



Número 4

Año 1

2009

DIGITAL para el día a día en la escuela

ISSN 1852-6497

Enseñar geografía en la escuela hoy

La noción que se tiene hoy de la geografía en la escuela ha cambiado mucho respecto de la visión tradicional. Esto implicó una necesaria revisión de los contenidos así como de los aspectos didácticos. En este sentido, nuestro propósito con este número de *12(ntes) Digital para el día a día en la escuela* es el de intentar una aproximación a esta nueva perspectiva, a sus nuevos problemas y conceptos, a través de notas que den cuenta de la problemática desde distintos puntos de vista. Por ello buscamos establecer un equilibrio entre artículos que se refieran a los nuevos conceptos en la disciplina, a los cambios que esta ha sufrido, al lugar de la geografía en las transformaciones curriculares, así como a algunas propuestas concretas o bajadas didácticas para pensar su enseñanza en las clases de ciencias sociales hoy. Esperamos que los artículos signifiquen una contribución para todos los docentes y los invitamos a enviarnos experiencias propias o comentarios a revistadigital@12ntes.com



Radio 12 (ntes)

¡A la dirección!

Un programa para acompañar la tarea de los equipos de conducción escolar

Lunes 18: 00 hs

Conducen: Gabriel Charrúa y Diego Schermuk

Laboratorio de educación

Una mirada sobre la investigación educativa de hoy y su contribución al campo pedagógico

Martes 18:00 hs

Conducen: Victoria Rio y Gustavo Gotbeter

Crear contextos educación

Un espacio para el aprendizaje de la escucha en contextos educativos.

Miércoles 17:30 hs

Conducen: Eva Sarka Y Mercedes Probst

Agenda infancia

Un compromiso con la educación de los niños

Miércoles 18:00 hs

Programa del Comité Argentino de la O.M.E.P.

Puertolibro, un lugar de historias

De aquí, de allá, de ayer, de hoy, de siempre

Jueves 18:00 hs

Conduce: Cecilia Fernández

Enseñar sociales en la escuela

Un aporte para ayudar a los chicos a conocer y comprender el mundo social.

Viernes 18:00 hs

Conduce: Gustavo Gotbeter

radio@12ntes.com

SUMARIO

03 Entrevista a José Svarzman

05 Territorio. Concepto clave de la geografía contemporánea - *Por Alejandro Benedetti*

09 Territorios y lugares del mundo hoy: notas para su enseñanza - *Por Raquel Gurevich*

11 Puntos de encuentro entre la geografía y la historia - *Por Ernesto Pérez*

15 Algunas ideas para propuestas de trabajo en geografía en la escuela - *Por Gustavo Gotbeter*

18 ¿Geometría en le jardín de infantes?
Sección a cargo de OMEP Argentina

20 Para seguir leyendo...

STAFF

Director editorial:
Gustavo Gotbeter

Equipo editorial:
Victoria Rio
Gabriel Charrúa
Daniela Levinas

Diseño grafico:
Eliana Tyszberowicz

12(ntes) DIGITAL para el día a día
Vidt 2198 4 Piso J. - C.A.B.A. - Argentina
Tel. (011) 4824 - 0662 / (011) 6698 - 1966
info@12ntes.com // www.12ntes.com



Las notas firmadas son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

ISSN 1852-6497

Entrevista a José Svarzman

12(ntes) entrevistó a José Svarzman, especialista en la enseñanza de las ciencias sociales y autor de “Hacer geografía en la escuela”, sobre diferentes cuestiones a tener en cuenta a la hora de pensar en una didáctica de la geografía.



¿Qué cuestiones hay que tener en cuenta para pensar una didáctica de la geografía?

Pensar en una didáctica, más allá de la disciplina que uno decida trabajar, tiene que apoyarse fundamentalmente en dos grandes patas. Por un lado, en el estado de las investigaciones acerca de cómo se aprende ese objeto de conocimiento, que en este caso particular tiene que ver con los conceptos de las ciencias sociales. Por otra parte, en cuál es el estado de la disciplina a nivel académico, en cuanto a los avances que en los ámbitos de los profesionales de la Geografía se piensa la materia. En este sentido, en estos últimos años ha habido avances interesantes en estos dos aspectos. En cuanto a las cuestiones de los procesos de aprendizaje, hay una serie de investigaciones, sobre todo, provenientes del ámbito de la psicología del aprendizaje,

relacionadas con la necesidad de poder descubrir qué le pasa al sujeto que aprende a lo largo de su desarrollo evolutivo en cuanto a la adquisición de los conceptos propios de las ciencias sociales. Y en ese sentido hay trabajos muy interesantes que exploran cómo un chico construye la noción, por ejemplo, de lo que es el espacio, cómo un chico construye la noción de lo que es lo económico. Estos trabajos ayudan a pensar en qué hay que hacer en la escuela. Digamos que hay otras didácticas que han avanzado mucho más que la de las ciencias sociales y esto tiene que ver, tal vez, con las características del objeto de aprendizaje, del objeto de la investigación. A mi gusto, la que más avanzó fue la Didáctica de la Matemática, terreno en el cual existen muchos trabajos muy interesantes. En ciencias sociales todavía hay muchas cosas para descubrir. De todos modos, lo que sí se sabe es que los procesos tienen

Hay una mirada decidida de la Geografía a centrar sus análisis a las relaciones entre el espacio y la sociedad y, en este sentido, este pasaje presupone pensar en el aula otros contenidos distintos de los que la visión tradicional tenía.

La diversidad de fuentes, de miradas sobre la problemática, va a permitir al alumno adquirir una forma más crítica para poder comprender esa realidad y entender fuertemente qué tiene que ver con la acción de la sociedad en ese espacio.

que ver con construcciones internas, con los aprendizajes que los alumnos van elaborando en y fuera de la escuela, en la relación con el ambiente social o con las reflexiones espontáneas -explicaciones que todos hacemos de lo social-. Y uno podría decir que, en principio, hay parámetros relacionados con las características de los chicos a determinadas edades. De todos modos, hay mucho todavía para explorar en este sentido.

¿Y en cuanto a los avances a nivel académico?

Ahí sí es más claro lo que fue pasando con la Geografía como disciplina de conocimiento. Decididamente hay un pasaje de esta disciplina al ámbito de las ciencias sociales. Hay una mirada decidida de la Geografía a centrar sus análisis en las relaciones entre el espacio y la sociedad y, en este sentido, este pasaje presupone pensar en el aula otros contenidos distintos de los que la visión tradicional tenía. Todos sabemos que la Geografía era el estudio del espacio como neutro, atemporal, un espacio que aparentemente iba más allá de las actividades de la sociedad. Esto está absolutamente modificado en la nueva mirada. Sin embargo, ha sido bastante poco el impacto que, por ahora, ha tenido en la escuela. Hay manuales interesantes que han cambiado el enfoque, han habido acciones de capacitación que todavía no han terminado de impactar en el sistema educativo, conforme al tiempo transcurrido en otros ámbitos.

¿Qué implicaría que la escuela adoptara estos nuevos enfoques?

Básicamente, se trata de pensar una didáctica basada en el planteo de problemas, en el estudio de casos, en el análisis del presente y de la relación de la sociedad con este presente y con este espacio. Implica tratar de comprender por qué este espacio es como es, pensarlo como un proceso histórico pero entender también que tiene que ver con las relaciones políticas, sociales y económicas que se dan en ese contexto. Por lo tanto, se trata fundamentalmente de pensar una metodología que plantee problemas de la realidad espacial actual que tengan que ver con lo que el chico trae, con lo que al chico le preocupa. Y también un trabajo interesante del alumno de pensar posibles soluciones a los problemas espaciales actuales. El trabajo con distintas fuentes, con distintos lenguajes. Sabemos que la Geografía utiliza básicamente cuatro lenguajes: numérico, cartográfico, gráfico y textual. En general siempre han predominado el cartográfico y el textual, pero hay todo un trabajo por hacer con el manejo de estadísticas,

de imágenes, de gráficos de distinto tipo; por lo tanto, la diversidad de fuentes, de miradas sobre la problemática, va a permitir al alumno adquirir una forma más crítica para poder comprender esa realidad y entender fuertemente qué tiene que ver con la acción de la sociedad en ese espacio. Y por supuesto, una cuestión claramente valorativa en cuanto a la necesidad de la preservación y la conservación de lo que es un espacio saludable. Toda la idea de qué pasa con la producción a nivel del uso de la tierra, la idea de la sustentabilidad; es toda una cuestión en la que la Geografía tiene que hacer hincapié porque este es su objeto de estudio.

¿Y en cuanto a la evaluación...?

Es necesario pensar en una evaluación que ponga en juego no tanto la memoria, como tradicionalmente se pretendió evaluar, sino una cuestión más relacionada con la actitud frente al problema, el manejo de distintas fuentes de información, la posibilidad de relacionarlas, de sacar conclusiones y hasta de pensar alternativas de solución. Digamos que al repensar cómo se aprende y cuál es el objeto de enseñanza hay que repensar todo lo que hay que hacer en el aula.

* José Svarzman

Es Maestro Normal Nacional y Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía y en Historia (UBA). Es Supervisor de Educación Primaria en escuelas de gestión oficial de la Capital Federal y Docente de Enseñanza de las Ciencias Sociales I y II en Profesorados de Nivel Primario. Escribió artículos y libros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y sobre gestión institucional: "La escuela a la que concuro", "Del hecho al concepto", "El taller de Ciencias Sociales", "Enseñar Historia en el Segundo Ciclo", "Beber en las fuentes", "La escuela que hicimos entre todos", "Ser maestro del Segundo Ciclo. Un proyecto integrado de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana", "Hacer Geografía en la Escuela". En 2008 elaboró el Banco de Recursos destinado a la formación y actualización de Docentes Noveles, publicado en el sitio del Ministerio de Educación de la Nación.

TERRITORIO, concepto clave de la geografía contemporánea

Por Alejandro Benedetti*

Las transformaciones sociales, económicas y políticas así como el trabajo y los debates constantes al interior de los ámbitos de producción del conocimiento obligan a revisar y cambiar el uso de ideas y conceptos propios de las disciplinas. En esta nota, y como su título lo indica, Alejandro Benedetti se refiere al Territorio como concepto clave de la geografía hoy en día.

En los últimos años la categoría *territorio*, pareciera, se puso de moda. Dentro de la administración pública se crearon oficinas que llevan el término "territorio" o "territorial" en su denominación o en alguna de sus políticas desarrolladas -como por ejemplo, la oficina de Planificación Territorial dentro del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios-. Numerosos títulos de publicaciones académicas o de programas de investigación incluyen *territorio*. La geografía en las escuelas comenzó a tener, cada vez más, al *territorio* y no a la *región* -como ocurría décadas atrás- como principal concepto ordenador de los contenidos a enseñar.

En 1994 el geógrafo brasileño Milton Santos publicaba un trabajo titulado "El retorno del territorio" y en 2001 el urbanista canadiense André Corboz afirmaba que el territorio está de moda. *Territorio*, *región* o lugar, como tantas otras, son herramientas de trabajo intelectual que tienen su propia historia, muestran ciclos, con momentos de auge y momentos de decadencia. Además, circulan por el discurso académico, escolar, estadístico, periodístico, de la planificación... Si retornó y está de moda, pareciera indicar que ya había tenido su etapa de desarrollo y que, ahora, estaría recuperando valor como categoría para analizar determinados procesos. Se impone la pregunta, entonces: ¿qué es el territorio? Esta pregunta ordena este trabajo que intenta ofrecer algunas ideas ordenadoras sobre el *territorio* como herramienta conceptual.

¿QUÉ ES EL TERRITORIO?

Decir que *territorio* es una categoría que tiene polisemia, o sea, que tiene una pluralidad de significados, sería una perogrullada. La mayor parte de las palabras usadas en la lengua española tiene varios significados y se puede comprobar fácilmente recorriendo las páginas del diccionario de la Real Academia Española (RAE). Como puede observarse a continuación, la RAE le asigna a territorio cuatro significados y agrega un quinto, que adjetiva a territorio: *territorio nacional* (que deviene de la tradición jurídico-política argentina).

Real Academia Española
territorio.

(Del *lat. territorium*).

1. m. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.
2. m. terreno (□ campo o esfera de acción).
3. m. Circuito o término que comprende una jurisdicción, un cometido oficial u otra función análoga.
4. m. Terreno o lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero, donde vive un determinado animal, o un grupo de animales relacionados por vínculos de familia, y que es defendido frente a la invasión de otros congéneres.

~ nacional.

1. m. Arg. territorio que, a diferencia de las provincias, depende administrativa y jurídicamente de la nación.

La geografía en las escuelas comenzó a tener, cada vez más, al territorio y no a la región -como ocurría décadas atrás- como principal concepto ordenador de los contenidos a enseñar.

El desprestigio del pensamiento nacionalista tuvo como consecuencia la desaparición del territorio como categoría de investigación de la geografía académica. Se hablaba, fundamentalmente, del espacio o de la región.

Fuente: <http://buscon.rae.es/draef/> [consultado el 17 de septiembre de 2009]

Cuando un término se transforma en herramienta heurística, es decir en un instrumento científico para analizar la realidad, la cantidad y complejidad de los significados suele ser todavía mayor. Los nuevos significados asociados al término *territorio* todavía no fueron recuperados por la RAE; y es la Geografía la disciplina que, en las últimas dos décadas, ha realizado el mayor esfuerzo por proponer nuevas definiciones de *territorio*. Estas nuevas proposiciones pocas veces son recuperadas por otras disciplinas del campo de las ciencias sociales. Estudios antropológicos, sociológicos e históricos recurren al término *territorio*, en forma muchas veces carente de reflexividad. Su uso suele confundir más que esclarecer el panorama de aquello que se está queriendo analizar. *Territorio*, además, pasó a formar parte de los contenidos de enseñanza en ciencias sociales. Pues entonces: ¿qué es *territorio*?

Al revisar la historia del pensamiento geográfico en occidente¹ se pueden identificar dos significados fundamentales, recogidos por la RAE, que comparten elementos entre sí: el territorio como sinónimo de jurisdicción y el territorio como sinónimo de terreno o suelo.

El territorio como una jurisdicción viene de la tradición jurídico-política y fue elaborada en paralelo a la formación de los estados nacionales. Desde fines del siglo XIX, cada vez más, en el pensamiento geográfico el territorio estaba asociado fundamentalmente con el estado nacional. Es esta la concepción tradicional de la geopolítica, donde el *territorio* está asociado con la idea del área de ejercicio soberano, exclusivo y excluyente, de un *Estado nacional*. Dentro de esta tradición, en la definición de un autor argentino clásico, *territorio* hace "referencia a la porción de la superficie terrestre -superficie tridimensional- sobre la que ejerció o ejerce soberanía el pueblo argentino" (Rey Balmaceda 1981:183). Aquí recoge el primer y el tercer significado otorgado por la RAE. Durante el siglo XX, en el campo de las ciencias sociales la noción de territorio estuvo vinculada fundamentalmente al pensamiento geopolítico y, como derivación, a las ideologías nacionalistas de la seguridad interna, el expansionismo, la desconfianza mutua entre países: el territorio se pensaba -y se enseñaba en la escuela- como un patrimonio inalterable del pueblo argentino, que debía defenderse de las amenazas externas, especialmente de los países vecinos. El desprestigio del pensamiento nacionalista tuvo como consecuencia la

desaparición del territorio como categoría de investigación de la geografía académica. Se hablaba, fundamentalmente, del espacio o de la región. En la Argentina, la concepción nacionalista sobre el territorio en la enseñanza de la geografía persistió hasta inicios de la década de 1990.

El territorio como terreno o suelo está presente en la definición anterior (el terreno comprendido por la jurisdicción de una autoridad). Es, además, el segundo de los significados otorgados por la RAE: es el espacio en su dimensión material, más allá de las elaboraciones culturales y simbólicas que puedan estar asociadas a un área determinada. En esta línea, el territorio muchas veces se confunde con *tierra*, o sea, con el área concreta por la que lucha y a la que accede determinado productor. Esta variante está presente, también, en los estudios ecológicos: el territorio es el área controlada por un animal. Muchos documentales de la National Geographic sobre leones en la sabana africana describen las estrategias que adoptan estos animales para asegurarse recursos vitales; la *territorialidad* es el comportamiento instintivo que lleva a esta especie a destinar una importante cuota de su energía a controlar su área, delimitada; controlando el área se asegura el acceso a las hembras y a los alimentos. La etología es la disciplina que primeramente comenzó a desarrollar el término *territorialidad* (y también puede encontrarse en el diccionario de la RAE), que más tarde, como veremos a continuación, fue recuperado por la geografía humana.

Como jurisdicción o como terreno, en la definición de *territorio* está presente alguno de estos tres elementos: un agente (el Estado, los animales), una acción (localizar, demarcar, apropiarse, controlar) y una porción de la superficie terrestre (un área delimitada, con mayor o menor precisión).

¿CUÁNDO RETORNÓ EL TERRITORIO?

Desde la década de 1980 comienza a reelaborarse en el ámbito de la Geografía la categoría *territorio*, ya no desde la tradición de estudios geopolíticos clásicos, sino desde otras perspectivas. Por un lado, *territorio* fue recuperado desde la geografía humana, interesada por el comportamiento de los grupos humanos y por los procesos de construcción de identidades, por las formas en que las sociedades piensan y modifican el espacio en el que viven. Por otro lado, *territorio* fue reformulado en el contexto de las nuevas perspectivas en geografías políticas y, particu-

¹ El pensamiento geográfico no se refiere, necesariamente, a la Geografía como disciplina, sino a todo discurso que, de una u otra forma, busca dar explicaciones ciertas sobre las características que tiene la superficie terrestre, su organización material y sus formas de apropiación material o simbólica por parte de la sociedad o de determinados sujetos sociales.

lamente, dentro de una de sus líneas, llamada geografía del poder.

En 1980 el geógrafo suizo Claude Raffestin decía que la historia de esa noción estaba por hacerse. Como idea, la territorialidad tenía por lo menos tres siglos de historia en los estudios naturalistas, aunque fue recién en 1920 cuando fue explicitada, entendiéndose por tal la conducta característica adoptada por un organismo para tomar posesión de un área y defenderla frente a los competidores. En la década de 1970 el geógrafo Edward Soja formuló algunos enunciados anticipatorios, donde asociaba la territorialidad a un modelo de relaciones espaciales basado en la inclusión y la exclusión. Pero fue Robert Sack, geógrafo de origen estadounidense, quien en 1986 propuso una nueva definición de *territorio*, ya clásica. Para este autor, el *territorio* sería un producto espacial de una determinada relación social: la territorialidad. A diferencia de la territorialidad vista como estrategia de adaptación animal, regida por comportamientos innatos, en esta propuesta se considera una estrategia conciente, movida por la voluntad y según ciertas pautas socioculturales, orientada a controlar e incidir sobre las acciones de otros, tanto en lo que respecta a las posibilidades de localización cuanto a las de circulación. Para Sack, la *territorialidad* es la "...estrategia de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar personas, fenómenos y sus relaciones, a través de la delimitación y ejerciendo control sobre un área geográfica. Esta área puede ser denominada territorio"². Algo muy importante en esta propuesta, con respecto a las definiciones clásicas del territorio, es la desnaturalización de la vinculación entre agente y superficie terrestre y, por esta vía, la incorporación de la noción de temporalidad en la comprensión de la territorialidad y de la formación del territorio.

En esta misma línea, Raffestin decía en su obra de 1980 que la geografía política, hasta entonces, se había ocupado casi centralmente de los Estados nacionales. La geografía, en general, privilegiaba las escalas nacional y regional. Además, manejaba una noción nacionalista y autoritaria del poder. Este y otros autores, desde entonces, proponen que no sólo los Estados nacionales definen territorios y que los mismos pueden definirse en una multiplicidad de escalas. Como afirmaba hace un tiempo Lopez de Souza, geógrafo del Brasil, el territorio "...no precisa ni debe ser reducido a esa escala o a la asociación con la figura del Estado. Territorios existen y son construidos (y deconstruidos) en diferentes escalas, desde las más estrechas (p. ej. una calle) a las internacionales (p. ej., el área formada por el conjunto de los territorios de los países miembros de la Organización del Tratado del Atlántico Norte –OTAN) dentro de las escalas temporales más variadas: siglos, décadas...; los territorios pueden tener un carácter permanente, pero también pueden tener una existencia periódica".

El concepto *territorio* sigue poniendo en vinculación los mismos tres elementos señalados arriba:

- Un agente, pero ya no sólo el Estado o los animales. Cualquier individuo, grupo social, comunidad, empresa, puede construir un territorio por razones variadas, como estrategia para controlar recursos, personas, relaciones. Un grupo de adolescentes que a la salida del colegio se instala diariamente en una esquina puede ser un agente que ejerza la territorialidad.

- Una acción: territorializar. La *territorialidad* es una estrategia mediante la cual un determinado agente localiza, demarca, se apropia y controla algo de lo que hay en un área. Los adolescentes del ejemplo anterior territorializan una esquina con el fin de crear un ámbito de encuentro, pertenencia, intercambio. Para ello se ponen en círculo, colocan bolsos y mochilas en el piso y evitan que cualquier transeúnte pase por allí. Si algún alumno de otro curso llegara a atravesar por ese territorio, probablemente sea víctima de agresiones verbales.

- Una porción de la superficie terrestre. Lo que delimitan, finalmente, es una esquina, con existencia material, que puede localizarse en un mapa, observarse y describirse, transformarse en su funcionalidad mediante la realización de obras de ingeniería (colocar nuevas baldosas). La esquina es un artefacto arquitectónico, es la dimensión material del territorio, pero no es el territorio. La esquina es el componente material con el que se construye este territorio efímero. Una vez que ese grupo deja de controlar la esquina, el territorio desaparece, porque ya no hay relaciones de poder que lo sostengan: los adolescentes no están, nadie se ve intimidado a pasar por allí, no hay relaciones sociales, no hay más territorialidad; desapareció -al menos hasta el día siguiente.

Un cambio importante en estas perspectivas es que el *territorio* no es un soporte material, un objeto sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, que atraviesa y es atravesado por otros procesos. Es la sociedad, a través de sus relaciones, la que construye no "el" sino "los" territorios. Cotidianamente lidiamos con infinidad de territorialidades, superpuestas y de diferentes escalas: cuando traspasamos con el colectivo dos jurisdicciones municipales (y por lo tanto dos políticas de mantención de la vía pública), cuando queremos atravesar una esquina ocupada por una tribu urbana (y nos vemos obligados a desviarnos), cuando ingresamos a un supermercado.

Hay otro elemento fundamental en las nuevas definiciones del territorio: la temporalidad. Los territorios son entidades geohistóricas, que están constituyéndose permanentemente a través de las prácticas materiales y cul-

¹ Sack 1986:17.

turales de la sociedad. Un territorio es el espacio localizado, delimitado, apropiado y controlado, todo esto, en un tiempo determinado. El territorio de la Argentina es casi bicentenario. El de los adolescentes del ejemplo anterior, es construido durante una fracción de hora, por la tarde, cada día, de lunes a viernes. Además de prestar atención a las variaciones en las escalas espaciales, esta propuesta nos invita permanentemente a prestar atención a las variaciones en las escalas temporales.

CONSIDERACIONES FINALES

Espacio, región y territorio muchas veces se confunden, se intercambian y se toman como sinónimos. Sucesivamente, cada uno a su tiempo, *región* (primeras décadas del siglo XX), *espacio* (mediados del siglo XX), *territorio* (últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad) tuvieron una función epistemológica, por ser el gran concepto integrador de la geografía. En el caso de la geografía argentina, especialmente en los contenidos de enseñanza, la *región* fue hegemónica hasta la década de 1980. Actualmente es *territorio* y no *espacio* o *región* la categoría integradora por excelencia. No obstante, sería conveniente no tomarlas como palabras intercambiables, sino como herramientas de análisis que tienen, cada una de ellas, su capacidad explicativa. Estableciendo una analogía, no es lo mismo un martillo, una pinza o un destornillador. De igual manera, en el estudio de los procesos geográficos, no da lo mismo remitir al espacio, al territorio, al lugar o a la región.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Benedetti, Alejandro (2009) "Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de marzo de 2009, vol. XII, núm. 286 <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-286.htm>>.
- Haesbaert, Rogério (2004) *O milto da desterritorialização. Do "fim dos território" à multiterritorialidade*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- Lopes de Souza, Marcelo (1995) "O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento" *em: Geografia: conceitos e temas*, Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa organizadores, Bertrand, Rio de Janeiro.
- Raffestin, Claude (1980) *Pour une géographie du pouvoir*, traducido y editado como *Por uma geografia do poder*, Atica, São Paulo, 1993.
- Reboratti, Carlos (2008) "El territorio rural: actor social o escenario?" *V Jornadas de Investigación y Debate "Trabajo, propiedad y tecnología en la Argentina rural del siglo XX"*, Universidad Nacional de Quilmas, Bernal [Disponible en Internet: www.unq.edu.ar/servlet/ShowAttach?idAttach=13767]
- Rey Balmaceda, Raúl (1981) "Modificaciones en la integración territorial de la Argentina" en: *La geografía y la historia en la identidad nacional*, Tomo II, Patricio Randle editor, OIKOS, Buenos Aires.

- Sack, Robert (1986) *Human territoriality. Its theory and history*, Cambridge University Press, Cambridge.

* Alejandro Benedetti

Licenciado y Doctor en Geografía (UBA). Investigador adjunto del CONICET, miembro de la Unidad de Investigación en Historia Regional (UNIHR) de la Universidad Nacional de Jujuy y del Programa Transporte y Territorio del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Introducción a la Geografía en el Departamento de Geografía, UBA. Editor Responsable de la Revista Transporte y Territorio on line (UBA). Especialista en temas de geografía regional y geografía política. Ha publicado numerosos trabajos sobre la Puna argentina.

Territorios y lugares del mundo hoy: notas para su enseñanza

Raquel Gurevich *

Los contenidos de geografía han sufrido modificaciones importantes en los últimos años. Existe hoy una visión renovada de esta disciplina, respecto de su enseñanza tradicional. En esta nota, Raquel Gurevich da cuenta de esta nueva perspectiva y sugiere algunos casos concretos que permiten ejemplificarla.

LA VIDA SOCIAL Y LOS TERRITORIOS

¿Qué características tienen los distintos lugares y paisajes del mundo contemporáneo? ¿Cuáles son las principales problemáticas de los territorios y ambientes? ¿Cómo se manifiesta la espacialidad de la vida social?

Estas preguntas nos conducen a una geografía renovada. Suponen el estudio de las características, funciones y problemas de los territorios en la actualidad: sus componentes; las relaciones entre la sociedad y la naturaleza; los actores sociales que realizan diferentes acciones, modelando y configurando los territorios; las razones explicativas de las configuraciones territoriales resultantes.

Las condiciones históricas, sociales, económicas, culturales, políticas y tecnológicas de cada época se concretan en las formas espaciales del mundo. Los paisajes exhiben elementos naturales y sociales que se fueron articulando en cada punto de la superficie terrestre. Por lo tanto, son el producto histórico de un conjunto de transformaciones ocurridas en distintos momentos a lo largo del tiempo.



• Los territorios están formados por un conjunto de elementos naturales, más o menos modificados por la acción humana, y por un conjunto de relaciones sociales que definen a una sociedad en un momento dado.

Los alumnos podrán avanzar sobre la idea de que cada lugar del planeta tiene su papel, un valor particular, pero no en el sentido en que lo hacía la vieja geografía de congelar para siempre sus rasgos- a modo de una postal-, sino entendiendo que la territorialidad tiene un valor que está en permanente cambio, al ritmo de la dinámica de las sociedades.

En tal sentido, Doreen Massey ofrece tres proposiciones acerca de cómo podría conceptualizarse el espacio:

“1. El espacio como producto de interrelaciones. Se constituye a través de interacciones, desde lo más inmenso de lo global hasta lo más ínfimo de la intimidad.

2. El espacio es la esfera de posibilidad de la existencia de la multiplicidad, es la esfera en la que coexisten distintas trayectorias, la que hace posible la existencia de más de una voz. Sin espacio, no hay multiplicidad, sin multiplicidad, no hay espacio. Si el espacio es en efecto, producto de interrelaciones, entonces debe ser una cualidad de la existencia de la pluralidad. La multiplicidad y el espacio son co-constitutivos.

3. Por último, y precisamente porque el espacio es producto de las relaciones, relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado” (Massey, 2005).

LAS CONDICIONES NATURALES, SÍ; PERO ¿CÓMO?

En las clases de geografía, a diferencia de lo que ocurre en las clases de ciencias naturales, la naturaleza es abordada considerando los procesos sociales de apropiación y transformación de los elementos naturales de la superficie terrestre. A lo largo del tiempo, la base natural del planeta

En las clases de geografía, a diferencia de lo que ocurre en las clases de ciencias naturales, la naturaleza es abordada considerando los procesos sociales de apropiación y transformación de los elementos naturales de la superficie terrestre.

fue modificándose por la acumulación de construcciones e inversiones de todo tipo que, en distintos momentos históricos, se fueron creando, fijando y depositando sobre la superficie.

La naturaleza, desde esta perspectiva histórica, incluye la acción humana y, por lo tanto, es una naturaleza humanizada, modificada y transformada. Cada vez existen más objetos artificiales y menos objetos naturales sobre el planeta. Permanentemente se valorizan nuevos materiales y nuevas formas de energía, diferentes de los utilizados en otras épocas. Por ejemplo, en la actualidad los derivados del petróleo y el silicio se agregan preponderantemente al uso de la madera, la piedra o el carbón.



• En esta foto panorámica de la ciudad de Rosario apreciamos el río Paraná, como elemento natural central del paisaje. El recurso hídrico ha sido aprovechado y modificado a lo largo del tiempo, teniendo distintos usos (agua potable, navegación, transporte, uso portuario, recreación, patrimonio natural, entre otros).

Consideramos valioso reconstruir con los estudiantes los diferentes momentos de producción o recreación de los medios naturales originarios, hasta llegar a las más variadas formas espaciales resultantes. Este proceso de artificialización de la naturaleza es central para la comprensión de la transformación histórica de los respectivos lugares del globo. Por ejemplo, interpretar cómo se organizan espacios rurales donde las tecnologías regulan las gotas de agua que llegan a los cultivos o en los medios urbanos, de qué modo se configuran las periferias de las ciudades donde existen edificaciones inteligentes conectadas virtualmente con el resto del mundo.

Proponemos presentar a nuestros alumnos situaciones-problema, interrogantes verdaderos o desafíos convocantes alrededor de decisiones territoriales y ambientales que se ponen en juego cotidianamente. Por ejemplo, nos referimos a propuestas de enseñanza que podrían incluir los siguientes temas: la pérdida de playas en la costa bo-

naense; los negocios inmobiliarios en las costas de los lagos de la Patagonia, el reemplazo de cultivos tradicionales por soja en el Noroeste de nuestro país, entre otras posibilidades. Seguramente en estos casos habrá mayores posibilidades de rescatar las ideas que ellos poseen respecto de la situación, resultará más genuina la búsqueda de información pertinente y cobrará sentido la interpretación y la resolución del problema. Estaremos propiciando que tengan lugar procesos de reelaboración de los esquemas de representación iniciales de los alumnos y que se alcancen nuevos desarrollos y aprendizajes, cada vez más complejos y más ricos.

DE ESPACIO ESCENARIO A ESPACIO SOCIAL

Los contenidos de aquellas geografías que entendían al espacio como mero escenario solían limitarse a exponer inventarios de objetos de la naturaleza, situación que llevaba en muchos casos a procesos de aprendizaje exclusivamente memorísticos, asociados con la repetición y que no favorecían las perspectivas de construcción del conocimiento. Por el contrario, las nuevas geografías tienen como desafío que los alumnos puedan comprender y explicar cómo se construyen y cómo funcionan los territorios de las sociedades en devenir, en permanente cambio.

Esto implica pasar de entender el espacio geográfico como un receptáculo o contenedor inerte (escenario en el que las cosas se ubican de cierta forma) a considerar principalmente la relación espacio-sociedad, identificando en cada caso los actores sociales que valoran y transforman ese espacio, por qué lo hacen y qué transformaciones producen. Esta última perspectiva concibe al espacio geográfico como construcción social.





• En los últimos años se ha planteado un debate alrededor de los permisos para construir edificios de departamentos en el barrio de Caballito (Ciudad de Bs. As). Se discuten la creciente demanda de agua potable, el aumento de la congestión del tráfico, la pérdida de casonas patrimonio del barrio, entre otras razones.

Estamos estimulando una geografía que avance sobre los criterios del espacio “contenedor o receptáculo” en el que sólo importaba localizar e inventariar elementos. Las ideas a construir sobre la comprensión de los procesos territoriales implican que los alumnos aprendan que los territorios se hallan en permanente transformación: aparecen nuevas redes y configuraciones, se aprecian nuevas fronteras, se modifican las relaciones de cercanía y lejanía, cambia el concepto de distancia. También implica conocer que las regiones no necesariamente implican territorios contiguos y que el papel de las ciudades no se limita a los perímetros urbanos, sino que se expande a los espacios rurales contiguos o no contiguos.

Los contenidos-problema más cercanos a una geografía social propician el debate informado y responsable, favorecen la interrelación de los alumnos entre sí y colaboran en la superación de visiones egocéntricas, al relativizar progresivamente el punto de vista propio. Los aprendizajes logrados resultarán fruto de reelaboraciones y sucesivas transformaciones; de la negociación intersubjetiva de significados, de la posibilidad de construir acuerdos y consensos alrededor de las discusiones planteadas.

MÁS ALLÁ DE CRITERIOS FÍSICOS DE TAMAÑO Y EXTENSIÓN

Durante el transcurso de la escolaridad, los alumnos aprenderán cómo se relacionan las distintas escalas geográficas. Cada escala corresponde a un nivel de acción y de actores diferente: lo local, lo regional, lo nacional, lo global. Cada uno de estos niveles supone fenómenos y procesos diferenciados; sin embargo, esos niveles se hallan interrelacionados entre sí.

las nuevas geografías tienen como desafío que los alumnos puedan comprender y explicar cómo se construyen y cómo funcionan los territorios de las sociedades en devenir, en permanente cambio.

La idea básica a trabajar es que las explicaciones acerca del funcionamiento de los territorios no provienen de las áreas mismas: no es posible comprender determinadas configuraciones espaciales si no se apela a racionalidades, actores, recursos, lógicas y tecnologías de otro orden escalar.

Si bien cada lugar particular sobre la superficie terrestre se encuentra atravesado por lógicas que operan en diferentes escalas (local, regional, nacional, mundial), esto no significa que se pierdan ni se diluyan sus particularidades y especificidades. Los alumnos podrán aprender que, cuanto más se globaliza la cultura y la producción, más decisivas se tornan las posibilidades locales, las oportunidades que cada lugar tiene para ofrecer al mundo.

Resulta útil presentar casos variados en los que sea posible analizar cuáles son las posibilidades que tiene cada lugar para ofertar recursos naturales, para aprovechar población calificada, para utilizar la infraestructura instalada, etcétera: así podrán definir más ajustadamente el papel de esa localización en el mundo.



• Los eventos deportivos internacionales generan oleadas de inversiones y construcciones en las ciudades del mundo que se postulan como sede de los respectivos eventos. En esas ocasiones se tiene en cuenta: la cantidad y calidad de hoteles, servicios recreativos, la seguridad, el grado de contaminación, la facilidad de transportes, etc.

Estas perspectivas geográficas mueven el significado de “lo local”. El lugar deja de ser sinónimo de particularismo, de unicidad absoluta, de autonomía total y pasa a ocupar un papel articulador entre lo particular y lo general, entre lo cercano y lo lejano. Se redefinen las relaciones entre “los unos y los otros”, entre lo propio y lo ajeno.

Por ende también queda conmovido el aprendizaje de la noción de lo local, es decir, se redefine lo cercano y lo lejano desde el punto de vista del sujeto que aprende y desde el punto de vista del funcionamiento de las relaciones

Nuestra apuesta de trabajo consiste en que tengan mayores posibilidades de desarrollar la palabra propia, la experiencia de elegir y de hacerse responsable de las decisiones tomadas.

sociales en la actualidad. Estaríamos planteando que en lo local se articulan múltiples escalas de análisis, que lo local incluye atributos no locales, y que lo local no es sinónimo de lo propio.

Les presentamos a continuación un ejemplo para analizar cómo se articulan las distintas escalas de análisis (local, regional, nacional, global).

CERRO DRAGÓN: UN LUGAR EN EL MUNDO

Cerro Dragón es el mayor yacimiento petrolero de la Argentina. Se encuentra a 70 kilómetros de Comodoro Rivadavia (provincia de Chubut). Sus 2178 pozos pertenecen a Panamerican Energy, una sociedad mixta entre una empresa extranjera y una argentina. Este emprendimiento se halla totalmente informatizado. Desde una sala de comando, a través de las pantallas, se observa la marcha de cada pozo, si hay suficiente presión, cuánto petróleo se extrae y cuáles son los desperfectos o peligros. Incluso desde las computadoras se pueden abrir o cerrar las válvulas de los pozos. A esa información también pueden acceder los geólogos que están en Londres o en Buenos Aires. Antes, el área estaba aislada y los diagnósticos llegaban tarde, ahora a los 10 minutos, gracias al sistema de comunicaciones de alta complejidad, se puede reaccionar, aunque el pozo esté a cientos de kilómetros, y con un click del mouse se puede parar la operación y ordenar la reparación al equipo más cercano.

Fuentes: www.oilproduction.net/ petroquimica.com.ar/ y Clarín, 27/4/2006

Por eso sostenemos que, desde el punto de vista disciplinar y también desde el pedagógico, es pertinente presentar a los alumnos desde los primeros años de su vida escolar, narraciones, testimonios, ejemplos de situaciones que articulen múltiples escalas de análisis. A contramano de prácticas extendidas, estaríamos diciendo que no es necesario ni precisamente adecuado para la comprensión seguir la siguiente secuencia: geografía del barrio, geografía de la ciudad, geografía provincial, geografía regional, nacional y, finalmente, mundial.

Los grupos de alumnos que transiten estas perspectivas de trabajo en geografía tendrán mayores posibilidades de participar de procesos de aprendizajes plurales y amplios, de debates y discusiones informadas, que incluyan dudas y preguntas. Nuestra apuesta de trabajo consiste en que tengan mayores posibilidades de desarrollar la palabra propia, la experiencia de elegir y de hacerse responsable de las decisiones tomadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunet, R.; Ferras, R.; Thery, H., *Les mots de la Géographie. Dictionnaire critique*, Paris, Reclus-La Documentation Française, 1993.
- Coll, C., *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Giddens, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- Gurevich, Raquel *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Massey, Doreen "La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones". En: Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Moraes, A. C., *Meio Ambiente e Ciências Humana*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1994.
- Santos, M., *De la totalidad al lugar*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996.
- Souto González, X., *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1999.
- Unwin, T., *El lugar de la geografía*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Vilarrasa, A. "Lugares de significación. Una exploración de los nodos que configuran la representación del mundo en las mentes de los alumnos", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2, Barcelona, ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 2003.

* Raquel Gurevich

Es geógrafa, recibida en la UBA y Magíster en Administración Pública, UBA/INAP. Trabaja en temas de gestión curricular y formación docente en el área de ciencias sociales. Tiene publicaciones en los temas de su especialidad y ha dictado cursos y seminarios en diferentes instituciones nacionales y extranjeras. Actualmente es docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y forma parte del equipo del Área de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación de la Nación.

Puntos de encuentro entre la geografía y la historia

Por Ernesto Pérez*

En esta nota Ernesto Pérez se refiere a los puntos de contacto entre dos disciplinas vecinas: la geografía y la historia. En esta línea, relata una experiencia concreta que llevó a cabo como docente de nivel medio.

Entre la historia y la geografía -como es sabido- existen innumerables puntos de contacto y muchos temas pueden ser encarados tanto desde el punto de vista histórico como desde el geográfico. De hecho, en la Provincia de Buenos Aires, en los ahora antiguos séptimo, octavo y noveno años se creó una asignatura llamada Ciencias Sociales. Esa materia vino a sustituir a las viejas historia y geografía de lo que antiguamente, antes de la reforma, eran el primero y segundo años del secundario.

Cabe destacar que ese cambio de plan de estudios entrañó un dolor de cabeza para el grueso de los docentes debido a que cada uno estaba especializado en una sola de las disciplinas y no sólo solían tener precario manejo del campo vecino, sino que también, muchos se resistieron a formarse en la segunda materia. Por otra parte, cursos de reconversión organizados por la DGE de la provincia no obtuvieron resultados en ningún sentido: no solo no lograron que cada docente adquiriera conocimientos en la otra materia sino que, además, había muy pocas vacantes para estos cursos además de un gran porcentaje de deserción. A esto hay que agregar que quienes completaron los cursos, lo hicieron para conseguir un puntaje docente que finalmente no les fue otorgado. Por otra parte, también hubo quejas en relación al pobre nivel académico de los docentes a cargo de los cursos.

Respecto a la bibliografía, muchos colegas creyeron que al comprar algunos de los nuevos manuales de ciencias sociales resolvían el problema de la articulación entre las dos ciencias, pero esto rápidamente resultó en un desengaño. Esto, debido a que en los manuales, los, en general, profesores de geografía, se hacían cargo de los módulos de su materia en tanto que los de historia se hacían cargo de la parte histórica. Esto agravaba la insatisfacción.

En consecuencia, el resultado de diez años de ciencias sociales fue que la geografía quedara diluida entre la historia y la nada. ¿Por qué? Porque el grueso de los docentes que impartía ciencias sociales era profesor de historia o maestro reconvertido. Para el primero, la geografía se reducía a algunos mapas básicos, alguna guerra que implicó cambios de límites, algún recorte sobre un problema ambiental y no mucho más. Por su parte, la geografía dictada por maestros reconvertidos era aún más pobre. De más está decir que las unidades geológicas y geomorfológicas prácticamente desaparecieron de la enseñanza en la EGB. A la climatología no le fue mucho mejor. Esto me lo corroboraron

carpetas de alumnos que me eran mostradas cuando pedía referencias sobre los temas vistos con el profesor del año anterior. Luego, en el Polimodal, donde la materia es Geografía propiamente dicha, los temas centrales son de tipo social y la rama físico-natural se halla reducida a términos de construcción y manejo de problemas ambientales. La demografía, la economía, la urbanización y la globalización suelen ocupar el grueso de los programas. Durante el primer año, estos temas se dictan a escala mundial en tanto que en segundo año, se los trata a escala nacional.

Por lo demás, a partir del año que viene, nuevamente y como varias veces en los últimos quince años, habrá cambios de programa, como siempre improvisados y que dejarán obsoletos a los escasos libros existentes en las bibliotecas escolares. Además, volverán a modificar cargas horarias en las materias y se ubicará a muchos docentes titulares al frente de asignaturas ajenas a su competencia. Si bien la perspectiva de estos nuevos programas es más social, la geografía aparece como un campo separado de la historia: por ejemplo, no se articula el surgimiento de los Estados-Nación como un fenómeno tanto histórico como geográfico. Me gustaría aclarar que la demarcación de éstos tiene, ante todo, un sustrato territorial, y series de avatares sociales y políticos junto con factores físico naturales fueron determinantes en los resultados. Por otra parte, en conflictos territoriales, los argumentos en torno a las reivindicaciones y reclamos sobre las zonas en disputa pueden ser históricos, geográficos o una combinación de ambos tipos. Ejemplo de esto último es el diferendo en el Atlántico Sur entre nuestro país y Gran Bretaña. En la guerra de Malvinas, las presentaciones diplomáticas de Argentina argumentaban, en primer lugar, su proximidad geográfica respecto a las islas, y en segundo lugar, un derecho a una herencia colonial. Por su parte, Gran Bretaña reivindicaba pura y exclusivamente derechos históricos basados en el origen británico de la población. Desde luego el mejor argumento resultó ser la fuerza, que siempre es un factor central en los cambios en la territorialidad y en la historia.

UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN ENTRE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA

Ahora, para centrarme en un caso puntual, narraré una experiencia propia respecto a la articulación entre las dos disciplinas. En una escuela del Barrio Don Orione dicto una materia llamada Problemas Sociales

Contemporáneos, que, en realidad, puedo dictar por mi título de profesor en historia. Cabe agregar que sus contenidos no difieren demasiado de un programa de Historia Argentina de los siglos XIX y XX. Los temas a tratar van desde el conflicto unitarios y federales hasta el federalismo, el modelo agroexportador, el peronismo, etc. Son temas que siempre han sido tratados en años anteriores y de los que el grupo tenía manejo. Viendo el panorama y teniendo en cuenta que los problemas eran sociales y contemporáneos, consideré que los contenidos de geografía venían a cuento. De esa manera, dividí algunos temas en dimensión histórica y geográfica para que los alumnos expusieran temáticas sobre políticas puntuales llevadas a cabo por gobiernos nacionales: objetivos, conflictos y resultados. De este modo, llegando al desarrollismo de la época de Frondizi y a los intentos de industrialización llevados a cabo en varias etapas por parte de gobiernos posteriores, abrí el juego para darle un correlato geográfico o territorial al estudio de esas nuevas políticas. Así, relacioné esos intentos de políticas desarrollistas con la regionalización del país realizada por el Consejo Federal de Inversiones a fines de los años 50', cuando se proponían algunos objetivos de descentralización nacional, si se quiere, federalistas. Por un lado, buscaba descentralizar la primacía del AMBA, que en el censo de 1960 representaba un 34% del total de la población del país y no menos de esa proporción de los recursos económicos. Por su parte, las ATI (aglomeraciones tamaño intermedio) con poblaciones de entre 50.000 y 1.000.000 de habitantes, no representaban más que un 17% de los habitantes del país en ese año. Es decir, representaban menos de 3,5 de los 20 millones de habitantes que tenía la república. En 2001, la primacía del AMBA bajó a un 31% en tanto que las ATI duplicaron su peso relativo en el total de la población nacional y hoy representan más de un 33%, es decir, algo más de 12 de los 33 millones de habitantes que contabilizó el censo de ese año. (Aquí hubo lugar para discutir resultados.)

Para ello, se intentó planificar inversiones con una nueva división del territorio dividido en regiones geográficas y con políticas que apuntaban a favorecer inversiones en regiones lejanas como la Patagonia. Grandes empresas eran beneficiadas con exenciones fiscales si se radicaban en la región. Con ello, podían ofrecer salarios más altos a sus empleados. Por su parte, el Estado invertía en infraestructura, planes de viviendas familiares, centros de salud y educación y en administración pública y ofrecía también salarios más altos a los trabajadores de esos rubros. A estas políticas se las conoció como "polos de desarrollo".

Como señalé antes, en esa materia pude dar cuenta del correlato geográfico de las políticas del desarrollismo de Frondizi y de los modelos ISI (Industria de Sustitución de Importaciones) de la dictadura de Onganía, ambas basadas en la apertura a las inversiones de grandes empresas multinacionales que también

gozaban de ventajas fiscales e inversiones ad hoc por parte del Estado argentino para su funcionamiento en general. Cabe destacar que con altibajos en intermitencias, este tipo políticas aún continúa.

Como se puede apreciar, los puntos abordables desde lo histórico-político también pueden ser analizados con la misma riqueza desde una mirada geográfica.

Así como pudimos encarar los objetivos del desarrollismo y de la política de los polos de desarrollo, también podemos equiparar sus resultados y sus factores limitantes.

En estos casos, también hay un análisis económico que es destacado en historia y también en geografía, que es el dudoso éxito del proceso de industrialización en general.

Desde la geografía, además se destaca el factor interno que fue la excesiva dependencia del comportamiento del gobierno central de turno en relación a los polos de desarrollo, es decir, la falta de proyecto de país a largo plazo. Así, vimos que en los 90', con los ajustes neoliberales, se interrumpieron exenciones fiscales, subsidios, subvenciones, entre otros. Este proceso provocó el retorno de muchos trabajadores a sus regiones de origen. Por otro lado, numerosos pueblos, sobre todo los que dependían exclusivamente de una única base económica tanto si era un emprendimiento industrial como agrícola o minero, cuya actividad se reducía o era suspendida, disminuía drásticamente su actividad económica general. El efecto deletéreo en su mercado laboral, en su comercio y en el consumo, hacían ver la real dimensión de la crisis de los noventa para todo el que visitara esos lugares. La poco variada base económica mostraba la cara más cruda de la crisis sin el menor disimulo. Precisamente, en aglomeraciones menores e intermedias, los altibajos de la economía se evidencian con más rapidez y nitidez que en las metrópolis.

Justamente, para dar cuenta de políticas económicas, nunca está demás analizar algunos aspectos de la territorialidad y de la geografía.

* **Ernesto Pérez**

Profesor de Geografía (UBA). Profesor de Historia (UBA). Docente de la Universidad de Buenos Aires, Profesor de inglés, geografía e historia de Nivel Medio en el partido de Almirante Brown.

Algunas ideas para propuestas de trabajo en Geografía en la escuela

Por Gustavo Gotbeter*

No suele ser fácil para muchos docentes elaborar propuestas de geografía más allá de las que aparecen en los libros de texto. Aquí van algunas ideas para compartir.

EL BARRIO COMO CONFIGURACIÓN

El barrio constituye una configuración de elementos en el espacio urbano; es una subdivisión de la ciudad con cierta identidad propia que puede tener diversos orígenes: administrativo, a partir de otros hitos urbanos (por ejemplo un centro comercial), por crecimiento de la ciudad, o por un conjunto de causas entre éstas y otras.

En tanto que configuración organizada de elementos, uno de los aspectos que es necesario que los alumnos conozcan es qué elementos lo componen: las construcciones con sus distintas características, funciones y usos, las vías de comunicación por las que circulan las personas, el transporte y los bienes que son transportados, las vías de comunicación de servicios como el agua, el gas o la electricidad así como las de las comunicaciones como la televisión por cable, el teléfono, Internet, etc.

En tanto configuración, también es importante que vayan comprendiendo que se trata de un sistema cuyos elementos se encuentran relacionados unos con otros de múltiples maneras. Entender el modo en que se vinculan los distintos elementos significa aprehender la lógica que los organiza: por ejemplo, alrededor de las estaciones suele concentrarse el comercio; una autopista puede dividir insalvablemente un barrio en dos; o la construcción de un nuevo hospital impone al transporte un cambio en el diagrama de su recorrido. Estas relaciones se van modificando con el tiempo siguiendo la premisa de que la modificación de un elemento genera un cambio en el sistema como un todo, en mayor o menor medida.

Estos aspectos pueden, de acuerdo al nivel de los alumnos, ser abordados ya desde el primer ciclo.

El recorrido de un colectivo

Esta propuesta pretende que los alumnos comprendan el carácter sistémico de la configuración del espacio urba-

no. Y que hay decisiones que, según el sentido en que se orienten, producirán distintas modificaciones en los elementos del sistema y en el todo.

El recorrido de un colectivo es una decisión administrativa y/o empresarial que tiene que ver con, por ejemplo, algunas de las siguientes cuestiones:

- transportar la mayor cantidad posible de pasajeros para que el sistema sea rentable (si se trata de empresas privadas)
- Atender a las necesidades de traslado de la población barrial.
- Transportar a las personas en el menor tiempo y al menor costo posible.

Obviamente, éstos son sólo algunos de los factores a atender. Entonces, la consigna puede ser la siguiente.

Dado el plano de un barrio en el que se consignan hitos tales como el hospital, la escuela, la calle comercial, la estación de tren, etc., se le pide a los alumnos que, en grupos, diseñen e indiquen en dicho plano el recorrido de una línea de colectivos (suponiendo que no existe aún ninguna). El recorrido deberá ser lo suficientemente extenso como para atender las necesidades de la población a la vez que lo más corto posible (ida y vuelta) como para que sea rápido y barato.

Luego, deberán decidir cuáles serán las paradas del recorrido. Todas las decisiones deberán justificarse.

Previamente al planteo de la consigna, deberá dedicarse un tiempo a conversar acerca de las características del transporte de colectivos, la atención de la demanda de traslado de la gente, la necesidad de contar con un medio rápido, y barato para el usuario, etc.

Las decisiones de los alumnos y su justificación se expondrán al resto de la clase y luego se contrastarán para que juntos decidan qué recorrido es el más conveniente.

Una vez que los alumnos deciden el mejor recorrido, se les

preguntará qué creen que sucederá en las calles por las que pasará el colectivo¹, es decir, qué cambios se producirán, siguiendo una rutina de preguntas similar a la que se sugiere en la propuesta siguiente, en el punto 4.-

Demás está decir que la situación ideal es aquella en la que los alumnos realizan la experiencia sobre su propio barrio o un barrio cercano, donde pueden, por ejemplo, hacer una encuesta acerca de cuáles son las necesidades de traslado de la población. Las variables que se considerarán dependen de las posibilidades de los alumnos.

El predio de la vieja cárcel

En un barrio XXX las autoridades han decidido trasladar la vieja cárcel y demoler el edificio que la albergaba. El predio baldío ocupa dos manzanas. En la comunidad, los vecinos discuten sus usos posibles. Las alternativas que se vienen planteando son las siguientes:

- 1) Dejar el espacio para plaza recreativa.
- 2) Instalar un centro comercial
- 3) Instalar una escuela
- 4) Construir un complejo de edificios de vivienda.

Los alumnos deberán ponerse en el lugar de los vecinos y decidir qué conviene hacer. Para ello, deberán considerar lo siguiente:

- 1) Estas son fotos del barrio (deberá mostrarse a los alumnos fotos de un barrio tipo céntrico de una gran ciudad como Buenos Aires, Córdoba o Rosario)
- 2) Y éste es el plano (deberá proveerse de la copia de un plano de un barrio afín al de las fotos)
- 3) ¿De qué modo afectaría cada opción a cada uno de los siguientes grupos de personas?
 - Las madres de niños pequeños
 - Los comerciantes de la zona
 - Los chicos en edad de ir a la escuela.
 - La policía
- 4) ¿Qué creen que sucederá en el barrio si prospera cada una de las propuestas, considerando si:
 - ¿habrá más, igual o menos tránsito peatonal?
 - ¿habrá más, igual o menos tránsito de vehículos?
 - ¿habrá más, igual o menos comercios en la zona?
 - ¿las propiedades, serán más caras, igual o más baratas?
 - ¿habrá más, igual o menos ruido?
 - ¿habrá más, igual o menos desechos (basura)?
 - ¿habrá más, igual o menos robos?
 - (el docente podrá proponer otras cuestiones)
- 5) Un comerciante tiene pensado instalar una librería cerca del predio en el que estaba la cárcel. Pero tiene du-

das acerca de la conveniencia. Depende de qué destino decidan los vecinos darle a dicho espacio. Si ustedes pudiesen aconsejar al comerciante, ¿qué le sugerirían? ¿Por qué?

Como se puede apreciar, este tipo de problemas deja abierta la puerta a que se considere que es frecuente que sobre la decisión acerca de los distintos usos posibles del espacio existen pujas en virtud de intereses y/o valoraciones diferentes.

EVALUAR INFORMACIÓN SIGNIFICATIVA Y TOMA DE DECISIONES

Un tema clásico de la escuela era el de Regiones Geográficas. Las regiones geográficas son territorios con cierta homogeneidad en cuanto a una serie de características significativas desde el punto de vista geográfico, como puede ser el relieve, el clima, los recursos naturales, la actividad económica, etc.

Por lo general en la escuela fue común, aún lo es, dividir al curso en "equipos", asignar a cada uno una región y solicitarles que en una día y hora determinados realicen una presentación a los compañeros, de la región asignada a través de relatos, imágenes, cuadros, gráficos, etc.

El resultado de esta estrategia ampliamente difundida ha sido escaso en términos de aprendizaje:

- Los alumnos sólo prestan atención a la región que le ha asignado la docente a su "equipo" y en muchos casos, sólo a la parte de la presentación que le corresponde, ignorando radicalmente todo lo demás.
- Los alumnos no logran comprender qué es una región geográfica ni para qué sirve dividir al país en ocho regiones.

Hoy el estudio de las regiones en la escuela está un tanto en decadencia. No obstante, es necesario que los alumnos aprendan a considerar distintas características de los diferentes territorios y espacios según diferentes criterios y utilidades. De este modo comprenderán que hay características que son más significativas que otras a la hora de tomar ciertas decisiones. En efecto, la ponderación de la variable clima y la consecuente consideración de la información climática plasmada en un mapa, serán bien distintas si se trata de pensar en un problema referido al turismo que a la salud. Incluso la división del país en zonas o regiones (si bien la regionalización involucra un proceso más global desde el punto de vista geográfico) será diferente en cada caso, según las necesidades del investigador o profesional y el problema o cuestión que esté tratando de analizar.

¹ Puede plantearse también un problema matemático a propósito de calcular el tiempo de recorrido total del colectivo así como prever, por ejemplo, cuántas unidades deberán circular simultáneamente para que pase una unidad cada 7 minutos en cada parada.

Es por ello que una sugerencia consiste en brindar a los alumnos un conjunto de mapas con diferente información, por ejemplo:

- mapa de precipitaciones
- mapa de temperaturas medias
- mapa de relieve
- mapa poblacional
- mapa de división política
- mapa de rutas
- mapa de sitios de interés turístico
- mapa de mortandad infantil
- mapa de hospitales
- etc.

La selección de mapas a poner a disposición de los alumnos debe basarse en la variedad y el tipo de problemas a presentar. Así los problemas que pueden presentárseles son:

- *Una empresa turística tiene intenciones de instalar tres hoteles. ¿Dónde les sugerirían instalarlos?*
- *La Secretaría de Transporte de la Nación se propone crear una empresa de aviación que cubra rutas en el país que hasta ahora ninguna empresa cubre. Su presupuesto es limitado, por lo que sólo dispondrá de posibilidades de unir ciudades por un total de 5000 kilómetros de ida y 5000 de vuelta. ¿Qué ciudades consideran ustedes que deberían unir?*
- *El Ministerio de Salud de la Nación destinará una partida de dinero para atender problemas de salud infantil. Deberán dividir al país en zonas según tres colores. Un color significará "zona de alto riesgo en salud infantil", otro color "zona de riesgo medio" y otro "zona de bajo riesgo".*

Los problemas a plantear pueden ser muchos y de muy diversa índole. Esta diversidad es justamente la que permitirá a los alumnos tomar conciencia de la necesidad de considerar diferente información acerca de un mismo territorio. Por otra parte, la cantidad de variables a considerar dependerá de la complejidad del problema presentado y de las posibilidades de los alumnos. A mi modo de ver, no es relevante que las decisiones tomadas por los alumnos se ajusten mucho o poco a la realidad. Lo que más debe interesar es:

- Que consideren qué información es necesaria y relevante y cuál no
- Que sean capaces de obtener información a partir de mapas, cuadros, gráficos, textos, etc.
- Que imaginen distintas alternativas para resolver el problema planteado.
- Que evalúen la o las alternativas que consideren mejores y sean capaces de justificar su elección.

EN SÍNTESIS

Me he propuesto aquí sólo señalar un par de ideas para trabajar contenidos de Geografía en la escuela, siguiendo dos principios básicos.

1) Proponer situaciones problemáticas a resolver, algunas de las cuales implican conflictos de intereses, visiones, perspectivas, valoraciones. Las situaciones problemáticas no sólo emulan lo que hacen los profesionales sino que además constituyen una vía regia para el desarrollo cognitivo a partir de la elaboración de conceptos e ideas y su contrastación con la información disponible.

2) Que la información obtenible a partir de mapas, cuadros, gráficos, etc. constituya un insumo para la resolución de problemas y no ocupen, como sucede a menudo, el lugar de un depósito de datos a memorizar, poco significativos para el alumno.

Esperamos que los docentes colegas enriquezcan estos aportes con otros que publicaremos a medida que vayan llegando.

* **Gustavo Gotbeter**

Licenciado en Sociología. Profesor de enseñanza media, normal y espacial en Sociología. Director general de 12 (ntes)

¿Geografía en el Nivel Inicial?

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires¹, se expresa: *“El ambiente es un complejo entramado socio natural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. El ambiente es parte de uno y uno es parte de él: no se trata de una escenografía y un paisaje, sino que es el componente de la vida del hombre, diverso y en continuo cambio y movimiento”*.

Para responder la pregunta inicial ¿geografía en el Nivel Inicial?, comenzaremos diciendo que las disciplinas en el Nivel Inicial tienen una forma de abordaje que les es propia. El eje del trabajo en este nivel está dirigido al conocimiento del *ambiente* y no a los contenidos de cada una de las áreas.

Es desde esta perspectiva que entendemos a la **geografía** como una de las ciencias que puede nutrir el conocimiento de los *contextos*² a trabajar en el jardín.

Si pensamos que la Geografía es *“la ciencia que estudia la superficie terrestre, las sociedades que la habitan y los territorios, paisajes, lugares o regiones que forman al relacionarse entre sí”* (www.wikipedia.org), el desafío sería intentar descubrir cuáles de estos contenidos son aportes para que el docente tenga en cuenta al seleccionar qué enseñar y cómo hacerlo. Para esto tendrá presente la edad de los niños, cuál es el entorno natural en el que se halla la escuela, la comunidad a la que pertenecen las familias, entre otros.

Al partir de una concepción del niño y de la niña como sujetos autónomos, inmersos en la realidad, con derecho a participar intensamente en lo cotidiano, desde la comprensión, la exploración, y la elaboración de saberes, pondremos actividades en las cuales puedan indagar y establecer relaciones, abordando este ambiente como un entramado complejo a fin de contribuir a enriquecer su mirada sobre el mismo, generando *contextos de vida enriquecedores* (Zabalza 1996).

A modo de ejemplo, a partir de la propuesta de indagación del Ambiente Social y Natural, cuando hablamos de **objetos**, podemos relacionarlos con el ambiente en el que fueron creados y el para qué fueron creados. Al hablar de las **instituciones** y los **trabajos**, podemos indagar sobre su relación con el entorno, el espacio social en el que se desarrollan. En relación con los contenidos referidos al **cuidado de uno mismo y de los otros**, se pueden vincular al ecosistema que nos rodea, y al indagar sobre los **animales y las plantas** será imposible deslindarlos del hábitat en que se desarrollan.

Claudia Soto, en Dilemas (www.educared.org.ar/infanciaenred/dilemas), expresa que para planificar la Unidad Didáctica *“...intentamos abordar recortes del ambiente socio-natural, esperando poder transmitir la complejidad de lo social en cada recorrido didáctico que nos proponemos. Esto significa abordar las personas, objetos, animales y plantas y sus relaciones en un espacio y en un tiempo determinado.”*

... *“El niño transita su entorno vital, participa en él con sus mayores que lo llevan a pasear, a recorrer su barrio, a comprar, etc. ¿Pero realmente nuestros niños se detienen a mirar, conocer y actuar en ese contexto que determina sus vidas?... La escuela infantil puede abordar de forma sistemática el conocimiento del ambiente usándolo, como propone Frabboni, “como primer abecedario”, como texto vital de lectura y comprensión”*.

Al hablar de *ambiente alfabetizador*, no nos referimos a un aula con carteles con letras y palabras sino a la posibilidad que brinda el Jardín de convertir en *texto* al ambiente que rodea al niño, que se puede *decodificar* a través de una observación que *desnaturalice* lo cotidiano convirtiéndolo en elemento de indagación.

Pero no sólo el ambiente próximo será motivante para el grupo. El interés de los niños por la vida en el espacio, en

¹ Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2000.

² Contexto entendido como recorte del ambiente que es convertido en objeto de estudio.(Kaufmann. Serulnicoff, 2000)

El proponer la situación de dibujar un recorrido para que una persona que no conoce el Jardín pueda trasladarse de un lugar a otro, el dibujar el plano de la sala para reubicar los muebles del rincón de dramatizaciones, el dibujar para comunicar a otros niños las pistas para la búsqueda del tesoro, son algunos ejemplos de propuestas en donde se hace necesario representar el espacio para un fin determinado.

el fondo del mar, o en la Antártida permite indagar en enciclopedias, o a través de videos o láminas, las características de esos ambientes, y a partir de ellos generar juegos dramáticos enriquecidos donde los chicos volcarán los nuevos conocimientos.

También algunos acontecimientos naturales *inesperados* que se producen durante el año en distintas regiones como la erupción de un volcán, las inundaciones, las sequías pueden transformarse en situaciones interesantes para capitalizar la información que los niños recogen en sus hogares, en periódicos, radio y televisión, complejizan la mirada sobre el medio que los rodea.

El tener un arenero o una huerta pueden brindar la posibilidad de recrear hábitats variados, usando distintos materiales para construir casas, levantar montes o murallas, hacer correr ríos, formar lagos, deltas, bahías e islas y hablarlas con animales y plantas de juguete.

Miguel Zabalza³ incluye el *ambiente* como una estrategia educativa, junto al juego, la organización de los tiempos y los espacios.

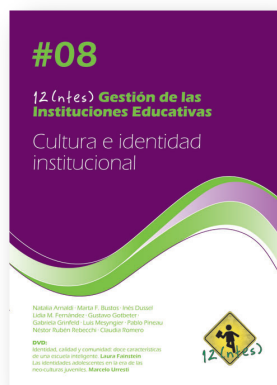
“Concebido como una sección didáctica centralizada, el país, el barrio, la ciudad, se ofrecen como alfabeto léxico, permitiendo al niño el reconocimiento semiológico- semántico de los objetos que cubren el territorio social y natural. El territorio país, el barrio, la zona, la ciudad, ofrecen potenciales aulas didácticas “descentralizadas...” ”

Desde esta perspectiva es que creemos que el docente conectado con la actividad cultural que lo rodea, de su país, de las familias que integran la comunidad educativa de la escuela, del barrio en el que se encuentra la misma, podrá encontrar en la **geografía** una herramienta válida para complejizar su mirada, y por ende la de los niños sobre el ambiente socio- natural, enriqueciendo los proyectos y propuestas que lleva adelante.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA:

- Kaufman V.y Serulnicoff (2000): Conocer el ambiente. En Malajovich, A. (2000) comp. "Recorridos Didácticos en la educación inicial" - Ed. Paidós. Bs. As.

³ Zabalza Miguel A.(1996) Calidad en al Educación Infantil. Narcea S. A. de Ediciones. Madrid.



12 (ntes) Gestión de las Instituciones Educativas #08

NOVEDAD

Cultura e identidad institucional

SUMARIO

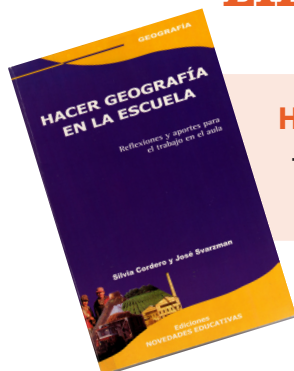
- Una aproximación al concepto "cultura" Los Unos y los Otros. Gabriela Grinfeld
- ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escolar? Algunos debates recientes. Pablo Pineau
- La cultura escolar en contextos fragmentados. Notas para pensar sobre qué puede una escuela. Inés Dussel
- La identidad institucional en las escuelas. Breves consideraciones. Gustavo Gotbeter
- Cómo construir una escuela con compromiso, pertenencia y participación Marta F. Bustos
- Acerca del cambio, la identidad y la mejora escolar: descubriendo un "pattern". Claudia Romero
- Cuatro preguntas a cuatro directores: Natalia Arnaldi - Lidia M. Fernández. Luis Mesyngier - Héctor Rubén Rebecchi
- DVD**
- Identidad, calidad y comunidad: doce características de una escuela inteligente. Laura Fainstein
- Las identidades adolescentes en la era de las neo-culturas juveniles. Marcelo Urresti

Precio del ejemplar: \$48.- (envío incluido) // Comprando del 5 al 8 \$160.- (envío incluido)
Ingrese aquí: http://www.12ntes.com/catalogo/product_info.php?products_id=646

+ INFO: www.12ntes.com // Tel: 4824-00662 / 6698-1966 o por mail a: info@12ntes.com

Para seguir leyendo...

LIBROS



HACER GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA

- Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula-
de Silvia Cordero y José Svarzman, Editorial Noveduc

SOCIEDADES Y TERRITORIOS EN TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS

- Una introducción a la enseñanza de la geografía-
de Raquel Gurevich, Editorial Fondo de Cultura Económica



GEOGRAFÍA Y TERRITORIOS EN TRANSFORMACIÓN

- Nuevos temas para pensar la enseñanza-
Coord. por M. Victoria Fernández Caso, Editorial Noveduc

Artículos y documentos online

Ciencias Sociales, documento de trabajo N°4, Dirección de Curriculum,
Ciudad de Buenos Aires. 1997

El diseño curricular: Ciencias Sociales. Documento de Trabajo.
Curso a Distancia. Dirección de Capacitación, Provincia de Buenos Aires