tener solución. Están en conflicto un pueblo mayormente judío con otro mayormente musulmán. Si hay extremismo religioso, hay dogmas, y eso transforma a cualquier discusión en insostenible.

La cuestión territorial es clave, por lo que la discusión debe ser política. Y al ser una discusión política, tiene solución. Probablemente conlleve mucho tiempo y no sea para nada sencilla, pero es posible que, en algún momento, ambas facciones lleguen a un acuerdo si hay voluntad de paz.



LITERATURA CITADA

- Acebes, M. (2023). ¿Qué es el sionismo? Recuperado 20 de julio de 2023 de El Orden Mundial website: <https://elordenmundial.com>
- BBC News Mundo. (2009). *Palestina bajo tierra por mapa de Israel*. Recuperado 18 de julio de 2023 de BBC News Mundo website: <https://www.bbc.com/mundo>
- Bermúdez, A. (2023). *Cuál es la importancia estratégica y religiosa de Cisjordania, el otro territorio palestino clave en el conflicto con Israel*. Recuperado 25 de noviembre de 2023 de BBC News Mundo website: <https://www.bbc.com/mundo/articles/c9elg2gxdd00#:~:text=Entre%20las%20localidades%20m%C3%A1s%20importantes,%2C%20Rebecca%20y%20Leah%2C%20respectivamente>
- Cerio, D. (s/f). *Sionismo y capitalismo*. Recuperado 19 de julio de 2023 de Observatorio de conflictos website: <https://www.nodo50.org/observatorio/>
- Cohen H. (2015). *Year Zero of the Arab-Israeli Conflict 1929*. Waltham: Brandeis University Press.
- Ferreiro, M. (2023). *La Guerra del Sinaí: un conflicto por el acceso al Canal de Suez*. Recuperado 27 de diciembre de El Reto Histórico website: <https://elretohistorico.com/guerra-sinai-crisis-suez-de-1956-un-conflicto-por-el-acceso-al-canal-de-suez/>
- Hilaie, S., & Haddad, T. (2022). *Nuevo año escolar: Tel Aviv usará mapas de Israel delimitados por la “Línea verde”*. Recuperado 25 de julio de 2023 de Ynet website: <https://www.ynetespanol.com/>
- Harley J. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hurewitz, J. (1979). *The Middle East and North Africa in World Politics, A Documentary Record*. 2.a ed., revisada y ampliada. New Haven: Yale University Press.
- Iulita A. (2019). *Mapas, metáforas y silencios*. Párrafos Geográficos, vol. 18, N° 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Leuenberger C. & Schinelli I. (2020). *The politics of maps: cartographic constructions of Israel/Palestine*. Oxford: University Press.
- López Göttig, R. (2019). *Origen, mitos e influencias del antisemitismo en el mundo*. Buenos Aires: Centro para la Apertura y el Desarrollo de América Latina.
- Mohorte, A. (2020). *Palestina, 1947: los mapas que ilustran cómo era la región antes de la creación de Israel*. Recuperado 13 de julio de 2023 de Magnet website: <https://www.xataka.com/categoria/magnet>

- Ortega Valcárcel J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel Geografía.
- Palestine Open Maps. Recuperado 15 de julio de 2023 de Palestine Open Maps website: <https://palopenmaps.org/en>
- Pappé, I. (2002). *Los fantasmas de la Nakba*. Recuperado 3 de enero de 2024 de Comité de Solidaridad con la Causa Árabe (CSCA) website: https://www.nodo50.org/csca/palestina/pape_31-05-02.html
- Pardo, P. (2007). *Israelíes y palestinos se comprometen a alcanzar un acuerdo antes de 2009*. Recuperado 27 de diciembre de 2023 de El Mundo website: <https://www.elmundo.es/elmundo/2007/11/27/internacional/1196174861.html>
- Torricelli G. (1998). *El mapa: imagen, modelo e instrumento*. Segunda parte: *La carta, modelo del mundo e instrumento de comunicación: elementos de Semiólogía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- UNRWA España. Recuperado el 13 de julio de 2023 de UNRWA España website: <https://unrwa.es/refugiados/>
- Vaughn A. y Killebrew A. (2003). *Jerusalem in Bible and Archaeology: The First Temple Period*. Atlanta: Society of Biblical Literature.
- Vidal, D. (2012). *El movimiento nacional palestino entre dos estrategias*. El Atlas IV de Le Monde Diplomatique. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual S.A.
- Wood, D. & Kaiser W. & Abrahams B. (2001). *Mirando a través de (los) mapas. Muchas maneras de ver el mundo*. Traducción: Adrián Iulita. Material interno de cátedra. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEGEO-UNSAM.

SECCIÓN LITERARIA



Imagen: Rini Templeton

Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X · No. 10 · Septiembre de 2024

<http://releg.org/>

Capturando el riesgo

Pablo Leyes Zabala

Universidad Nacional de Comahue, ARGENTINA

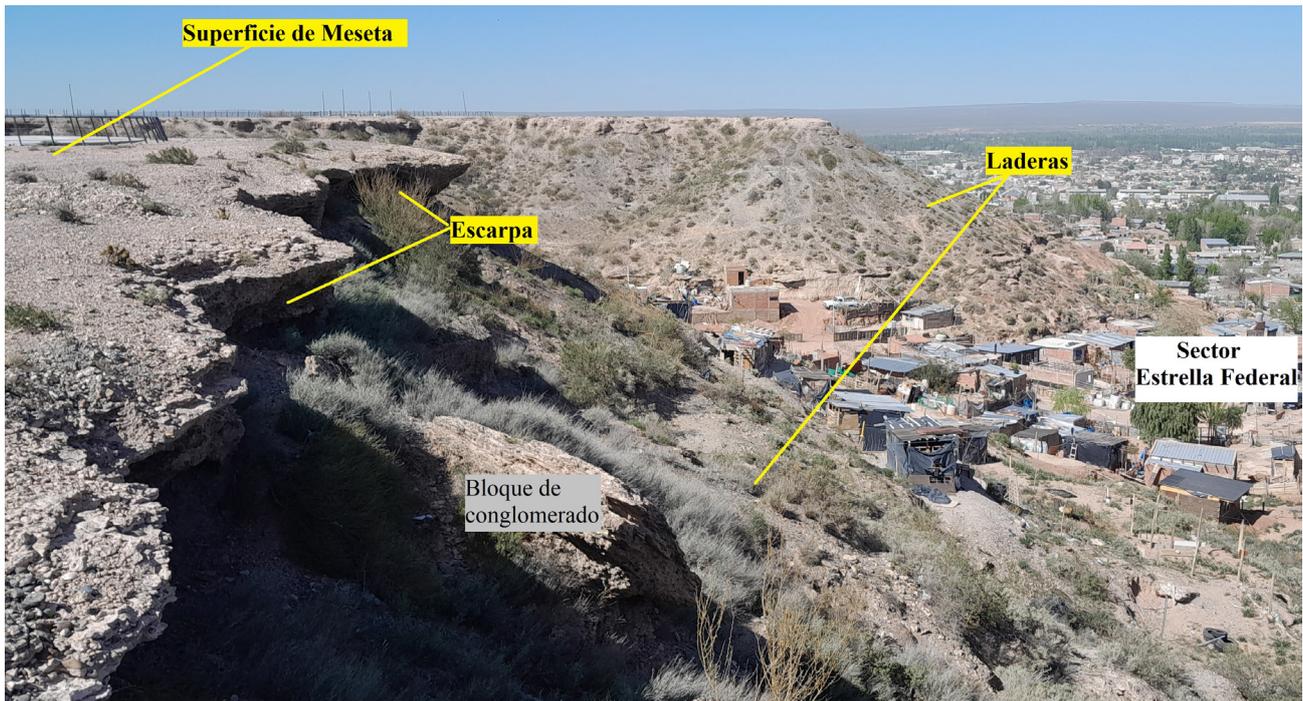
pablo_nqn26@hotmail.com

Recibido: 29/10/2023. Aprobado: 28/11/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

En términos generales, la concepción del riesgo hace referencia a la probabilidad de que a una población (personas, estructuras edilicias, sistemas productivos, etc.), le ocurra algo que le sea perjudicial. El riesgo es, en consecuencia, una condición latente o potencial, y su grado depende de la intensidad probable de la amenaza y los niveles de vulnerabilidad existentes (Lavell, 1996). Es decir, el riesgo se expresa con la existencia de la sociedad expuesta a posibles amenazas naturales, y que además se encuentra en condiciones de vulnerabilidad.

La presente fotografía ilustra una parte del sector noroeste de la ciudad de Neuquén, cuyo déficit habitacional ha conllevado a generar situaciones de riesgos. El área se encuentra influenciada por un tipo clima árido, con precipitaciones medias anuales inferiores a los 200 mm y una elevada evapotranspiración potencial que se traduce en un marcado déficit hídrico. Las precipitaciones son provocadas por tormentas de tipo convectivas en verano y por sistemas frontales durante el invierno vinculados a los centros de baja presión que ingresan desde el Océano Pacífico. Este sistema árido, como indican Capua y Jurio (2011), está formado por distintas unidades geomorfológicas, de las cuales aquí compete caracterizar dos. Por un lado, una *superficie de meseta* relativamente plana, correspondiente con antiguas terrazas fluviales de erosión elaboradas por los ríos Neuquén y Limay (conformada por rodados fluviales cementados con carbonato de calcio de edad pleistocena). La segunda unidad, el *frente de barda*, compuesto por un escalón topográfico o escarpa y laderas (compuestas por rocas sedimentarias del cretácico superior).

CAPTURANDO EL RIESGO



Fuente: Pablo Leyes Zabala. Fecha: 21/10/2023. Lugar: Estrella Federal, noroeste de la Ciudad de Neuquén, Neuquén. Argentina.

Las unidades geomorfológicas mencionadas anteriormente han sido incorporadas a la planta urbana sin considerar la dinámica natural y su inestabilidad ante eventos que desencadenen procesos de remoción en masa y erosión hídrica. De los cuales se pueden mencionar: en la escarpa, coincidente con el conglomerado, donde imperan procesos de meteorización física (haloclastia, crioclastia y actividad biológica). Los materiales resultantes caen por la ladera a través de procesos de remoción en masa del tipo caída libre y forman por acumulación, a los pies de la escarpa, conos de detritos. Los conos de detritos dispuestos en la ladera, a su vez pueden ser afectados

por procesos de remoción en masa de tipo flujos, complementados por acción hídrica dando origen a coladas de barro canalizadas en los cañadones existentes al saturarse los detritos ante intensas precipitaciones (Capua y Jurio, 2011).

Se puede observar, en la fotografía, evidencia de procesos de remoción en masa de tipo caídas de rocas, en este caso un fragmento de conglomerado sobre la ladera. Ello representa un riesgo latente para las viviendas y las vidas de las personas que habitan ladera abajo ante ciertos procesos. Otros impactos de la urbanización del sector, son la impermeabilización de los sue-

los, destrucción de la cubierta vegetal autóctona y el relleno de cauces que conllevan a la desestabilización de las propias laderas y, a desencadenar peligros.

Bajo ciertos procesos naturales anteriormente mencionados, sumado a una exposición mayor de la sociedad en ciertas áreas peligrosas debido a una dinámica productiva de la actividad hidrocarburífera regional en expansión, es que la ciudad de Neuquén comenzó a tener una mayor relevancia con respecto a las ciudades vecinas en términos de migración poblacional por cuestiones laborales. Razón por la cual la expansión urbana ha sido caracterizada como acelerada y caótica en las últimas décadas. Es decir, sin una planificación y ordenamiento acorde al incremento poblacional de la ciudad, y que, ante la falta de respuestas habitacionales ha derivado en la ocupación de tierras sobre unidades geomorfológicas peligrosas (Pérez, 2016). Tal es este caso particular de ocupación de laderas del frente de barda, zona denominada como “Estrella Federal”. El mismo es habitado por personas de bajo recursos económicos que, incapaces de poder adquirir terrenos vía loteos provinciales, municipales o privados, han usurpado y construido sus viviendas sin autorización del estado sobre áreas peligrosas debido a los diversos procesos de origen geológico que pueden desencadenarse.

Entonces, considerando al riesgo inherente a la existencia de la sociedad, entendido como la probabilidad de que una

amenaza se concrete en un momento y lugar determinado, que pueda afectar a una población vulnerable, como este tipo de urbanizaciones, anuncian determinados peligros. Los eventos naturales son inevitables e imprevisibles, por ello implica actuar en la disminución de la exposición y la vulnerabilidad de la población. La gestión del riesgo, competencia de las instituciones políticas, son de vital importancia para la toma de medidas para minimizar los impactos potenciales, prevenir y mitigar el riesgo mediante la construcción de obras y/o políticas de relocalización de la población en lugares más aptos. Gestiones que deben traducirse en verdaderas políticas de prevención en el territorio, así como en su efectiva mitigación y reducción y no sólo en acciones en el momento en que se actualiza el riesgo, como la ciudad de Neuquén se ha caracterizado.

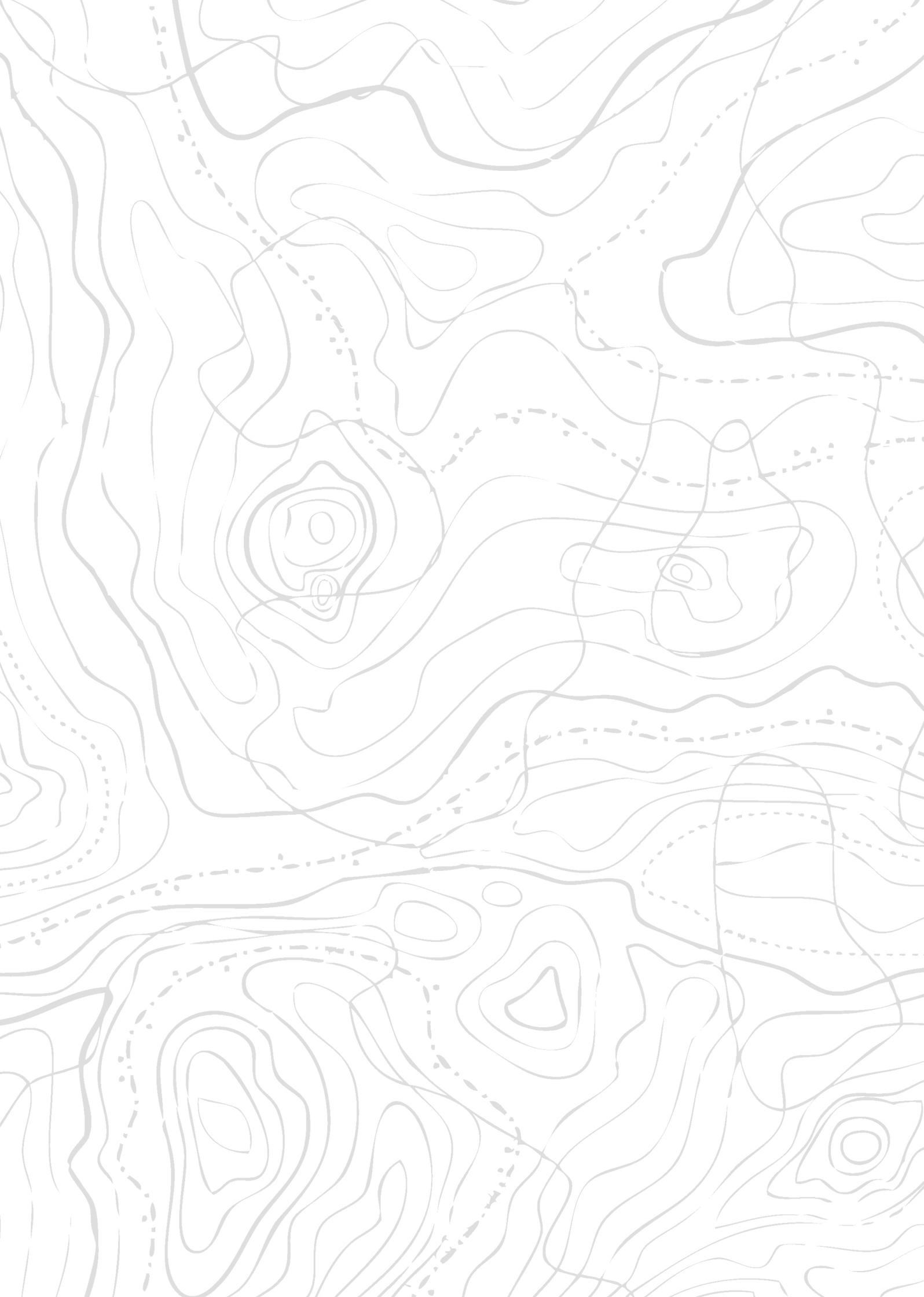


LITERATURA CITADA

Capua, O.; Jurio, E. (2011). Componentes y dinámica natural del ambiente ciudad de Neuquén, *Boletín geográfico*, 33, 55-68. Departamento de Geografía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.

Lavell, A. (1996). Degradación ambiental, riesgo y desastre urbano. problemas y conceptos: hacia la definición de una agenda de investigación. En Fernández, M. A. *Ciudades en riesgo. Degradación ambiental, riesgos urbanos y desastres*. La Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.

Pérez, G. (2016). Crecimiento demográfico y expansión urbana en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén, *El ojo del cóndor*, 7, 24-27. Ministerio Nacional de Defensa. Instituto Geográfico Nacional (IGN). Argentina.



POESÍA •

Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X • No. 10 • Septiembre de 2024 • pp. 186-187.

<http://releg.org/>

El andar del río

Pablo Leyes Zabala

Universidad Nacional de Comahue, ARGENTINA

pablo_nqn26@hotmail.com

Recibido: 28/10/2023. Aprobado: 16/11/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

En su fluir constante, el río es creador,
modela la tierra con eterno fervor.
Con su corriente, surca mesetas y montañas,
dibujando paisajes con sus aguas tempranas.

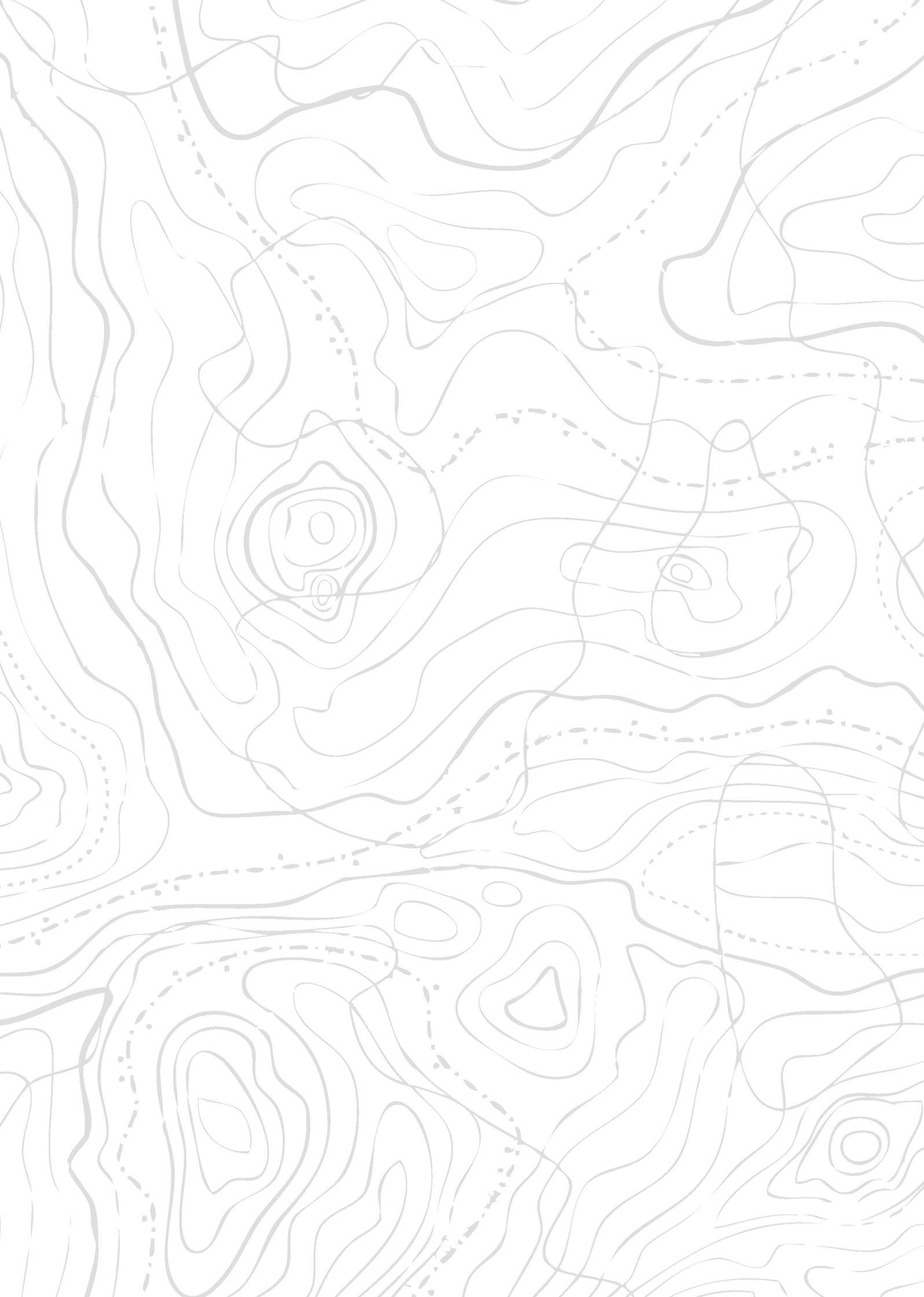
Labra cauces con su abrazo sereno,
besa orillas con cariño y empeño.
Rocas y sedimentos lleva en su danza,
formando la tierra con elegancia y bonanza.

El río, artista paciente, talla la geografía,
en su fluir constante, forja su melodía.
Con cada curva, y cada recodo,
esculpe el paisaje de un eterno modo.

En cada serpenteo, en cada trazo de su curso,
el río es el escultor que muestra su discurso.
Con su caudal, su eterna caligrafía,
el paisaje abraza, su obra de armonía.



Imagen: **Rini Templeton**



POESÍA •

Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X • No. 10 • Septiembre de 2024 • pp. 189-190.

<http://releg.org/>

Líneas para luchar

Léa Lamotte

Universidad de Berna, SUIZA

lea.lamotte@unibe.ch

Recibido: 06/11/2023. Aprobado: 05/12/2023. Publicado (en línea): 30/09/2024.

Capaz que aquí, no hay para calentar las aulas
entra el viento, su voz y sus suspiros,
vuela las páginas y desfilan gráficos, imágenes, textos
Este viento quiteño que se filtra por las ventanas de la escuela “Jatari Unancha”
Quizás hace que los sueños se enrosquen.

Mientras capaz que allá, no hay para calentar las almas
Entra el wifi, su velocidad y sus promesas de productividad,
para trazar mapas en una pizarra conectada
y desfilan gráficos, imágenes, textos
Este wifi supuestamente universal que conecta
Quizás hace que los sueños se enrosquen.

Pero que sea aquí, o allá
Decidimos dibujar en hojas de papel blanco, con marcadores baratos,
Las líneas de nuestros cuerpos

En el suelo, en la tierra

(Son finas estas líneas) – es que nuestras manos tiemblan un poco

Al momento de describirnos con palabras íntimas, cuidado, cariño.

Y que sea aquí, o allá,

Luchamos por los espacios

Contra la bruma densa del miedo, las gotas pegajosas de sangre, las lagunas de golpes,

En las calles, los hogares, las montañas,

Disputamos en el suelo

Las formas utópicas de los territorios,

Desde el aula.

Avanzo en el doctorado, y dudo

¿Desde cuándo es revolucionario

Preguntarse cómo es el paisaje de nuestras emociones?

¿Cuáles son sus olores, sonidos, colores?

¿Desde cuándo es insurrecto

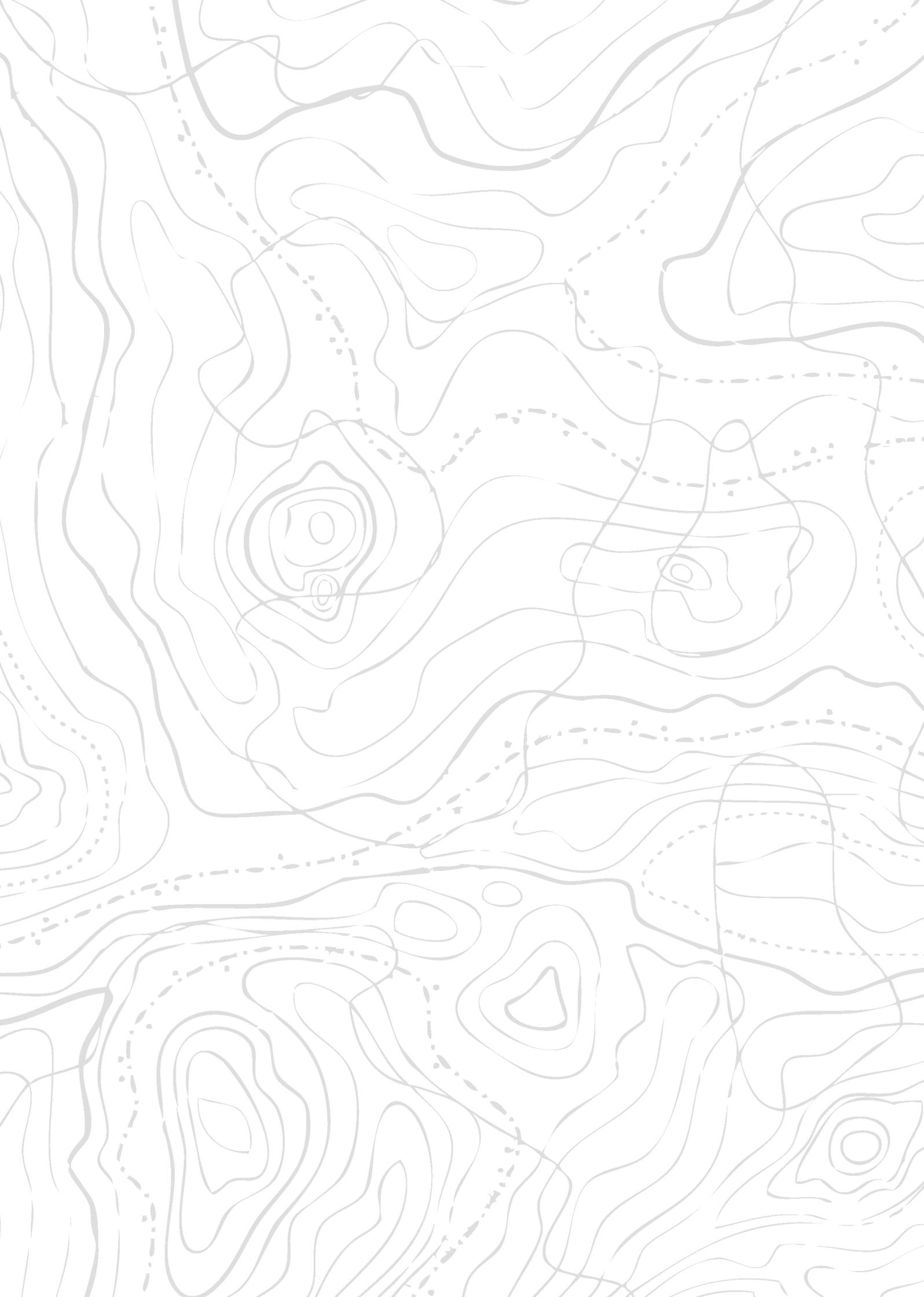
Recolectar plantas como las memorias y tejer los saberes como remolinos de hilos?

¿Desde que nos han dicho que hacer geografía es saber los nombres de los ríos europeos?

¿Desde que han asesinado a nuestros profesores en el patio de recreo?

Una respiración - volvemos al suelo. Que sea aquí, o allá, todes podemos empezar a entrelazar nuestros ojos con las grietas en el asfalto, abrazar las arrugas de la corteza de los árboles, trazar nuestros horizontes, bajo la lluvia de ideas-estrellas, sus luces que enfrentan los cortes de electricidad, y de esperanza también.





POESÍA •

Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X • No. 10 • Septiembre de 2024 • pp. 192-193.

<http://releg.org/>

Palpar la frontera

Karla Renata Escamilla Cárdenas*

Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial, A.C., MÉXICO

al.kescamilla@centrogeo.edu.mx

Recibido: 23/10/2023. Aprobado: 13/11/2023. Publicado (en línea): .

Palpar la frontera con la yema de los dedos.

Percibir con la epidermis el mapa que traza en la piel del territorio,
las cicatrices que cuentan nuestra historia.

Dudar del ojo.

Cuestionar la imagen como verdad indiscutible,
los retratos de miseria sin contexto.

Sentir las fuerzas que expulsan de un lado y no del otro.

La acumulación allá porque la desacumulación aquí.

El mito de la separación: la fábrica de la FRONTERA.

La conexión entre lugares.

Los.

Caminos.

Que.

Se.

Cortan.

E l m o v i m i e e e n t o . . .

~~La contención~~

Acariciar por un instante la herida en cada pueblo.

Reconocernos como iguales.



NORMAS EDITORIALES

Imagen: Rini Templeton



Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía

ISSN: 0718-770X · No. 10 · Septiembre de 2024

<http://releg.org/>

NORMAS EDITORIALES

I. Ejes temáticos y *Dossiers*

La Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía (RELEG) convoca permanentemente a estudiantes de geografía o disciplinas afines a mandar textos académicos y escritos diversos. La revista se organiza en secciones fijas y en algunas ocasiones se elige un eje principal que conforma un *Dossier*, es decir, un conjunto de textos de una misma línea temática. El temario del *Dossier* está sujeto a los sucesos actuales que están atravesados por la geografía o temáticas en auge dentro de nuestro campo de estudio, como por ejemplo: la pandemia. Los ejes generales y permanentes son:

- Conflictos territoriales
- Conflictos socioambientales
- Dinámicas urbanas y exclusión social
- Geografía rural
- Dinámicas y conflictos fronterizos
- Visiones geopolíticas de América Latina
- Geografía cultural, interculturalidad y territorio
- Género y geografía
- Epistemología de la geografía
- Pensamiento geográfico
- Geografía y educación
- Geografía física

- Planificación y gestión del territorio en América Latina
- Gestión de riesgo y cambio climático en Latinoamérica
- Representaciones espaciales (Tecnologías de Información Geográfica, Cartografía social, Mapeo colectivo)

La convocatoria está abierta también a coordinar *Dossiers*, es decir, a conseguir un grupo de estudiantes que trabajen el mismo tema desde diversas perspectivas y a que una, dos o más personas sean las coordinadoras de la edición, para lo cual se dará el crédito correspondiente como coordinadoras(es) del número.

Además de artículos científicos o ensayos, se invita a escribir **otras propuestas** con características abiertas y creativas respecto a los ejes temáticos de la revista: reseñas de libros, columnas de opinión, entrevistas, crónicas, cuentos, poesías, fotografías y gráfica.

II. Características formales de los textos

La RELEG acepta publicaciones en **español, portugués e inglés**. Deben ser textos originales e inéditos. Los textos deben seguir la siguientes pautas editoriales para ser publicados. En caso de que el texto no se entregue con las características referidas de inicio, el Comité Editorial le pedirá

al autor dar formato para después remitirlo al Comité Académico, quien realiza la evaluación de los mismos.

En todos los casos (artículo científico, ensayo, poesía, entrevista, etc.) los textos deben tener las siguientes características y datos.

Características formales:

- Un máximo de 25 páginas
- Espaciado de 1.5
- Tipografía “Times New Roman”, 12 puntos
- Márgenes superior e inferior de 3 cm, derecho e izquierdo de 2,5 cm
- Sin sangrías
- No utilizar mayúsculas para títulos, subtítulos o capítulos

Datos personales (deben venir en la hoja inicial, separados del cuerpo del texto):

- Nombre completo de la autora(es), en caso de remitir una crónica, cuento, lírica o poesía puede ser un pseudónimo
- Instituto o Universidad de procedencia
- Correo del autor

Cuerpo del texto (será distinto para cada tipo de escrito: artículo científico, ensayo, crónica, reseña, etc.):

- Título (en negritas, centrado) en dos idiomas
- Resumen en dos idiomas (para artículos científicos y ensayos, no más de 10 renglones)
- Palabras clave en dos idiomas separadas por punto y coma e iniciando con mayúscula cada una (máximo 5, para artículos científicos y ensayos)
- Introducción
- Cuerpo del texto (puede organizarse en subtítulos, capítulos o subcapítulos, se debe dotar de nombre o letra a cada apartado)
- Conclusiones
- Literatura citada

a. Artículo científico y ensayo

Tienen como objetivo comunicar y difundir de manera clara los resultados de una investigación, en otras palabras es el reporte, presentación y análisis de un trabajo de investigación. En general, se procura que el autor mantenga una actitud objetiva frente a la investigación, experimentación y resultados.

Estructura y características del artículo científico:

Estructura:

- *Título.* Debe ser breve, pero lo suficientemente informativo y preciso para caracterizar el contenido de artículo.
- *Resumen.* Síntesis breve del artículo, reseña el objetivo principal, su importancia, describe la metodología, resultados y las conclusiones.
- *Palabras clave.* Tienen la función de introducir a la temática central del artículo con la utilización de un máximo de 5 palabras que lo caractericen.
- *Introducción.* En ella, se explica la problemática y objetivo de estudio, se pueden exponer los antecedentes del tema, se deben explicar y resumir los procedimientos, los materiales, métodos, resultados, discusión y conclusiones.
- *Materiales y métodos.* Se detalla con rigurosidad los materiales en un sentido amplio: condiciones fisiográficas, climáticas, biológicas, sociales del área de estudio. Los métodos se refieren a los procedimientos: procesos técnicos, estadísticos, tratamientos y variables descritos. (Puede haber artículos científicos sin esta sección).
- *Resultados y discusión.* Después de haber presentado los hechos o ideas,

se procede a contrastarlas, compararlas, analizarlas, interpretarlas, aclararlas y/o relacionarlas. Es decir, se interpretan los resultados, se puede plantear si la hipótesis se cumplió.

- *Conclusiones.* Se recapitula el proceso de investigación, las conclusiones deben ser claras, concisas y congruentes.
- *Literatura citada.* Debe incluir a todos los autores citados.

Estructura y características del ensayo o artículo:

Es un texto donde hay una exposición “más libre” de una temática de interés (geografía cultural, epistemología de la geografía, geopolítica), es decir, su estructura es menos rígida a la del artículo científico y permite sustentar opiniones sobre un tema. Es una exposición subjetiva, personal, de una problemática. Este género literario está vinculado a temáticas sociales, históricas, políticas, económicas y culturales.

Estructura:

- *Título.* Debe ser breve, interesante, debe problematizar el tema a exponer.
- *Resumen.* Síntesis breve del ensayo, reseña el objetivo principal, su importancia, abrevia las partes del escrito y las conclusiones. No debe tener más de 10 líneas.

- *Palabras clave.* Tienen la función de introducir a la temática central del ensayo con la utilización de un máximo de 5 palabras que lo caractericen.
- *Introducción.* Se presentará el tema a desarrollar, se puede expresar opinión o tomar posición frente a la problemática descrita, se hablará de la problematización y si existe una o varias tesis que se demostrarán con el tratamiento de un marco teórico (autores y planteamientos).
- *Desarrollo.* Es el cuerpo del escrito, se argumenta y expone la información, datos, comparación, se narran las posiciones de otros autores. Puede estar organizado en varios apartados (subtítulos, capítulos, subcapítulos), no necesariamente debe llamarse “Desarrollo”.
- *Conclusiones.* Se resumen las ideas principales y se reafirma de forma clara la posición del autor frente a la problemática expuesta.
- *Literatura citada.* Debe incluir a todos los autores citados.

Citas y literatura citada en los artículos científicos y ensayos

Las referencias a otros autores se plasmarán utilizando el sistema APA para textos en español o ABNT en portugués. Se debe referir la autoría de todas las ideas, métodos, observaciones, ejemplos, opiniones que no sean propias, si no se hace esto se

estaría incurriendo en plagio. A continuación damos algunos ejemplos:

CITAS

- **Cita textual:** se transcribe un texto literalmente.

o *Cita corta:* cuando tiene menos de 40 palabras, se coloca entre comillas en el mismo texto. Ejemplo:

En las ciencias en general y las sociales en particular “existe una ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico” (Bachelard, 2003, p. 12).

o *Cita larga:* cuando tiene más de 40 palabras se separa del párrafo y se da sangría a todo el párrafo. Ejemplo:

Muchos años después, Marx profundizaría en la idea de uno de los fundadores de la estética: el arte es principalmente una actividad práctica, es trabajo:

Para Marx, el arte es una prolongación del trabajo, una de las formas de «humanización de la naturaleza», de la reconstrucción del mundo según un plan humano. Constituye, después del trabajo, uno de los umbrales franqueados por el hombre en su superación de la animalidad: el animal, escribía Marx, transforma la naturaleza según el nivel y las necesidades de la especie a la cual pertenece, en tanto que el hombre sabe

producir universalmente, de acuerdo al nivel de todas las especies, libremente, es decir, «según las leyes de la belleza (Garaudy, 1969, p. 18).

- **Cita contextual:** cuando se resume parte específica de un documento o del contenido mismo. Es decir, redactamos personalmente el resumen de un párrafo, de un capítulo o de un libro entero, pero la idea no es nuestra. Ejemplo:

El maestro dominicano habla de que si la paternidad de la estética ni siquiera está atribuida a Baumgarten, menos lo está para el italiano Giambattista Vico, fundador además de la filosofía de la historia. Éste buscaba encontrar la raíz de toda la ciencia en el lenguaje popular, es decir, explicar el desarrollo de la facultad generalizadora del lenguaje en tres etapas del desarrollo histórico: a) religiosa: el hombre carece de lenguaje, se comunica por gestos; b) heroica: procede por analogías, comparaciones, imágenes y metáforas, es el reino de los *caracteres poéticos* que anteceden al lenguaje; c) humana: se sirve de términos convencionales (Mir, 1974, pp. 30-32).

LITERATURA CITADA

Se incluirá al final del artículo científico, ensayo, crónica u otro tipo de texto, todos los libros, artículos o recursos electrónicos que

se consultaron para argumentar la investigación. Se listará al final del trabajo bajo las normas APA (español) o ABNT (portugués) con el título “Literatura citada”, sin números, sin viñetas, en orden alfabético, con sangría francesa, sin mayúsculas. Ejemplo APA:

BACHELARD, G. (2003). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu. (Ejemplo de libro)

BATALLA, C. (2017, 5 de febrero). A 25 años de la muerte de Nicomedes Santa Cruz. *El Comercio* [en línea]. Consultada en: <https://elcomercio.pe/huellas-digitales/archivo/25-anos-muerte-nicomedes-santa-cruz-162342> (Ejemplo de revista en línea)

BOLAÑOS, R. (1995). “Las culturas dominadas. Una aproximación pragmática”. *Semiótica*, 4 (7). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 165-183. (Ejemplo de revista impresa)

DARDEL, E. (2013). *El hombre y la tierra. Naturaleza de la realidad geográfica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. (Ejemplo de libro)

GARAUDY, R.; Sartre, J. P.; Fischer, E. (1969). *Estética y marxismo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A. (Ejemplo de libro con varios autores)

b. Otros textos

Estos textos poseen una estructura más libre, de hecho, la imaginación, la redacción poética enriquecerán el tratamiento de los conflictos espaciales con la utilización de diversos géneros discursivos. A continuación caracterizamos brevemente cada texto:

- **Reseñas de libros:** análisis de textos formales que posean una perspectiva geográfica a las temáticas anteriores en la región latinoamericana. Pueden tener una estructura de ensayo (introducción, desarrollo, conclusiones). Después del título debe incluir la referencia bibliográfica completa (en APA).
- **Columnas de opinión:** artículos de reflexión crítica y original sobre temas relevantes y de actualidad. Se debe mostrar claramente la problemática que se está comentando. Debe remitir la literatura citada en caso de tenerla.
- **Entrevistas:** recopilación y organización de testimonios de las mismas comunidades, estudiantes y académicos, implican el intercambio de información redactor-lector desde un diálogo abierto. Se debe especificar el nombre(s) del entrevistador(a) y del entrevistado(a).
- **Prosa, crónica, cuento, poesía:** apertura del análisis del espacio geográfico al lenguaje literario, invo-

lucrando la percepción e intuición como forma poética de comunicación de los conflictos espaciales.

- **Fotografía y gráfica:** percepción del espacio geográfico, el paisaje, el territorio, el lugar desde la perspectiva gráfica. Las fotografías o imágenes se deben acompañar con un texto (breve o largo) donde se expliquen.

c. Imágenes

Si el artículo científico, ensayo, crónica u otro texto incluye imágenes o mapas, éstos deben tener las siguientes características:

- Estar numeradas de acuerdo al tipo de imagen y con numeración ascendente (Figura 1, Mapa 1, Foto 1, Gráfica 1).
- Se deben referir como *pie de foto* en el cuerpo del texto en el sitio exacto donde van.
- Se deben incluir en el envío del texto los archivos de imagen separados (formato JPG, JPEG, TIFF).
- Los archivos deben tener una resolución de 300 pp.

III. Revisión de textos y fechas

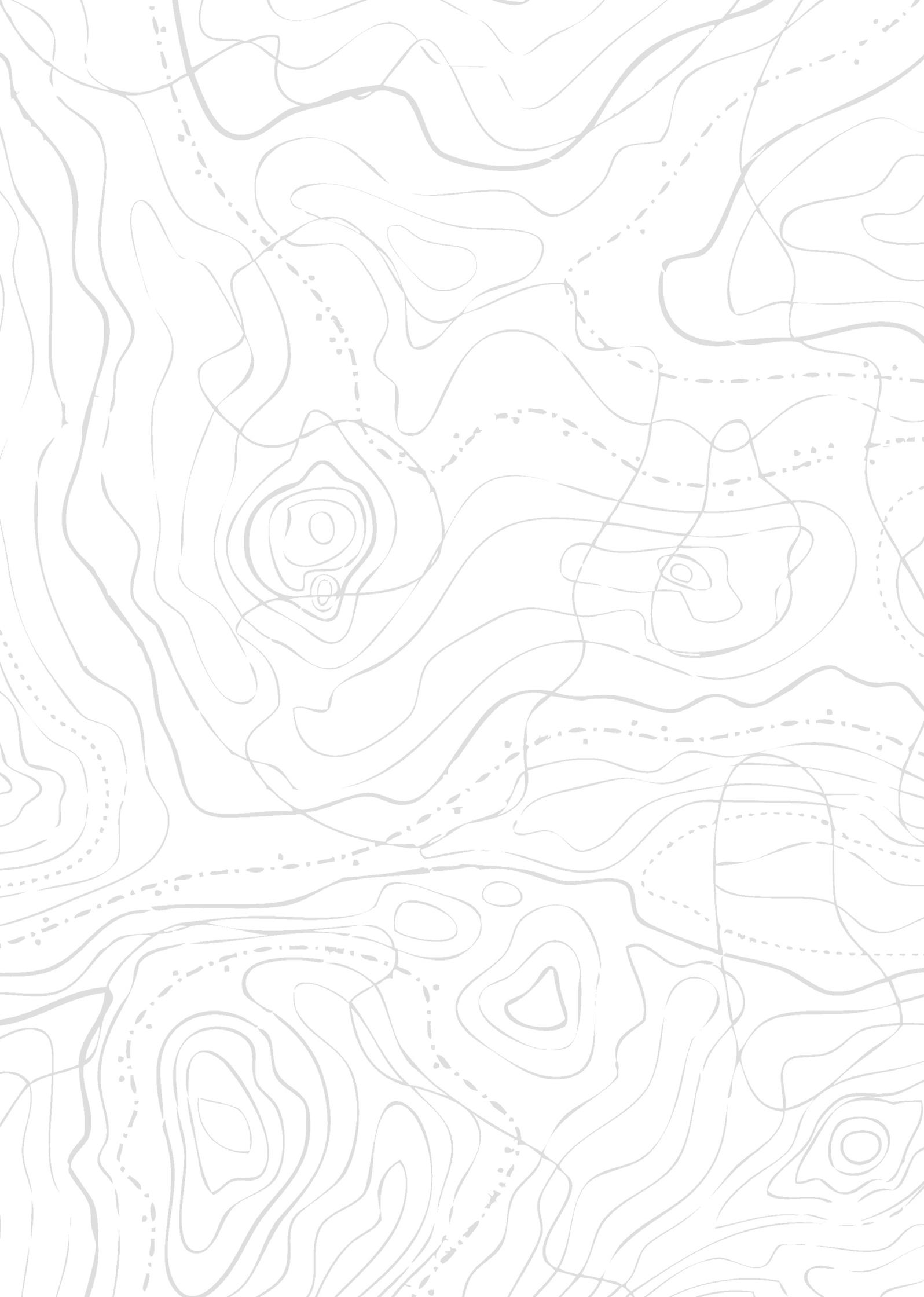
Las contribuciones serán revisadas por el Comité Editorial y sometidas al arbitraje de una Comisión Académica con el sistema *doble ciego*. Se notificará a los autores el re-

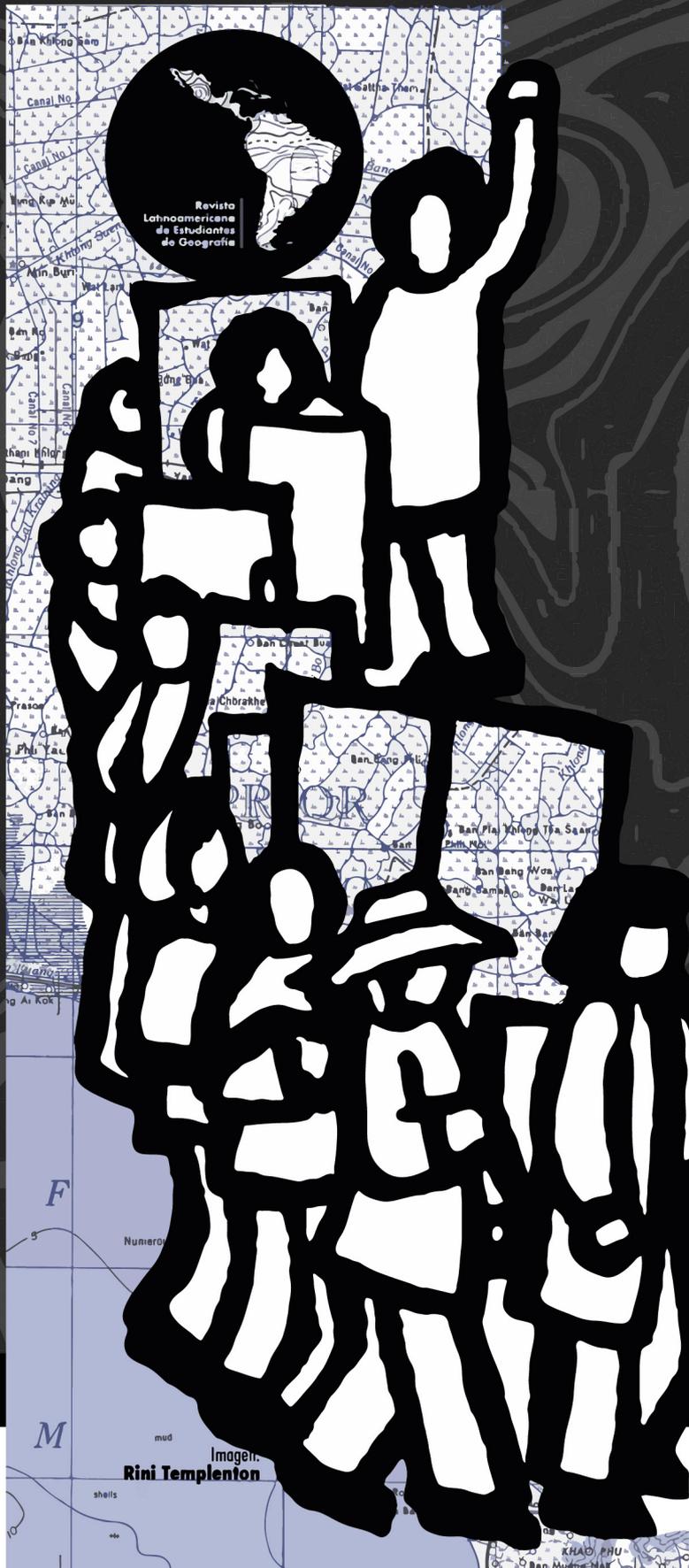
sultado de la revisión, así como las correcciones que deberán realizar en caso de que sean aceptados. Las adecuaciones deben realizarse en los plazos establecidos por el Comité Editorial en cada convocatoria.

En el caso de los trabajos que no sean aceptados en una primera ronda, recordando la vocación formativa de la RELEG, serán devueltos a los autores para que trabajen de nuevo en sus textos y si el autor hace los cambios necesarios, se volverán a mandar al Comité Académico para una segunda ronda de dictaminaciones.

Los textos se deben realizar en procesador de textos y enviar el archivo en formato digital: .doc, .docx, .odt, **nunca en PDF** y deberán enviarse a la siguiente dirección: revista.releg@gmail.com







No. 10
Septiembre 2024

Revista
Latinoamericana
de Estudiantes de
Geografía

DOSSIER: Geografía y
educación: debates,
experiencias y nuevas
pedagogías

revista.releg@gmail.com

releg.org

Imagen:
Rini Templenton