

Número

24

Segundo semestre 2022

ISSN : 2248-5376

Anekumene

Revista virtual de Geografía, cultura y educación



ISSN 2248-5376

Anekumene

Número 24 / ISSN: 2248-5376
Año 2022-II / Bogotá D. C., Colombia

Comité científico

Mg. Elsa Amanda Rodríguez de
Moreno
Colombia
Dra. María Raquel Pulgarín Silva
Colombia
Dr. Fabián Araya Palacios
Chile
Dr. Marcelo Garrido Pereira
Chile
Dra. Helena Copetti Callai
Brasil
Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Brasil
Mg. Raquel Gurevich
Argentina
Dr. José Armando Santiago Rivera
Venezuela
Dr. Xosé Manuel Souto González
España

Editoras

Nubia Moreno Lache
Sonia María Vanzella Castellar

Comité editorial

Dra. Nubia Moreno Lache
Dra. Sonia María Vanzella Castellar
Dr. Alexander Cely Rodríguez
Dr. Luis Guillermo Torres Pérez
Mg. Elsa Amanda Rodríguez de Moreno
Doctorando Mario Fernando Hurtado Beltrán
Dr. (C) Juan Camilo Álvarez Naranjo
Maestrante Diana Elizabeth Sarmiento

Fotografía carátula

Loreto, Perú. Amazonía Colombia, Perú. 2021.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Coordinación editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Mariel Loaiza Villalba
Isabella Rendón Barros

Corrección de estilo

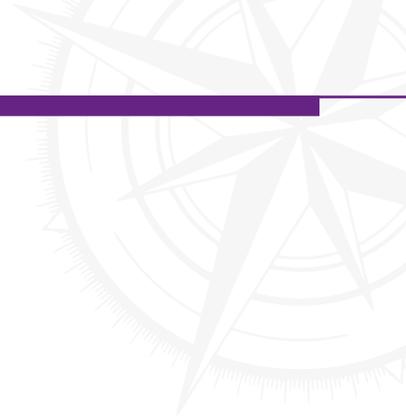
Laura Andrea Camacho

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Diseño de cubierta

Ana Sofía Delgado



Contenido

5-7 Editorial

Geografía: espacialidad, educación y territorio en tiempos de conflicto
Mario Fernando Hurtado y Luis Guillermo Torres

Educación y espacio

9-22 Percepción e imaginación: del reduccionismo del currículum escolar chileno centrado en la geografía física, a la comprensión subjetiva del espacio. Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la geografía en estudiantes de 5° año básico
Natalie Gutiérrez-Verdugo, Joaquín Lazcano-Schirmer y Francisca Neira-Barahona

24-36 Maritorio de comunidades negras: Caso La Plata Bahía Málaga
Edith Ortégón-Lancheros

Problemas espaciales contemporáneos

38-47 El trabajo informal de mujeres en los Mercados de los Distritos Tambo, Huancayo y Chilca
Linda Soledad Núñez-Inga

49-59 La fotografía como registro y creación: una mirada a la vida cotidiana desde la etnografía visual y digital
Alexánder Téllez-Gómez

Contenido

Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana

61-72 Espaços não formais de ensino: reflexões sobre uma prática educativa desenvolvida no Brasil em tempos de pandemia

Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Ramires Santos Teodoro de Carvalho, Daniela Lima Nardi Gomes, Mario Fernando Hurtado y Andrea Coelho Lastória

74-83 Os jogos e o pensamento geográfico: explorações teóricas

Tais Pires de Oliveira y Solange Francieli Vieira

Informes y avances de investigación

85-95 Prácticas espaciales y recuperación socioambiental. El caso del barrio Guadalupe en Bogotá

Yeimy Carolina Agudelo-Hernández

Reseña

96-97 Magdalena. Historias de Colombia.

Laura Camila Gómez

98-99 Los autores

Geografía: espacialidad, educación y territorio en tiempos de conflicto

Mario Fernando Hurtado
Luis Guillermo Torres

El mundo se enfrenta a una dura crisis espacial, quizá la más preocupante de los últimos cincuenta años. A un conflicto entre Rusia y Ucrania que estalló en 2022, y que cada vez divide más a la sociedad en la construcción de nuevo de un mundo bipolar, se suman las crecientes tensiones entre China y los países del sudeste asiático, y la polarización política y social que se incrementa a escala global con el auge de propuestas de gobiernos autoritarios, que promueven y justifican la violencia. En ese contexto, aportar a la comprensión del espacio geográfico y la interacción con los actores de este, se vuelve más relevante debido a que la falta de la comprensión, apropiación y sentido espacial son factores que llevan a las sociedades a crecer en el desconocimiento y la poca tolerancia.

No obstante, en esta oportunidad estamos emocionados de presentar la edición número 24 de la revista *Anekumene*, que promete llevar a los lectores a un viaje intelectual por medio de la intersección de la geografía, la educación y las prácticas espaciales en América Latina. Este número se destaca por su compromiso con la comprensión del espacio desde la educación, lo cual permite una mirada de reconocimiento y apropiación de los lugares y de cómo las prácticas espaciales moldean la vida de las personas en la región.

La geografía siempre ha sido más que mapas y coordenadas. Es un campo de estudio que involucra el entorno en el que vivimos, interactuamos y aprendemos. Con esta idea, y como producto de investigaciones, prácticas y reflexiones, nuestros autores se sumergen en la rica diversidad geográfica de América Latina y examinan cómo los elementos y los factores que componen el espacio geográfico, han influido en la formación de identidades culturales y políticas.

La sección Educación y espacio está compuesta por dos artículos. El primero se denomina “Percepción e imaginación: “del reduccionismo del currículum escolar chileno centrado en la geografía física, a la comprensión subjetiva del espacio. Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la geografía en estudiantes de 5° año básico”, escrito por Natalie Gutiérrez Verdugo, Joaquín Lazcano Schirmer y Francisca Neira Barahona. En este se aborda la enseñanza de la Geografía desde el marco de las Ciencias sociales en Chile. Se analiza como esta estructura curricular, que se ha gestado de forma implícita en el sistema educativo chileno, conlleva a una posición supeditada de la Geografía respecto de la Historia y la manera en la que el sistema didáctico se hace cargo de la comprensión del espacio, pero en torno a las habilidades de pensamiento histórico. De esta forma, los recursos planteados para la enseñanza de la dimensión geográfica de la Unidad II en estudiantes de 5° básico, abordan de forma reduccionista la comprensión espacial del paisaje, por lo que se constituyen como estrategias poco significativas y sin un enfoque pedagógico que transfieran el conocimiento a la realidad propia del estudiante. De esta manera, la constelación compuesta por el currículum, la Geografía, la Historia, las habilidades para el siglo XXI y la comprensión subjetiva del espacio, termina por ser un desafío pendiente e imperante de abordar desde la óptica docente, siendo un primer paso el análisis curricular orientado a una apertura creativa del espacio y sus implicancias subjetivas desde la sala de clases.

El segundo artículo, titulado “Maritorio de comunidades negras”, de la profesora Edith Andrea Ortégón, se centra en el análisis de comprensión de una sociedad costera que está ligada al mar y depende de la pesca para su existencia. La investigación se desarrolla en una serie de islas del Pacífico central colombiano, donde se encuentra la comunidad de La Plata, que fueron incorporadas a un parque nacional. En este caso, se aborda el concepto de maritorio como una relación entre los seres humanos y el mar que vincula las formas de ocupación, las actividades económicas, las sensibilidades y las percepciones. Se identifican distintas prácticas de apropiación y uso del mar, donde se identifican significados diferentes como vía de comunicación y conexión tanto física como simbólica, y como fuente de recursos, que marcan prácticas distintas de usos y apropiación del mar.

La sección Problemas espaciales contemporáneos ofrece dos artículos: el primero de ellos, producto de la investigación de maestría de Alexander Téllez Gómez, se titula “La fotografía como registro y creación: una mirada a la vida cotidiana desde la etnografía visual y digital”. Aquí se exploran las relaciones sociales, culturales y espaciales que se construyen en algunas localidades y barrios de Bogotá, D.C., entre 1980 y 2020, a partir del cuestionamiento de la fotografía análoga y digital. El autor expone una metodología multiescalar que combina etnografía visual y digital para dialogar con el archivo fotográfico y sus dueños/as. Además, con base a la teoría interpretativa de Marzal, Orobigt y Rosenblüth, se identifican los elementos de la vida cotidiana según como aparecen y se significan en las fotografías, así como las formas en que las fotografías digitales se articulan con la vida social y las transformaciones espaciales que implican.

El segundo artículo de la sección es “El trabajo informal de mujeres en los mercados de los Distritos Tambo, Huancayo y Chilca”, desarrollado por Linda Soledad Núñez Inga, quien establece las principales características del trabajo informal que realizan las mujeres en los mercados de los distritos de Tambo, Huancayo y Chilca. Entre estas características: la poca comunicación en relación con las autoridades municipales, la diversidad en la cobertura de salud, la discriminación por parte de algunos sectores sociales, entre otros. Con una metodología de carácter descriptivo, se abordó una muestra de 600 mujeres con una encuesta cuyos resultados arrojaron una situación de violencia crónica por parte de la agencia municipal, la ausencia de soportes vitales como jubilación y seguro en las mujeres de más edad.

Para la sección Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana se presentan dos experiencias. La primera de ellas, bajo el título “Espacios no formales de enseñanza: reflexiones sobre una práctica educativa desarrollada en Brasil en tiempos de pandemia”, es presentada por Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Ramires Santos Teodoro de Carvalho, Daniela Lima Nardi Gomes, Mario Fernando Hurtado y Andrea Coelho Lastória. Este documento busca reflexionar sobre los aprendizajes disidentes que se posibilitan por medio de la práctica educativa que priorizó el trabajo en el campo virtual en un espacio no formal de enseñanza localizado en un municipio brasileño durante el confinamiento producto de la pandemia de COVID-19. La práctica de forma remota se realizó con estudiantes de segundo año de enseñanza técnica Integrada (ETIM) de una escuela del Centro Paula Souza, donde los profesores de historia y geografía focalizaron los contenidos sobre la migración italiana desde las perspectivas espacial y temporal. El trabajo se complementó con un ejercicio con la Casa de la Memoria Italiana de la ciudad de Ribeirão Preto. Los aprendizajes se enfocaron en la comprensión de la memoria, la historia, y la valoración del valor patrimonial en la población local.

La segunda experiencia que acompaña esta sección se llama “Juegos y pensamiento geográfico: exploración teórica”. Aquí, sus autoras, Tais Pires de Oliveira y Solange Francieli Vieira, resaltan la importancia de formar al estudiante a partir de un modo específico de pensar geográficamente. Para desarrollar esa tarea, es necesario emplear distintos recursos que impulsan la construcción de este pensamiento. El artículo reflexiona sobre la potencialidad de los juegos en desarrollo del pensamiento geográfico con un complemento de levantamiento bibliográfico.

En la sección de informes y avances de investigación se presenta un artículo derivado del trabajo de maestría de Yeimy Carolina Agudelo Hernández denominado “Prácticas espaciales y recuperación socioambiental. El caso del barrio Guadalupe en Bogotá”. La autora presenta un estudio de caso sobre el barrio de Guadalupe, ubicado en el suroccidente de Bogotá, en el cual se evidencian múltiples problemas relacionados con la ocupación ilegal del espacio público, la transformación y venta ilegal de carne, los vertimientos de sustancias y la contaminación de la ronda y ZMPA del río Tunjuelo. Se describe cómo estas situaciones y comportamientos sociales han generado, históricamente, dinámicas de inseguridad, prácticas de microtráfico, hurto, entre otras en el sector. No obstante, la implementación de acciones por parte de la Alcaldía Local de Kennedy y otras entidades distritales para el cumplimiento de la Acción Popular 520 de 2002 ha propendido a la transformación del territorio. Por medio del análisis de las prácticas espaciales y conflictos socioambientales, se examina el potencial transformador de la organización comunitaria y la acción institucional comprometida.

Finalmente, se presenta la reseña elaborada por Laura Camila Gómez, quien comenta el libro de Wade Davis, *Magdalena. Historias de Colombia*, el cual lleva al lector por un recorrido sobre la historia del país a partir del río Magdalena desde su nacimiento hasta su desembocadura en Bocas de Ceniza. En sus descripciones, la reseña indica cómo el autor remonta las montañas para conocer esos lugares que han crecido de la mano del río desde la época prehispánica hasta nuestros días y que ha configurado la espacialidad y las prácticas territoriales de Colombia.

En esta edición de la revista, nuestros autores exploran cómo han enfrentado los desafíos planteados por la pandemia, las nuevas formas de enseñar, los cambios sociales o culturales y los cambios en el entorno geográfico. La educación es una fuerza transformadora en la región, y este número destaca cómo se ha convertido en una herramienta poderosa para promover la inclusión, la diversidad y el empoderamiento de las comunidades en un mundo en constante cambio y permeado por los conflictos.

En este sentido, y desde la mirada de los autores para esta edición, las prácticas espaciales se convierten en un aspecto crucial, a partir de las cuales las personas han adaptado sus vidas y sus movimientos en respuesta a las dinámicas geográficas y los desafíos que enfrentan. Desde las prácticas educativas hasta la organización de territorios en tiempos de conflicto, estas prácticas ofrecen una visión reveladora de la resiliencia de las comunidades y su capacidad para prosperar a pesar de las adversidades.



E

Ane
ku
mene

Percepción e imaginación: del reduccionismo del currículum escolar chileno centrado en la geografía física, a la comprensión subjetiva del espacio. Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la geografía en estudiantes de 5^o año básico

Perception and Imagination: From the Reductionism of the Chilean School Curriculum Focused on Physical Geography to the Subjective Understanding of Space. A Didactic Proposal for the Teaching-Learning of Geography in 5th Grade Students

Percepção e imaginação: do reducionismo do currículo escolar chileno, centrado na geografia física à compreensão subjetiva do espaço. uma proposta didática para o ensino-aprendizagem da Geografia em alunos da 5^a série

Natalie Gutiérrez-Verdugo*
Joaquín Lazcano-Schirmer**
Francisca Neira-Barahona***

* Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Licenciada en Historia con mención en Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

** Profesor de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

*** Profesora en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez-Verdugo, N., Lazcano-Schirmer, J., y Neira-Barahona, F. (2022). Percepción e imaginación: del reduccionismo del currículum escolar chileno centrado en la geografía física, a la comprensión subjetiva del espacio. Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la geografía en estudiantes de 5° año básico. *Anekumene*, (24), 10-22.

Resumen

Al abordar la enseñanza de la Geografía, se hace necesario entender que esta forma parte de un todo denominado Historia, Geografía y Ciencias sociales. Es esta estructura curricular la que se ha gestado de forma implícita en el sistema educativo chileno, una posición supeditada de la Geografía respecto de la Historia misma, estableciendo un sistema didáctico que declarativamente se hace cargo de la comprensión del espacio, pero que, en el fondo, gira en torno a las habilidades de pensamiento histórico. De esta forma, los recursos planteados para la enseñanza de la dimensión geográfica de la Unidad II en estudiantes de 5° básico, abordan de forma reduccionista la comprensión espacial del paisaje, por lo que se constituyen como estrategias poco significativas y sin un enfoque

Abstract

When addressing the teaching of Geography, it becomes necessary to understand that it is part of History, Geography, and Social Sciences. This curricular structure has been implicitly developed within the Chilean educational system, positioning Geography as subordinate to History, thereby establishing a didactic system that ostensibly handles the understanding of space but fundamentally revolves around historical thinking skills. Consequently, the resources proposed for teaching the geographical dimension of Unit II to 5th grade students approach the spatial understanding of the landscape in a reductionist manner. These resources thus constitute insignificant strategies lacking a pedagogical

Resumo

Ao abordar o ensino de Geografia, é necessário entender que ela faz parte de um todo chamado História, Geografia e Ciências Sociais. É essa estrutura curricular que criou implicitamente, no sistema educacional chileno, uma posição subordinada da Geografia em relação à própria História, estabelecendo um sistema didático que se encarrega declaradamente da compreensão do espaço, mas que, em essência, gira em torno das habilidades do pensamento histórico. Consequentemente, os recursos propostos para o ensino da dimensão geográfica da Unidade II aos alunos do 5° ano abordam a compreensão espacial da paisagem de forma reducionista, razão pela qual são estratégias pouco significativas e carecem de uma abordagem pedagógica que transfira o conhecimento

pedagógico que transferian el conocimiento a la realidad propia del estudiante. De esta manera, la constelación compuesta por el currículum, la Geografía, la Historia, las habilidades para el siglo XXI y la comprensión subjetiva del espacio, termina por ser un desafío pendiente e imperante de abordar desde la óptica docente, siendo un primer paso para ello, el análisis curricular orientado a una apertura creativa del espacio y sus implicancias subjetivas desde la sala de clases.

Palabras claves

currículum escolar chileno; geografía cultural; geografía de la percepción; paisaje; comprensión espacial

focus that transfers knowledge to the student's own reality. Thus, the constellation composed of curriculum, Geography, History, 21st-century skills, and the subjective understanding of space remains pending and imperative challenge to be addressed from a teaching perspective. The first step towards this is a curricular analysis aimed at creative opening of space and its subjective implications from the classroom.

Keywords

Chilean educational curriculum; cultural geography; geography of perception; landscape; spatial comprehension

para a realidade do próprio aluno. Desse modo, a constelação formada pelo currículo, a geografia, a história, as habilidades do século XXI e a compreensão subjetiva do espaço acaba sendo um desafio pendente e imperativo a ser abordado a partir de uma perspectiva de ensino, sendo o primeiro passo uma análise curricular orientada para uma abertura criativa do espaço e suas implicações subjetivas a partir da sala de aula.

Palavras-chave

currículo educacional chileno; geografia cultural; geografia da percepção; paisagem; compreensão espacial

Introducción

Durante gran parte de lo que va de corrido de siglo XXI, la educación ha sido uno de los derechos sociales que más presencia ha tenido en la discusión pública, poniendo de presente diversas reformas que han pretendido redefinir el rol de la educación chilena. Desde entonces los objetivos de la educación, las políticas educativas y el currículum se han volcado a la búsqueda del desarrollo en el estudiantado de habilidades y competencias que efectivamente les permitan participar e incorporarse en la vertiginosa sociedad contemporánea. Motivado, en parte, por este escenario, el currículum escolar se ha visto envuelto en diversos cambios y transformaciones que han suscitado una serie de debates e interrogantes aún sin responder.

Particularmente, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales dicha situación se ve aún más complejizada al analizar la propuesta curricular en torno al desarrollo gradual en el estudiantado de competencias asociadas a la comprensión del presente, la cual solo es posible “si se examina el pasado y los procesos históricos que han moldeado la realidad actual, en la que se reflejan permanencias y los cambios entre el ayer y el hoy” (MINEDUC, 2012, p. 139), puesto que la comprensión de un pasado y de un tiempo distantes es presentada por el currículum bajo concepciones de enseñanza-aprendizaje tradicionales y reduccionistas (sobre todo en lo que respecta a la Geografía), en disonancia con los propósitos declarados por parte de los documentos ministeriales a desarrollar en el estudiantado habilidades para el mundo actual.

En concordancia con esta perspectiva, esta reflexión surge con la intención de dar continuidad a un trabajo realizado por sus autores durante los estudios de pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). En ese entonces, a partir de un exhaustivo análisis del programa de estudio de 5° básico y las bases curriculares de 1° a 6° básico de la asignatura, fue posible identificar las permanentes tensiones existentes entre los propósitos, los objetivos generales y transversales, así como también en las habilidades y competencias que se plantean en estos documentos, con foco en la perspectiva geográfica. Si bien no es posible obviar que la enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos de la asignatura dependerán de cómo son abordados por cada profesor(a), dicho accionar resulta ser mucho más complejo en la práctica, dada la estandarización y cobertura a la que apuntan las políticas educativas imperantes y con ello, el currículum escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo propone una nueva mirada a la enseñanza-aprendizaje del pasado histórico en correlación con la disciplina geográfica, centrándose en los paradigmas de la Geografía cultural y de la percepción, así como en su traducción didáctica, basada en la utilización de mapas mentales, para ser aplicada a los contenidos de 5° básico, principalmente a la Unidad II: Los viajes de descubrimiento y la conquista de América, en particular los OA01, que es

explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron,

y el OA02, que es

Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad.

La elección de estos contenidos se justifica en que se gestan como una combinación perfecta entre Historia y Geografía. Por consiguiente, este escrito se abordará teniendo como guía las siguientes preguntas: ¿cómo se comprenden/conceptualizan curricularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los espacios históricamente distantes, no vividos-no habitados, en el nivel de 5° básico? y, ¿qué tipo de comprensión espacial se promueve en la enseñanza-aprendizaje de estudiantes de este nivel? Para responder cabalmente esas preguntas, esta reflexión se realiza en vista de cumplir con el objetivo de analizar la dimensión subjetiva y perceptiva del paisaje como categoría espacial en los recursos didácticos e indicadores de evaluación propuestos por el Ministerio de Educación para la enseñanza-aprendizaje de los antedichos contenidos.

Este escrito comienza con una teorización y reflexión conceptual en torno al currículum escolar, ahondando en su histórica tensión interna y en las especificaciones del programa de estudios de la asignatura en 5° básico, para luego dar paso a un análisis de los paradigmas seleccionados, resaltando las ideas de paisaje como categoría espacial, la percepción subjetiva del espacio y su carga identitaria. Posteriormente, se realiza un análisis detallado en torno a los propósitos formativos declarados por el currículum en los objetivos de aprendizaje ya mencionados, junto a sus indicadores de logro y los recursos didácticos dispuestos ministerialmente para su cumplimiento, destacando la importancia de profundizar en la educación escolar las habilidades para el siglo XXI para el desarrollo de un aprendizaje significativo y profundo en los procesos de la comprensión espacial y temporal que se dan en la asignatura. Finalmente, la conclusión refuerza la importancia de desarrollar en el alumnado la subjetividad y percepción individual, con el propósito de formar ciudadanos capaces de comprender contextos locales, regionales y globales en sus realidades pasadas, presentes, habitadas y por transformar.

Reflexión

El currículum escolar chileno: tensiones al interior de las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Una mirada crítica a la necesidad de incorporar la dimensión subjetiva y perceptiva del estudiante.

El currículum nacional actual sienta sus bases en el retorno a la democracia, en el año 1990. En ese entonces, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), se impulsaron nuevas políticas y reformas educativas enfocadas en los conceptos de calidad y equidad, con el objetivo de redefinir la formación del estudiante en Chile. Sin lugar a duda, aquel ha sido un proceso gradual lleno de cambios y transformaciones en el ámbito educativo, las cuales se evidencian, por ejemplo, en la promulgación de la Ley LOCE en el año 1990, junto con las reformas educacionales llevadas a cabo en el transcurso de la antedicha década por los gobiernos de Eduardo Frei (1994-2000) y Ricardo Lagos (2000-2006); también, en la creación de la LGE (2009) en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) y que pone fin a la polémica LOCE, sumado al profundo ajuste curricular implementado en el transcurso del mismo año; en el cambio en las Bases Curriculares entre los años 2012 y 2014; y, por último, en la controversial reforma curricular en la malla de 3º y 4º medio en el 2019. Lo anterior da cuenta de una mirada globalizadora que busca alinearse con tendencias de estándares internacionales. Para Abraham Magendzo (2008), lo anterior “permite explicar por qué en el currículum se observa, tanto la presencia de una concepción curricular académica, centrada en las disciplinas de estudio, como también esquemas de currículum tecnológico cognitivo [...] que intenta entregar un mensaje de transformación social” (p. 12).

Esta perspectiva resulta importante porque, como Gimeno Sacristán (2010) asegura, el currículum, al regular los contenidos, no solo selecciona unos y descarta otros, sino que también los distribuye entre las asignaturas, a la vez que determina el orden de la progresión escolar y con ello el tiempo escolar, todo lo cual constituye el estándar respecto del cual se juzga lo que se considera éxito y fracaso en la escuela. Como se puede apreciar, el currículum tiene un gran impacto en la educación escolar, por lo que no es irrelevante quién lo establece y de qué forma.

Definiciones como las relativas al último punto del párrafo anterior implican la adopción de ciertos modos de pensar. Como bien señala Stephen Kemmis (1993), el currículum no puede ser entendido sin referencia a una metateoría, es decir, el “sustrato de pensamiento en el que cobra sentido el término” (p. 17). Al respecto, el mismo Kemmis (1993) identifica tres metateorías sobre el currículum: la técnica, que se caracteriza por la presentación, de parte de expertos generalmente ajenos al mundo escolar, de perspectivas sobre el desarrollo del currículum dentro de la estructura de la provisión educativa institucional del Estado, planteando cuestiones desde dicha provisión, más que acerca de ella; la práctica, que promueve la deliberación de los profesores para que cada uno reoriente su práctica

a la luz de sus propios valores; y la crítica, que problematiza la relación entre educación y sociedad, así como los fines de la escolarización y su puesta a disposición de los intereses del Estado, ofreciendo formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas pertenecientes al ámbito educativo puedan presentar visiones críticas que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del Estado.

Por tal motivo, resulta pertinente comprender el currículum como un campo constante de batallas, puesto que su elaboración se ve sometida a un arduo proceso de negociación de saberes e intenciones suscitada entre distintos actores sociales. Por ello, no deja de estar exento de tensiones, de intereses y posiciones encontradas y de contradicciones (Magendzo, 1998). Lo anterior responde a un interés por imponer una visión respecto al tipo de sociedad que se busca construir, proyectar y perpetuar a través del tiempo. En otras palabras, el currículum actúa como “una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura” (Beyer, 2001, p. 214).

Frente a esta situación, durante las últimas dos décadas han quedado al descubierto diversas tensiones, situando en la palestra del debate al sistema educacional chileno existente, yendo desde niveles sistémicos (la forma en que la educación es portadora y transmisora de valores políticos, económicos, sociales y culturales específicos) hasta niveles teórico-prácticos (el qué y el cómo de aquella transmisión). En este contexto, un aspecto clave para entender los fenómenos que refieren a la forma en cómo el currículum ha sido pensado en su función para la sociedad, y cuáles han sido las ideas específicas de aquella construcción para la vida en comunidad, yacen en la idea de que la educación debe entenderse como un factor clave en la producción y reproducción de patrones de cohesión e integración social, especialmente a través de dos vías: 1) mediante un currículum nacional, único y centralizado (Cox, Gazmuri y Lira, 2009) y, 2) a través de una estructura institucional, vertical, regulada y homogénea (Delich, 2009).

En el caso reciente, las Bases Curriculares del año 2012 y 2019 permiten acercarse a qué se entiende por educar, cómo se quiere educar y bajo qué conocimientos, valores, actitudes y habilidades se ha de forjar al tipo de estudiante en el país. Frente a esto, dichas bases hacen énfasis en el desarrollo de una sociedad del conocimiento, entendida como “un estadio de las sociedades desarrolladas en las que la información y el conocimiento, principalmente, tienen mayor relevancia y son más necesarias para su funcionamiento y mantenimiento” (Sacristán, 2010, p. 198), así como a “los procesos de transmisión, apropiación y evaluación del conocimiento” (Magendzo, 2008, p. 15). La sensación sintomática de ello se ha manifestado en la creación de una estructura rígida, más que holística e integral, que responde a los modelamientos y requerimientos de una sociedad que pone el acento en la inteligencia racional,

bajo estrategias y discursos que estandarizan el currículum por medio de una ciencia que vivifica la racionalidad técnico-instrumental (Oliva y Gascón, 2016). En definitiva, la mayor parte de las prácticas educativas que allí se mencionan dicen relación con la reproducción, elaboración o aplicación del conocimiento.

Respecto a 5° básico, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales —haciendo mayor hincapié en la segunda disciplina— es relevante preguntarse: ¿cuál es la intención ministerial de proponer y aplicar los contenidos y objetivos específicos seleccionados en este nivel educativo? En primera instancia, el propósito que establece el MINEDUC en la Unidad II considera que en el nivel se desarrolle un “paso de lo descriptivo a un proceso de comprensión empática por el otro, reforzando la valoración por la diversidad cultural” (MINEDUC, 2018, p. 140). Al detenerse en el contexto de la sociedad chilena actual, es posible considerar que existe una perspectiva histórica respecto al creciente multiculturalismo que ha experimentado, por lo que es importante desarrollar en el alumado una actitud concreta que se exprese en una dimensión cívica. A su vez, al detenerse en las Bases Curriculares del año 2012 se evidencia que su sentido articulador se sustenta en la intención de desarrollar en el estudiantado “conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y actualizadas, que conforman un bagaje cultural compartido, que vincula a nuestros jóvenes con su identidad cultural y, a la vez, los contacta con el mundo globalizado de hoy” (MINEDUC, 2012, p. 7) o de “desarrollar también las aptitudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad libre y democrática”, orientándose a que “los alumnos adquieran un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad chilena” (MINEDUC, 2012, p. 7). En otras palabras, existe un trasfondo estatal que pretende formar una determinada identidad nacional e incluso un tipo ideal de ciudadano, debido a que:

Esta asignatura pretende ser también un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y constituirse como un aporte para lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades. (MINEDUC, 2012, p. 141)

En este sentido, las habilidades actitudinales propuestas por el currículum a desarrollar en estudiantes del nivel se encuentran en total concordancia con estos propósitos, puesto que se centran en el trabajo riguroso, perseverante y emprendedor, de disposición positiva, crítica y autocrítica, en el respeto y en la defensa de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres sin distinciones, para desarrollar relaciones que potencien la participación equitativa en diversos ámbitos; aspecto que se refleja en los contenidos que se pretende abordar en el nivel, dado que comprenden el núcleo histórico y fundante de la formación de la

sociedad chilena, y más aún si se analizan en base a una perspectiva estratégica de selección, pues, según lo indicado por el MINEDUC, en Geografía se debe generar un trabajo paulatino que refuerza el pensamiento geográfico en base a tres niveles:

en primer lugar, implica identificar y conocer las características del espacio, en segundo lugar, pensar geográficamente implica reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas y finalmente que requiere el análisis del paisaje y del espacio geográfico chileno, desde una perspectiva integrada con las otras disciplinas. (MINEDUC, 2018 p. 140)

Así, le permiten al estudiante entablar una relación muy bien balanceada entre lo histórico y su dimensión identitaria, en conexión con lo espacial, orientada a un proceso de formación de largo alcance, que transita desde la orientación espacial hasta su problematización en niveles superiores.

Pese a esta situación oficial declarativa, como también al hecho de que si bien la elección de colocar el contenido geográfico de los viajes de descubrimiento y el proceso de conquista de América en 5° básico pareciera estar enfocado en analizar el paisaje y espacio geográfico chileno desde una perspectiva integrada de las disciplinas, desarrollar una comprensión empática, una valoración de la diversidad y reforzar la dimensión cívica en el contexto de globalización mundial, se plantea un serio problema al momento de analizar aquellas perspectivas a la luz específica de las habilidades y los indicadores propuestos por el MINEDUC, lo cual evidencia la importancia de realizar un análisis en profundidad sobre la comprensión del espacio, así como de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía promovida para este nivel.

De un análisis realizado a los documentos ministeriales de la asignatura del nivel, particularmente de la Unidad II, es posible observar que las habilidades procedimentales que se proponen se orientan principalmente a la comprensión del tiempo histórico y a su distinción por medio de elementos ligados a procesos de cambio y continuidad en la historia de Chile, acompañados de las causas que desencadenaron dichos procesos históricos en su multicausalidad, por medio de la interpretación de secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado en líneas de tiempo, en conceptos temporales como décadas, siglos, etc., y sus fundamentaciones, utilizando fuentes primarias y secundarias para comparar distintos puntos de vista (por medio de tablas, cuadros comparativos, etc.), discusiones grupales y exposiciones o informes.

Sin embargo, solo una de las habilidades se detiene en que los estudiantes desarrollen una habilidad ligada a lo geográfico, la cual dice relación con formular y responder preguntas relacionadas a temas de interés con el pasado, el presente o el entorno geográfico. Así, se evidencia un potenciamiento ministerial de habilidades esencialmente históricas, en la que los estudiantes del nivel deben generar principalmente una comprensión del pasado y el presente, otorgándole un carácter secundario al

desarrollo de habilidades geográficas, lo que, a su vez, se presenta solo como una alternativa opcional de desarrollar en el estudiantado. En consecuencia, las habilidades procedimentales propuestas por el MINEDUC pretenden que los estudiantes desarrollen una concepción de la historia desde lo netamente temporal, relegando a un carácter secundario el desarrollo del pensamiento geográfico-espacial, por lo que dependerá únicamente de cómo cada docente desarrolle e implemente desde sus propias concepciones la Geografía escolar.

Al llevar este panorama a un examen en base a los OA 01 y 02, y considerando en todo momento el propósito de la Unidad II que apunta, en grandes rasgos, a una comprensión profunda de los principales aspectos del proceso de descubrimiento y conquista de América, en favor de desarrollar y promover una comprensión empática de dichos procesos y una reflexión de lo que significa el otro en el marco de una dimensión cívica de respeto y valoración, nos encontramos con más tensiones que concordancias, con más inquietudes que despreocupaciones, lo que invita a llevar a cabo una observación detallada, considerando como punto de partida las ideas conceptuales referidas a la Geografía de la percepción y de la Geografía cultural, a modo de entender la didáctica disciplinar, como una oportunidad enriquecedora, que emana desde la subjetividad espacial.

Historia y Geografía: ¿vínculo o distanciamiento para la comprensión del espacio? Los paradigmas de la Geografía cultural y de la percepción como propuesta

A través del tiempo y del espacio, se desarrolla una historia a cámara lenta que permite descubrir rasgos permanentes. En semejante contexto la geografía deja de ser un fin en sí para convertirse en un medio; nos ayuda a recrear las más lentas de las realidades estructurales, a verlo todo en una perspectiva según el punto de fuga de la duración más larga. (Braudel, 1987, p. 27)

El surgimiento de la Geografía como disciplina científica en nuestro país se enmarca en el positivismo decimonónico, sin embargo, su carácter científico no se ha configurado de manera plana o determinista en cuanto a su aplicación, enfoques o perspectivas. La relación entre Geografía y Geografía escolar en Chile ha residido en la adaptación geográfica como ciencia natural, en su paso por cumplir más bien un rol secundario respecto a la Historia, hasta consolidarse como una disciplina complementaria. De acuerdo con Paloma Miranda (2012), la consolidación de la Geografía como disciplina científica marcadamente positivista dominó el currículum nacional durante todo el siglo XX.

No obstante, en la actualidad, en la Geografía escolar chilena perviven parte de sus vestigios, en vistas de una perspectiva reducida de los alcances disciplinares geográficos, como a su vez, pedagógicos, destacando aún un ejercicio descriptivo, así como en el siglo XIX y XX, en que

los contenidos de la asignatura [...] contenían lecciones elementales de cosmografía, Geografía general y política, que estudiaban la conformación del globo terráqueo, descripción de los continentes y las tierras polares. Por una parte, se incluía la división natural del globo, y por otra, la división política de la Tierra. (Miranda, 2012, p. 5)

Su carácter utilitarista y secundario queda de manifiesto al incluir la disciplina geográfica como parte del nombre de una asignatura —Historia, Geografía y Ciencias Sociales— dando cuenta de una desarticulación entre el discurso ministerial y la práctica misma, ya que, si bien se le da un espacio nominativo, la reducción sistemática de la Geografía escolar en Chile hace pensar mayormente en una disciplina subsidiaria respecto a la Historia. Sumada a la reducción de contenidos y a los sucesivos cambios curriculares, su incorporación nominal da cuenta de que no existe posibilidad o intención de relevarla como una asignatura propia, y así poder abarcar toda su profundidad conceptual y práctica, por ende, confirma que esta debe ser sometida a los contenidos históricos.

Si bien los documentos educativos ministeriales abogan por la progresión de habilidades de pensamiento geográfico a desarrollar en las aulas, sin embargo, redundan en una estructura cognitiva y de desglose de los conocimientos geográficos donde la concepción del espacio es objetiva y el tipo de aprendizaje se vuelve verbal, procedimental y conceptual (Armijo, 2018, p. 95), en vez de uno que involucre activa y significativamente al estudiantado. Al respecto, Andoni Arenas y Víctor Salinas (2013) realizan una importante crítica respecto a la enseñanza de la Geografía escolar chilena, afirmando que:

La forma de generar información en Geografía no se puede limitar a la identificación de lugares [...]. La descripción siempre será un elemento de base que se debe desarrollar, pero las que apuntan a la ubicación debe ser complementadas para dar la oportunidad de relacionar los elementos geográficos descritos y generar conocimiento útil. (p. 153)

De esta manera, se busca promover que las y los estudiantes desarrollen habilidades para registrar, analizar, deducir e interpretar diversa información geográfica, con el propósito de conseguir una integración social y personal del aprendizaje. De acuerdo con Alfonso García de La Vega (2011), lo anterior:

Constituye una situación de enseñanza aprendizaje como actividad conjunta y compartida entre el profesor y los alumnos [...] Y además, el alumno también elabora sus conocimientos, sus métodos de estudio y su afectividad [...] resaltando el valor del alumno, tanto en su propio aprendizaje como en la organización y dinámica del grupo. (pp. 29-30)

En relación con lo anterior, esta reflexión está pensada precisamente para generar un conocimiento y aprendizaje mucho más significativo

en estudiantes de 5° básico por medio del ejercicio de la percepción, frente a un determinado escenario, contexto y actores históricos, con la finalidad, por un lado, de reforzar y velar por el propósito real de la Unidad II, y por otro lado, propiciar un ambiente de aprendizaje centrado en la construcción de conocimiento a través de la participación activa del alumnado, en miras de la adquisición de nuevas destrezas y habilidades cognitivas, rompiendo con aquella concepción tradicionalista de enseñar y aprender la asignatura desde una perspectiva de transmisión y adquisición de conocimientos pasivos por parte del estudiantado, dado que la transmisión del conocimiento geográfico en las aulas, permite:

No solo entender el mundo en el que vivimos desde un punto de vista físico natural, sino que profundiza el entendimiento de la sociedad y las lógicas que la mueven, la construyen y la significan, conformándose como una poderosa herramienta para la construcción de una vida más armónica con el entorno, de mayor justicia territorial y equidad socio-espacial. (SOCHIGEO, 2016, p. 22)

Expuesta aquella idea, la Geografía en el marco de la enseñanza escolar no puede ser ni abordada, ni entendida como un apéndice de la Historia, sino, más bien, como su igual, como su complemento, como parte de su esencia; la enseñanza de la geografía no debe ser entonces el espacio por el espacio, sino el espacio como sustento de nuestro vivir. Teniendo presente tal fundamento, cabe señalar que todo el análisis de la investigación se sustenta en las ideas teóricas propuestas por la que fue conocida como la Geografía de la percepción, la cual surge en el contexto de la década de 1960, en el que las ciencias sociales comenzaron a evidenciar la complejidad de la realidad en la que se desenvuelve el ser humano, disipando los sesgos que existían por aquel entonces en esta disciplina. En consecuencia, tal como señalan Capel y Urteaga (1991):

Se vio, así, que cada hombre se mueve en un universo personal, organizado concéntricamente en torno a él. La esfera más inmediata es el medio de su actuación habitual, del que posee una información personal y directa: la casa, el barrio, la ciudad, los lugares cercanos que frecuenta el fin de semana. La más alejada estaría constituida por aquellos territorios de los que no se posee más que referencias vagas. La distancia real no tiene nada que ver con la situación de estas esferas perceptivas. (p. 62)

Así, esta escuela geográfica se centra en las dimensiones urbanas en las cuales los individuos se desenvuelven. Sin embargo, se destaca la existencia de referencias vagas en los sujetos respecto a espacios desconocidos. Si bien es cierto que estas ideas permiten comprender la respuesta frente al análisis curricular de la investigación, se hace necesario ampliar dicha concepción y hasta cierto punto actualizar el horizonte hacia el cual se dirige, considerando el sentido identitario que el espacio conlleva, es decir, hacer parte también, los aspectos perceptivos que la Geografía cultural ha brindado a la disciplina. De esta forma, entendiendo que la investigación tuvo como categoría espacial articuladora al paisaje, se vuelve necesario entender que:

Cuando se lo considera como lugar de inscripción de una historia o de una tradición, como la tierra de los antepasados, como recinto sagrado, como repertorio de geosímbolos, como reserva ecológica, como bien ambiental, como patrimonio valorizado, como solar nativo, como paisaje natural, como símbolo metonímico de la comunidad o como referente de la identidad de un grupo, se está enfatizando el polo simbólico-cultural de la apropiación del espacio. (Giménez, 2005, p.11)

En suma, lo anteriormente propuesto no pretende recomponer, sino más bien imaginar y re-crear un paisaje histórico desde los lentes de la percepción, con el propósito de que las y los estudiantes del nivel sean capaces de concebir el espacio geográfico como un entorno que se mantiene en constante transformación y que no es unívoco, sino que puede ser interpretado desde la subjetividad individual. En este caso, entendiendo el espacio desde el propio contexto del siglo xv y xvi, siendo primordial situar al estudiantado sensorialmente en el espacio, con la intención de que sean capaces de re-crearlo desde la imaginación.

Alcanzar la meta antedicha forma parte de lo que en la literatura especializada se ha denominado pensar históricamente. En la actualidad el desarrollo de este tipo de pensamiento en el alumnado se ha transformado en uno de los cimientos principales de la formación histórica en etapa escolar, cuando por historia se entiende no un aprendizaje superficial y mnemotécnico, sino un aprendizaje basado “en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos”, que gira en torno de los cambios sociales, de la temporalidad y de las fuentes, y que está abierto al debate democrático (Santisteban, 2010, p. 35). En concordancia con esta perspectiva, mientras las bases curriculares de 1° a 6° básico disponen que la construcción gradual del pensamiento histórico “constituye un fundamento esencial” (MINEDUC, 2012, pp. 178-179) de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las bases curriculares de 7° básico a 2° medio indican que aquello “es uno de los principales objetivos” (MINEDUC, 2015, p. 176) de la misma asignatura. A su vez, ambos documentos destacan que la importancia de este tipo de pensamiento radica en ser una herramienta fundamental para desarrollar en el estudiantado una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo.

Sin embargo, como sostiene Antoni Santisteban (2010), “la formación del pensamiento histórico en la enseñanza obligatoria es una empresa difícil” (p. 36). En el caso de Chile, dicha formación se ve complejizada, además, debido a que el pensamiento histórico no ha recibido la suficiente atención ni en el currículum ni en las aulas, como consecuencia de que el primero no proporciona “las herramientas ni los mecanismos para elaborar evidencia concerniente a la calidad cabal de su implementación” (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 18), y de que la aplicación de evaluaciones estandarizadas como el SIMCE tampoco proporcionan pruebas concluyentes que permitan conocer de qué forma se desarrolla en las salas de clase este tipo de pensamiento. Por ello, esta reflexión pretende transformarse en una instancia

capaz de fomentar mayormente en las prácticas docentes el desarrollo de este tipo de pensamiento en el estudiantado, en el cual se incluye la imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo.

En su artículo titulado “La formación de competencias de pensamiento histórico”, Santisteban (2010) propone la existencia de cuatro bloques de competencias históricas, siendo el tercero de ellos el conformado por la imaginación, la empatía y la contextualización históricas, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, así como por el juicio moral en la historia. Como ya se evidenció, el bajo nivel cognitivo de las habilidades que el currículum escolar chileno busca desarrollar en las y los estudiantes del nivel incitan a que esta propuesta se centre, en primera instancia, en desarrollar la imaginación histórica en el nivel, dado que esta competencia se contempla como el primer paso para alcanzar niveles más profundos de pensamiento histórico en esta área, como lo son las anteriormente señaladas. En resumidas cuentas, para Santisteban (2010) la imaginación histórica pretende otorgar sentido a las acciones, acontecimientos y evidencias históricas a través de la empatía y la contextualización, con la finalidad de poblar los huecos que va dejando el conocimiento histórico, sin la intención de ofrecer una visión completa o perfecta del pasado, ni de referir a sentimientos de fantasía sobre el mismo. Por lo tanto, “podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad” (Santisteban, 2010, p. 46). De esta manera, la imaginación histórica se relaciona instrumentalmente con la narración histórica.

Por consiguiente, y entendiendo que la orientación hacia una geografía identitaria y subjetiva requiere de un encuadre pedagógico, se entiende que la enseñanza de la geografía debe, en primera instancia, surgir desde su posición simétrica con la Historia en el currículum nacional, y, en segunda instancia, posicionarse como una enseñanza que propicie la comprensión del espacio como una dimensión viva, construida, significada e identitaria, es decir, como algo no solamente externo y estudiable, sino que como algo interno y comprensible. Es en este punto en donde la investigación se hace cargo de dicha dimensión del paisaje, contextualizándola en el ejercicio perceptivo de espacios históricamente distantes por parte de los estudiantes. Es precisamente esa distancia histórica, la que re-plantea al paisaje establecido en el currículum (lo que será abordado en el análisis de los recursos sugeridos por el MINEDUC), reforzando así que “como espacio concreto cargado de símbolos y de connotaciones valorativas, el paisaje funciona frecuentemente como referente privilegiado de la identidad socio-territorial” (Giménez, 2005, p.15).

De esta manera, se pretende que el contenido seleccionado —que se gesta como una combinación perfecta entre Historia y Geografía— pueda ser evidencia empírica de cómo los estudiantes comprenden y perciben espacios históricamente distantes, entendiendo que:

El hombre decide su comportamiento espacial no en función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo. Esta se realiza tras la recepción de una información que es filtrada por el sistema de valores de cada individuo y da lugar a una decisión de comportamiento. La mente del hombre, donde tiene lugar la percepción, la formación de la imagen y la decisión se convierte también en un tema de investigación geográfica, ya que es el lugar donde se elaboran estas geografías personales mezcladas con fantasías que constituyen la última Terra Incógnita que queda por descubrir. (Capel y Urteaga, 1991, p. 63)

Plantearse las preguntas señaladas en un comienzo supone proponer que el ejercicio de enseñanza del paisaje como medio para la comprensión geográfica de espacios históricamente distantes, se aleja inequívocamente de una pura descripción territorial, y se acerca, por ende, a una comprensión perceptiva del ambiente por parte de los individuos (Hiernaux y Lindón, 2006).

Dicho esto, de ahí que se concibe la existencia de un determinismo geográfico planteado por el orden curricular, el cual debería nutrirse de recursos e ideas orientadas por “la percepción vivencial del territorio, lo que ha conducido al redescubrimiento del paisaje como instancia privilegiada de la percepción territorial, en la que los actores invierten en forma entremezclada su afectividad, su imaginario y su aprendizaje socio-cultural” (Giménez, 2005, p.14). En otras palabras, el desarrollo de la investigación se erige desde una relación continua entre Historia, Geografía, paisaje y percepción, dando paso a una geografía curricularmente viva.

Sumado a todo lo ya señalado, es importante destacar que la mencionada Geografía de la Percepción y la añadidura del rasgo identitario establecido por la Geografía cultural, utiliza como recurso los mapas mentales, no obstante, es importante señalar que existen múltiples estilos para emplearlos, y todos provienen desde la concepción empírica-subjetiva del individuo sobre el espacio. De acuerdo con Buzai (2011), esta concepción entiende que:

La realidad es la base empírica (ambiente) que genera diferentes estímulos a los individuos, a través de la percepción individual se construye una imagen subyacente que solamente puede ser captada gráficamente a través de una representación; la base empírica en cuanto ámbito espacial, avanza hacia las respuestas espaciales que genera la percepción y el mapa mental plasmado en el papel en tanto representación cartográfica que podrá ser indicadora (en su generalización) de un mapa funcional del área de estudio. (p. 3)

Bajo la lógica anterior, el presente artículo no busca la reproducción de estrategias tradicionales para la enseñanza de la geografía, sino una reflexión crítica frente a la comprensión perceptiva que existe dentro de los recursos ministeriales propuestos, entendiendo que tal como ha señalado Gould (1975):

La percepción de paisajes se encuentra orientada al estudio de paisajes en la cual se aborda la valoración de los paisajes a través de la cultura; la percepción del espacio se encuentra interesada por la denominada 'inteligencia espacial', intentando ver de qué manera se desarrollan capacidades a través de la utilización de mapas (citado en Buzai, 2011, p. 5). Es decir, no basta con el recurso por el recurso, el mapa por el mapa, sino más bien, la trascendencia del recurso respecto a la carga identitaria, histórica y cultural que tanto la cartografía como su percepción por parte de los estudiantes pueda poseer.

En palabras de José Sancho Comíns (2013), el uso de la cartografía como recurso didáctico en las aulas es de larga data, dada la importancia del aprendizaje localizado en la disciplina geográfica, debido a que "siempre conviene fijar en el espacio aquello de lo que se está hablando en clase" (Sancho, 2013, p. 17). En efecto, la cartografía es fundamental para la transmisión del conocimiento geográfico, otorgándole a la disciplina un rasgo distintivo, al actuar como tercer elemento esencial entre alumnado y profesor, pudiendo "entablar un verdadero diálogo que progrese cada vez más en el conocimiento del tema objeto de estudio" (Sancho, 2013, p. 18). Como consecuencia de lo anterior, la Geografía escolar ha debido mantenerse en permanente renovación metodológica y didáctica con el fin de adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento, que exige que el acceso a la información y su intercambio sea mayor. Para Ricardo Luque (2011), el creciente desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a la cartografía han posibilitado significativas mejoras en cuanto a la magnitud de información y sobre todo a la facilidad de acceso a la misma, puesto que "la divulgación masiva de imágenes espaciales por los medios ha ayudado a que las personas se familiaricen muy temprano con espacios o lugares lejanos que anteriormente solo podían representarse con mapas de difícil acceso, complejos de leer y de entender" (p. 184). De ahí la importancia de trabajar en las aulas con todos aquellos recursos que faciliten el acercamiento estudiantil a diversos hechos geográficos desde una perspectiva global.

No obstante, la instrucción y el desarrollo en el aula de técnicas y habilidades relacionadas con la cartografía tradicional no pueden ser marginadas, puesto que poseen una importancia sustancial en la construcción del "alfabeto o los signos básicos con los que se elabora el nuevo lenguaje cartográfico" (Luque, 2011, 184). Por ello, para Luque (2011), el dominio de técnicas de representación cartográfica, sean tradicionales o innovadoras, son necesarias como cualquier otro código de comunicación, por lo que nuestros estudiantes deben desarrollar un mínimo de "alfabetización cartográfica", por medio de diversas herramientas que permitan desarrollar competencias para el manejo de información geográfica, acordes con las habilidades para el siglo XXI. En otras palabras, la sociedad actual plantea nuevos desafíos a la disciplina geográfica, estimulando a la formación de estudiantes que sean cada vez más capaces de manejar información geográfica compleja, por lo que "es

necesario saber manejar e interpretar mapas dinámicos que permitan apreciar diferentes territorios y analizar, con su ayuda, la mayor cantidad de información posible" (Luque, 2011, p. 187).

Desde la forma al fondo: Análisis de los OA01 y OA02, al alero de un aprendizaje significativo y el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI

Considerando los aspectos mencionados, uno de los hallazgos fundamentales del análisis curricular realizado fue el tipo de indicadores de evaluación establecidos para el monitoreo de aprendizajes de la Unidad señalada. En este aspecto los indicadores contemplan: trazar en un mapamundi las rutas de los principales viajes de descubrimiento; ubicar en una línea de tiempo u otro recurso los viajes de descubrimiento; dar ejemplos de algunos adelantos tecnológicos que permitieron perfeccionar la navegación, como la brújula, el astrolabio, la carabela, entre otros; explicar el contexto general europeo en el que surgieron los viajes de exploración, destacando factores como la necesidad de encontrar nuevas rutas comerciales y los avances técnicos, entre otros; describir apoyándose en fuentes y mapas, características generales de los viajes de exploración de Cristóbal Colón y Hernando de Magallanes - Sebastián Elcano e ilustrar utilizando diversas fuentes, las impresiones de los integrantes de las primeras expediciones que arribaron a América.

Al poner atención a tales indicadores, lo que emerge primeramente a la vista es que las expectativas o al menos, las posibilidades didácticas, se ven, preliminarmente hablando, constreñidas por el carácter taxonómico del indicador. Bajo esta premisa, tan solo 2 de los 6 indicadores abren la posibilidad a la comprensión subjetiva del paisaje, al situarse el foco en el trazar e ilustrar. Sin embargo, pese a que dichos indicadores abren la posibilidad al trabajo perceptivo-espacial, quedan tan solo en una suerte de percepción conducida hacia resultados concretos, por lo que el proceso de re-creación e imaginación del paisaje termina no surgiendo del estudiante sino, en este caso, de una especificidad histórica. Es más, tan solo el indicador 1 y el indicador 6 se dirigen de forma directa a la dimensión geográfica de los contenidos de la unidad, por lo que se confirma lo que ya se venía adelantando: el rol periférico que cumple la comprensión del espacio en el currículum nacional.

Por su parte, los recursos propuestos por el MINEDUC para la consecución de dichos indicadores también terminan por reducir el potencial del contenido de la unidad en cuanto a su dimensión geográfica a una posición relegada, apuntando a que las actividades sean más una reproducción de contenidos casi memorizados, y no a una comprensión subjetiva del espacio. Teniendo en cuenta aquello, encontramos, por ejemplo, que el recurso llamado El desafío de descubrir América,¹ plantea desde un

¹ https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-23163_recurso_pdf.pdf

comienzo, que el proceso de descubrimiento del continente americano supuso el descubrimiento de nuevos paisajes naturales, lo cual, si bien aborda una de las dimensiones de la categoría espacial abordada en este artículo, no considera, al menos de forma clara para el estudiante, la dimensión identitaria que dicha categoría conlleva; es más, la actividad supone una mirada al espacio desde una lógica europea, lo cual, confirma aún más, una suerte de desertificación perceptiva del espacio.

Cabe señalar esto, no solo porque el recurso no considera la riqueza del camino perceptivo, sino porque, en líneas más generales, tan solo 2 de los 15 recursos disponibles para trabajar el OA01 consideran la imaginación y la percepción como camino para desarrollar la dimensión geográfica de la unidad, ya que, si bien un recurso 3 llamado El viaje de Magallanes² utiliza la cartografía como recurso, esta no es, en primer lugar, mental y, en segundo lugar, pretende tan solo la identificación de rutas de viaje, por lo que no plantea una apertura a un ejercicio perceptivo-subjetivo. De esta manera, tanto indicadores como recursos terminan tributando mayoritariamente a las habilidades de pensamiento histórico, lo que, si bien no está mal, debiese re-pensarse, y darle cabida significativa a la Geografía y no tan solo a una perspectiva física.

Además de ello, dicho recurso plantea como instrucción para el estudiante el ejercicio de imaginar e ilustrar las experiencias de los descubridores en torno a la lectura de 3 fuentes primarias, por lo que dicho ejercicio no daría paso real a la percepción, sino, más bien, a lo que las fuentes describen. Si bien pudiera ser considerado como un paso para la apertura hacia una geografía de carácter más identitaria y cultural, al avanzar en el recurso no se profundiza en dichas habilidades, sino que se retorna al sentido eminentemente histórico de las fuentes, preguntándose por los desafíos que enfrentaron los descubridores y sus opiniones.

Si consideramos un segundo recurso, llamado El descubrimiento de América³, el foco de la actividad está puesto en la lectura de una fuente, desde la cual se abordará, hasta cierto punto, la dimensión geográfica del contenido, es decir, nuevamente se va desde la Historia hacia la Geografía y no viceversa. En este sentido, si bien el recurso busca que el estudiante responda ciertas preguntas en las cuales se incluyen elementos de comprensión subjetiva del paisaje por medio de preguntas tales como: si usted hubiera viajado en las naves de Colón, ¿qué señal le habría hecho pensar que la tierra estaba cerca?, ¿por qué?, ¿podemos reconocer fácilmente la isla a la que llegó Cristóbal Colón?, ¿por qué?; estas no terminan de hacer que dicha percepción cobre un sentido total para el estudiante, ya que nuevamente es la información contenida en la fuente la que actúa como ruta y no la propia imaginación histórico-espacial del estudiante.

Por otro lado, el mismo recurso plantea, luego de dichas preguntas, una sección en la que el alumno debe dibujar la escena de llegada de Colón a América, lo cual si bien podría calificarse como un ejercicio meramente perceptivo-imaginativo, se concentra en el transcurso de una coyuntura particular más que en lo meramente geográfico o en la identidad de los sujetos involucrados en dicha escena, además de que el mismo recurso propone al comienzo una ilustración de la escena, por lo que, en realidad, el estudiante puede ser inducido a una imagen tipo, que podría no condecirse con la propia percepción espacial que este posea.

Así, el paisaje y todas sus posibles dimensiones terminan siendo un concepto desdibujado dentro del currículum y sus propuestas didácticas, estableciéndose una primacía de las habilidades históricas por sobre las geográficas, lo que, por ende, termina diezmando la real riqueza de la unidad mencionada en cuanto a su carácter espacio-cultural.

En lo que respecta al OA02, nuevamente se presenta un camino totalmente distinto que lo que se presenta en el propósito de la unidad, es decir, en esta búsqueda de generar una reflexión de lo que significa el otro, reforzando la tolerancia, la valoración de la diversidad y el respeto por las distintas culturas, los indicadores se sitúan solamente en una enseñanza geográfica basada en la constante elaboración de líneas de tiempo, descripciones exhaustivas de ciertos acontecimientos y la identificación (y justificación) de las principales características de la *empresa de conquista*; agotándose en sí mismos al analizarlos a la luz de un aprendizaje significativo que ayude al estudiantado a desarrollar un pensamiento abstracto extendido y no puramente de observación y recordación de acontecimientos.

Siguiendo lo propuesto por Rodríguez (2010), dicha realidad da cuenta de que la Geografía en los procesos de aprendizaje ha tendido históricamente a asociarse con acciones memorísticas que no tienen repercusión profunda ni significativa para los estudiantes e inclusive para los profesores. Ambos objetivos de aprendizaje evidencian el cómo las habilidades a desarrollar poco tienen relación con la enseñanza y comprensión de lo que significa e implica el pensamiento espacial y geográfico, relegando a la Geografía a una posición de ciencia auxiliar de la Historia subordinada a la multiplicidad de indicadores de evaluación planteados por el MINEDUC, lo cual termina por dar como resultado la débil apropiación crítica por parte del estudiantado y la concepción de un espacio meramente objetivo.

Al dirigirnos a los recursos propuestos ministerialmente para del antedicho OA, la situación se torna aún más clara e ilustrativa. La conquista de México y Perú⁴ da cuenta de una actividad profundamente memorística y reduccionista sobre el complejo proceso de la conquista, siendo difícil poder rescatar algún rasgo positivo de la misma. ¿Qué mensaje nos

2 https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-32382_recurso_pdf.pdf

3 https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-23164_recurso_pdf.pdf

4 https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-218687_recurso_pdf.pdf

entrega esta proposición?, ¿qué tipo de aprendizaje se espera conseguir por parte de las y los estudiantes? En principio, algo intrascendente y superficial, de poca significancia que se recordará como la actividad que se hizo en clases y no requirió mayor compromiso alguno. No puede existir, por tanto, una vinculación real y de importancia con los contenidos, ni tampoco la promoción de un espacio crítico, interpretativo y que involucra las habilidades de percepción. Asimismo, las habilidades a desarrollar, como el pensamiento temporal que aquí se explicita, reduce la comprensión del espacio y los procesos complejos que contiene el mismo. Por consiguiente, esta actividad se queda en un nivel taxonómico bajo, como es la descripción, lo que no invita ni a involucrarse significativamente con el contenido, ni tampoco a entender el proceso de conquista en su complejidad.

En lo que atañe al pensamiento espacial, considerando que es un razonamiento asociado al entendimiento de la realidad social que le permite al sujeto procesar la realidad e interpretarla, comprendiendo la óptica internacional desde la interacción material y temporal (SOCHIGEO, 2016), se observa que dicha propuesta se estanca en un nivel identificatorio y descriptivo, dificultando la movilización de las experiencias de cada estudiante en beneficio de la construcción de un conocimiento espacial que les permita comprender las pasadas y presentes espacialidades, siendo más beneficioso actividades que pongan su acento en lo estratégico y lúdico para trabajar la interpretación de las dinámicas geográficas que ayudaron a conformar a las identidades de América del entonces siglo XVI como del mundo actual.

Por su parte, La conquista de Chile⁵ presenta un aspecto positivo necesario de mencionar: la incorporación de una actividad cuyo medio es la elaboración de un diario de vida puede resultar ser beneficioso en la medida en que permite entregar un espacio para desarrollar habilidades y capacidades ligadas a la imaginación histórica propias de un planteamiento de situación ficticia de creación del diario de un individuo de la respectiva época. Sin embargo, el problema se presenta en que dicha actividad corre el riesgo de sufrir de una comprensión superficial de la relación sociedad-naturaleza, es decir, de la confluencia que existe e influye al uno y al otro. A su vez, se puede dar un aprendizaje secundario precisamente sobre los procesos de fundación de las ciudades coloniales en Chile del siglo XVI, y no solo porque la actividad centra su atención en la creación de un diario de vida de personas y situaciones particulares, sino porque el foco no se encuentra en el pensamiento espacial-geográfico, sino en las individualidades que yacen en este espacio, entregando una señal implícita de que cada uno se ven por separados. Esto se ve respaldado aún más porque no se explicitan las habilidades que se quieren trabajar, solo se menciona el trabajo con fuentes.

Al ser la escuela el espacio por excelencia donde se experimenta una intensa alteridad, se adquieren explícita e implícitamente virtudes necesarias para la vida en una sociedad globalizada. La educación geográfica tiene un rol fundamental en el desarrollo personal, intelectual y emocional de futuros ciudadanos, siendo necesario entregar una enseñanza que aporte en la comprensión e identificación del entorno en que se desenvuelven, como también ser conscientes de los espacios vividos en épocas anteriores. Fomentar un pensamiento sistémico

brinda a los estudiantes de enseñanza básica y media la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos responsables que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico. (sochigeo, 2016, p. 22)

ayudándolos a analizar y reflexionar sobre las realidades espaciales pasadas, presentes y por transformar.

Por último, cabe destacar que el contenido de la actividad El proceso de conquista de Chile⁶ demuestra nuevamente la existencia de una concepción curricular reduccionista sobre la Geografía. Si bien la posibilidad de permitir que los estudiantes indaguen por su cuenta muestra ser una proposición didáctica interesante, suponiendo que existe un trabajo previo para este nivel educativo que les enseñe y guíe sobre los procesos de investigación y extracción de información, la mayor problemática yace en la contradicción entre el tipo de actividad, la identificación y ubicación de fechas de fundaciones de ciudades; el medio, que es la indagación; y las preguntas claves, las cuales se consideran que posicionarían al estudiante en una situación de gran dificultad para contestar considerando que el objetivo de la actividad no se relaciona con el propósito que persiguen preguntas de un nivel cognitivo más complejo.

¿Cómo conseguir una comprensión espacial si la actividad refleja una lógica limitada de los procesos geográficos-territoriales de la fundación de ciudades?, ¿qué mensaje pedagógico entrega el currículum escolar sobre la geografía en este proceso de enseñanza-aprendizaje? Asimismo, se sostiene que las habilidades que se declaran en este objetivo de aprendizaje (pensamiento temporal y pensamiento crítico) no se condicen con el contenido conceptual, procedimental y actitudinal. El único mensaje que aquí se manifiesta es que la comprensión del espacio y la geografía se encuentran supeditados a meros acontecimientos puntuales que yacen en solo un espacio y tiempo definido, obviando el carácter sistémico. El pensamiento geográfico es visto solo como un indicador de evaluación capaz de representar la ubicación, secuenciar los acontecimientos y comparar situaciones, dando cuenta de un desconocimiento del espacio, aunque no de la Geografía, como una categoría autónoma del pensar histórico (Santos, 2000).

5 https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-218698_recurso_pdf.pdf

6 https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-218688_recurso_pdf.pdf

Desarrollar las competencias de pensamiento histórico en estudiantes del nivel produciría cambios significativos en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura en las aulas del país, dado que el pensar críticamente el pasado les permitiría a los profesores repensar sus prácticas con la intención de fomentar en sus estudiantes la capacidad de ser actores y ciudadanos más críticos, tornándose relevante el cómo el estudiante construye su conocimiento histórico y de qué forma este es resignificado para ser utilizado en la realidad, para insertarse adecuadamente en la construcción de la sociedad actual (Pagés, 2009); lo que estaría en mayor sintonía con respecto a los propósitos en los cuales dicen sustentarse las bases curriculares ministeriales.

Lo ya señalado permitiría, además, poner el foco en un tipo de enseñanza conducida por el aprendizaje significativo. Mónica Martínez, Dennis McGrath y Elizabeth Foster, citadas por Mónica Cortez (2018), contabilizan seis competencias relativas a este tipo de aprendizaje: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, carácter y ciudadanía, todas las cuales posibilitarían la formación integral en las y los estudiantes al proporcionar distintas herramientas que les ayuden a construir su identidad y a desarrollar habilidades y competencias que efectivamente les permitan participar e incorporarse en la vertiginosa sociedad contemporánea, ya que aprender en profundidad representa importantes ventajas que aprender de otras maneras, como superficial o estratégicamente. Al relacionar correctamente el conocimiento con la experiencia cotidiana (Fasce, 2007), este aprendizaje le permite al estudiante insertarse de mejor manera en su contexto sociocultural más allá de la sola escuela, lo que comúnmente refuerza su autonomía, su autoconcepto y, en último término, su autoestima.

Por ende, a la larga, este tipo de aprendizaje proporciona al estudiante una motivación intrínseca especial por seguir aprendiendo. En parte, debido a estas ventajas, aprender significativa y profundamente se ha ganado un lugar propio en la investigación educativa, gracias a lo cual se ha podido concluir, por ejemplo, que es preferible que el profesor asuma un rol de facilitador y guía del aprendizaje en vez de mero transmisor de la información, para así concurrir al logro de aprendizajes profundos en vez de superficiales, o que es importante relacionar diferentes temas, cursos y disciplinas al implementar la enseñanza, ya que así se hace más fácil para los alumnos identificar las conexiones de los conocimientos provenientes de distintas asignaturas. En otras palabras, “estamos en las primeras etapas de una revolución del aprendizaje que definirá en términos específicos al ciudadano del futuro como una persona que sabe, que hace y que puede actuar productivamente en un mundo complejo” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 81), en concordancia con el fortalecimiento de las habilidades para el siglo XXI, es decir, aquellas necesarias para la vida, el trabajo y la participación ciudadana en el mundo contemporáneo (CIAE, 2016).

Conclusión

En el currículum escolar chileno siguen persistiendo tensiones y discusiones que van desde categorías sistémicas, en la lógica de su transmisión de valores políticos, económicos, sociales y culturales específicos, y en la difusión de mensajes sobre concepciones educacionales particulares; hasta niveles teóricos y prácticos, relacionado al qué y cómo de esta misma transmisión para con la función que le atañe respecto a la formación y reproducción de una sociedad.

Para el caso específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la Geografía escolar perviven rasgos decimonónicos, sobre todo en lo que respecta a su rol secundario respecto a la Historia y la persistencia de una lógica científica —en los enfoques y perspectivas académicas— que acentúa un horizonte reducido de los alcances disciplinarios geográficos y pedagógicos en la insistencia de ejercicios esencialmente descriptivos y memorísticos, que poco tienen que ver con los propósitos de desarrollar en el estudiantado de 5° básico una comprensión empática por el otro, una valoración de la diversidad y reforzamiento en la dimensión cívica en el contexto de globalización mundial, a partir de los contenidos analizados a la luz de las habilidades, competencias e indicadores para alcanzar dicho fin.

De ahí que se concibe la existencia de un determinismo geográfico planteado por el orden curricular, el cual debiera nutrirse de recursos e ideas orientadas por “la percepción vivencial” del territorio, siendo menester la promoción de un aprendizaje mucho más significativo en estudiantes del nivel por medio del ejercicio de la percepción con la finalidad de reforzar y velar por los propósitos declarados por los documentos ministeriales analizados en el contenido seleccionado, así como también propiciar un ambiente de aprendizaje centrado en la construcción de conocimiento a través de la participación activa de cada estudiante, en miras de la adquisición de nuevas destrezas y habilidades, rompiendo con aquella concepción tradicionalista de enseñar y aprender la asignatura desde una perspectiva de transmisión y adquisición de conocimientos pasivos.

En suma, la Geografía cultural y la Geografía de la percepción se presentan como paradigmas que ayudan a la promoción de la imaginación y re-creación de un paisaje histórico desde los lentes de la percepción, para ayudar así a comprender el espacio geográfico como un entorno en constante transformación, que puede ser interpretado desde la subjetividad individual, movilizándolo, en efecto, las destrezas del pensar históricamente en provecho del desarrollo de la inteligencia espacial, dando como resultado positivo la apropiación crítica por parte del estudiantado y el quiebre de una lógica objetiva del espacio. Paradigmas educacionales que perpetúan lo anterior en una sociedad globalizada y fundamentalmente tecnológica proporcionan más obstáculos que facilitadores en la formación personal, intelectual y emocional de

futuras(os) ciudadanas(os) en su pensar y valorar sistemáticamente el entorno local, regional y global en sus realidades pasadas, presentes, habitadas y por transformar.

Referencias

- Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, (56), 143-162.
- Armijo, F. (2018). Pensar Geográficamente: Una aproximación a la enseñanza de la geografía desde el currículum al aula. *Revista Saberes Educativos*, (1), 83-101.
- Beyer, L. E y Liston, D. P. (2001). *El currículum en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Ediciones Tres Cantos.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Braudel, F. (1987). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de Cultura Económica.
- Buzai, G. (2011). La construcción de mapas mentales mediante apoyo geoinformático. Desde las imágenes perceptivas hacia la modelización digital. *Revista Geográfica de Valparaíso*, (44), 1-17.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1991). *Las Nuevas Geografías*. Salvat Ediciones.
- Cortez, M. (17 de agosto de 2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: el desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. *Líderes Educativos*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>
- Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas [Sochigeo]. (2016). *Una Educación Geográfica para Chile*. <http://sociedadchilenadecienciasgeograficas.cl/2014/wp-content/uploads/2016/11/sochigeo-2016-una-educacion-geografica-para-chile.pdf>
- Cox, C., Gazmuri, R. y Lira, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre Historia; Sociedad y Política. Significados para la cohesión social en América Latina. En C. Cox y S. Schwartzman (eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. CIEPLAN.
- Delich, A. (2009). Sistemas educativos y cohesión social: La reconstrucción de "lo común" en los Estados Nacionales del siglo XXI. En C. Cox y S. Schwartzman (eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. CIEPLAN.
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista Educación. Ciencias. Salud*, 4(1), 7-8.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- García, A. (2011). Revisión epistemológica a la didáctica de la geografía. Contribución curricular y metodológica. *Anekumene*, (2), 17-36.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectoria*, vii (17), 8-24.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2006). *Tratado de geografía humana*. Anthropos.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Luque, R. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (55), 183-210.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Revista Pensamiento Educativo*, (22), 193-205.
- Magendzo, A. (2008). *Enfoques Pedagógicos. Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. LOM.
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares. 1° a 6° Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/basescurricularesbasica_2012.pdf
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares. 1° a 6° Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles22394_bases.pdf
- Miranda, P. (2012). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Revista Anekumene*, (4), 51-71.
- Oliva, M. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases Curriculares de Chile. *Campinas*, 36(100), 301-318.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica secundaria*. Tercer Mundo.

Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Sancho Comíns, J. F. (2013). El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. *Didáctica Geográfica*, (1), 15-20.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel Geografía.



Ane
ku
mene

Maritorio de comunidades negras: Caso La Plata-Bahía Málaga

Maritory of Black Communities: The Case of La Plata
Bahía Málaga

Maritório de comunidades negras: o caso de La Plata
Bahía Málaga

Edith Ortegón-Lancheros*

Cómo citar este artículo: _____

Ortegón-Lancheros, E. (2022). Maritorio de comunidades negras: Caso La Plata Bahía Málaga. *Anekumene*, (24), 24-36.

Resumen

La investigación presentada se centra en el análisis de la concepción sobre el territorio extendido al mar de una comunidad afrodescendiente asentada en un conjunto de islas costeras, la cual tiene un estilo de vida ligado al mar, dependen de él para su subsistencia. Esta comunidad, se encuentra en la zona central del Pacífico colombiano, concretamente en La Plata-Bahía Málaga, hace parte del Consejo Comunitario y en su momento fue declarada Área Marina Protegida (AMPs) bajo la figura de Parque Nacional Natural. En este sentido la maritimidad vincula las relaciones entre ser humano y mar, incluyendo las formas de trabajo, las formas de ocupación, las representaciones, las sensibilidades y las percepciones. Se pudo evidenciar que para esta comunidad el mar adquiere significados diferentes entre los que se encuentran: vía de comunicación y conexión (física y simbólica) y fuente de recursos; estos sentidos marcan prácticas diferentes de apropiación y uso del mar.

Palabras clave

territorio; maritorio; maritimidad; comunidades afrocolombianas

* Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito. Docente Hora Cátedra de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Abstract

This research focuses on the analysis of the conception of the territory extended to the sea of an Afro-descendant community settled in a group of coastal islands, whose lifestyle is closely tied to the sea, which they depend on for their subsistence. This community is located in the central Pacific region of Colombia, specifically in La Plata- Bahía Málaga, and is part of the Community Council. It was once declared a Marine Protected Area (MPA) under the designation of a National Natural Park. In this context, maritimity encompasses the relationships between human beings and the sea, including forms of work, occupation, representations, sensitivities, and perceptions. It was evident that for this community, the sea acquires different meanings, such as a means of communication and connection (both physical and symbolic) and a source of resources; these meanings shape different practices of appropriation and use of the sea.

Resumo

A pesquisa apresentada centra-se na análise da concepção do território estendido ao mar de uma comunidade afrodescendente assentada em um grupo de ilhas costeiras, cujo estilo de vida está intimamente ligado ao mar, do qual dependem para sua subsistência. Esta comunidade está localizada na região central do Pacífico colombiano, especificamente em La Plata-Bahía Málaga, e faz parte do Conselho Comunitário. Foi declarada Área Marinha Protegida (AMP) sob a figura de Parque Nacional Natural. Neste sentido, a maritimidade abrange as relações entre os seres humanos e o mar, incluindo formas de trabalho, ocupação, representações, sensibilidades e percepções. Pode-se evidenciar que, para essa comunidade, o mar adquire diferentes significados entre os quais se destacam: vias de comunicação e conexão (física e simbólica) e fonte de recursos; esses sentidos moldam diferentes práticas de apropriação e uso do mar.

Keywords

territory; maritory; maritimity; Afro-Colombian communities

Palavras-chave

território; maritório; maritimidade; comunidades afro-colombianas

Introducción

Las comunidades que han desarrollado su vida en estrecho vínculo con el mar, le otorgan significados que hacen parte de su cosmovisión y de su estilo de vida, incluyendo las formas de adaptación para vivir en ese entorno y las formas de uso y acceso a los recursos que brinda el mar. Además, estas comunidades construyen formas de representarlo en las que predomina la oralidad como medio para consolidar sus saberes y su identidad “marítima”.

Los procesos de empoderamiento sobre el espacio marino-costero se construyen espacial y temporalmente por los actores que consolidan representaciones materiales y simbólicas a partir de prácticas que generan apropiaciones socioculturales sobre mares y costas, estas configuran una serie de significados particulares para cada comunidad, aunque no se desconocen algunos puntos de encuentro. Haciendo referencia al carácter dual del espacio planteado por Guhl (2010), el mar es escenario y está en permanente construcción: es escenario porque allí tienen lugar acontecimientos como las mareas o la pesca y está en permanente construcción porque las transformaciones que se generan en el espacio no son puramente físicas, son de predominancia simbólica y se determinan sobre su uso y acceso, a partir de relaciones sociales que generan empoderamiento.

Las poblaciones humanas asentadas en las zonas costeras, como es el caso de las comunidades negras que se han emplazado a lo largo de las costas colombianas desde hace dos siglos, en el proceso de adaptación a ese entorno han construido conocimientos que demarcan su modo de vida, han moldeado su organización social y política para defender esos territorios, y han diseñado estrategias para optimizar el uso de los recursos. Con ello han ido configurando un proceso de empoderamiento y de construcción identitaria con el mar, lo cual encuentra su expresión en sus actividades cotidianas.

El mar y las costas no solo generan los recursos para que una población sobreviva, sino que constituyen parte fundamental de su cultura. Ambos elementos aparecen con frecuencia en historias que conforman la tradición y la identidad de las comunidades de la zona costera. Aunque los registros escritos que realizan la mayoría de las comunidades negras asentadas en las costas colombianas no son muchos, su tradición oral da cuenta de la importancia, del significado y de la permanencia intergeneracional (Orozco *et al.*, 2008). El mar hace parte de la vida misma de estas comunidades, es sorprendente ver cómo manejan con total claridad los tiempos dictados no por el reloj, sino por su ritmo. El mar, en relación con elementos como la luna y los vientos, determina los tiempos y en general el *modus vivendi* de las comunidades que viven en él y de él (Aroca, 2013).

Las destrezas y saberes adquiridos a partir de la práctica hacen de estas comunidades conocedores expertos sobre el mar y sus ciclos.

La identificación de lugares óptimos para pesca, caza o recolección; así como la definición, el trazado imaginario y reconocimiento de rutas, y la nominación de puntos de referencia en el mar son formas de generar reconocimiento y apropiación sobre el espacio marino, y todo ello se enmarca en las relaciones armónicas con el entorno (Orozco *et al.*, 2008; Aroca, 2013). En este orden de ideas, el mar y las costas no solo tienen importancia económica sino también cultural; en muchos relatos de las poblaciones marítimas y costeras el mar está presente, sus narraciones responden bien sea de manera explícita o implícita a interrogantes como ¿qué significa el mar? o ¿cuál es la importancia del mar?

La visión del territorio que tienen la mayoría de las comunidades tradicionales que habitan la zona costera es integral, es decir, no conciben el mar como un espacio separado del continente o de las islas; según el caso, ambos espacios están íntimamente entrelazados. No obstante, para ciertos grupos humanos, el mar, en su condición de universo alterno al terrestre, tiene significativas dimensiones rituales, genera fuertes vínculos emocionales entre él, los seres que lo habitan y los humanos, así como destrezas cognitivas que emplean en su propia organización política y social, y en sus principios de territorialidad (Guerra, 2015).

Esto invita a reflexionar sobre el papel tan crucial que ha adquirido el mar en los diferentes ámbitos y sobre la necesidad de profundizar en una categoría pertinente para referirse a los mares y a su apropiación. En efecto, algunos autores han abordado el tema y han introducido el concepto de maritorio para referirse a este como un espacio que rebasa la noción de islas y archipiélagos, y que se extiende a la conexión entre la costa y el continente (Chapanoff, 2007). Asimismo, Fuentes (2003) asocia “al maritorio con la dinámica de apropiación del espacio costero y marino” (p. 350).

Actualmente, gran parte de las comunidades afrocolombianas que históricamente se asentaron en tierras baldías en las islas y costas colombianas han adoptado un *modus vivendi* ligado al mar y sus ciclos. Estas son reconocidas por sus prácticas tradicionales de producción, se organizan en cofradías denominadas Consejos Comunitarios y se encuentran amparadas por la llamada Ley de Negritudes (Ley 70 de 1993)¹. Ejemplo de tales comunidades asentadas en espacios insulares es La Plata, en la costa del Pacífico. Así como lo refiere el antropólogo Guerra (2015), la “cultura marítima” consiste en el conjunto de relaciones que tiene una población o grupo social con el mar, que generan imágenes, valoraciones, taxonomías y representaciones colectivas de este; por tanto, las relaciones que las poblaciones tejen con el mar son múltiples (p. 19).

¹ Según el Ministerio de Cultura, la Ley 70 de 1993 reconoce la propiedad colectiva de la tierra de las comunidades afrocolombianas que históricamente han habitado en un territorio. El espíritu de la Ley 70 de 1993 se basa en un principio fundamental de la cultura negra y es el de la propiedad colectiva de la tierra.

A partir del ejercicio de apropiación material y simbólica del mar se construyen reglas de uso y acceso determinadas por los saberes locales. Muchos de los integrantes de la comunidad participan tanto en la elaboración como en la ejecución de estrategias para controlar y facilitar el acceso de todos a los bienes y servicios que ofrecen el mar y la costa. De manera concertada, suelen definirse restricciones y acuerdos dentro del ejercicio de empoderamiento sobre dichos espacios, particularmente para el mar cercano a los lugares de asentamiento. De esa manera, cada comunidad ejerce, por así decirlo, una apropiación y dictamina una jurisdicción sobre un determinado espacio marino-costero.

A partir de lo expuesto, el presente artículo se centra en el análisis de la concepción sobre el territorio extendido al mar de la comunidad negra asentada en un conjunto de islas costeras, la cual tiene un estilo de vida ligado al mar y dependen de él para su subsistencia. La comunidad de La Plata se encuentra en la zona central del Pacífico colombiano, concretamente en Bahía Málaga, cerca de la ciudad portuaria de Buenaventura y

en jurisdicción del departamento del Valle del Cauca. Las características físicas y ambientales de la zona presentan rasgos propios que configuran usos, apropiaciones y accesos diferenciados tanto del territorio como de los recursos, el mar y la insularidad definen ciertas formas de crear, organizar y gestionar sus territorios.

Ruta metodológica

El siguiente esquema sintetiza la ruta metodológica trazada para realizar el ejercicio de indagación. A partir de la Investigación Acción Participativa, se consolida el trabajo desde la fase inicial con las comunidades, así como los procesos de socialización, reflexión y validación de toda la información recolectada y sistematizada, que dan como principal resultado para La Plata dos mapas de la representación de la marea alta y la marea baja, en función de los ritmos del mar y su influencia en la vida cotidiana de la comunidad.

Figura 1. Ruta metodológica



Maritorio y maritimidad: apropiación del mar

Para entender los significados que toma el mar para las comunidades que habitan espacios marino-costeros, es necesario revisar los procesos de apropiación que estas realizan a partir de su vida cotidiana; con este fin, se propone una discusión² alrededor de la extrapolación de categorías como territorio y territorialidad para analizar y comprender las dinámicas en los espacios marino-costeros, y la necesidad e importancia de consolidar categorías centradas en la apropiación del mar; como maritorio y maritimidad desde las múltiples relaciones de las comunidades con el mar.

Las características del mar hacen que este no pueda ser abordado de la misma forma que se abordan los espacios terrestres, la tridimensionalidad y complejidad manifestada en sus movimientos requieren de procesos y estrategias diferenciadas para lograr su apropiación; el modo de vida de las comunidades del mar materializa la importancia de entender sus ciclos para lograr adaptarse a estos entornos.

El concepto de maritorio es propuesto por el antropólogo Miguel Chapanoff (2007), para referenciar la apropiación sociocultural de los mares y costas, por tanto, “como espacio marino-costero comprende conceptualmente formas de posesión y con ello rebasa la noción geográfica de las islas o de archipiélago y encierra el espacio que une las islas a través de aquello que las separa, el mar” (s.p.), por tanto, el maritorio no solo es un espacio que vincula, sino que se habita.

Asimismo, Nara Fuentes (2011) afirma que el uso de este concepto surge de la necesidad de encontrar una manera de referirse a la dinámica de apropiación particular del espacio costero y marino, dado que sus características permiten gran movilidad, interacción y conexión. En este sentido, “el maritorio es un espacio compuesto de lugares (simbólicos y productivos), que se habita y que comunica con el exterior” (Brinck y Morales, 2007, p. 295).

Por lo que se refiere a maritimidad, es importante destacar que inicialmente este concepto era restringido y se limitaba a la actividad pesquera, pero debido a la cada vez más marcada y evidente relación de las personas con los espacios marinos, y a la creciente movilidad asociada a estos espacios han surgido nuevas formas de valorarlo y usarlo, hechos que exigen ampliar esta noción.

Según Rubio (2010), la noción de maritimidad vincula “las relaciones entre el ser humano y la mar en alusión al trabajo, las formas de ocupación del espacio, las representaciones, las sensibilidades y las percepciones, ante este medio concreto” (p. 119). Por ello, la experiencia de vida

ligada al medio que se habita se construye a partir de la realidad física; debido a esto, las poblaciones marino-costeras construyen un fuerte sentimiento de pertenencia al medio, a su comunidad y a sus colectivos. La identidad construida a partir de las relaciones con el mar se fortalece por la herencia de elementos culturales, que se evidencian en las múltiples formas en las que las personas se apropian y hacen suyo el mar.

En este sentido, la maritimidad propone una reflexión sobre las maneras en las que una población se apropia, percibe y pone en práctica su vida cotidiana, en relación con el mar y la costa. Los cambios en el *modus vivendi* y la incorporación de nuevas actividades y estrategias han ido configurando nuevas maritimidades.

En este orden de ideas, la maritimidad tiene un carácter social que se puede evidenciar en las prácticas sociales y culturales de una comunidad. Teniendo en cuenta el espacio marino-costero y las relaciones que se tejen con este, cada comunidad se adapta, reacciona, posiciona y reconfigura, para conformar su sistema de prácticas simbólicas y su forma de ver la vida. Rubio (s.f.) menciona otros aspectos vinculados a la maritimidad: la apropiación del mar y sus recursos, la organización de la actividad y la división del trabajo pesquero, y las formas de sociabilidad de los hombres y mujeres de la mar.

Resaltando las diferentes formas de relacionarse con el mar, Dantas citando a Claval (2009) señala que la maritimidad: “es el conjunto de relaciones de una población con el mar, aquellas vinculadas con el plano de las preferencias, de las imágenes y de las representaciones colectivas” (p. 15). En tanto, el espacio marino adquiere múltiples significados asociados con su uso. Como resultado, es pertinente distinguir entre la maritimidad externa e interna, ya que cada una precisa una representación del mar. La externa o moderna es asociada a la predominancia de la visión occidental sobre el uso y planeamiento del litoral para abastecer la demanda asociada con el creciente turismo de sol y playa. La interna o tradicional se vincula con una visión autóctona, que reconoce los saberes y prácticas de las comunidades litorales. Ambas visiones de la maritimidad suelen entrar en conflicto debido a los intereses que presentan frente al ordenamiento del litoral.

Al entender el maritorio como un espacio que vincula, la noción de insularidad está inmersa en dicha definición, ya que como proponen Brinck y Morales (2007), esta “[...] debe ser entendida como un hecho cultural y no meramente geográfico, que no debe pensarse *solo*³ como sinónimo de aislamiento sino abordarse desde los vínculos que se establecen con el exterior” (p. 593); esta conectividad necesaria, al igual que habitar una isla marcan un modo de vida diferente, es una forma cultural de habitar y significar el espacio a partir de la discontinuidad terrestre.

² Para profundizar en dicha discusión, se recomienda revisar el capítulo 1 de la tesis.

³ Cursiva de la autora.

Asimismo, Chapanoff, a partir del caso del Archipiélago de Chiloé, afirma que, “es necesario enfocar el tema de la insularidad desde un punto de vista marítimo y no exclusivamente terrestre: el océano es transformado en maritorio, un espacio que se habita y se compone de lugares en términos longitudinales, batitudinales y latitudinales” (2001, s.p.). En este sentido, el mar no necesariamente es un obstáculo al movimiento, sino una vía de tránsito.

Como se mencionó, para Chapanoff, la insularidad en relación con el maritorio implica vínculos con otros lugares, que son habitados y conectados. Para el caso de isla La Plata e Isla Múcura, el mar se convierte en una vía de tránsito que permite establecer conexiones con lugares externos de la bahía y del archipiélago respectivamente.

El mar como espacio que vincula y se habita

En este apartado se abordan las relaciones que ha construido la comunidad de La Plata con su maritorio, a través del acceso a sus recursos, los múltiples usos y significados que le han otorgado al mar desde sus prácticas tradicionales.

Es importante precisar que, cuando se habla de territorio para las comunidades negras, esta categoría toma mucha fuerza, ya que hace parte del proceso organizativo social y político que caracteriza a los grupos étnicos, además, es uno de los pilares de sus reivindicaciones históricas, es el eje central de su identidad.

Para la comunidad de La Plata el territorio va más allá del espacio físico, como mencionan varias de las personas entrevistadas que señalaron:

El territorio es un espacio para la vida, no es solo físico. Es todo, los conocimientos, los saberes, las prácticas, la cultura. Nosotros tenemos una ecuación muy importante, **Territorio + Cultura = Biodiversidad**. Donde el territorio mantiene una relación con la ancestralidad, en el uso y el conocimiento, que fortalecen la identidad propia y el derecho a ser, que a su vez componen la cultura. (F. Valencia, Comunicación personal, 2017)

El territorio lo es todo, me brinda el 90% de lo que necesito, es paz, tranquilidad, autonomía. Acoge lo que necesito, lo que los

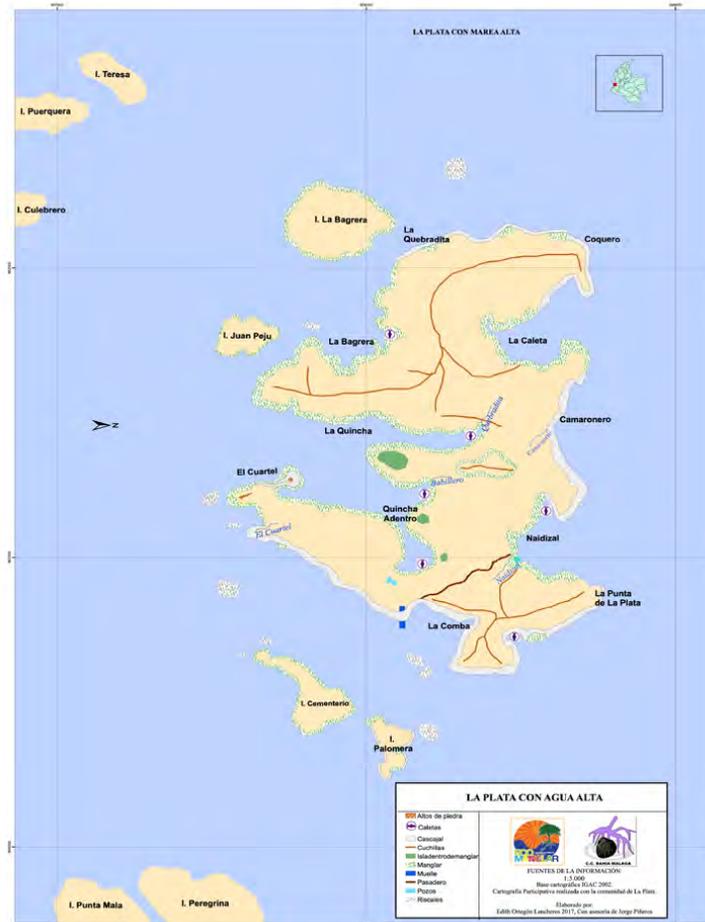
viejos nos dejaron. Está compuesto por la comunidad, el medio natural, la madre tierra. La paz y la soberanía también lo componen. (D. Mosquera, Comunicación personal, 2017)

Lo anterior denota que, para esta comunidad, los elementos físicos, los saberes y las costumbres son componentes indisolubles del territorio. La comunidad reconoce unas unidades específicas que están asociadas con las actividades productivas ancestrales que realizan; así, en los riscales, los bajos y las caletas se pesca, en el manglar se recolecta la piangua y algunos frutos, en los lodos se recolecta la sangara, y en las partes altas se realiza la cacería. Estos elementos biofísicos si bien no hacen mención del mar de manera explícita, lo vinculan desde algunas actividades como la pesca y la referenciación al entorno natural y a la tierra. El mar para estas comunidades está integrado al territorio, la comunidad no lo concibe como un espacio fragmentado.

Haciendo referencia a los planteamientos de Muñoz (s.f.), sobre la temporalidad para comprender el territorio a partir del dinamismo que esta le confiere a la hora de explicar fenómenos y relaciones, es pertinente mencionar que para las comunidades negras quienes habitan espacios marino-costeros, esta variable adquiere un significado especial en función de las dinámicas del medio natural. El tiempo es marcado por los ciclos de marea alta y marea baja, las fases lunares y los vientos. En el trabajo de campo se evidenció que el tiempo tiene una noción diferente para esta comunidad, la cual no depende del reloj, sino que su profunda relación y conocimiento del entorno les permite interpretar de manera fácil y clara los momentos marcados por los elementos naturales para la ejecución de sus actividades.

Por ejemplo, la hora para salir a pescar o a “pianguar” está marcada por las mareas, se debe salir cuando hay marea alta y se debe regresar cuando empieza a secar o cuando empieza la marea baja, ya que este flujo facilita el transporte y la movilidad entre los esteros y el mar; además, el momento adecuado para estar en el manglar “pianguando” es con marea baja, ya que la piangua está en las raíces del manglar y se puede recolectar. Si uno no empieza el retorno a tiempo hacia La Plata y el mar está vaciando (la marea está bajando), debe esperar a que vuelva a subir la marea para poder movilizarse en la lancha o el potrillo. Sucede, al contrario, cuando los desplazamientos son a pie, el retorno debe realizarse antes de que la marea suba.

Figura 2. La Plata en marea alta



Algunos entrevistados mencionan al respecto: “Nuestro calendario es el mar. El mar nos dice a esta hora no estoy para que usted entre” (D. Mosquera, Comunicación personal, 2017) y “Si se quiere que la madera dure más, que no se dañe y sobre todo si es para construir la casa, las herramientas de trabajo o la lancha, se debe tener buena madera, y el momento para ello es menguante” (L. Mosquera, Comunicación personal, 2017).

Figura 3. Entre manglares en marea baja



Fuente: fotografía tomada por Ortigón (2018).

Los ritmos de la marea: puja, quiebra, los momentos en los que “el agua seca y llena” determinan los horarios de las actividades de los pescadores, las artes de pesca y los lugares a los cuales dirigirse para realizar la actividad. En general, los tiempos de la marea y de la luna, de acuerdo con los usos y costumbres locales, se hacen presentes en las labores de pesca, corte de madera, recolección de piangua y en la agricultura.

Con todo esto, es posible afirmar que las temporalidades y las territorialidades (en este caso las maritimidades) son vividas, percibidas y comprendidas de formas distintas (Saquet, 2015). Es importante mencionar que las dinámicas del mar en la costa Pacífica son mucho más marcadas y más evidente la configuración del modo de vida por los ciclos de mareas.

Figura 5. Dinámicas asociadas a marea baja y marea alta



Fuente: fotografías tomadas por Ortegón (2017).

Entre los elementos que plantean Chapanoff y Fuentes, es posible identificar procesos de apropiación sociocultural de los mares y costas a través de las actividades cotidianas que realizan las comunidades, con las que es posible evidenciar que el mar, además de vincular, es habitado de maneras particulares. Estos vínculos pueden leerse desde dos aspectos, por un lado, desde lo simbólico y afectivo. El mar en estas comunidades trasciende de ser un espacio físico y hace parte no solo de la cosmovisión, sino que se concibe como un elemento dinámico y en movimiento que demarca las acciones diarias. Por otro lado, el vínculo se asocia con las conexiones que permite hacer el mar en el contexto de la insularidad; funciona como vía de comunicación y conexión entre las islas principales y su entorno, de la siguiente manera:

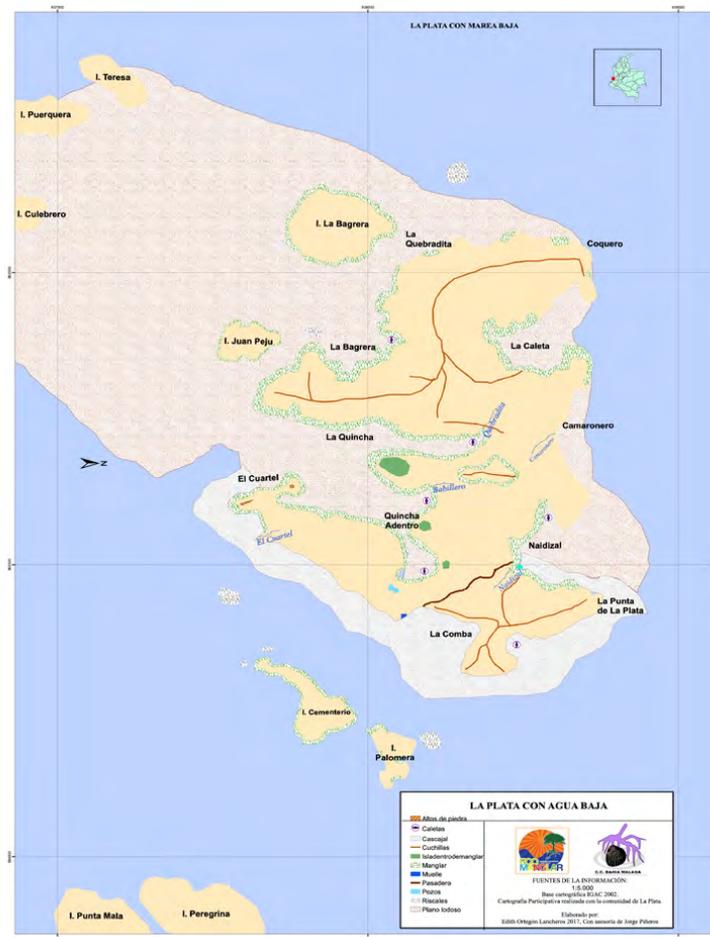
La comunidad de La Plata establece múltiples relaciones entre sus integrantes y otras comunidades, a través de su territorio o entorno productivo, con asentamientos próximos a la bahía como Juanchaco y Ladrilleros, y con centros urbanos subregionales como Buenaventura y Cali. Esta población depende comercial e institucionalmente de Buenaventura y en casos extremos de Cali; ciudades más cercanas. Cuando los requerimientos son menores, la población recurre a Juanchaco y Ladrilleros. Los bienes y servicios básicos se adquieren principalmente en Buenaventura, lo que aumenta el costo de vida en la isla, debido a la inversión que debe realizarse en combustible para el transporte marítimo. De igual manera, Buenaventura es el principal lugar de comercialización de los productos extraídos por la comunidad de La Plata en la selva, manglares

y el mar como madera, pescado y moluscos. Algunas veces, Juanchaco es el lugar de recepción de dichos productos. Todos estos desplazamientos se realizan en lanchas a través del archipiélago y la bahía, el costo de vida aumenta de manera significativa, debido a la inversión requerida en combustible para transporte marítimo, lo cual obliga a la población a salir de las islas solo en casos extremos.

Lo anterior evidencia que el mar permite movilidad, interacción y conexión, además de evidenciar aspectos claves del maritorio como su composición de lugares simbólicos y productivos (Fuentes, 2011; Brinck y Morales, 2007), desde asignar nombres a diferentes lugares tanto en el mar como en las islas, hasta realizar las actividades productivas principales, está asociado con características, experiencias o relatos frente al mar y sus dinámicas.

La movilidad y las formas de circulación en el espacio, propuestos por Godelier y Gottman (Citados en Haesbaert, 2011), rompen con la idea de estabilidad y fijación que ha predominado en los análisis del territorio, esto permite entender la importancia de abordar las dinámicas del mar desde el concepto de maritorio. Para el caso de las comunidades afrodescendientes que habitan espacios marino-costeros, la necesidad de movimiento y comunicación entre el archipiélago genera unas dinámicas de movilidad que dan sentido al territorio a partir de las relaciones que se establecen entre cada una de las islas y sus entornos respectivos. La movilidad por el archipiélago requiere de transporte marítimo, lo cual responde a las necesidades de la comunidad y a las características del entorno. Debido a ello, predominan embarcaciones pequeñas como los potrillos, las canoas de madera y las lanchas de fibra de vidrio, estas últimas, por lo general, son más grandes y se usan para transportar a los turistas.

Figura 4. La Plata en marea baja



En el trabajo de campo, fue posible evidenciar que transitar por el mar no solo es desplazarse de un punto a otro dentro del archipiélago o la bahía; cada uno de los lugares responde a un nombre específico y asociado a alguna característica física, como abundancia de un recurso o una especie, a una forma particular o a la ocupación de alguna persona. Por ejemplo, “Coquero” y “Naidizal”, responden a islas donde predominaba el coco y el naidí. “La Emilia” y “Compa Lucho”, responden a islas donde vivían personas con estos nombres.

Los flujos principalmente son marítimos y se originan desde la isla central que en este caso sería La Plata, hacia los diferentes lugares del archipiélago o la bahía. Sin embargo, la cantidad de flujos en el archipiélago de La Plata es alto ya que la mayor cantidad de recursos se encuentran fuera de la bahía y para realizar muchas de las actividades se requiere desplazamientos entre una y otra isla. Por ejemplo, para el corte de madera, para ir a “pianguar”, para ir a la escuela, es necesario movilizarse en potrillo o lanchas por el mar y los esteros.

Figura 6. Desplazamiento en potrillo y lancha de motor



Fuente: fotografías tomadas por Ortigón (2017).

En este sentido, el mar adquiere un significado diferente para estas comunidades, según los usos que se le dan y las actividades que se realizan en este, como se puede evidenciar a continuación,

¡Primero, es una fuente de vida, eh! es... es fundamental para la comunidad, es su entorno, es todo su entorno. Eh... También es movilidad. Cuando digo fuente de vida me refiero a esa riqueza marina, a esa riqueza natural que hace que nosotros como comunidades nos fortalezcamos. Porque toda esa alimentación, todo ese tema hace que unidos permanezcamos... Si, movilidad, fuente de vida. Bueno uno también le puede decir conexión. (F. Valencia, Comunicación personal, 2017)

Para nosotros el mar es parte del territorio, no es una parte aislada. El mar se territorializa porque está aquí, o sea si es parte de nuestro territorio, del concepto territorio que nosotros tenemos, el territorio no es solamente él, sino todo lo que alberga, pues este escenario nos ha permitido sostenernos en más de 200 años aquí.

El mar es todo, porque partiendo que nosotros nos movemos por él, o sea él nos da nuestra salida, nos da la hora, nos da los tiempos, nos guiamos, él es el que, digamos, determina si realmente hacemos las cosas o no las hacemos, él es el que nos determina las fases de la luna en que estamos... Con el mar nos damos cuenta si estamos en cuarto creciente, lo mismo que un técnico pueda decir: no es que estamos en cuarto. No, nosotros ya sabemos en qué estamos; no nos diga. Quee no, es que estamos en puja, sí, ya sabemos que estamos en cuarto de puja por que ya conocemos el mar.

¡Nos determina épocas de pesca, épocas de piangua, ¡eh! ¡Eh! de recolección de frutos del bosque, bejucos para hacer nuestras botellas; ¡o sea! El mar es lo esencial, el mar es el que nos mueve en el tiempo, sin el mar no hacemos nada ... sin el mar, si no tuviéramos mar aquí en Bahía Málaga habría otra forma de movilizarnos ¿no? No para todo el mundo es fácil de entender; entonces aquí tú vienes hablar: no es que vamos a hacer una reunión, por ejemplo: en Mangaña, vamos a las 8 para regresar a las 12, ¡ay! pero el agua esta baja... bueno, aquí esto no sirve, lamentablemente al agua me voy. (C. Hinojoza Comunicación personal, 2017)

La gente lo tiene todo cronometrado: la fase lunar, las de menguante, los tiempos; estamos en una época de verano. La gente ya dice: no, tranquilo que en mayo-junio el tiempo cambia, ya conoce un poco... a pesar de que el cambio climático nos está distorsionado, la gente ya tiene esa consecución, los vientos de dónde vienen, pa' donde van, este es norte, este es sur, este sur oeste ¡eh! Entonces todo mundo ya se ubica y el mar determina pues esa ubicación estratégica. (L. Mosquera. Comunicación personal, 2017)

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede evidenciar que el maritorio, para la Comunidad Negra de La Plata, es una unidad compleja, no es posible disociarlo para comprenderlo; por el contrario, este es

concebido como un todo integrado por elementos que no están separados, lo componen aspectos sociales, culturales y ambientales, como lo menciona un líder de la zona:

Para nosotros el territorio no es solamente la Tierra, un territorio sin comunidad no es territorio, a veces la gente dice: ¡no! Es que el territorio Bahía Málaga..., pero lo focalizan como el pedazo de tierra, como las 40 mil hectáreas que ellos tienen, ¡no! Es... es un conjunto de cosas que van desde lo espiritual, desde lo cultural y que lo cultural alberga muchas cosas, ¡eh!, difícil es de entender, como lo espiritual, lo cosmogónico ¡pues!, la medicina, nuestras costumbres, nuestros conocimientos, el tema social, nuestras relaciones. No es solo hecho de estar aquí como personas, son las relaciones con el mismo territorio como tal, con los recursos naturales, el bosque, los manglares, el mar. (C. Hinojoza, Comunicación personal, 2017)

Las relaciones sociales y el contexto histórico definen los principales rasgos del territorio, por tanto, todo el proceso de organización social de estas comunidades negras está enmarcado por el reconocimiento de grupo étnico y sus derechos de ocupación, uso y gestión de los espacios que han habitado históricamente, y que es titulado bajo el amparo de la Ley 70, en torno a los principios de lo ancestral y lo tradicional. En este sentido, la maritimidad ejercida por las comunidades determina sus formas de apropiación, percepción y relación con el mar, como se puede evidenciar en los significados y representaciones que este adquiere.

Figura 7. Construcción de embarcaciones tradicionales



Fuente: fotografía tomada por Ortigón (2017).

Figura 8. Faena de pesca



Fuente: fotografía tomada por Ortigón (2017).

Con todo lo anterior, es posible retomar los planteamientos de Rubio (2010) sobre maritimidad, ya que las relaciones entre las comunidades y el mar están asociadas al trabajo, a las representaciones, las sensibilidades y las percepciones que han consolidado los habitantes de La Plata. Todas las experiencias que mencionan los habitantes se construyen desde la realidad física del mar y los procesos de adaptación que implica habitar en estos escenarios, lo que permite configurar sentimientos y procesos de pertenencia e identidad frente al medio, a la comunidad y a sus colectivos. En este proceso, los elementos culturales son fundamentales ya que orientan las formas en las que las comunidades se apropian y hacen suyo el mar, es decir, ejercen la maritimidad.

Las prácticas productivas tradicionales que se realizan están asociadas con lo ancestral, como lo define uno de los líderes:

Lo ancestral, es como esas cosas innatas que vienen de mucho tiempo atrás, el conocimiento en aprender, en conocer, en entender. Comprender la vida misma, comprender la naturaleza, comprender los tiempos. Es como todas esas cosas que se adquirieron desde el conocimiento, ya la práctica son los métodos que la gente utilizaba para hacerlo, entonces tenía el conocimiento desde lo ancestral y la práctica en cómo lo hago, cómo lo hago con herramientas autóctonas, nuestras; que han permanecido en el tiempo y que nos han demostrado que son sostenibles.

Entonces, analizamos, es que el tema ancestral viene basado en los temas de conocimiento asociado ¡pues! con lo que el viejo le decía: vea esto es pa' hacerlo así, esto hay que hacerlo así, entonces se trasmite así, y se hace así y así. Así, es como perdura aquí. Ya la práctica es ¿cómo se hace? y ¿cómo lo vamos a desarrollar? (C. Hinojoza, Comunicación personal, 2017)

La connotación de archipiélago en este caso denota unas necesidades de conectividad, interacción y movilidad en los procesos de apropiación del mar y las costas que realiza esta comunidad. Referenciando a Fuentes (2011), se puede afirmar que el maritorio de ambas comunidades está compuesto por lugares simbólicos y productivos que son habitados y se comunican con el exterior. Esto se evidencia en los topónimos usados por la comunidad para referirse a los lugares, pues predominan nombres asociados con significados particulares; así como se puede evidenciar en la expresión *Uramba*,⁴ que es retomada de un vocablo africano que significa trabajo colectivo (De la Pava Atehortúa, s.f.). Además, en términos de Chapanoff, para esta comunidad el mar no es un obstáculo, por el contrario, es una vía de tránsito, es una parte fundamental de su territorio en el que se establecen formas de ocupación, representaciones, sensibilidades, percepciones y actividades de trabajo.

Los procesos sociales e históricos mediante los cuales se ha configurado la comunidad de la zona de estudio, permiten identificar dos de las perspectivas de maritimidad planteadas por Rieucou. En primer lugar, hay una intensa relación entre los individuos y el medio, a partir de diferentes actividades que se realizan en el entorno; donde lo simbólico determina la sensibilidad y el lenguaje a partir del uso que se hace del mar. En segundo lugar, la maritimidad está asociada a las actividades enmarcadas en parámetros tradicionales; la pesca es una forma de apropiación y de uso del mar y sus recursos, representando las formas históricas que han tenido las comunidades negras de relacionarse con el entorno. Para el caso particular de La Plata, “pianguar”, como actividad, está enmarcada en los parámetros tradicionales de acceso y uso del mar, y a la interfase continente-mar.

Estas actividades generan un vínculo estrecho con el mar, el cual, con sus dinámicas, obliga a que las comunidades se adapten, reaccionen y reconfiguren sus prácticas simbólicas y su forma de ver la vida. Por tanto, el *modus vivendi* de las comunidades afrocolombianas que habitan en espacios marino-costeros es particular y genera formas distintas de organización y de sociabilidad, que configuran lo que Claval (citado en Dantas 2009) denomina “maritimidad interna”.

Conclusiones

Muchas comunidades han adaptado su estilo de vida y sus dinámicas a los espacios marino-costeros, esto ha requerido de otras formas de apropiación y gestión del mar y sus recursos. Los ejercicios de apropiación del mar dependen de las experiencias que establecen las comunidades con este espacio. Debe reconocerse que dichas relaciones no se reducen a lo económico, en cuanto a aprovechamiento de los recursos, al contrario, se extienden al plano de lo simbólico.

En este sentido, la maritimidad vincula las relaciones entre ser humano y mar, incluyendo las formas de trabajo, las formas de ocupación, las representaciones, las sensibilidades y las percepciones. En ambas comunidades de las zonas de estudio, se pudo evidenciar que el mar adquiere significados diferentes entre los que se encuentran: vía de comunicación y conexión, y fuente de recursos; estos sentidos marcan prácticas diferentes de apropiación y uso del mar. Aunque se reconoce que el mar es parte indisoluble del territorio de estas comunidades, su apropiación está vinculada con la actividad que se realice. La mayoría de actividades productivas y cotidianas están asociadas a este espacio y sus dinámicas; las mareas alta y baja determinan el estilo de vida de las poblaciones que habitan espacios marino-costeros.

El ejercicio de investigación demuestra que las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales de las comunidades negras están orientados a mantener una relación armónica con el ambiente, debido a su visión fundamentada en la preocupación por el sustento de las futuras generaciones y la responsabilidad ante el uso que realizan las actuales generaciones del mar y sus recursos. Sumado a esto, la concientización, generada a partir de los procesos de injerencia de las comunidades locales en los procesos de formación para la conservación y la protección, ha generado cambios en algunas dinámicas. Por ejemplo, las actividades de extracción de productos provenientes de la caza, la pesca y la recolección de moluscos están determinadas por los tiempos de veda, las tallas mínimas para la captura de ciertas especies de peces y para la extracción de la piangua.

Es importante reconocer que las comunidades locales desde tiempo atrás han generado iniciativas de conservación y manejo del territorio, con el objetivo de proteger su cultura y sus formas de relacionarse con el maritorio. Por tanto, es fundamental generar procesos de manejo conjunto, que se desarrollen bajo esquemas concertados de identificación de intereses; esto con el fin de lograr acuerdos que aseguren las oportunidades de conservación, y construir herramientas que contribuyan al manejo del territorio ejercido por las comunidades negras, bajo los principios de ancestralidad, tradición, educación propia, etnoeducación, bienestar colectivo y autonomía.

Referencias

- Aroca Araujo, A. (2013). Algunas concepciones espaciales de los pescadores de Buenaventura, Pacífico colombiano. *Revista Amauta*, 47-61.
- Brinck, G. y Morales, C. (2007). *Dinámicas de la Insularidad: Espacio, Lugar y Territorio en Puerto Gala*. Valdivia.
- Chapanoff, M. (2001). *La Invención del No Lugar: el Maritorio en la noción de los Navegantes del Archipiélago de Chiloe*. Santiago de Chile.

⁴ El nombre completo del PNN al que pertenece La Plata es Uramba Bahía Málaga.

- Chapanoff, M. (s.f.). *Documento sobre patrimonio cultural marítimo y subacuático en Chile. Memorias de comisión de institucionalidad patrimonial propuestas de perfeccionamiento de políticas, instrumentos e institucionalidad patrimonial*.
- Dantas Correia, E. (2009). *Maritimidades nos trópicos. Por uma Geografia do Litoral*. UFC.
- De la Pava Atehortúa, M. (s.f.). *Gobernanza local con transversalidad de género en el Consejo Comunitario La Plata-Bahía Málaga, Pacífico colombiano*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional javeriano.
- Fuentes, C. N. (2011). Imaginarios geográficos de la independencia. Periplos dorados entre los Andes, el océano y el Orinoco. *Memoria y sociedad*, 15 (31): 50-64.
- Fuentes, C. N. (2003). *Periplos ilustrados, piratas y ladrones por el Caribe colonial*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fuentes, C. N. (2008). Notas para una geografía de los pueblos del mar en Colombia. En Comisión colombiana del Océano y Compañía Papelera Nacional (ed.), *Los pueblos del mar* (pp. 8-22).
- Guerra, W. (2015). *El mar cimarrón*. Museo Arqueológico Nacional Aruba.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Saquet, M. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: Una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. UN Educación.



E

S

Ane
ku
mene

El trabajo informal de mujeres en los mercados de los Distritos Tambo, Huancayo y Chilca

Informal Work of Women in the Markets of the Tambo, Huancayo and Chilca

Trabalho informal de mulheres nos mercado dos Distritos de Tambo, Huancayo e Chilca

Linda Soledad Núñez-Inga*

Cómo citar este artículo: _____

Núñez-Inga, L.S. (2022). El trabajo informal de mujeres en los mercados de los Distritos Tambo, Huancayo y Chilca. *Anekumene*, (24), 38-47.

Resumen

El presente artículo menciona las características más sobresalientes del trabajo informal que realizan las mujeres en los mercados de tres localizaciones que son la poca comunicación y entendimiento en relación con las autoridades municipales, la diversidad de su modalidad de cobertura de salud, así también la discriminación de las que son parte a ojos de la sociedad. El trabajo tiene como objetivo establecer los niveles actuales de dichas características entre las mujeres vendedoras informales de los mercados Tambo, Huancayo y Chilca. La metodología que se utilizó es de enfoque cualitativo; el tipo de investigación, básica no experimental; el nivel de investigación, descriptivo y cuenta con un diseño transaccional descriptivo. La población estuvo conformada por 1200 mujeres trabajadoras de los Mercados de los distritos Tambo, Huancayo y Chilca, el cual se tomó como muestra 600 mujeres, distribuidas así: en el mercado del Tambo, 120; en el mercado de Huancayo, 400; y en el mercado de Chilca, 80. La técnica e instrumento de recolección de datos utilizada fue la

encuesta. Los resultados más resaltantes fueron la situación de violencia crónica que sufren por parte de la agencia municipal, la ausencia de soportes vitales como jubilación y seguro en las mujeres de más edad.

Palabras clave

Trabajo informal; mercados; mujer; discriminación; vulnerabilidad; protección legal

* Universidad Nacional del Centro del Perú.

Abstract

this article highlights the most notable characteristics of the informal work performed by women in the markets of three locations, which are the lack of communication and understanding with municipal authorities, the diversity in their health coverage modalities, and the discrimination they face in the eyes of society. The objective of the work is to establish the current levels of these characteristics among informal women vendors in the Tambo, Huancayo, and Chilca markets. The methodology used is qualitative in approach; the type of research is basic, non-experimental; the research level is descriptive and has a descriptive transactional design. The population consisted of 1200 women workers from the markets of the Tambo, Huancayo and Chilca districts, with a sample of 600 women distributed as follows: in the Tambo market, 120; in the Huancayo market, 400; and in the Chilca market, 80. The data collection technique and instrument used was the survey. The most notable results were the chronic violence they suffered from the municipal agency and the absence of vital support such as retirement and insurance for older women.

Resumo

este artigo destaca as características mais notáveis do trabalho informal realizado por mulheres nos mercados de três localidades, que são a falta de comunicação e entendimento com as autoridades municipais, a diversidade nas modalidades de cobertura de saúde, bem como a discriminação que enfrentam aos olhos da sociedade. O objetivo do trabalho é estabelecer os níveis atuais dessas características entre as vendedoras informais dos mercados de Tambo, Huancayo e Chilca. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa; o tipo de pesquisa é básica, não-experimental; o nível de pesquisa é descritivo e tem um desenho descritivo transacional. A população foi composta por 1200 trabalhadoras dos mercados dos distritos de Tambo, Huancayo e Chilca, com uma amostra de 600 mulheres distribuídas da seguinte forma: no mercado de Tambo, 120; no mercado de Huancayo, 400; e no mercado de Chilca, 80. A técnica e o instrumento de coleta de dados utilizados foram a pesquisa. Os resultados mais destacados foram a situação de violência crônica sofrida por parte da agência municipal e a ausência de suportes vitais, como aposentadoria e seguro, para as mulheres idosas.

Keywords

informal work; markets; women; discrimination; vulnerability; legal protection

Palavras-chave

trabalho informal; mercados; mulheres; discriminação; vulnerabilidade; proteção legal

En la actualidad sigue persistiendo la violencia de género en toda su expresión, el sexo femenino es discriminado socialmente de una forma abierta, aunque algunas veces disimulada, en los países de economía baja, inclusive en las zonas más modernas y urbanas practican actos discriminatorios, mientras que las empresas y corporaciones son parte de ello, puesto que aún sigue la preferencia de personal masculino; teniendo como resultado la diferencia de salarios que perciben ambos sexos.

Esta situación conlleva a que muchas mujeres realicen otras actividades para poder generar ingresos, convirtiéndose en vendedoras informales, empleadas del hogar o jornaleras en actividades por periodos. Esta es la clara explicación del por qué la mayoría de las mujeres aceptan realizar labores de baja calidad que carecen de regularidad y generan ingresos irregulares (Heintz, 2006). Por esta razón, los sectores de venta ambulante son invadidos por más mujeres, situación que genera la vulneración de sus derechos como personas en el plano de integridad física, salud y jubilación, entre otros.

No se encuentran investigaciones similares basadas en esta problemática en las localizaciones específicas, pero sí se hallaron investigaciones a nivel nacional referidas a las condiciones del trabajo de los vendedores ambulantes informales, con algunas referencias sobre la diferencia de género, como son las publicaciones de empleo informal según el INEI, que son producto de las ENAHO (Encuesta Nacional de Hogares), o también de la Defensoría del Pueblo. A nivel internacional, destaca un estudio de ciudades donde existe una gran preponderancia de la economía informal, en el cual también se contempla el comercio ambulante, se trata de una página llamada *Women in Informal Employment Globalizing and Organizing* (WIEGO). A lo largo del presente estudio se irán mencionando las diferentes publicaciones que se han procesado para respaldar los contenidos.

Luego de haber pasado por una serie de procesos económicos críticos, en los gobiernos de García Pérez y Fujimori, (como el enfrentamiento del Ejército Nacional con los grupos terroristas), se ha visto un incremento del comercio informal que causó una cantidad mayor de migración a muchas ciudades, efecto combinado innegable de todos esos fenómenos que fue la mayor migración a las ciudades (en donde hubo un registro de migración hacia el campo).

Tal presión influye, más que nada, entre los grupos sociales de bajos recursos, en la incursión de la venta callejera, tanto en la ciudad como en los alrededores de los mercados. Siendo mujeres de bajos niveles de educación, cobertura sanitaria, e ingresos económicos.

Es de suma importancia mencionar que estudios enfocados en las actividades que realizan las mujeres vendedoras en el país son pocos y exploratorios, por lo que es fundamental conocer el estado actual de las características del trabajo informal de las mujeres en los diferentes Mercados de la provincia de Huancayo.

Expectativas e implicaciones posteriores del estudio

Las estrategias para mejorar la relación, hoy en día conflictiva, entre poder local (Municipalidad) y las mujeres dedicadas a la venta ambulante informal, específicamente en los mercados de la provincia de Huancayo, deberían ser abordadas por las autoridades de los gobiernos locales. Hasta el momento no existe protección de las mujeres que están en el comercio ambulante y no se tienen establecidas medidas tanto para la integración en la legalidad formal, o por lo menos en una zona fija de trabajo, como tampoco para las precisiones legales de protección a la mujer en el ámbito del trabajo. Se requieren normas de protección y seguridad social específicas para este sector vulnerable.

Se agradece y reconoce a aquellas mujeres que tuvieron la disposición de facilitar la información para presentar la investigación. La autora del artículo se compromete a viabilizar más propuestas y planteamientos de cambio en favor de las mujeres que trabajan en ese ámbito informal.

Marco económico-social nacional

Desde la década de los setenta se da inicio al trabajo informal a nivel mundial y sigue persistiendo con el pasar del tiempo, sufriendo modificaciones de adaptación a la globalización, migración transfronteriza y al neoliberalismo; cambios que afectan en la igualdad de género teniendo sus respectivos componentes problemáticos.

En cuanto a la prevalencia de la informalidad laboral en el Perú, hoy se cuenta con una referencia vigente para el año 2020, proporcionada por la Defensoría del Pueblo, con base de datos del INEI del año 2018, que hace referencia a la frecuencia de la informalidad laboral en diferentes sectores en el Perú. Entre ellos se encuentra la provincia del Callao, región con baja informalidad y Huancavelica, la provincia con mayor informalidad, mientras que Junín es una de las provincias con una tasa de informalidad más alta que el promedio nacional. Este supera el 80% en 13 departamentos a lo largo del país.

En el año 2018, el departamento de Junín tuvo un alto nivel de empleo informal, representando el 83,5% del empleo total; es cierto que ha disminuido un 0,3% desde el año 2007, pero sigue siendo una característica importante que abre el horizonte para analizar el empleo informal en el género femenino.

En la distribución del trabajo informal por género en el Perú, los datos de la encuesta nacional de hogares realizada por el INEI muestran que, en 2018, el 46% de todos los trabajadores informales eran mujeres. Por otro lado, en cuanto a la prevalencia del trabajo informal en el trabajo, el 75,3% es para las mujeres frente a 70,1% para hombres:

Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática, en el año 2018, la población que se encontró económicamente activa ocupada fue de 16 776 500 (9 354 900 varones -56%, 7 421 600 mujeres -44%), el cual 12 152 600 personas, es decir, el 72% están empleadas en sectores informales, situación que afecta de manera desproporcionada a las mujeres, puesto que el 75% de mujeres labora en ese sector, para los hombres el 70%. (Defensoría del Pueblo, Serie de Informes Especiales No. 02-2020-dp, 2020, pp. 3-4)

Esto refiere que, del total de trabajadores en el sector informal, la mayoría son trabajadoras de sexo femenino; el sector informal es diverso, en él se encuentran los vendedores ambulantes, los trabajos domésticos e incluso trabajadores domésticos no remunerados, lo cual sigue siendo el trasfondo del trabajo de las vendedoras ambulantes.

Es posible rastrear la tendencia de las mujeres al iniciar el trabajo informal, ya que en algunos sectores informales los trabajadores jóvenes son predominantemente mujeres. Otras referencias obligadas respecto al trabajo femenino informal son las que figuran en Herrera *et al.* (2012, p. 3), en donde se muestra que las mujeres que trabajan informalmente y por cuenta propia son mayoría en comparación con hombres en las ciudades donde se desarrollan los trabajos informales, excepto en Lima, en donde es al contrario. Sin embargo, esto no significa que en otros lugares sea igual.

En términos de protección legal, según el blog de la organización de la ONU, las mujeres involucradas en actividades informales no tienen las mismas protecciones que las leyes existentes en cuanto a derechos laborales y beneficios sociales, como en caso de salud o enfermedad. Hacer estos trabajos a diario proporciona ingresos mínimos y varios riesgos, como robo, acoso sexual, discriminación o abuso verbal (ONU Mujeres, s.f.).

En mención a la legalidad específica del Perú, se ha establecido en la actual constitución del país del año 1993 que contempla de manera formal y general condicional esta actividad, aunque en la realidad más prosaica, la municipalidad es la que regula y determina las normas jurídicas para esta actividad de acuerdo con sus condiciones y políticas vigentes.

Diversos estudios incluyen ciertos aspectos de la tutela jurídica, así Velazco (2011, p. 10) plantea que la protección legal no forma una red completa, sino que es una legalidad parcial, desprendida e impuesta.

En términos de los sistemas de seguridad social, las mujeres tienen menores ingresos a diferencia de los hombres en todo el mundo, por lo que se espera que las mujeres al alcanzar una edad avanzada vivan en pobreza. Cabe señalar que, en países económicos más desarrollados como Alemania, Francia, Grecia e Italia, los hombres reciben un 30% más de pensión que las mujeres. Por ejemplo, un estudio del organismo encargado de la demografía en Perú mostró que de cada diez mujeres

que trabajan el 70% son trabajadoras informales, es decir, siete de ellas (INEI, 2018). No hay datos confiables sobre las proyecciones de pensiones de la industria a nivel nacional.

El aumento de los vendedores ambulantes y el desarrollo de actividades informales fue una de las consecuencias de la crisis financiera de las décadas de 1980 y 1990. Otro de los factores es que afecta el crecimiento de los sectores informales es el costo de formalizar un negocio, ya que los requisitos son exigentes para tener un trabajo legalizado o un pequeño negocio; entonces cabe señalar que los vendedores ambulantes y otras pequeñas inversiones que se llevan a cabo por cuenta propia han provocado un aumento de las actividades informales. Por otra parte, existen otros factores como la poca e incompleta educación que también afectan la inclusión de la economía formal.

Según el estudio realizado por Bastidas (2008, p. 12), se destacan aspectos referentes a las mujeres que trabajan informalmente en el comercio ambulante. La autora menciona la dinámica de los padrones municipales con fines fiscales, al mismo tiempo que se refiere a la prohibición a largo plazo de sus actividades. Se extienden las jornadas laborales para compensar la falta de ingresos por allanamientos y desalojos, que a su vez generan saqueos y son expuestas a riesgos en la seguridad.

Huancayo, Tambo y Chilca son centros urbanos, por lo que Bastidas naturalmente mencionó que existe un problema similar en Lima, refiriéndose a las mujeres que trabajan como vendedoras ambulantes.

Condiciones sociales de las vendedoras ambulantes

Las féminas constituyen la mayoría de los negocios callejeros informales; los datos mencionados están disponibles solo para los tres sitios que han sido estudiados, la validación se realizó mediante la observación con interacción social. Sin embargo, pocas vendedoras lograron tener éxito y decidieron migrar al sector de la formalidad, mientras que, en su mayoría, las vendedoras no han tenido suerte trabajando en el mercado informal improvisado y vendiendo cualquier tipo de bienes.

La condición social que caracteriza a las mujeres vendedoras ambulantes informales es la pobreza, la cual es resultado de los bajos ingresos que generan. No hay bibliografía para estos tres lugares donde fue realizado el estudio, pero la situación de las comerciantes peruanas puede ser utilizada como guía sobre qué esperar en términos de niveles de pobreza. Por tanto, las referencias actualizadas son las proporcionadas por el INEI en 2018.

Con base en todo lo anterior, este estudio tuvo como finalidad identificar descriptivamente las condiciones de trabajo en una muestra que representa a las vendedoras ambulantes informales en tres áreas urbanas en departamento de Junín, provincia de Huancayo.

Metodología

Este estudio utilizó un enfoque cualitativo-no experimental, ya que se limitó la consideración de respuestas a preguntas que son cerradas con opciones cualitativas aplicables a la realidad del trabajo informal de mujeres en los mercados donde se realizó el estudio; la investigación es de tipo básico, ya que se recopila información directa sobre las condiciones laborales objetivas de las mujeres en el mercado laboral informal; por lo que el nivel es descriptivo, con diseño transaccional, según Hernández (2010), “tiene como propósito de examinar la ocurrencia de uno o más patrones o niveles de variables de una población” (p. 120).

La población total está compuesta por 1200 mujeres que trabajaron de manera informal en los mercados del Tambo, Chilca y Huancayo, de la región Junín, entre 2017 y 2018. Para el estudio se realizaron seiscientas encuestas en los diferentes mercados del Tambo, Chilca y Huancayo, por lo que se tomará como muestra el 50% del total de la población. La muestra estuvo conformada por 400 féminas de la ciudad Huancayo, 120 del Distrito del Tambo y 80 del Distrito de Chilca.

Tabla 1. Detalle de técnicas aplicadas en la investigación

Técnicas	Huancayo	Tambo	Chilca	Contexto local	Marco social nacional
Cualitativa Observación participante	Presencia regular a lo largo de un año	Presencia espaciada a lo largo de un año	Presencia espaciada a lo largo de un año	No aplicable	No aplicable
Cualitativa talleres participativos	100 personas	50 personas	40 personas	No aplicable	No aplicable
Cualitativa Observación directa	Presencia regular a lo largo de un año	Presencia espaciada a lo largo de un año	Presencia espaciada a lo largo de un año	No aplicable	No aplicable
Cuantitativa					
Encuesta cerrada alternativas cualitativas	400 personas	120 personas	80 personas	No aplicable	No aplicable
Cualitativa Trabajo de gabinete	No aplicable	No aplicable	No aplicable	Artículos, estudios	Artículos, estudios

Los instrumentos de investigación que se utilizaron fueron el cuestionario de la encuesta, documentos y fichas de observación.

Resultados

En el nivel educativo, el 43% de las mujeres que trabajan informalmente indicó que habían concluido la escuela secundaria, lo que resultó ser

Los siguientes métodos se utilizaron para recopilar datos de investigación:

- **Observación Participante:** por medio de esta técnica se observaron detalles de lo que sucede con las mujeres en un trabajo informal en los mercados de los diferentes distritos.
- **Taller participativo:** es la técnica que sirve para captar la atención de mujeres, instituciones regionales y municipalidades de los distritos.
- **Encuestas:** la aplicación de esta técnica permite conocer datos requeridos para el estudio realizado.
- **Observación directa:** conocer el alcance de la intervención. Donde estaba permitido, se filmaron los lugares en los que laboran estas mujeres, lo cual nos permitió aprender y conocer más sobre ellas.
- **Investigación secundaria (los registros, los documentos y los materiales):** proporciona una comprensión del contexto social y económico real del problema mencionado.

Al aplicar estas técnicas se separó el trabajo en campo y en oficina. Las técnicas aplicadas en campo se dividen en cualitativa y cuantitativa, tal como se describe en la tabla 1.

un factor favorable, puesto que evitó que fueran estafadas en el negocio informal; también, el mismo porcentaje indicó que ocasionalmente brindaban servicio de lavandería y limpieza del hogar. La mayoría de ellas habla quechua, y el 66% era huancavelicanas que llegaron a las ciudades mencionadas en la década de 1990 por su situación económica y en busca de oportunidades laborales que no encontraban en los lugares donde residían.

De igual forma, el 49% refiere que su estado civil es de conviviente, ya que no tomaron la decisión de tener una relación formal con sus parejas. La totalidad de las mujeres que cuenta con mayores ingresos tiene entre 41 y 60 años, tiene clientela conocida y gana entre 21 y 30 soles diarios.

En relación con los datos del entorno físico, de los alrededores e interiores de los tres mercados locales de abastos, se indica que los mercados del

Tambo y Chilca tienen menor cobertura, pero Huancayo tiene el mayor número de vendedores ambulantes debido a la gran cantidad de vendedores ambulantes e independientes que están dispersos, mientras que las vendedoras ambulantes acuden y venden sus productos de forma centralizada en el mercado o de forma ambulatoria dentro del propio mercado (tabla 2).

Tabla 2. Huancayo, Tambo y Chilca, Puestos formales, actividades y cobertura, Puestos por habitante

	Población total Distrito Censo 2017	Puestos Formales	Actividades Parte interna	Actividades Parte externa	Cobertura
Huancayo	119 993 hab.	1800	Carnes, animales menores, lácteos, comida, frutas, condimentos, ropa	Fruta, verduras, hierbas medicinales, flores, ropa	Un puesto para 67 habitantes
Tambo	166 359 hab.	275	Abarrotes, carnes, condimentos, verduras, lácteos, frutas, otros	Verduras, frutas, flores, lácteos, otros servicios	Un puesto para 604 habitantes
Chilca	91 851 hab.	70	Abarrotes, carnes, condimentos, verduras, lácteos, frutas, otros	Verduras, frutas, flores, lácteos, otros servicios	Un puesto para 1312 habitantes

Fuente: Municipalidad Provincial de Huancayo, elaboración propia.

Con respecto a la representación de las muestras cualitativas, se muestran los resultados en la Tabla 3. Como se observó también en cuanto a la

comparación con la actividad formal de venta de mercado, se puede evidenciar que las partes de la muestra están cualitativamente representadas.

Tabla 3. Población, puestos formales y personas de la muestra en tres localidades

	I Población	%	II Puestos formales	% II de I	III Personas de la muestra	% III de II
Huancayo	119 993	100	1800	1,5	400	22,2
Tambo	166 359	100	275	0,16	120	43,6
Chilca	91 851	100	70	0,08	80	114

Fuente: Municipalidad Provincial de Huancayo, elaboración propia.

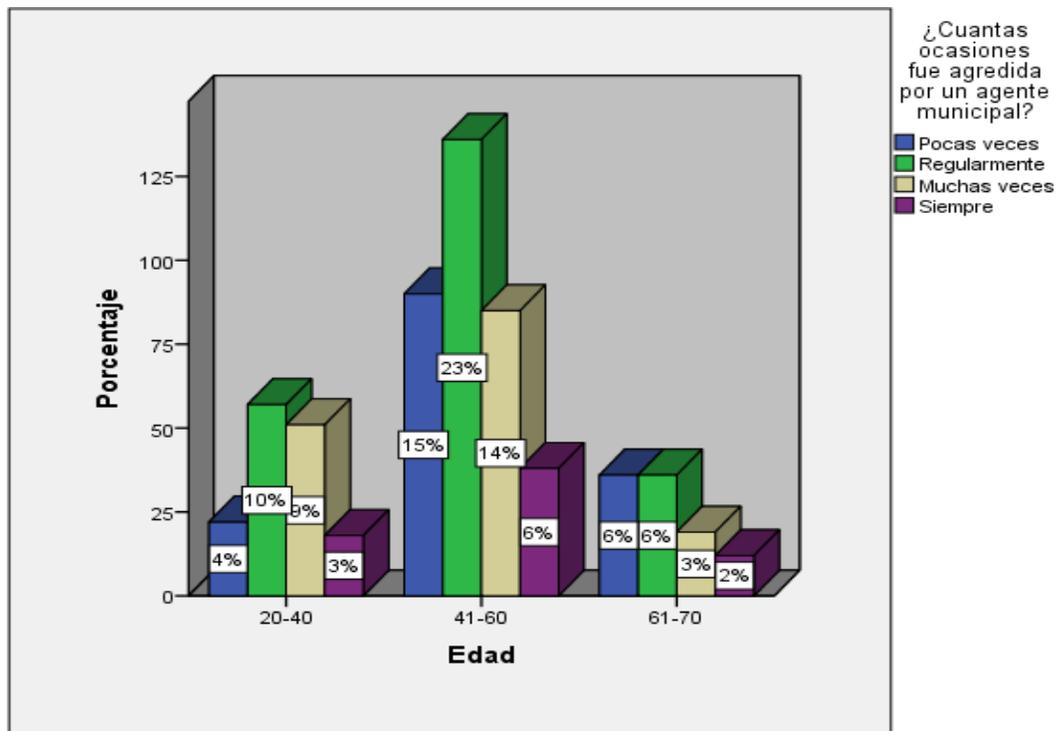
En cuanto a la edad de las víctimas de violencia por parte de funcionarios municipales, el 58% eran mujeres informales de 41 a 60 años; de este grupo, el 23% fue atacado regularmente, el 15% fue atacado raramente, el 14% fue atacado varias veces. Las mujeres que tienen entre 20 y 40 años constituían el 25% de la totalidad, mientras que la intensidad de

las agresiones distribuidas era 10% regularmente, 8% a menudo y 3% siempre. En referencia a las agresiones municipales por grupos de edad, el 58% de las agresiones se relacionaron con el grupo de edad entre 41 y 60 años, quienes son los más vulnerables a las agresiones por parte de las autoridades municipales (tabla 4 y figura 1).

Tabla 4. Agresión (¿Cuántas ocasiones fue agredida por un agente municipal?) por rango de edades

Rangos de edad	¿En cuántas ocasiones fue agredida por un agente municipal?				Total
	Pocas veces	Regularmente	Muchas veces	Siempre	
20-40	4%	10%	8%	3%	25%
41-60	15%	23%	14%	6%	58%
61-70	6%	6%	3%	2%	17%
Total	25%	39%	25%	11%	100%

Figura 1. Edad por agresión municipal

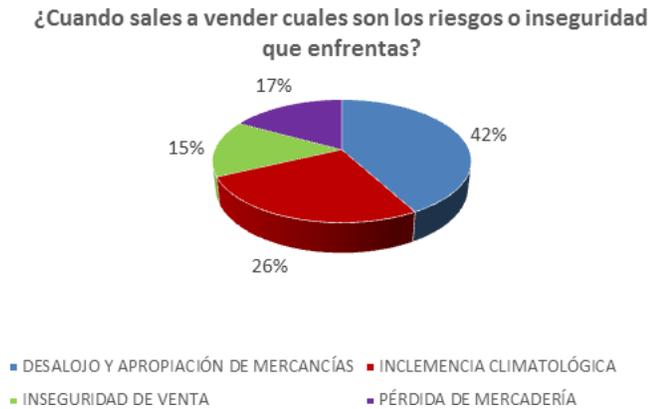


Fuente: Cuestionario de encuesta, elaboración propia.

En cuanto al riesgo, un porcentaje de 42% dijo no sentirse seguro en sus puestos de venta porque esperaba que la policía municipal lo desalojara y confiscara sus bienes; mientras, el 26% mencionó que se vio afectado por el mal tiempo, ya que llueve en los primeros tres meses del año.

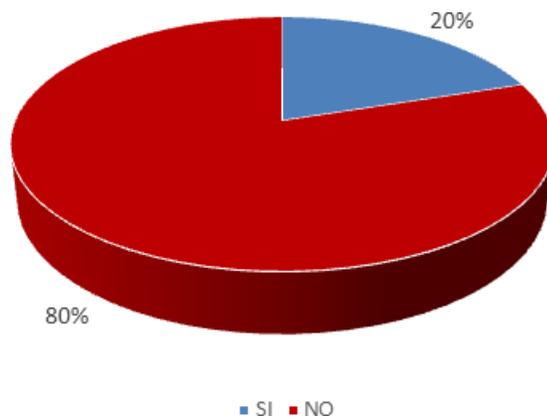
Por otra parte, el 15% refirió sentirse inseguro de vender debido al bajo tráfico de clientes y, por último, el 17% se preocupa por perder artículos debido a los robos suscitados (figura 2).

Figura 2. Riesgos (Cuándo sales a vender, ¿cuáles son los riesgos o inseguridad que enfrentas?)



En cuanto a la cobertura de las pensiones y los beneficios de jubilación, el 80% menciona que no cuenta con sistema previsional, mientras que el 20% cuenta con pensión de cónyuge; también hay que tener en cuenta que algunas mujeres adultas cuentan con pensiones (figura 3).

Figura 3. Sistema de pensión (¿estás afiliada a algún sistema de pensión?)



En cuanto a la atención sanitaria, el 42% que trabaja en el mercado es atendido en hospitales del Sistema Integrado de Salud (sis), el 32% por naturistas; por otra parte, el 18% recibe atención médica de ESSALUD, por lo que se debe tener en cuenta que el beneficio se otorga si su cónyuge trabaja en una institución pública. Finalmente, el 8% dijo que se curaría a sí mismo o que consultaría a un curandero.

Figura 4. Atención de salud (Cuándo te enfermas, ¿a dónde acudes por atención médica?)



Discusión

En los mercados de Tambo, Chilca y Huancayo, de la región Junín, fueron focalizadas mujeres que trabajan informalmente como vendedoras ambulantes sin ningún tipo de protección legal.

Las edades con mayor porcentaje de las mujeres que laboran informalmente en los mercados de Huancayo, Tambo y Chilca corresponden al grupo etario de 41 a 60 años, lo que evidencia, entre otras cosas, la falta de estabilidad laboral para una mejor calidad de vida. Sin embargo, se reconoce que tienen el coraje de buscar la sobrevivencia familiar, lo que es amenazado por muchos factores de riesgo social de parte de las autoridades municipales y la sociedad.

Las mujeres que se encuentran en el rango de 41 a 60 años eran agredidas regularmente y acudían a los centros de atención de la salud, a menudo sufrían heridas graves como resultado de la violencia física. El 47% de estas mujeres corren el riesgo de ser desalojadas y con riesgo de que sean fiscalizados sus productos, lo que a menudo resulta en una pérdida del capital. El 26% de las encuestadas dijo que el mal tiempo les impide vender, empeorando las condiciones económicas; mientras que el 80% dice no ser parte del sistema de pensiones; la baja cobertura de pensiones del país se debe en gran parte a la informalidad.

A través de las autoridades locales o municipales, el 42% de las mujeres encuestadas acude al sis, un programa para todas las personas de escasos recursos económicos que buscan protección para sus vidas.

En lo que se refiere al Sistema Integrado de Salud (SIS), cabe señalar que incluye una serie de beneficios como son: costo de operaciones, gastos de medicina, funeral y transporte del paciente; cubre un aproximado de 1400 enfermedades, entre ellas el cáncer e, inclusive, existen diferentes tipos de SIS.

De acuerdo con su estructura social, el 32% de estas mujeres creen en los remedios naturales proporcionados por curanderos que utilizaban materiales vegetales y animales; también, el 18% buscaban atención bajo la cobertura del seguro ESSALUD brindada por sus esposos asegurados, mientras que el 42% de estas mujeres dijo que no podía encontrar un trabajo estable debido a su edad.

El 98% de las trabajadoras informales en los tres mercados dijo que quería una organización de mujeres que realiza ventas ambulatorias para defender sus derechos contra la falta de protección social, la discriminación y la violencia por parte de las autoridades locales.

Por último, referente a la asistencia social de las mujeres que laboran en el mercado tiene una limitación en la aplicación de sus derechos de salud y jubilación, cuestión a ser considerada en la agenda de los gobiernos local y regional. Además, la legislación actual no cubre ni puede cubrir toda la industria a medida que avanza la informalización, lo que obliga a los legisladores y a la industria a participar en una reflexión legal creativa; existen varios factores relacionados con la venta ambulatoria de mujeres, como es la falta de licencias, la poca inversión en la creación de empresas, la evasión de impuestos, el bajo nivel de capacitación, la falta de estándares y seguridad laboral, que se deben tener en cuenta.

La magnitud de este estudio se limitó a describir la percepción de la experiencia laboral de una de las mujeres de la muestra y a realizar un estudio descriptivo de la cobertura de salud de las 600 mujeres entrevistadas seleccionadas; no cuenta con una explicación sobre el origen de su labor o los requisitos previos para su desarrollo o cambio.

Se recomienda revisar de manera documental la regulación científica y legal de la protección del trabajo informal, esto significa, por ejemplo, conceptualizar claramente los diferentes tipos de trabajo, los derechos y obligaciones derivados implicados en ellos, así como incentivos específicos para la formalización.

También se recomienda priorizar las condiciones laborales de las mujeres expuestas a generar una forma de economía informal, ya que es de suma importancia analizar detalladamente y promover mejoras en las condiciones laborales, los niveles salariales, la salud y la implementación de derechos. En este sentido, la organización y concentración de las mujeres trabajadoras en la economía informal puede hacer un aporte muy importante.

Conclusión

La gran mayoría de las vendedoras informales que trabajan en estos tres mercados sufren de inseguridad, falta de protección y riesgo de abuso como vendedoras ambulantes, sin contar la agresión física y psicológica que se da por funcionarios municipales, de las cuales, las autoridades regionales y locales no han dado la debida importancia a las medidas relacionadas con el sector. Además, la mayoría de las mujeres con trabajos informales entrevistadas no cuenta con un sistema de pensiones, lo que reduce sus derechos como individuos. Finalmente, el trabajo al aire libre a largo plazo representa una amenaza para la salud de la mayoría de las mujeres.

La política de las autoridades legítimamente electas hacia este grupo vulnerable es muy limitada hacia las demandas de impuestos, desalijos y decomisos, sin tener en cuenta todos los aspectos de los derechos sociales.

Referencias

- Arirama, J., y Vásquez, R. (2015). *Descripción del comercio informal en el distrito de Iquitos, periodo 2014* [tesis de pregrado, Universidad Científica del Perú]. <http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/ucp/222/arirama-vasquez-1-Trabajo-Descripci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bastidas, M. (2008). *Ser trabajadora informal, pobre y mujer en el Perú*. <http://ve.umh.es/sieg.1/docs/IcongresoInternacional/comunicaciones/sci06.pdf>
- Castellanos, T. (2014). *Estudio de Monitoreo de la Economía Informal: Vendedoras y vendedores ambulantes de Lima Metropolitana, Perú*. WIEGO.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Estado de Emergencia Sanitaria: El problema de la informalidad laboral en una economía confinada*. Serie Informes Especiales No. 02-2020-dp.
- Heintz, J. (2006). *Globalization, economic policy and employment: Poverty and gender implications*. International Labour Organization.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera, J., Kuépié, M., Nordman, C.J.,
- Oudin, X y Roubaud, F. (2012). *Informal Sector and Informal Employment: Overview of Data for 11 Cities in 10 Developing Countries 2012*. WIEGO.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *Producción y empleo informal en el Perú. Cuenta satélite de la Economía Informal 2007-2017*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1589/libro.pdf
- ONU Mujeres (s.f.). *Las mujeres en la economía informal*. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/csw61/women-in-informal-economy>
- Pérez, G. (2011). *Experiencias y estrategias de protección social desde las organizaciones de trabajadores informales urbanos en Perú*. Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Sánchez, M. y Chafloque, R. (2019). *La informalidad laboral en el Perú. Un mapa nacional basado en ENAHO*. USMP Fondo Editorial.
- Tenorio, D. (2020). El empleo informal en el Perú: Una breve caracterización 2007-2018. *Pensamiento crítico*, 25(1), 51-75. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/econo/article/view/18477/15513>
- Velazco, T. (2011). *Empleo informal y políticas de protección social en Perú. Retos y oportunidades para el nuevo gobierno 2011*. Consorcio de Investigación Económica y Social. https://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/empleo_informal_y_politicas_de_proteccion_social_en_peru._retos_y_oportunidades_para_el_nuevo_gobierno.pdf



E

Ane
ku
mene

La fotografía como registro y creación: una mirada a la vida cotidiana desde la etnografía visual y digital*

Photography as Record and Creation: A Look at Daily Life through Visual and Digital Ethnography

A fotografia como registro e criação: um olhar sobre a vida cotidiana a partir da etnografia visual e digital

Alexánder Téllez-Gómez**

Cómo citar este artículo: _____

Téllez-Gómez, A. (2022). La fotografía como registro y creación: una mirada a la vida cotidiana desde la etnografía visual y digital. *Anekumene*, (24), 49-59.

Resumen

El presente artículo de investigación explora las relaciones sociales, culturales y espaciales que se construyen en algunas localidades y barrios de Bogotá, D.C. entre 1980 y 2020, a partir del cuestionamiento de la fotografía análoga y digital. Se utiliza una metodología multiescalar que combina etnografía visual y digital para dialogar con el archivo fotográfico y sus dueños/as, basándose en la teoría interpretativa de Marzal (2007) y Orobigt (2005). Se identifican los elementos de la vida cotidiana según Rosenblüth (2001) que aparecen y se significan en las fotografías, así como las formas en que las fotografías digitales se articulan en la vida social y las transformaciones espaciales que implican.

Palabras clave

Fotografía; geografías de la vida cotidiana; ciudad; etnografía visual; etnografía virtual

* El presente artículo surge del informe de investigación para optar por el título a Magíster en Estudios Sociales, el cual lleva como nombre: *Una mirada a la vida cotidiana urbana a partir de los registros fotográficos*.

** Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito.

Abstract

This research article explores the social, cultural and spatial relationships constructed in various localities and neighborhoods of Bogotá, D.C. between 1980 and 2020, by questioning analog and digital photography. A multiscale methodology is used, combining visual and digital ethnography to engage with the photographic archive and its owners, based on the interpretive theory of Marzal (2007) and Orobigt (2005). The elements of daily life, as identified by Rosenblüth (2001), that appear and gain significance in the photographs are examined, as well as the ways in which digital photographs are articulated in social life and the spatial transformations they entail.

Resumo

Este artigo de pesquisa explora as relações sociais, culturais e espaciais construídas em várias localidades e bairros de Bogotá, D.C. entre 1980 e 2020, questionando a fotografia analógica e digital. Utiliza-se uma metodologia multiescalar que combina etnografia visual e digital para dialogar com o arquivo fotográfico e seus/suas proprietários/as, baseando-se na teoria interpretativa de Marzal (2007) e Orobigt (2005). Identificam-se os elementos da vida cotidiana, segundo Rosenblüth (2001), que aparecem e ganham significado nas fotografias, bem como as formas em que as fotografias digitais se articulam na vida social e as transformações espaciais que implicam.

Keywords

photography; geographies of everyday life; city; visual ethnography; virtual ethnography

Palavras-chave

fotografia; geografias da vida cotidiana; cidade; etnografia visual; etnografia virtual

Apertura

La fotografía de hoy, completamente llena por el valor de exposición, muestra otra temporalidad. Está determinada por el presente carente de negación, sin destino, que no admite ninguna tensión narrativa, ningún dramatismo como el que aparece en una “novela”.

CHUL-HAN, LA SOCIEDAD DE LA TRANSPARENCIA.

En aquellas habitaciones sin ventilar, entre los jarrones y vestidos viejos que mi madre había dejado allí y había olvidado, entre objetos antiguos cubiertos de polvo, veía las viejas fotografías tomadas de forma inexperta por mi padre y recordaba muchas cosas de mi juventud que ni siquiera sabía que había olvidado, y era como si aquel poder de los objetos calmara mi desazón.

Pamuk, El museo de la inocencia.

La aparición del daguerrotipo en el siglo XIX transformó de manera significativa las formas en que las personas se relacionaban con su realidad. El arte, que otrora “atrapaba” la realidad, perdió relevancia con dicha aparición. Su extensión,¹ por amplias partes del mundo entre ellas, Sudamérica, no se hizo esperar. En lo que respecta al caso colombiano, la situación fue similar. Solo un año después de zarpar de tierras galas, arribaría a la República de la Nueva Granada como en ese momento se conocía lo que hoy es el territorio colombiano. Bogotá, por su parte, tuvo relevancia en la producción de daguerrotipos, los cuales —en principio— exigían de una considerable cantidad de recursos económicos y, además, amplio conocimiento en química y física, tal como lo propone Camargo (2021),

quienes esperaban poder producir las imágenes sobre plaquitas de metal debían tener o adquirir algún conocimiento sobre sustancias químicas y su conducta al contacto con la luz. También debían poseer algunas nociones del comportamiento de la luz frente al lente empotrado en la caja de madera, que constituía la caja del daguerrotipo. (p. 1)

Entonces, es evidente que los altos costos de producción y conocimiento relegaron la adquisición de estas imágenes a muy pocas personas, entre ellas, políticos distinguidos de la época que las usaban para exaltar el patriotismo y alimentar el nacionalismo, por lo menos durante las décadas de 1840 y 1870, tal como lo propone Camargo (2020) de nuevo. Sin embargo, con los avances tecnológicos de la época, casi ochenta años después, las dinámicas de la fotografía cambiaron de manera abrupta. En este contexto, los fotógrafos ambulantes o “pescadores de imágenes”, como los denominó José Joaquín Jiménez (1941), citado en Vargas (2002), habitaron algunos lugares de la ciudad. Según sus palabras,

los fotógrafos ambulantes operan en los parques; en los jardines públicos, al lado de las rosas, sobre los prados verdes. Doce actúan en el Parque de Santander. Diez y ocho en el Parque de la Independencia. Igual número en el Parque de los Mártires. Tres en el parque de Las Cruces. Uno en el parque de la Argentina (calle 63 con carrera trece) y seis en las nefandas vecindades del Salto de Tequendama. (p. 2)

Todos estos personajes, que por momentos se mimetizaban en el paisaje bogotano y sus cercanías, fueron testigos de grandes acontecimientos entre los que se encontraban almuerzos familiares o paseos de fin semana, y, en los cuales, los posantes —en algunas ocasiones— ignoraban a propósito la presencia del lente y las instrucciones del fotógrafo. Todo parecía un ritual en el cual cada uno conocía o parecía conocer su papel.

Figura 1. La gentileza de lo simple



Fuente: familia cinco, archivo propio (2022).

Como lo muestra la figura 1, los posantes parecen ajenos a la situación. Mientras la madre de familia observa a lo lejos como intentando escapar de la situación, la mirada abstraída del niño se acompaña con su sonrisa, de por sí tranquila. Por su parte, la niña disfruta sin reparar en lo que pasa más allá de su colombiana. La ropa que cada uno de ellos porta parece elegida para la ocasión, ya que denota pulcritud y orden. Por otra parte, los hombres que complementan el fondo de esta foto ignoran por completo lo que sucede. Así, caminan por una carrera Séptima desgastada por el tiempo, donde se mezclan vestigios de otras épocas y la naturaleza —de manera aparente— se esconde en las aceras.

Sería difícil calcular los momentos similares que fueron plasmados por los fotógrafos ambulantes y que hoy reposan en los álbumes fotográficos

¹ Según la revista *Fotogasteiz* (2021), la primera región en que aparecerían estas imágenes sería en Brasil, al sostener que, “en diciembre de 1839 llegaron a Bahía [...] y en enero de 1840 a Río de Janeiro, realizando varios daguerrotipos en ambas ciudades”, (para. 4). Sin embargo, estas obras arribaron casi de manera simultánea en la República de la Nueva Granada. Tomado de <https://fotogasteiz.com/blog/louis-jaques-mande-daguerre-vida-obra-biografia/>.

de las familias bogotanas. Lo que sí es fácil de argumentar, es que, por lo menos hasta la aparición de las cámaras portátiles, muchas de estas familias acudían a lugares relevantes de la ciudad con el fin de obtener un retrato que condensara por un momento su existencia.

No obstante, luego de la llegada de empresas dedicadas al negocio de la producción y comercialización de fotografías como Kodak o Foto Japón, los fotógrafos *aficionados*, como los denominó, tuvieron problemas para mantenerse a flote. Ello no quiere decir que hayan sido reemplazados, ya que aún es común verlos en las plazas públicas combatiendo el sol, el olvido y los embates tecnológicos, mientras cargan a cuestas sus máquinas, lentes, y aquellos artefactos que todavía hoy complementan el paisaje capitalino.²

Asimismo, era común para esta época que los fotógrafos aficionados fueron relevantes en la vida social de las familias bogotanas. Entonces, en medio de fiestas religiosas, celebraciones académicas o simples momentos en los que el momento era compartir que su experiencia o afición salía a relucir, con la limitante del conteo en sus disparos. Por su parte, la legitimidad de su trabajo sería puesta a prueba tiempo después —tiempo del revelado—. Así, tiempo y cantidad de disparos se conjugaban para completar la experiencia social del compartir.

El límite, en tanto registros y tiempo, configuró la Bogotá de la época. La espera acompañaba las tardes en las que la expectativa, la emoción y la angustia convergían en la idea de ver materializado el registro fotográfico.

Sin embargo, los cambios tecnológicos y técnicos de la época, de nuevo modificaron las formas en que los registros fotográficos y los habitantes de la ciudad se relacionarían. Fue con la aparición de la tecnología digital, con el cambio en la materialidad fotográfica y en la producción casi ilimitada de imágenes, donde la situación se tornó un tanto compleja. Fue en el trasegar de la vida cotidiana, en la amalgama de estos cambios donde negocios como los mencionados perdieron relevancia. Tal como lo afirma Giraldo (2013), el alcance casi generalizado de toda clase de implementos relacionados con la producción de registros fotográficos digitales haría que negocios como los citados con antelación se enfrentaran al declive de su negocio. Continúa Giraldo (2013),

Lo que en principio era imposible de comprar, para 2008 toda la tecnología asociada a cámaras, como impresoras, memorias y cartuchos, estaban al alcance de la sociedad.

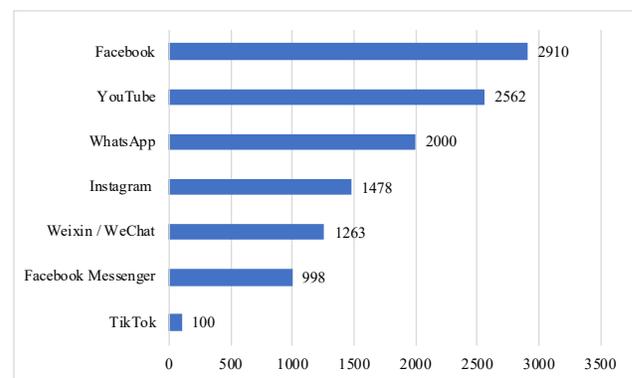
Dejó de ser necesario ir a Foto Japón a revelar rollos de fotografía, a comprarlos, o a tomarse fotos, ya que cualquiera que tuviera una cámara digital y una impresora, podía hacer lo mismo.

2 Se sugiere consultar el video producido por el periódico el Espectador titulado: *Fotógrafo de la Plaza de Bolívar en Bogotá*, en https://www.youtube.com/watch?v=iqacRey1qec&ab_channel=ElEspectador. Y el video titulado *Foto agüita*, en https://www.youtube.com/watch?v=wun2qCxwT9M&ab_channel=ConectadosCanalCapital.

Por lo que la compañía pasó de tener 210 puntos de distribución en 2008 a tan solo 101 en 2013. (p. 1)

Entonces, con la aparición de la fotografía digital la materialidad fotográfica tuvo un cambio significativo. Asimismo, solo dos años después de la reflexión propuesta por Giraldo (2013), aparece una de las redes sociales más importantes para jóvenes y adultos jóvenes llamada *Instagram*,³ lo cual haría más complejo el panorama.

Figura 2. Redes sociales más populares del mundo al 2022



Fuente: Statista, (2022).⁴

Instagram, según lo propuesto por la figura dos, solo es superado en su orden por *Facebook*, *YouTube* y *WhatsApp*. Sin embargo, solo *Facebook* y *WhatsApp* son redes sociales que permiten alojar fotografías, pero *Instagram* fue diseñada en principio para alojar e interactuar con los registros mencionados.

Entonces, es en esta lógica en la que el mundo digital acude de lleno y cuestiona las fotografías. Es allí donde el mundo transforma la relevancia que *otrora* tuvo la fotografía análoga y en la que la materialidad era parte activa de las discusiones familiares. Es en este escenario donde se ancla el presente artículo de investigación. Es en el límite entre la exposición propuesta por Chul-Han, (2020, p. 17) y la potencia movilizadora de la materialidad defendida por Pamuk (2003), al inicio del presente apartado donde descansa la pregunta que exploran las páginas que siguen. Es el cuestionamiento por la forma en que puede ser interpretada la cotidianidad desde los registros fotográficos en la ciudad entre 1980 y 2020 en la ciudad de Bogotá, donde se suma esta discusión.

3 *Instagram* fue creada por Kevin Systrom y Mark Krieger en el año 2010. Permite a sus usuarios el alojamiento de fotografías y videos. Adicionalmente, posibilita el uso de varios filtros y una gran posibilidad de modificaciones a los registros fotográficos. Véase <https://escuela.marketingandweb.es/que-es-Instagram-para-que-sirve/#%C2%bf>.

4 <https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/>.

Entre lo análogo y lo digital: discusiones teóricas

Es un hecho que la materialidad fotográfica y su relación con las fotografías análogas ha perdido relevancia en la sociedad actual. Bien sea por costos de impresión, esfuerzo a la hora de ordenar los registros o eficiencia al obtener el resultado después del *clic*, las cosas han cambiado. Sin embargo, es necesario aclarar que lo digital no ha hecho que lo análogo desaparezca como se mostrará más adelante. Con esta precisión hecha, se evidencia que, a lo largo de los últimos años, este *arte* ha sido reflexionado de manera constante. Relevantes son los análisis hechos por Barthes (1980), al comprender que la fotografía en el siglo XIX exigía gran cantidad de recursos y, además de energía tanto del fotógrafo como de aquel que sería *capturado*, para lo que incluso era necesario un *apoyacabeza* con el fin de lograr el objetivo.

Por su parte, Berger (2005) dirá que la fotografía acudía en el siglo XIX y parte del siglo XX como artefacto legitimador. En su orden, entre la aparición de la burguesía como clase dominante de la época y la consolidación del Tercer Reich en la Europa occidental. Discusión con la que estará de acuerdo Freund (1976 [1983]), al cuestionar la aparente objetividad de los registros fotográficos. De esta manera sostiene que la fotografía,

es capaz de expresar los deseos y las necesidades de las clases sociales dominantes y de interpretar a su manera los acontecimientos de la vida social. Aunque ligado a la naturaleza, la objetividad de la fotografía solo es ficticia. (p. 8)

De esta forma, la fotografía, que en un principio se consideró una expresión artística neutra, se convirtió en un instrumento de legitimación social y de propaganda política. Pero, con el avance de la tecnología, la reducción de los costos y la desaparición de las grandes máquinas de daguerrotipos, la fotografía se hizo más accesible y cotidiana. Así, cumplió diversas funciones entre las que se encuentran: legitimar, propagar o simplemente “congelar” el tiempo. La fotografía también tiene una doble dimensión, según Barthes (1980): el *studium*, que nos convoca e invita a participar, y el *punctum*, que nos hiera como una flecha.

Ahora bien, son significativos los aportes que en la actualidad propone con preocupación el filósofo surcoreano Byung Chul-Han (2020), (2021) y, con acierto, el escritor español Patricio Prom (2019), en tanto transformación de la materialidad fotográfica y los cambios que genera hoy en la vida social de los seres humanos.

Sin embargo, sea cual sea la función que cumpla la fotografía a través del tiempo, sin dudas es relevante el análisis que propone de nuevo Barthes (1980) al decir que esta puede entenderse como una suerte de representación en la que se asumen diversos roles. Para decirlo con sus palabras, los registros pueden entenderse como una suerte de tetraedro

en el que cada arista cumple una función. En suma, para Barthes (1980), en la fotografía converge “aquel que quiero ser, aquel que quisiera que crean, aquel que el fotógrafo cree que soy y aquel de quien se sirve para exponer su arte” (1980 [1990], p. 17).

Además, cabe recordar que el objetivo del presente escrito no es realizar un análisis ontológico de la fotografía. Se trata de identificar qué elementos de la cotidianidad se encuentran presentes en los registros fotográficos análogos y describir si existen cambios en la forma de mostrar dicha cotidianidad en la red social *Instagram*. Para ello, además del análisis teórico antes expuesto, se tiene en cuenta las propuestas analíticas de Tuan (1976) que cita Tibaduiza (2008). Tuan sostiene que,

el lugar es una clase especial de objeto cargado de significados que existe en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares en donde se materializa el acto de vivir en el mundo [...] es una entidad geométrica abstracta definida por lugares y objetos; es una red de lugares y objetos que las personas pueden experimentar directamente a través del movimiento y el desplazamiento, del sentido de dirección, de la localización relativa de objetos y lugares, y de la distancia y la expansión que los separa y los relaciona. (Tibaduiza, 2008, p. 25)

En ese caso, el lugar se valora en tanto significado y percepción. Los significados que los seres humanos otorgan a estos son relevantes en diversas escalas.

Ahora bien, el acceso casi generalizado a elementos tecnológicos y aparatos móviles en general pone de manifiesto la necesidad de cuestionar los lugares y sus múltiples interconexiones desde el mundo digital y el mundo *real*. Es allí donde son relevantes las reflexiones propuestas por Massey (2012), en sus palabras,

Entonces, en vez de pensar los lugares como áreas contenidas dentro de unos límites, podemos imaginarlos como momentos articulados en redes de relaciones e interpretaciones sociales en los que una gran proporción de estas relaciones, experiencias e interpretaciones están construidas a una escala mucho mayor que la que define en aquel momento el sitio mismo, sea una calle, una región o incluso un continente. (Massey, 2012, p. 126)

En suma, los lugares no pierden su especificidad y los atributos locales que dan sentido a su configuración. Sin embargo, en la época en que nos encontramos, donde las redes sociales parecen difuminar las fronteras naturales y en donde el espacio es fulminado por el tiempo (Hobsbawm, 1962 [2009]), el lugar como concepto se complejiza y es allí donde radica su potencia analítica.

Por último, desde la reflexión teórica, vale preguntar cómo puede entenderse la vida cotidiana y cómo ello se relaciona con la ciudad

que se habita, en este caso en Bogotá. En principio, es necesario entender que lo cotidiano ha sido cuestionado desde múltiples disciplinas. Por ejemplo, desde de la sociología donde Certeau (1980) afirma que la vida cotidiana tiende a constituirse con una invención, como una resistencia de las clases populares que evitan replicar las prácticas de las clases altas.

Por su parte, Lefebvre (198 [1972]) sitúa la discusión de la vida cotidiana bajo una mirada multiescalar, donde sin dudas la cultura y la modernidad se hacen presentes. Asimismo, Lindón (2000) propone su análisis en la que lo rutinario y la repetición adquieren relevancia. Lo rutinario, aquello que tiende a repetirse a diversas escalas es un punto en el cual se inserta Rosenblüth (2001), al proponer que,

el mundo cotidiano está compuesto por distintos ámbitos identificables de la vida, como el hogar, la calle, el metro, el parque, el lugar de trabajo y las instituciones. Contiene el quehacer de los residentes urbanos, sus rutinas ordinarias como son el comprar, comer, moverse de un lado a otro en automóvil, en micro, o a pie, trabajar y recrearse, entre otras. (2001, p. 1)

Esta lógica multiescalar se asume a la hora de analizar las fotografías que se proponen en el presente artículo de investigación. Esta ciudad cotidiana, permeada por las percepciones de algunos de los habitantes de la ciudad de Bogotá, en la que aún convergen dinámicas que generan que los lugares se ensanchen, se contraigan, se conecten y, por qué no, se resistan a los embates tecnológicos en la actualidad.

Entre lo visual y lo virtual: apuntes metodológicos

El presente artículo se adscribe en el enfoque epistemológico de los Campos Emergentes de la Geografía, en particular en las Geografías de la Vida Cotidiana, en el cual la escuela geográfica mexicana, por medio de las reflexiones de la geógrafa Alicia Lindón y Daniel Hiernaux, aporta de manera significativa.

En el caso colombiano, son relevantes las reflexiones hechas por las investigadoras Castellar y Moreno (2016) al decir que,

Este giro potencia que espacios comunes y relevantes de las personas germinen como necesarios e interesantes escenarios para su estudio; quizás por ello en los últimos años hemos visto cómo lugares íntimos (cuarto, hogar, espacios domésticos, cuerpo, sexualidad y espacios comunes (calle, parque, barrio, tienda, escuela) han sido visibilizados por investigadores y docentes como fuente de estudio y pesquisa. (p. 1)

Figura 3. Archivo fotográfico análogo elegido



Fuente: archivo propio (2022).

Dichas significaciones aportan elementos a la hora de comprender en un primer momento la elección de la población con la que se trabajó. Teniendo en cuenta que se realizó el análisis de 21 álbumes fotográficos análogos⁵ y cinco cuentas de *Instagram*, en las cuales, para el momento de corte, se encontraron 589 fotografías digitales alojadas en la red social *Instagram*.

Como lo muestra la figura 3, el archivo fotográfico análogo para la elección de las fotografías con las que se trabajaría fue un tanto robusto. Se tuvo en cuenta la matriz que se muestra a seguir con el fin de depurarlo.

5 Para ello, en lo que respecta a las fotografías análogas, se analizaron por medio de una matriz en la cual se tuvo en cuenta solo aquellas fotografías que fueron tomadas en entornos abiertos en la ciudad de Bogotá, debido a que, en el contexto colombiano, existen dos producciones importantes en las que se trabaja con fotografías de otro tipo. Se sugiere revisar el trabajo de Silva (1998) y Ramos (2016). Asimismo, se aclara que la elección de la población con la que se trabajó tuvo en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, que las familias elegidas tuvieran como mínimo tres álbumes fotográficos. Adicionalmente, que sus hijos(as) o nietos(as) interactuaran con redes sociales, en especial con *Instagram*. Además, que todas las familias se ubicaran en el mismo estrato socioeconómico y, por último, que los registros se ubicaran en la temporalidad propuesta (1980-2020).

Figura 4. Clasificación registros fotográficos análogos

Familia	Número de fotos	Fotos entorno abierto de Bogotá	Fotos de paseos fuera de Bogotá	Fotos de celebraciones en Bogotá entorno cerrado	Fotos en entornos cerrados Bogotá	Fotos en escenarios fuera de Bogotá
1	326	21	0	76	54	175
2	582	14	0	43	169	364
3	861	27	189	342	303	0
4	88	7	0	6	74	0
5	208	20	11	72	105	0
6	414	28	7	257	115	0
Total	2271	97	207	796	820	539

La figura 4, por su parte, muestra las fotografías análogas que se encontraron con las características antes enunciadas, las cuales, luego, fueron elegidas según sus reiteraciones. En el caso de las fotografías digitales, la matriz elegida fue un tanto similar.⁶

Figura 5. Clasificación registros fotográficos digitales

Familia	# Fotos	Fotos. Entorno abierto Bogotá	F. Paseos fuera de Bogotá	F. Celebraciones en Bogotá	F. Entorno cerrado Bogotá	F. Entorno cerrado fuera de Bogotá	Seguidores	Seguidos
1	3	0	3	0	0	0	233	217
2	25	1	8	0	16	0	420	1583
3	18	4	11	1	3	0	1676	1529
4	1	0	0	0	0	0	360	1583
5	184	98	20	24	36	6	826	400
6	358	51	26	122	50	111	194	222
Total	598	154	68	146	105	117	2042	6488

Ahora bien, en la figura 5 es posible evidenciar que, además de los elementos tenidos en cuenta en el caso de las fotografías análogas, para el caso de los registros fotográficos digitales fue necesario incluir el número de seguidores y seguidos en cada una de las cuentas.⁷

Con ello, se toma como referente metodológico la articulación entre etnografía visual tal como lo propone Orobigt (2005) que se cita en Arango y Pérez (2008). En lo que respecta a la fotografía análoga, dicha apuesta se entiende como un “proceso dialógico, refiriéndose al complejo de relaciones que se

⁶ Vale la pena aclarar que un principio se trabajaría con seis familias. Sin embargo, aunque permitieron el análisis de sus fotografías, una de ellas decidió no participar en la totalidad de la investigación. Dichas familias se ubican al noroccidente de la ciudad en las localidades de Suba y Engativá. En orden, en los barrios Gloria Lara de Echeverry, Florencia, Nueva Zelanda, La Serena y Bachué.

⁷ Es importante aclarar que, por protocolos éticos, no se muestran los *feed* de cada una de las cuentas de los participantes en la investigación.

articulan a través de la imagen tanto en el momento de su producción como en momentos posteriores de visualización y circulación” (p. 137). Para las fotografías digitales, se rescatan los elementos en los que reflexiona Hine (2004), como la relación que existe, aunque de a poco se difumine, entre lo real y lo virtual, o aquello que puede considerarse auténtico o fabricado.

A su vez, tanto fotografías análogas como digitales se trabajaron bajo los niveles de análisis que propone Marzal (2007).

Tabla 1. Elementos para analizar una fotografía

Nivel contextual	Nivel morfológico	Nivel compositivo	Nivel enunciativo
<ul style="list-style-type: none"> • Autor • Quién la ordenó • B/N o color 	<ul style="list-style-type: none"> • Nitidez de la imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de tercios • Pose • Interior/ exterior • Tiempo subjetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los personajes • Mirada de los personajes

Fuente: elaboración propia basada en Marzal (2007).

La tabla 1 muestra los niveles propuestos por Marzal (2007). Para el investigador, cada uno de estos niveles permite recabar información valiosa a la hora de analizar una fotografía. Desde el nivel contextual, entender quién elabora y ordena la foto se hace relevante ya que de allí se desprenden algunas relaciones sociales sobre las cuales los seres humanos dotan de sentido sus registros. Por otra parte, la nitidez de la imagen da cuenta del tiempo en el que se tomó la fotografía, de la experticia del(la) fotógrafo(a) y del cuidado que se le ha prestado a la preservación de la fotografía. Desde el nivel compositivo, entender en dónde pone el énfasis el fotógrafo, la pose y la forma en que se presentan los posantes; el lugar donde se toma y el tiempo subjetivo en el que, de manera aparente, cada una de las sociedades y sus culturas pueden asumirse permiten elementos potentes para dar cuenta de lo analizado. Por último, la actitud y la mirada de los personajes; su comodidad ante el disparo y la forma que deciden representarse complementa la propuesta.

En suma, la apuesta metodológica asumida opta por la articulación de la etnografía visual Orobigt (2005) y la etnografía virtual Hine (2004) con los elementos analíticos de Marzal (2007). Todo ello, a la luz de las escalas de la cotidianidad propuestas por Rosenblüth (2001),⁸ en complemento, con las entrevistas semiestructuradas a los participantes del ejercicio.

⁸ Vale la pena aclarar que solo se mostrarán algunas imágenes analizadas en el trabajo investigativo, con el fin de garantizar los requerimientos de publicación. Por otra parte, el nombre de las fotografías que a continuación se presentan se eligieron por parte del investigador. Esto se decide a partir de las horas que el investigador pasó con el archivo y por las conversaciones llevadas a cabo con las dueñas y los dueños de los registros.

Una muestra del revelado

En lo que respecta a la escala del hogar, se presenta el registro titulado “con los cerros de fondo”.

Figura 6. “Con los cerros de fondo”



Fuente: archivo propio (2022).

Una tarde capitalina común en cercanías a la calle 80 con carrera 81. Las nubes anuncian con sus tonos que están próximas a precipitarse. Mientras los posantes esperan tranquilos el momento, el mobiliario de fondo no supera las tres plantas. Predominan las estructuras de ladrillo y bloque, material producido durante décadas al suroriente de la ciudad, y que tiempo después se trasladó a municipios aledaños del norte de Cundinamarca como Nemocón. El lugar en el que se encuentran las personas es dos plantas, además, tiene una terraza, según la comparación que se puede establecer entre la casa que se encuentra en la parte media derecha. Las fachadas muestran una preocupación marcada por parte de los habitantes del barrio, ya que la mayoría de los frentes que se aprecian están pañetados y pintados, versus las partes laterales las cuales no están terminadas de la misma forma. Esto se debe a la lógica de autoconstrucción de la ciudad, la cual tuvo que ver con fenómenos migratorios en tanto desarrollo y conflicto armado interno. Por otra parte, la baranda sobre la que reposan los brazos de los participantes en el registro no muestra desgaste. Esto permite inferir que pudo ser intervenida hace poco, en comparación con el piso en la parte inferior, el cual muestra algunas grietas y rompimientos.

El autor de la fotografía, según el recuento de la dueña, que en este caso es la madre de la familia cinco, es difuso, “seguro la tomé mi cuñada, o la comadre que era la que tenía la posibilidad de tener cámara fotográfica en ese momento. Luego, tal vez me la regalaron y yo la puse en el álbum” (Familia cinco, comunicación personal, 18 de marzo del 2023).

Por su parte, los posantes lucen serenos, según lo que denota su lenguaje corporal. Se asumen tranquilos ante la cámara. La miran complacidos.

No huyen a su presencia. Su sonrisa afable y cálida, algo enigmática; podría decirse que tejen una suerte de complicidad con aquel que se esconde tras la lente.

Aunque informal, su ropa parece dispuesta para el momento, ya que está organizada. No se muestra roída. Los colores —por la nitidez que permite la fotografía— mantienen su intensidad. El pantalón del adolescente está decolorado, pero en este caso parece que hace parte del estilo con que fue diseñado. La ley de tercios en este caso se concentra en los jóvenes y otorga toda la relevancia a ellos. La madre de la familia cinco, en tono jocoso diría, “Pues uno los vestía con lo mejor que tuvieran. Tenían que estar bien peinados y arreglados”. (Familia cinco, comunicación personal, 18 de marzo de 2023).

En lo que respecta al tiempo subjetivo, la madre de la familia cinco recuerda con emotividad la foto propuesta, según sus palabras: “estábamos en la casa de Mauricio —un señor que nos arrendó la casa en ese momento— y ver cómo pasa el tiempo y cómo ha crecido mi hija es increíble” (Familia cinco, comunicación personal, 18 de marzo de 2023).

En la escala del hogar,⁹ para las fotografías digitales, la situación se presenta a seguir.

Figura 7. “Tarde en casa”



Fuente: hija familia seis, archivo propio (2022).

El registro fotográfico fue hecho en el barrio Bachué, en la localidad décima de Engativá. En ella, la protagonista, como se muestra, denota felicidad al mostrar su pantalón en su red social. Allí, se lee la descripción

⁹ Vale la pena aclarar que, en la fase de análisis de las fotografías digitales, se encontraron muy pocas fotografías a partir de las escalas propuestas por Rosenblüth. De igual forma en *Instagram* se identificaron múltiples fotografías tipo *selfie*, además de nuevos integrantes entre los que se encontraron mascotas tales como gatos y perros. Asimismo, en algunas de las cuentas analizadas no aparecían fotografías, lo cual exigió proponer metodológicamente un ejercicio para ubicar aquellos registros que no estaban en las cuentas mencionadas.

“Tengo el pantalón más lindo de todo el mundo” “#Envidienme”, lo que, al parecer, fue tendencia en algún momento en dicha red social. Al seguir esta cuenta de red social, se divisa que obedece al mismo nombre donde aparecen alrededor de quinientas publicaciones las cuales tienen en la parte inferior de las fotografías el mismo numeral.

En este caso, vemos que la elección de la ropa tiene una intencionalidad bastante clara y es resaltar la apuesta estética del pantalón que en ese momento fue elegido para capturar el registro. La autora de la fotografía que este caso es la hija de la familia seis, luce orgullosa en el *feed* de su red social la relevancia de su prenda.

En lo que respecta a la pose, no es posible determinar la intención, ya que se ignora de manera consciente la presencia “facial” de la fotografiada. Es posible decir que, si bien el registro está centrado en ella, no es relevante para la situación mostrar su rostro o buscar la lente con su mirada.

Por su parte, en términos de producción, la fotografía parece mantener el color original con el cual fue tomada, ya que no es posible ubicar algún filtro que dé cuenta de lo contrario. Asimismo, el registro fue hecho con el objetivo de plantear en los seguidores cierto tipo de reacción, al plantear de manera implícita el adjetivo “envidia”. Esto permite sostener que existe una fuerte carga emotiva condensada allí, lo cual se relaciona de manera directa con el tiempo subjetivo propuesto para el análisis.

La actitud de la protagonista está impregnada de un nivel de “seguridad” relevante, de acuerdo con la descripción que complementa su fotografía y el numeral usado, como se enunció con antelación.

La mirada, al no estar presente en la fotografía, no aplicaría.

Ahora bien, aunque la protagonista del registro posee en total 194 seguidores y 222 seguidores, solo obtuvo un like. Esto, en términos de visibilización y circulación. También hay un comentario que se muestra en la imagen. “TE AMO COMO APRENDÍ A HACERLO, emoticon 39 de pareja”. Lo cual muestra una suerte de complicidad que para efectos de aquellos que leen, sin un contexto claro de la situación, no es posible comprender a lo que se refiere. Sigue la conversación: “TE AMOOOOO!! COMO SOLO NOSOTROS AMAMOS!! <3 todos tienen que enviarte!! :DD” (sic). En suma, aunque parece una conversación de pareja que se legitima entre ellos, no es posible rastrear el alcance que tuvo este con relación a aquellos que no reaccionaron, por la naturaleza misma de la red social, lo cual no niega que puede haber sido vista por más seguidores.

Como se mencionó con antelación, los pocos registros fotográficos encontrados en algunas de las redes sociales analizadas pusieron de manifiesto un reto metodológico, el cual llevó a la necesidad de preguntar por medio de un ejercicio de localización fotográfica, algunos sentimientos entre los que se encontraban la tristeza, la alegría, la nostalgia y el miedo. Esto permitió conocer las percepciones de los(as) hijos(as) y

nieta(as) sobre las fotografías que compartieron. Así, y como se presenta en la figura que sigue, muchos de los registros fotográficos compartidos en este, no estaban en la red social elegida para el estudio.

Figura 8. “Ejercicio de lugares”



Fuente: elaboración propia, basada en archivos de hijos(as) y nieta(as) de las familias participantes (2022).

Esto puede ser explicado por la resistencia que algunos de los participantes muestran a compartir sus fotografías en redes sociales. Es posible inferir, de acuerdo con sus testimonios, que son conscientes de los intereses económicos en lo que se mueven las redes sociales, en particular *Instagram*. De igual forma, son enfáticos en resaltar la importancia de guardar sus registros en su espacio privado, bajo ese supuesto es relevante lo que propone el nieta de la familia cuatro,

En cuanto a las redes sociales, no, nunca me gustó compartir como fotografías relacionadas con mi familia. Porque no es que no importen las fotografías que me tomo con mi familia, sino que, como lo venía diciendo [...] creo que son de mi esfera total y meramente privada. Las fotos que compartí alguna vez en redes sociales estaban más relacionadas a mí: a mi afición al ciclismo, a un concierto. (Familia cuatro, comunicación personal, marzo 23 del 2022)

Esto va en el mismo sentido a lo propuesto por la hija de la familia uno al sostener que,

Creo que las redes sociales exponen mucho la privacidad de las personas. También tienden a tener una relación muy ego-céntrica, entonces las personas buscan mucha aprobación de los demás mediante las fotografías que toma sobre sí mismos y no me gusta a depender de eso entonces por eso de alguna manera pues elijo no tener muchas fotografías. Comunicación personal hija familia tres. (Comunicación personal, noviembre 13 del 2022)

Los ejemplos propuestos para el presente ejercicio investigativo son significativos en tanto que, en primer lugar, permiten identificar aquellos

elementos de la cotidianidad ancladas a la teoría de Rosenblüth, y que en este caso aparecen en la escala del hogar. En términos espaciales, las formas en que se construyó la ciudad en las décadas de los ochentas y noventas. Identificar a su vez de dónde se extraían los recursos para la construcción de estas. Por otra parte, entender, en primer lugar, la forma en que posantes y fotógrafo se relacionaron y, en segundo lugar, el poder preponderante que tienen las mujeres a la hora de guardar y proteger los registros fotográficos. Esto puede dotar de sentido la afirmación propuesta por Arrebola (2020) cuando sostiene que,

podemos decir que el papel de la mujer en la custodia de nuestra memoria autobiográfica es fundamental. Ella se ha encargado principalmente de la elaboración de estos archivos visuales y para ello ha tenido que seleccionar, recopilar y ordenar aquellos momentos destacados de la vida de sus familiares y allegados. (p. 37)

Por su parte, en las fotografías digitales fue posible describir que en efecto aparecen cambios significativos en los que se relacionan de manera directa la materialidad fotográfica y las nuevas formas en que los jóvenes y adultos jóvenes producen y visibilizan acciones para que sus fotografías circulen (Orobigt (2005). Asimismo, identificar que existen resistencias a la hora de compartir las fotografías en las redes sociales, al rescatar el espacio de lo íntimo, en este caso, como un espacio potente en el que se custodian momentos que no son producidos para todos, pero que aportan elementos sociales y espaciales para comprender la ciudad que los seres humanos habitan. Así, es en el límite entre la potencialidad de la materialidad que a manera de ejemplo traía Pamuk (2013), para el caso de Estambul en el Museo de la Inocencia, y en la angustia que se infiere del relato de Chul-Han (2021) en su provocador libro *NO-COSAS*, donde hoy se mueve la fotografía, que, de una u otra forma, configura, transforma, congela y cuenta la ciudad de la que hacemos parte.

Conclusiones parciales

Las fotografías análogas analizadas bajo el marco teórico propuesto permiten ubicar algunas escalas de la ciudad cotidiana propuestas por Rosenblüth (2001), en el ejemplo propuesto para el caso del hogar el cual permite identificar cambios y permanencias en tanto mobiliario urbano. De igual forma, valorar las relaciones sociales y espaciales que los habitantes de algunos barrios de la ciudad tejen allí.

Asimismo, tomar como punto de reflexión relevante las fotografías digitales permitió comprender, en primer lugar, las resistencias que muestran a la hora de interactuar con las redes sociales, rescatando como punto nodal un cuestionamiento consciente a los diversos intereses que convergen en el caso de *Instagram*. En segundo lugar, la importancia que adquiere hoy en la fotografía digital un pleno ejercicio de

autorrepresentación y narcisismo. Por último, identificar en la vida de las ciudades la importancia relativa que adquieren las mascotas y cómo ello genera retos para la comprensión de la vida urbana.

En el mismo sentido, dar cuenta de las formas en que los jóvenes y adultos jóvenes interactúan con las fotografías y mantienen, contrario a lo que se piensa, una suerte de protección en tanto producción, circulación y visibilización, para decirlo de nuevo en las palabras de Orobigt (2005), en las cuales el espacio íntimo adquiere una relevancia significativa.

Por último, en ese límite que puede establecerse entre la fotografía analógica y su resistencia, y la aparición de la fotografía digital en tanto efímera (Chul-Han, 2021), es donde se hace posible sostener que para interpretar la cotidianidad desde los registros fotográficos en la ciudad de Bogotá aquella se entiende como una construcción de sentido hacia las familias, por medio de sus registros fotográficos. Esto se recrea —cada vez menos— por medio de la relación social y espacial que establecen con la ciudad en sus múltiples escalas trabajadas con antelación. Estas se relacionan de manera directa con la apuesta teórica de Rosenblüth (2001), en la que, sin duda, lo femenino cumple un rol claro de custodia y protección de las fotografías. Asimismo, puede entenderse como un ejercicio de representación y apuesta estética que construyen los habitantes de la ciudad y que se relaciona de manera directa con los fotógrafos en sus diversas facetas y los lugares que habitan y significan. De igual forma, en la época actual, las transformaciones sociales y espaciales que genera la virtualidad se articulan de manera directa con las fotografías, lo cual establece nuevas formas de significar los registros que pasan por la producción, circulación y visibilización, las cuales producen en algunos casos resistencia en términos de visibilización por parte de los participantes, llevando sus fotografías a su espacio íntimo (Téllez, 2023, p. 165).

Referencias

- Barthes, R. (1980 [1990]). *La cámara lúcida*. Paidós.
- Berger, J. (2005). *Mirar*. Ediciones de la flor.
- Camargo, M. (2020). *La formación de la práctica fotográfica en bogotá 1839-1871, circulación y búsqueda de sentidos*. Universidad de los Andes.
- Camargo, M. (01 de 09 del 2020). *Revista Credencial*. <https://www.revista-credencial.com/historia/temas/los-primeros-pasos-de-la-practica-fotografica-en-colombia#:~:text=Aprendi%C3%B3%20a%20hacer%20daguerrotipos%20tempranamente,una%20verdadera%20novedad%5B5%5D>
- Chul-Han, B. (2020). *La sociedad de la transparencia*. Titivillus.
- Chul-Han, B. (2021). *no-cosas: quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Freund, G. (1974[1983]). *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili.
- Hobsbawm, E. (1962 [2009]). *La era de al revolución 1789-1848*. http://resistir.info/livros/hobsbawm_la_era_de_las_revoluciones_1789_1848.pdf.
- Lefebvre, H. ((1986 [1972])). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza Editorial.
- Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*. Anthropos Editorial.
- Massey, D. (2012). *Un sentido global del lugar*. Icaria.
- Pamuk, O. (2013). *El museo de la inocencia*. Random House.
- Ramos, D. (2016). *La fotografía de las celebraciones de quince años en tres generaciones de mujeres: de niñas a princesas y de esposas a madres*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Silva, A. (1998). *Álbum de familia: la imagen de nosotros mismos*. Norma.
- Téllez, A. (2023). *Una mirada a la vida cotidiana urbana a partir de los registros fotográficos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tibaduiza, O. (2009). Construcción del concepto de espacio geográfico en el estudio de la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 13(1),19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36014579003.pdf>
- Vargas, L. (2002). Los fotógrafos y la fotógrafa del agua. *Archivo General de la Nación Colombia*, 8.



Ane
ku
mene

Espaços não formais de ensino: reflexões sobre uma prática educativa desenvolvida no Brasil em tempos de pandemia

Non-Formal Education Spaces: Reflections on an Educational Practice Developed in Brazil During the Pandemic

Espacios de enseñanza no formal: reflexiones sobre una práctica educativa desarrollada en Brasil en tiempos de pandemia

Odair Ribeiro de Carvalho Filho*
Ramires Santos Teodoro de Carvalho**
Daniela Lima Nardi Gomes***
Mario Fernando Hurtado****
Andrea Coelho Lastória*****

Cómo citar este artículo: _____

de Carvalho Filho, O. R., Teodoro de Carvalho, R. S., Nardi Gomes, D. L., Hurtado, M. F., y Coelho Lastória, A. (2022). Espaços não formais de ensino: reflexões sobre uma prática educativa desenvolvida no Brasil em tempos de pandemia. *Anekumene*, (24), 61-72.

* Centro Paula Souza.

** Rede municipal de Jardinópolis.

*** Colégio Pequeno Príncipe.

**** Universidade Pedagógica Nacional.

***** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP/RP

Resumo

O presente trabalho objetiva refletir sobre aprendizagens discentes possibilitadas por meio de uma prática educativa que priorizou um trabalho de campo virtual em um espaço não formal de ensino, localizado em um município brasileiro no contexto da pandemia de Covid-19. A prática foi promovida de forma remota com alunos do 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) de uma escola do Centro Paula Souza (CPS). Os docentes das áreas de História e Geografia focalizaram em conteúdos sobre a imigração italiana, sob duas perspectivas: temporal e espacial. A categoria lugar e a importância do processo migratório dos italianos para a constituição de um município no interior do estado de São Paulo foram destacadas. O trabalho de campo virtual foi realizado na Casa da Memória Italiana. Com abordagem qualitativa, o presente trabalho realizou análise de conteúdos a partir dos relatórios produzidos pelos

Abstract

This paper aims to reflect on student learning made possible through an educational practice that prioritized virtual fieldwork in a non-formal educational space, located in a Brazilian municipality during the Covid-19 pandemic. The practice was conducted remotely with 2nd-year students of the Integrated Technical High School (ETIM) at a school run by the Paula Souza Center (CPS). The History and Geography teachers focused on content about Italian immigration from two perspectives: temporal and spatial. The category of place and the importance of the Italian migratory process for the constitution of a municipality in the interior of the state of São Paulo were highlighted. The virtual fieldwork was carried out at the House of Italian Memory. Using a qualitative approach, this study conducted a content analysis based on the reports produced

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el aprendizaje de los alumnos a través de una práctica educativa que priorizó el trabajo de campo virtual en un espacio de educación no formal localizado en un municipio brasileño en el contexto de la pandemia del covid-19. La práctica fue realizada a distancia con alumnos de 2º año de la Escuela Secundaria Técnica Integrada (ETIM) de una escuela del Centro Paula Souza (CPS). Los profesores de historia y geografía abordaron contenidos sobre la inmigración italiana desde dos perspectivas: temporal y espacial. Se hizo hincapié en la categoría de lugar y en la importancia del proceso migratorio italiano para la constitución de un municipio del interior del estado de São Paulo. El trabajo de campo virtual se realizó en la Casa de la Memoria Italiana. Mediante un enfoque cualitativo, este estudio analizó el contenido de los informes elaborados por los participantes. Los

participantes. Os resultados apresentam indícios de aprendizagens variadas e relacionadas à História e Geografia Escolar, principalmente aprendizagens a respeito da compreensão e importância dos referidos imigrantes na configuração territorial do município em questão, além da valorização da Casa da Memória como um patrimônio histórico significativo para a população local.

Palavra-chave

prática educativa; espaço não formal de ensino; análise de conteúdo; aprendizagens discentes

by the participants. The results show various learnings related to History and School Geography, especially learnings regarding the understanding and importance of these immigrants in the territorial configuration of the municipality in question, as well as the appreciation of the House of Memory as a significant historical asset for the local population.

Keywords

educational practice; non-formal education space; content analysis; student learning

resultados muestran evidencias de aprendizajes variados, relacionados con la historia y la geografía escolar, especialmente aprendizajes sobre la comprensión y la importancia de estos inmigrantes en la configuración territorial del municipio en cuestión, además de valorar la Casa de la Memoria como un bien histórico significativo para la población local.

Palabras clave

práctica educativa; espacio de enseñanza no formal; análisis de contenido; aprendizaje del alumnado

Introdução e metodologia

A pandemia da Covid-19 promoveu uma mudança profunda nas relações sociais da humanidade a partir de 2020, e a escola, como instituição social central do processo de ensino aprendizagem, adaptou-se a esta nova realidade imposta. O ensino remoto (ER) foi promovido por diversas Redes de ensino no Brasil, em especial no estado de São Paulo. No caso do Centro Paula Souza¹ (CPS), a superintendência optou pela plataforma *Microsoft Teams* como forma de continuidade do currículo e dos conteúdos da instituição².

Neste contexto, os professores autores promoveram uma prática pedagógica remota nas disciplinas de História e de Geografia ministradas em uma turma do 2º ano de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) de Eletrotécnica.

O presente trabalho objetiva realizar uma reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, desenvolvidas por meio de uma prática de trabalho de campo virtual, em um espaço não formal de ensino denominado Casa da Memória Italiana, em Ribeirão Preto, SP, Brasil. Para tanto, buscamos analisar os dados obtidos por meio de relatórios, por amostragem, produzidos pelos discentes do 2º ano do ETIM de uma unidade escolar do CPS.

Deste modo, nosso percurso de escrita segue a abordagem qualitativa, no qual Fonseca (1999) tece as seguintes considerações fundamentais: 1) não há neutralidade no processo, isso deve ser bem explicado nos diversos contextos investigativos; 2) é necessário “estranhar” a realidade para questioná-la; 3) deve-se situar o contexto do fato investigado para relacionar a indicadores; 4) é importante esquematizar os dados; 5) buscar a teoria em outros exemplos; 6) desconstruir o “senso comum” e verificar em que sentido o discurso é considerado.

Para complementar nosso raciocínio, admitimos cinco características que os autores Bogdan e Biklen (1994) afirmam como importantes: a busca direta de dados como forma de análise de uma dada realidade; a pesquisa ser feita no ambiente habitual para melhor compreensão do contexto; o processo é mais valorizado que o resultado; a investigação qualitativa e descritiva. A palavra escrita assume importância particular tanto no recolhimento dos dados como na divulgação dos resultados. Notamos, assim, que a investigação se sustenta nessas características postas como forma de contribuição de um estudo de prática pedagógica em um contexto de ensino remoto e de pandemia.

1 A Escola Técnica José Martiniano da Silva é uma unidade escolar da rede de Escolas técnicas do Estado de São Paulo (ETECs), que integram o Centro Paula Souza (CPS), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Para mais informações ver: <https://www.cps.sp.gov.br/>. Acesso: 27 mai. 2021.

2 Para mais informações sobre o uso desta plataforma educacional no ensino de Geografia, ver o seguinte artigo: Gengnagel; Carvalho Filho (2020), disponível no seguinte endereço: https://periodicos.ufr.br/ensaio_posgeo/article/view/42445. Acesso: 27 mai. 2021.

Para além disso, salientamos que o estudo proposto enquadra-se como um estudo de caso, que para Yin (2005), é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. André (2005) destaca três grandes métodos de coleta de dados neste tipo de pesquisa. São eles: questionários ou entrevistas, observação de eventos e leitura de documentos. Nesse sentido, no presente trabalho analisamos como documentos os relatórios, por amostragem, produzidos pelos discentes da turma já referida, como forma de avaliação da prática do trabalho de campo virtual.

Nossa escrita investigativa percorre o seguinte caminho: além dessa introdução, onde também destacamos os aspectos gerais do trabalho e aspectos metodológicos, discorremos sobre a relação entre a pandemia e o Ensino Remoto, no qual o uso de recursos tecnológicos é fundamental neste processo.

Em seguida, destacamos a importância do ensino de História e de Geografia, focados na localidade, assim como o espaço não formal de ensino. Explicitamos a Casa da Memória Italiana como um espaço não forma de ensino. Ambos, o ensino e a referida instituição, tiveram que se adaptar à nova realidade para a promoção de práticas educativas visando a cidadania e o trabalho de campo no formato virtual.

As produções textuais dos alunos no formato de relatório são analisadas em seguida. Nosso trabalho investigativo buscou averiguar indícios diferentes aprendizagens por meio da referida prática. Em seguida, tecemos algumas considerações e encaminhamos conclusões finais, não esgotando as possibilidades deste trabalho, mas sim apontando caminhos possíveis.

A pandemia e o ensino remoto: usos possíveis da tecnologia

O vírus SARS-COV-2, descoberto na China, no final de 2019, foi o responsável pela pandemia da Covid-19. Por causa da pandemia, no Brasil, em 2020, com a Portaria do MEC Nº 343 de 17/03/2020, as escolas substituíram as aulas presenciais por aulas remotas, dentre outras providências.

A ocorrência do estado de calamidade pública trouxe a urgente necessidade de reorganização do calendário letivo escolar. A transição de aulas presenciais para aulas no formato remoto foi uma das alterações. O Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou o parecer CNE/CP nº 5/20203, que foi “aprovado em 28 de abril de 2020 para a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19”.

3 Documento na íntegra, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 10 jun 2021.

Escolas, professores, alunos e suas famílias não estavam preparados para o momento em que lhes foi imposto experienciar aulas totalmente remotas. Processos que já existiam como a educação à distância, o trabalho remoto, a medicina on-line e o comércio virtual, dentre outros, foram impulsionados e tiveram um enorme desenvolvimento como forma de se manter durante o período de isolamento social. Na educação, entendemos que processos que levariam anos para sofrer alterações foram rapidamente incorporados à sistemática das rotinas escolares. Professores e discentes, então, tiveram que passar por momentos de adaptação rapidamente, e o novo modelo de ensino passou a ser vivenciado nas escolas.

A apropriação das rotinas e sistemáticas escolares não aconteceu de maneira análoga entre as escolas brasileiras. A pandemia da Covid-19 evidenciou a desigualdade social e também o acesso ao conhecimento escolar. Para muitos, um abismo foi criado entre as classes sociais: “as experiências [...] de uma educação on-line alcançam uma parcela restrita de pessoas e aponta que os desafios para educar com tecnologias digitais ainda são imensos e precisam ser democratizados” (Couto, Couto & Cruz, 2020, p. 3).

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet. Porém, somente o acesso à internet não garante acesso ao ensino remoto. Conforme mostra a Figura 1, 98,6% o acesso à internet é feito pelo celular, o que dificulta o acesso às aulas remotas. O levantamento do IBGE mostra também, que 12,6 milhões de domicílios ainda não têm internet.



Figura 1. Equipamentos utilizados para acesso à internet no Brasil.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Pelo exposto, há um enorme desafio vivenciado por professores e discentes. Eles,

migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes. (Couto, Couto & Cruz, 2020, p. 10).

Espaços não formais de ensino, a Casa da Memória Italiana e o trabalho de campo virtual

A educação, sendo um processo amplo e complexo, é desenvolvida na instituição social *Escola*, como espaço privilegiado de ensino formal e de aprendizagem. Em um contexto de pandemia e de Ensino Remoto, existe a “continuidade” de processo por meio de uma plataforma educacional *Microsoft Teams*, no CPS. Concordamos com Schafranski (2009) quando ressalta:

As dinâmicas da sociedade contemporânea vêm a solicitar que a prática educativa guarde relações com as transformações e exigências do contexto atual, em que a educação e a aquisição de conhecimentos passam a constituir-se pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. (p. 107).

As práticas educativas podem ser promovidas em espaços formais de ensino, como a Escola, e também em espaços não formais de ensino. Diante deste aspecto, Lastória et al. (2019) destacam que os referidos espaços:

[...] são todos e quaisquer espaços públicos ou privados, extra-muros escolares, que possibilitam o desenvolvimento de práticas educativas e a construção de saberes. Englobamos neste conjunto, não só aqueles espaços ou instituições que têm, originalmente, funções educativas, como é o caso dos museus, mas também, outros com funções bem distintas. (p. 7).

Muitos dos espaços estão, de uma forma ou de outra, relacionados com as identidades históricas das populações locais e com os processos históricos de constituição desses locais. Em sua obra, Carlo Ginzburg (1987, p. 15) reflete sobre o conceito de identidade e sujeito histórico. Ensinar o conceito de identidade e sujeito histórico é tornar os “mitos” e “heróis” em humanos, isto é, cidadãos como qualquer um de nós.

Entendemos que os professores podem e devem apropriar-se de situações diversas para promoção de aprendizagens significativas. No caso deste trabalho, a prática pedagógica foi realizada em um espaço não formal de ensino, conhecido como Casa da Memória Italiana.

Ensinar o conceito de sujeito histórico é, sob nossa ótica, fazer com que os discentes sejam capazes de se perceberem como seres políticos e socialmente ativos. Com isso, eles devem perceber-se como parte da coletividade e atuantes na sociedade em que se inserem e, ainda, que se coloquem agentes construtores da História.

Vivemos numa sociedade globalizada que a todo tempo se transforma e se reinventa, e é fundamental que os discentes, por meio do ensino de História e Geografia, sejam capazes de fazer uma relação presente-pasado, compreender os conceitos de território, paisagem e lugar, numa perspectiva local, regional e global. Esses conhecimentos apreendidos e construídos, juntamente com escola-alunos-sociedade, devem ter a possibilidade de serem empregados no seu contexto social e cultural. A construção do sujeito possibilita que discentes possam ser autores críticos e autônomos da sua história para intervirem em relações sociais.

A partir da História e Geografia Crítica, abriu-se o leque de quem pode ser considerado sujeito histórico. Tornou-se possível desenvolver uma temática em que a participação dos sujeitos é fundamental. Se estamos trilhando o caminho de um ensino que prima pela formação de homens e mulheres conscientes, cidadãos e democráticos, estamos, em última instância, valorizando a formação de sujeitos históricos.

O ensino de História, como aponta Fonseca (2009), perpassa a utilização de fontes históricas como documentos, fotografias, roupas e objetos utilizados por homens e mulheres, nos diversos tempos e espaços, “não apenas no passado distante, como alguns acreditam: todos os registros e evidência das ações humanas são fontes de estudo da História [e da Geografia]” (p. 49).

Portanto, essas experiências humanas tornam-se objeto de investigação e conhecimento, através da *práxis* docente:

As pessoas fazem história o tempo todo em todos os lugares. Pense na sua história de vida. Na história de sua comunidade, de sua família, de sua cidade! [Para] escrever a sua história é necessário lembrar, investigar, conversar com pessoas, rever fotos e diários. (Fonseca, 2009, p. 48-49).

Essa nova resignificação do ensino de História e Geografia valoriza a problematização, a análise crítica e reflexiva da realidade, concebendo professor e aluno como sujeitos que produzem conhecimento histórico e geográfico dentro e fora da sala de aula. Essa concepção de ensino e aprendizagem “facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política” (Fonseca, 2003, p. 94).

Bittencourt (2011), apoiada no trabalho do geógrafo Milton Santos, diz que estudar a História do “lugar” é imprescindível, pois o lugar, enquanto substância social, está carregado de simbolismo e afetividade, podendo ser compreendido numa relação dialética. A história do “lugar” como

objeto de estudo carrega contornos temporais e espaciais, identificando as transformações do espaço e articulando a relação externa, isto é, a relação a outros “lugares”.

A construção da identidade necessita, também, de uma base territorial e, por isso, o espaço do indivíduo deve ser considerado na análise geográfica, pois é a soma dos espaços das identidades individuais e coletivas que vemos surgir as condições para a existência do lugar, do território, da região e da configuração de paisagens. (Medeiros, 2010, p. 72).

Com base na reflexão dos conceitos de sujeito histórico e de lugar, o professor da prática desenvolvida delimitou um espaço para realização do estudo de caso com os discentes da turma do 2º ETIM de Eletrotécnica, para desenvolver um sentimento de pertencimento e de reconhecimento do lugar dos imigrantes como sujeitos históricos fundamentais para a constituição do espaço urbano de Ribeirão Preto, sp, no Brasil.

Diante da pandemia da Covid-19 e dos protocolos e procedimentos exigidos pelo governo para reabertura de centros culturais, a Casa da Memória Italiana, localizada na cidade de Ribeirão Preto, sp, construída entre os anos de 1925 e 1926, serviu de moradia para a família de Evarista Meirelles e seu filho Joaquim Machado de Souza. A partir de 1941, passou a ser residência da família Biagi até 2012 e, em 2014, foi doada ao Instituto Casa da Memória Italiana e pode ser visitada de forma virtual, com agendamento prévio.

Esse modo de conhecer a Casa é uma das ferramentas que os professores podem utilizar. O Grupo Estudo da Localidade (elo) construiu um “Almanaque de espaços não formais de ensino da região metropolitana de Ribeirão Preto, sp”, que, além de contar a história da Casa, faz sugestões de atividades que podem servir de apoio aos docentes. O professor do cps adaptou tais sugestões para a sua realidade e de seus discentes e, a partir de um trabalho de campo virtual, pôde trabalhar o tema da imigração italiana, os conceitos de patrimônio material e a sociabilidade, e as relações de gênero e infância nos espaços privados, dentre outros.

O tema da imigração italiana foi conteúdo trabalhado nos componentes curriculares de História e Geografia. Os alunos estudaram o tema sob diferentes perspectivas. Foi focada a escala local, mais especificamente o município de Ribeirão Preto, sp foi foco das aulas de Geografia, e o processo histórico da chegada e das contribuições dos imigrantes foi foco das aulas de História.

Diante deste contexto e como forma de proporcionar aos alunos da turma uma melhor contextualização com a localidade e desenvolver o sentimento de pertencimento e de identidade, promovemos um trabalho de campo virtual com espaço não formal da Casa da Memória Italiana. Admitimos que o trabalho de campo, segundo Fernandes, Garcia Montegudo e Souto González:

[...] possibilita la formación ciudadana, puesto que valoriza el estudio de los lugares y territorios, en diferentes ambientes y es abordado a partir de temáticas complejas o que se interrelacionan como en el análisis de las relaciones del espacio rural y urbano, en identificación de los diferentes paisajes naturales y el reconocimiento de las marcas del tiempo en el proceso de producción del espacio. (2016, p. 18).

Mesmo em um contexto de pandemia da Covid-19 e com as limitações impostas pelo ensino remoto, foi possível realizar o trabalho de campo, em formato virtual, para analisarmos a localidade no processo de imigração italiana e no processo de produção do espaço. Assim, destacamos alguns elementos importantes ao trabalho de campo, segundo Alentejano e Rocha-Leão:

[...] como um momento de integração entre fenômenos sociais e naturais que se entrecruzam na realidade do campo [...] cabe destacar que tanto na realidade do campo quanto na teoria os aspectos sociais e naturais são indissociáveis [...] quando se pretende ensinar Geografia, não se deve fragmentar a realidade, e esses aspectos devem se associar aos aspectos sociais na explicação da realidade. (2006, p. 63, grifo nosso).

Como forma de adaptar-se à nova realidade imposta pelo distanciamento e com ensino remoto, o professor do cps buscou desenvolver o trabalho de campo no formato virtual e tornar o ensino de Geografia mais próximo aos discentes (Souto, 1998).

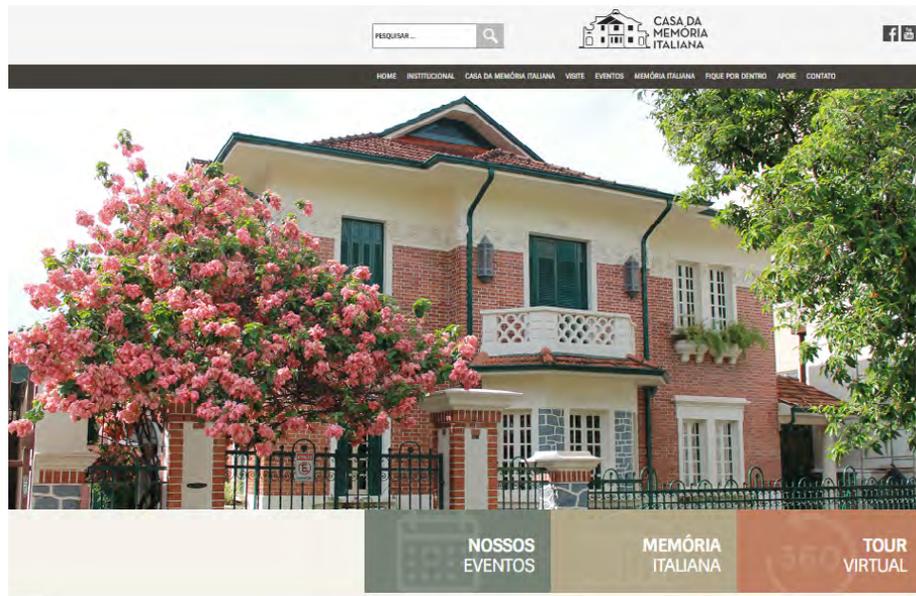


Figura 2. Página de abertura da Casa da Memória Italiana

Fonte: site <https://www.casadamemoriaitaliana.com.br>. Acesso em 27 mai.2021.

Já na abertura do site (Figura 2), existe um tour virtual disponível para os visitantes e outros canais produzidos e adaptados ao contexto da pandemia. Destacamos que a prática pedagógica promovida foi planejada e agendada com a equipe pedagógica da instituição, ou seja, foi um trabalho de campo virtual, porém monitorado. Neste sentido, nos alinhamos à ideia de que as saídas de campo virtuais podem ser elementos de formação continuada importante, de amplo acesso e disponibilidade para a comunidade científica e profissional (Cardoso et al., 2020).

Durante o trabalho de campo virtual, percorremos um roteiro estabelecido pelas monitoras que envolveu uma discussão sobre memória, museu, patrimônio cultural, imigração italiana e história da institui-

ção alinhada à construção espacial do município de Ribeirão Preto/sp. Durante todo o percurso, houve muita interação por parte dos discentes com as monitoras da Casa da Memória Italiana. Dúvidas foram esclarecidas e questionamentos foram levantados.

Admitimos que, por mais insubstituível que seja o trabalho de campo presencial (tradicional), a promoção de conhecimentos geográficos e históricos por meio do trabalho de campo virtual foi possível. As figuras 3 e 4 apresentam momentos do trabalho de campo virtual feitos por mediação das monitoras da instituição. Destacamos a forma didática e precisa das monitoras com os conteúdos e com os discentes durante toda a prática.



Figura 3. Imagem da plataforma durante o trabalho de campo virtual

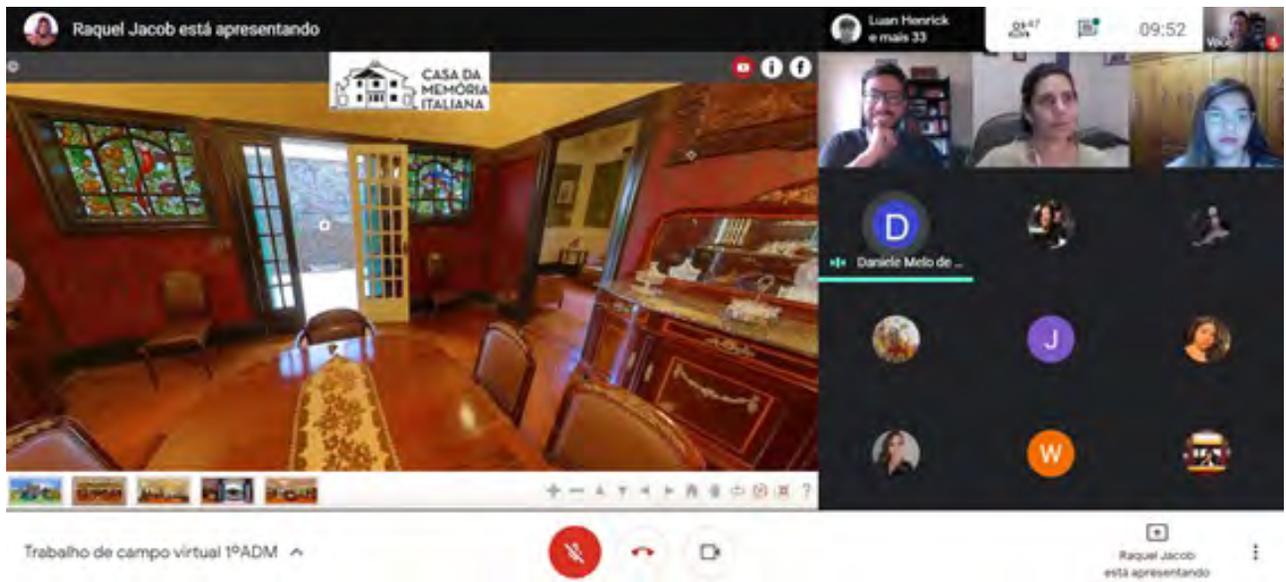


Figura 4. Imagens da equipe mediando o tour virtual na sala da Casa da Memória Italiana

Análise da prática pedagógica por meio dos relatórios dos alunos

Após a realização do trabalho de campo virtual com a turma, aplicamos uma avaliação no formato de um relatório. As orientações foram postadas na plataforma *Teams*, conforme destacamos no Quadro 1.

Quadro 1. Orientações para elaboração do relatório

Relatório de trabalho de campo virtual à Casa da Memória Italiana
Orientações
1 – Participar do trabalho de campo virtual no dia 29/03 das 14:20 às 15:50 pela plataforma Google Meet
2 – Durante o trabalho fazer anotações de informações pertinentes falado pelas monitoras e, também, fazer perguntas para esclarecimento de dúvidas.
3 – O relatório deve conter:
A. Apresentação do espaço com dados e informações gerais
B. Descrição do trabalho de campo realizado e relação da visita com algum tema discutido nas aulas de:
História:
- Imigração italiana
- Patrimônio cultural material
- Museus e memória
- Sujeito histórico
Geografia:
- Formação do espaço geográfico do município
- Processos migratórios
C. Uma foto de algum espaço da Casa ou um print do trabalho de campo virtual
D. Uma pesquisa extra que apresente algum dado/ informação sobre os assuntos tratados no trabalho de campo (Inserir referência de pesquisa)
E. Uma conclusão sobre o aprendizado do trabalho de campo e da relação com as aulas e a resposta da pergunta como você imagina o futuro dos museus?
Critérios
A. Atendimento às normas
B. Argumento consistente
C. Relacionar conceitos
O professor estará disponível para esclarecimento de dúvidas

Os discentes realizaram a confecção dos relatórios que foram postados na plataforma *Teams*. Quarenta relatórios foram produzidos no total. Observamos, nos relatórios, repetidos conceitos e noções presentes nos textos dos discentes. Isolamos esses elementos para podermos, em um segundo momento, realizar a “[...] classificação: repetir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (Bardin, 2016, p. 148). Neste sentido, Bardin afirma que

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, em

seguida, por reagrupamento segundo gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamentos esses efetuados em razão das características comuns destes elementos. (2016, p. 147).

Diante disto, neste trabalho apresentamos alguns trechos para a realização das análises a fim de identificarmos aprendizagens discentes com relação a duas categorias elencadas: 1) a constituição do sujeito histórico e 2) a Casa da Memória Italiana e a imigração.

De forma geral, os relatórios apresentam uma descrição do trabalho de campo virtual realizado, no qual estavam presentes o professor do CP5, duas monitoras e dois estagiários. Os discentes tiveram uma explanação sobre o que são e qual a importância dos museus para a sociedade e como eles auxiliam a desenvolver a ideia de sujeito histórico e o sentimento de pertencimento ao lugar. Em seguida, os discentes foram motivados a notar a presença e a descrição de elementos arquitetônicos da Casa da Memória e do trajeto histórico de algumas famílias que ali residiram.

As escritas dos relatórios nos permitem identificar indícios de aprendizagens variadas, principalmente, a respeito das análises e reflexões produzidas pelos próprios discentes a respeito dos conteúdos desenvolvidos nas aulas remotas de História e de Geografia e no trabalho de campo virtual.

Almeida e Vasconcellos (2006, p. 107) dizem que quando os alunos têm contato com documentos materiais históricos, adquirem questões relativas à constituição da memória, ou seja, reconhecem a importância da preservação de um passado. Assim, para os autores, essa preservação da memória não deve ser algo imutável e repetitivo, mas que possibilite uma reflexão sobre o passado, através de sua representação no tempo presente, pois a memória está “intimamente relacionada com as transformações que o presente lhe confere na reelaboração do passado”, como vemos na fala do discente X:

O trabalho de campo serviu como um complemento de grande importância de nossas aulas, este tour [trabalho de campo virtual] fez com que pudéssemos entender ainda mais a nossa história, ver o lado humano dos imigrantes, as condições e tradições dos imigrantes da nossa região, neste caso principalmente dos italianos, tais como a família Meireles e Biagi, as quais cultivavam o café e viveram por aqui, além também das consequências de suas vindas.

O processo para uma consciência crítica e uma “alfabetização cultural” perpassa o ensino de História por meio da Educação Patrimonial, pois a História ajuda a reconstruir e a reorganizar a memória, e esta, por sua vez, auxilia a pesquisa histórica. Fonseca (2009a, p. 178) afirma que a Educação Patrimonial ajuda os alunos a se identificarem perante a outros povos e culturas, “[...] também as manifestações populares, as cantigas, o folclore, as religiões, os modos de falar, de vestir e muitos outros elementos que compõem a riqueza e a diversidade cultural do nosso país”.

Pensar historicamente e geograficamente é ler o mundo, percebendo as permanências e transformações produzidas pelo ser humano nas sociedades ao longo dos tempos, como observado na fala do discente W:

Pois o passado não muda, então devemos olhar o que ele tem para nos mostrar e aprender com ele. O museu é uma coisa que nunca irá acabar pois nossa história está neles. Essa casa é um patrimônio histórico da cidade e é muito importante pois mostra um pouco da história em nossa cidade, além de ser uma grande atração turística para nossa cidade. Apresenta também um lugar de entretenimento para as pessoas.

De acordo com Horta (2003), o conhecimento e a apropriação consciente do indivíduo e sociedade diante do seu “patrimônio” fortalecem os sentimentos de identidade e cidadania herdados dos nossos antepassados. Além de conhecer os elementos que compõem a riqueza e a diversidade de diferentes culturas e etnias, contribui para o processo de desenvolvimento da autoestima dos sujeitos e comunidades e à valorização de sua cultura. Como identificamos na fala do discente H:

Os italianos no período da imigração traziam a sua engenharia e arquitetura que é um dos maiores fatores de contribuição para seu legado. A imigração italiana no Brasil influenciou nossa culinária, nossa cultura de um modo geral. Por isso, devemos valorizar a cultura italiana, pois sem dúvida foi a maior imigração que chegou ao Brasil.

Diante da atual conjuntura em que vivemos, ou seja, a pandemia da Covid-19, percebemos que o trabalho do professor vem sendo (re)configurado, isto é, tem a função de ressignificar o ensino diante do contexto social em movimento. Moreira, Coelho, Santos (2014, p. 151) afirmam que “o professor se torna um mediador, um facilitador, que motiva, estimula, problematiza e ajuda os alunos a interpretar as informações, relacioná-las e contextualizá-las, oferecendo uma orientação intelectual e pedagógica”.

Para um ensino crítico e reflexivo e um sentimento de pertencimento na sociedade como cidadão, o ensino de História e Geografia se tornam indispensáveis, pois concebem um ensino problematizador e permitem que os alunos compreendam as pluralidades de fatos presentes e passados, das questões referentes à sua realidade e à realidade social, dos mais variados trajetos e percursos históricos e geográficos.

Neste sentido, percebemos que o objetivo de se ensinar o conhecimento histórico e geográfico é auxiliar os discentes a compreenderem sua situação na sociedade e que inspiram nela. É de suma importância “[...] que os alunos saibam que os homens em sociedade, sua maneira de se organizar, sobreviver, pensar e produzir é que movem a História” (Souza & Cruz, 2009, p. 54), e a compreensão desses conhecimentos é uma ferramenta de conquista que contrapõe a antiga hegemonia de pequenos grupos no poder. O discente A explicita tal pensamento no trecho seguinte:

[...] iniciou a história da família tendo até lugares carregando o nome Biagi pelas regiões, desde o museu da cana que primeiramente foi uma indústria carregando sua arquitetura no estilo britânico e até a Usina da Pedra fundada por Pedro Biagi. Analisando tudo vemos que essa família em específico fez uma imensa parte da história de Ribeirão, mas claro não só aqui, mas, por estarem aqui na nossa região nesse período de mudança.

A relação entre compreensão da importância dos imigrantes italianos para a constituição espacial do município por meio da família Biagi é componente essencial para os discentes perceberem-se como sujeitos históricos. Cainelli (2008, p. 99) argumenta que a construção do sujeito histórico passa as condições de aprendizagens significativas. Neste sentido, existiria uma articulação entre o raciocínio histórico e “o modo de pensar de cada [discente] a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências”.

Por isso, o ensino de História e Geografia permite pensar o processo de transformações das experiências da sociedade, que é produto da própria intervenção do ser humano, possibilitando aos alunos estabelecerem comparações e semelhanças entre os grupos sociais nos diversos tempos e espaços. “[...] a História [e Geografia] ensina a se ter respeito pela diferença e contribui para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver” (Fonseca, 2009b, p. 252).

Diante do que foi apreendido pelos discentes por meio da visita virtual à Casa da Memória Italiana, bem como o processo de imigração italiana, percebemos que a Educação Patrimonial é de suma importância para que os discentes possam, a partir da relação presente-passado, construir-se como sujeitos da História.

Com isso, os discentes teriam a capacidade de realizarem “análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado” (Schmidt, 2006, p.65). Vemos essa construção na fala do discente O:

Os museus tentam mostrar uma filosofia de que o passado deve ser preservado, mas por quê? Os museus são um lembrete para nós, que nos mostram como o passado tem influência direta nas nossas decisões e opiniões diárias, o racismo é uma ideia que vem modificando e alterando a opinião e visão de homens e mulheres durante muitos anos, particularmente dizendo que é a pior parte da história.

Um despertar para a consciência crítica é um processo formativo, pois permite pensar o processo de transformação da sociedade como produto da própria intervenção do ser humano, possibilitando aos discentes estabelecerem comparações e semelhanças entre os grupos sociais nos diversos tempos e espaços, como observado nos dizeres do discente Z:

[...] pude perceber os impactos absorvidos hoje por conta das atitudes do passado, sejam elas atualmente abraçadas ou desprezadas. Foi assim que pude analisar com mais propriedade e, mais importante com autonomia, as coisas que vejo no dia a dia, como quando ouço dizer que a aceitação de imigrantes não é uma coisa correta porque eles “roubam” os empregos de nós nativos.

O ensino de História e Geografia contribui para a formação de cidadãos críticos, pois possibilita a leitura e a compreensão do tempo e espaço, território, paisagem, lugar, além do combate à intolerância religiosa, cultural, étnica e racial no espaço escolar. Assim, podemos afirmar que o ensino desses componentes curriculares auxilia os discentes a compreenderem sua identidade pessoal e cultural como agentes conscientes de valores e expressões.

A Redladgeo e a experiência com a Colômbia

A crise educacional gerada pela pandemia da Covid-19 implicou transformações na educação escolar. No caso do ensino de Geografia e História, a partir do encontro RedLadgeo em 2021, favoreceu a relação de experiências de pesquisa com professores e pesquisadores da região.

A dinâmica proposta no encontro virtual da rede exigiu encontros virtuais prévios entre professores e pesquisadores para compartilhar experiências de trabalho, avanços em grupos de pesquisa e permitiu, em sentido literal, fortalecer a rede latino-americana. A partir desse contexto, foram geradas alternativas não formais sinergias de trabalho de aprendizagem para a compreensão dos problemas espaciais que estão ocorrendo na região.

Em maio de 2021, protestos sociais surgiram na Colômbia devido a uma proposta de reforma tributária que desencadeou uma agitação social generalizada. Justamente com o trabalho que estava sendo desenvolvido nas reuniões do Redladgeo e o trabalho em Ribeirão Preto, foi acordado compartilhar experiências virtuais do que está acontecendo na Colômbia com os alunos do projeto. É assim que os professores Luis Guillermo Torres e Mario Fernando Hurtado participam desses encontros com os alunos do projeto na cidade brasileira.

É necessário fortalecer mais experiências de conhecimento entre alunos e professores que permitam fortalecer o conhecimento geográfico e a educação geográfica na América Latina.

Algumas considerações possíveis

Em um contexto de pandemia da Covid-19 e por meio de Ensino Remoto e da plataforma Teams e de aulas remotas de História e de Geografia, foi desenvolvida uma prática pedagógica inovadora e coerente com os novos

tempos que a humanidade está inserida. Neste contexto de mudanças e inovações, o uso das tecnologias foi essencial e determinante para que continuássemos o ensino de História e de Geografia no ambiente virtual.

A partir de conteúdos como imigração italiana, memória e construção espacial do município de Ribeirão Preto/SP, foi promovida uma adequação do trabalho de campo presencial ao formato virtual em um espaço não formal de ensino chamado Casa da Memória Italiana. O referido espaço abriga parte da construção da história local do município e compõe parte do patrimônio material da região metropolitana de Ribeirão Preto/SP.

No caso deste trabalho, foi realizado estudo sobre imigração italiana, memória e constituição espacial do município de Ribeirão Preto/SP nas aulas remotas de História e Geografia com uma turma de 2º ETIM de Eletrotécnica na plataforma Teams. Como forma de prática pedagógica inovadora, foi organizado um trabalho de campo virtual à instituição mencionada anteriormente para os alunos perceberem a materialidade dos conteúdos trabalhos na arquitetura e na história da instituição.

Entendemos que a instituição é um espaço de formação do sujeito histórico, de sentimento de pertencimento à localidade e da cidadania dos alunos. Neste sentido, durante a prática, procuramos mediar o trabalho de campo com as monitoras de forma a trazer reflexões relacionadas com os conteúdos debatidos nas aulas remotas. A prática foi produtiva e significativa para os docentes, as mediadoras e os alunos, uma vez que houve esclarecimento de dúvidas e um amplo debate sobre a constituição da instituição em consonância com a imigração italiana e com o espaço geográfico do município de Ribeirão Preto/SP.

Após a prática, os discentes produziram relatórios. Eles foram usados como avaliação por parte do docente e também como dados para a análise da presente investigação. Vários indícios de aprendizagens foram identificados nos relatórios. Estes indícios foram categorizados em dois eixos. A partir destes eixos, foi explicitada a compreensão da importância dos imigrantes para a constituição espacial do município e a valorização da Casa da Memória como patrimônio e parte da identidade do município.

Para finalizar, destacamos que a prática educativa possibilitou diferentes aprendizagens para os discentes envolvidos, mas também para o professor e a equipe do espaço não formal de ensino. É notável, ainda, a valorização da Casa da Memória Italiana como um patrimônio histórico local por parte dos discentes.

Referências

Alentejano, P. R. R., & Rocha Leão, O. M. (2006). Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista de Geografia* (84), 51-67. http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa_geografia_fisica/BPG84_Pesquisa.pdf.

Almeida, A. M., & Vasconcellos, C. M. (2006). Por que visitar museus. In C. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula*. (11ª ed., pp. 104-127). Contexto.

Andre, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Liber Livro Editora.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bittencourt, C, M, F. (2011). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. (4ª Ed.). Cortez.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cainelli, M. R. (2008).. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos Históricos*, 12, 97-109.

Cardoso, E., Senna de Almeida, A., Kauany Rodrigues Cunha, M., Mercês Leite Pessoa Carreno, B., Da Silva Pinto, B., & Guadagnin, F. (2020). Saídas de campo virtuais como ferramenta de ensino e pesquisa em Geociências. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 12(1). <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/105856>.

Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #FiqueEmCasa: Educação na pandemia da Covid-19. *Educação*, 8(3), 200-217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

Fonseca, C. (1999). Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (10), 58-78.

Fonseca, S. G. (2009a). *Fazer e ensinar História*. Dimensão.

Fonseca, S. G. (2009b). É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História alfabetizando?. In S. G. Fonseca (Org.). *Ensino Fundamental: conteúdos, métodos e práticas*. (pp. 241-265). Editora Alínea.

Ginzburg, C. (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Companhia das Letras.

Horta, M. L. P. (2003). *Boletim O Salto para o Futuro*. Ministério da Educação.

Lastoria, A. C., Rosa, V., Assolini, F. E. P. (Orgs.). (2019). *Almanaque de espaços não formais de ensino da região metropolitana de Ribeirão Preto*. (1ª ed.). FFCLRP - USP.

Medeiros, C. (2010). *Fundamentos teóricos e práticos do Ensino de Geografia*. (2ª ed.). IESDE Brasil.

Moreira, G. E., Coelho, H. F., & Santos, C. R. (2014). O ensino de História e Geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios permanentes. *Revista de Ensino de Geografia*, 5(8), 150-166.

Schafrenski, M. D. (2005). A educação e as transformações da sociedade. *Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes*, 10, 101-112.

Schmidt, M. A. (2006). A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In :C. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula*. (6ª ed., pp. 54-66). Contexto.

Souza, D. dos S., & Cruz, G. T. D. (2009). *Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História*. IESDE Brasil.

Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3ª ed.). Bookman.



E

Ane
ku
mene

Os jogos e o pensamento geográfico: explorações teóricas

Games and Geographical Thinking: Theoretical Explorations

Los juegos y el pensamiento geográfico: exploraciones teóricas

Tais Pires de Oliveira*
Solange Francieli Vieira**

Cómo citar este artículo:

de Oliveira, T. P., y Vieira, S. F. (2022). Os jogos e o pensamento geográfico: explorações teóricas. *Anekumene*, (24), 74-83.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as potencialidades dos jogos e sobre o modo como podem mobilizar nos alunos conceitos e princípios próprios da Geografia, que contribuam para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Parte-se da compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem de Geografia busca formar no aluno um modo específico de pensar, ou seja, um pensamento geográfico. Para o desenvolvimento dessa tarefa, o docente pode empregar distintos recursos que impulsionam a construção desse pensamento, como os jogos. Para tanto, este trabalho, de caráter exploratório, baseou-se em levantamento bibliográfico para apresentar uma discussão sobre o ensino de Geografia e o uso dos jogos, intentando contribuir com os aportes teóricos que fomentam o emprego desses recursos, em uma perspectiva de construção do pensamento geográfico pelos alunos da educação básica. Diante disso, foi possível inferir que os jogos utilizados nessa disciplina devem expressar os conteúdos e os objetivos específicos desse campo do currículo escolar.

Palavras-chave

jogos; pensamento geográfico; ensino-aprendizagem

* Doutoranda em Geografia, na Universidade Estadual de Maringá.

** Doutoranda em Geografia, na Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Abstract

This work aims to reflect on the potential of games and how they can engage students in concepts and principles specific to Geography, contributing to the development of geographic thinking. The teaching-learning process of Geography seeks to form in the student a specific way of thinking, that is, a geographical thinking. To develop this task, the teacher can employ different resources that drive the construction of this thinking, like games. Therefore, this exploratory work relied on a literature review to present a discussion on the use of games in teaching of Geography, attempting to contribute with theoretical contributions that encourage the use of these resources, from a perspective of constructing geographical thinking in basic education students. Consequently, it was possible to infer that the games used in this discipline must express the specific contents and objectives of this field of the school curriculum.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el potencial de los juegos y cómo pueden activar en los estudiantes conceptos y principios propios de la Geografía que contribuyan al desarrollo del pensamiento geográfico. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía busca formar en el alumno una forma específica de pensar, es decir, un pensamiento geográfico. Para el desarrollo de esta tarea, el docente puede emplear diferentes recursos que impulsen la construcción de este pensamiento, como lo son los juegos. Por tanto, este trabajo exploratorio se basó en un análisis bibliográfico para presentar una discusión sobre el uso de juegos en la enseñanza de la Geografía, y tratando de contribuir a los aportes teóricos que incentiven el uso de estos recursos, en una perspectiva de construcción del pensamiento en los estudiantes de educación básica. En consecuencia, se pudo inferir que los juegos utilizados en esta disciplina deben expresar los contenidos y objetivos específicos del currículo escolar.

Keywords

games; geographic thinking; teaching-learning

Palabras clave

juegos; pensamiento geográfico: enseñanza-aprendizaje

Introdução

Os jogos, enquanto instrumentos didático-pedagógicos, podem ser empregados em sala de aula para auxiliar alunos e professores a alcançarem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social (Kishimoto, 1994). Esses recursos mostram-se ainda como ferramentas que favorecem, por seu caráter lúdico, a apropriação do conhecimento (Castellar e Vilhena, 2011). Assim, revelam-se um caminho para didatização dos conteúdos, colaborando para formação de sujeitos críticos, conscientes e questionadores.

Quando empregados no ensino de Geografia, os jogos efetivam a busca por mobilizar nos alunos uma motivação para aprender, relacionada à possibilidade de diversão, além de promover habilidades cognitivas mais gerais. Contudo, os objetivos ligados ao seu uso devem ir além; é preciso almejar a produção e articulação do conhecimento geográfico, ou seja, de conceitos próprios dessa ciência (Breda, 2018).

Diante disso, o presente artigo apresenta uma discussão que segue na direção do uso de jogos que contribuem para o ensino de Geografia, visando aprofundar a base teórica que sustenta. Desse modo, tem-se como objetivo refletir sobre as potencialidades dos jogos e como podem mobilizar nos alunos conceitos e princípios próprios da Geografia, que contribuam para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Para tanto, este trabalho, de caráter exploratório, pautou-se em pesquisa bibliográfica, sem a pretensão de esgotar o assunto. Assim, inicialmente, ressalta-se o desenvolvimento do pensamento geográfico como meta da educação geográfica. Posteriormente, refletem-se as possibilidades didático-pedagógicas dos jogos, enquanto recurso lúdico, destacando suas vantagens no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Por fim, reflete-se sobre a utilização dos jogos no ensino de Geografia, pautada nos pressupostos da educação geográfica, lançando, dessa maneira, reflexões sobre suas potencialidades em contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico, dos alunos da educação básica.

Educação geográfica e o desenvolvimento do pensamento geográfico

A disciplina de Geografia, acompanhando os movimentos epistemológicos tanto da ciência como das tendências pedagógicas das últimas décadas, tem apresentado uma progressiva transformação nos seus objetivos e nas práticas pedagógicas, partindo da compreensão de que estes não podem estar calcados na simples transmissão de conteúdos

(Cavalcanti, 2019), mas sim, na perspectiva de um ensino significativo para os alunos, conectado às suas realidades e experiências cotidianas. À vista disso, têm emergido debates nas pesquisas acadêmicas a respeito de sua função como disciplina na escola e sua efetiva contribuição para o processo formativo do discente.

Nessa perspectiva, tem-se fortalecido, entre os pesquisadores vinculados ao campo de investigação das pesquisas em educação geográfica, a ideia de que ensinar Geografia é ensinar um modo específico de pensar, um modo de pensar próprio dessa ciência, ou seja, de possibilitar ao aluno pensar geograficamente, por meio dos conceitos geográficos, e, assim, contribuir para sua formação enquanto cidadão (Callai et al., 2016; Cavalcanti, 2019).

Essa qualidade geográfica, denotada por esse pensamento, deriva da ciência base dessa disciplina, do conhecimento teórico, do vocabulário e da rede de conceitos por ela produzida, visto que o pensamento geográfico é produto, ao mesmo tempo condição e resultado, central e específico dos conhecimentos da Geografia, os quais são relevantes para todas as pessoas, para viver no mundo e para compreendê-lo melhor, bem como para a formação básica de todos os cidadãos (Cavalcanti, 2019).

Quanto a esse conhecimento produzido pela ciência geográfica, base para a disciplina, Gomes (2017) salienta que o raciocínio geográfico é empregado para explicar por que as coisas estão onde estão e, também, por que são diferentes quando aparecem em outros locais. Assim, é esse raciocínio que fundamenta e dá qualidade à Geografia. Dessa forma, o autor considera a Geografia como uma forma de pensar, uma maneira autônoma, original e potente de estruturar o pensamento, incluindo um edifício cognitivo com propriedades, relevância, competências e finalidades.

Callai (2018), por sua vez, ao refletir sobre as finalidades dessa disciplina, sustenta que a meta da educação geográfica é “[...] a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber [...]” (p. 10). Para a autora, a referência para esse processo educacional é o conhecimento produzido pela Geografia enquanto ciência, que, ao ser relacionado em sala de aula com o conhecimento do cotidiano do sujeito, resulta no conhecimento geográfico disciplinar.

Corroborando essas discussões, Cavalcanti (2019) salienta que ensinar Geografia não é transferir o conteúdo produzido pela ciência para a situação da sala de aula. Assim, a procura por ensinar essa disciplina aos alunos, de modo significativo, “[...] leva a definir como meta a formação, por meio dos conteúdos vinculados em salas de aula, de um modo de se pensar a realidade, um modo de *se pensar geograficamente*” (Cavalcanti, p. 65, grifo nosso). Desse modo, a autora conceitua o pensamento geográfico como sendo a “capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos.”

Segundo a mesma autora, para pensar pela Geografia, isto é, para realizar uma análise geográfica, é preciso ter uma orientação consciente do pensamento, baseando-se nos conceitos e nos princípios próprios dessa ciência e por ela produzidos. Em relação aos conceitos, Cavalcanti (2019) destaca que estes, “são concepções mais amplas e genéricas sobre os fenômenos da realidade, possuem alguma estabilidade, mas são dinâmicos e estão em constante desenvolvimento” (p. 103). Ela destaca os conceitos de Espaço, Lugar, Paisagem e Região como estruturantes do pensamento geográfico. Quanto aos princípios norteadores desse pensamento, ela destaca a localização, a distribuição, a conectividade e a escala.

Para Santos (2020), “[...] o Pensamento Geográfico consiste em compreender os fenômenos a partir dos conceitos e princípios basilares dessa ciência, usando os mesmos para estruturar questões e buscar soluções” (p. 65). E, para tanto, é necessário assegurar e considerar alguns aspectos, que, segundo a pesquisadora, são: 1) a necessidade da construção sólida dos conceitos dessa ciência; 2) a necessidade de que os conceitos geográficos sejam tomados em um sistema com relações de equivalência, complementaridade e hierarquia; 3) a inserção dos conceitos científicos em um sistema que atravesse relações de hierarquia.

Dessa forma, de acordo com a pesquisadora, a constituição do Pensamento Geográfico “perpassa necessariamente a construção do conceito de espaço geográfico, o qual mobiliza como princípios metodológicos, os conceitos de localização e escala, ou seja, a operação com esse modo de pensar na análise dos fenômenos” (Santos, 2020, p. 77), implica em localizar o fato a ser analisado e delimitar sua extensão espacial e de análise.

Nesse sentido, Andreis e Callai (2019) refletem sobre as aulas de Geografia e defendem a noção de alicerce, que é uma “afirmação densa, porque princípios, conceitos e categorias geográficas, por sua implicação espaço-temporal, são importantes por compreenderem a natureza das aprendizagens” (p. 81). Enfatizam que o que está por detrás é o fundante de todo o processo, isto é, o pensamento geográfico, o qual permite construir conceitos que fundam o entendimento dos conteúdos.

Depreende-se, das reflexões dos autores aqui apresentados, a importância do aluno compreender e se apropriar, efetivamente, dos conceitos e dos princípios geográficos, para que possa mobilizá-los e empregá-los, de modo consciente, ao analisar as relações que perpassam seu cotidiano. Isso viabiliza uma educação que forme cidadãos ativos, responsáveis, conscientes e críticos, capazes de modificar suas realidades e minimizar as desigualdades.

Nessa direção, um trabalho pedagógico baseado nessas características possibilita que os alunos construam, enquanto cidadãos, uma compreensão geográfica dos fenômenos que vivenciam cotidianamente, tornando-se, portanto, significativo para a realização de suas práticas sociais (Cavalcanti, 2002). À vista disso, o planejamento docente deve

propiciar condições para que os discentes mobilizem, desenvolvam e utilizem as ferramentas intelectuais produzidas pela Geografia. Dessa maneira, o trabalho didático-pedagógico do docente dessa disciplina “[...] consiste na organização e na promoção de atividades que, aninhadas no currículo escolar, mas em íntima conexão com os conteúdos desta disciplina, possibilitem ao aluno exercitar seu raciocínio espacial e desenvolver sua ‘consciência geográfica’” (Lopes, 2010, p. 89).

A efetivação dessa tarefa está implicada no domínio, pelo professor, do processo histórico da constituição da ciência geográfica e seu arcabouço teórico-conceitual, bem como no domínio da análise geográfica, dos métodos e dos procedimentos presentes em sua organização e validação enquanto conhecimento, uma vez que a constituição do pensamento geográfico está assentada nas bases epistemológicas dessa ciência.

Para alcançar esses objetivos no processo de ensino aprendizagem, o professor deve empregar em sua prática distintas ferramentas e recursos didáticos que, da melhor maneira, possam instigar os alunos. Dentre esses diversos recursos, destacam-se, diante dos objetivos deste trabalho, os jogos, como materiais para didatização dos conteúdos, sobre os quais se debruçam as reflexões a seguir.

Jogos no processo de ensino-aprendizagem escolar

Os jogos são uma construção humana, desenvolvidos e modificados historicamente, de acordo com o tempo e o lugar, a partir de diferentes contextos sociais, históricos e geográficos. Apresentam-se em múltiplas manifestações, com diversas peculiaridades que aproximam ou distanciam os distintos jogos existentes (Kishimoto, 1994). Diante disso, “acompanha o homem ao longo de sua história, desde a infância mais profunda até a morte, e de várias formas”. (Dubovski, 2017, p. 18).

Nesse contexto, ao longo da história da humanidade, os jogos foram compreendidos e utilizados de diversas maneiras, o que não se mostrou diferente nos processos educacionais. Ora foram bem aceitos, ora retirados de sala de aula e, em alguns momentos, utilizados como recursos didáticos e em outros como um objeto de simples divertimento. As concepções foram se modificando e dando diferentes sentidos ao seu uso, mas apoia-se, neste estudo, na visão que notabiliza o jogo como um material que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, uma vez que, como sustenta Dubovski (2017), os jogos didáticos enriquecem e especializam a educação escolar. Desse modo, seu uso na educação é uma prática moderna em todos os níveis educacionais.

À vista disso, ressalta-se que diversos autores (Kishimoto, 1994; Castejar & Vilhena, 2011; Verri, 2017; Breda, 2018), em suas reflexões, têm pontuado, em uníssono, as possibilidades do uso dos jogos na educação.

Diante dos resultados de pesquisas, que destacam esses materiais como ferramentas capazes de auxiliar discentes e docentes a alcançarem objetivos do processo de ensino-aprendizagem, faz-se pertinente enfatizar algumas de suas potencialidades.

Dentre as distintas possibilidades dos jogos, ao serem implementados em sala de aula, destaca-se o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Podem também produzir um ambiente que propicia a socialização dos alunos com seus pares, com os professores e, ainda, com o conteúdo, estimulando o trabalho em equipe, a coletividade e a colaboração com os demais (Grando, 1995; 2000; Castellar & Vilhena, 2011). Além do caráter socializador, possuem um caráter lúdico que motiva o desenvolvimento e incentiva a criatividade. Dessa maneira, como salienta Breda (2018), o jogo “torna-se um material atrativo, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa” (p. 27). Nessa perspectiva, esse recurso oportuniza também a construção do senso crítico e investigativo a partir da situação-problema que deve ser resolvida pelo discente.

Os jogos, com sua eterna magia de atenção que fazem de uma simples atividade uma forma de poder de raciocínio por parte do usuário-aluno, têm a finalidade de desafiar e motivar o aprendiz, envolvendo-o em uma competição com a máquina e os colegas. Assim, os jogos são importantes recursos para trabalhar a percepção espacial do discente (Voges, 2009). E mais, o valor do jogo, como ambiente imersivo, motiva e envolve os alunos a aprender e aplicar conteúdo científico e habilidades de investigação (Clark et al., 2009).

Para Yang (2012), o jogo é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo que o aprendizado mais eficaz ocorre por meio de experiências práticas, pois possibilita ao aluno explorar, descobrir e questionar, construindo conceitos em contextos autênticos. Assim, o “aprender fazendo” e o “aprender a aprender” são importantes princípios construtivistas subjacentes à aprendizagem baseada em jogos.

Segundo afirmam Kirriemuir e Mcfarlane (2007), os jogos na educação têm dois atrativos principais: o desejo de tornar a aprendizagem divertida e a crença que o aprender fazendo é uma ferramenta de aprendizagem poderosa. Isso porque, para os autores, os jogos são frequentemente caracterizados por abordagens de tentativa e erro para superar desafios e obstáculos.

Em termos de ganhos psicológicos, o uso dos jogos na escola possibilita ao aluno interagir, respeitar regras, desenvolver a imaginação, cooperação, promover uma boa autoestima, pensar, criar e desenvolver o senso crítico (Almeida et al., 2016). Além disso, contribuem para desenvolver habilidades cognitivas superiores, como colaboração e argumentação (Backlund; Hendrix, 2013). Nesse âmbito, Castellar e Vilhena (2011) declaram que:

[...] os jogos e as brincadeiras são entendidos como uma situação em que se tem de tomar decisões e cooperar com os outros jogadores. Nesse momento, espera-se desenvolver situações de aprendizagem voltadas para as atitudes, focadas na formação cidadã e no respeito ao próximo (p. 45).

Esse recurso, como sustenta Verri (2010), promove, ainda, a alegria, diversão, prazer, descontração, bem como cria possibilidades de vivenciar processos, acontecimentos e evoluções dinâmicas das cidades, por exemplo. Empregar o jogo como recurso pedagógico, articulando teoria e prática, faz com que o aluno estude sem perceber, tornando o ensino mais interessante e atrativo. Por meio do jogo, liberam-se tensões, desenvolve-se a espontaneidade e o indivíduo acaba jogando não como obrigação, mas como algo livre (Verri, 2010).

Do mesmo modo, os autores Kirriemuir e Mcfarlane (2007) enfatizam que “o fato de que algo acontece incentiva os jogadores a prosseguir, e a qualidade do que acontece em termos de envolvimento do usuário é o fator que os mantém jogando” (p. 9).

O discurso vai além da certeza de que cada jogo oferta visões diferentes ao jogador, entrando em um campo aprofundado de como esta oferta se dá em sua própria estrutura, através de escolhas pré-inseridas no ambiente virtual por seus criadores. Desta forma, entende-se que o contato com a ficção gera interação com outras culturas e organizações sociais, atribuindo ao leitor conteúdos novos, permitindo um aprofundamento entre leitor e texto (Eco, 1994).

Yang (2012) enfatiza, ainda, que os alunos passam a perceber a necessidade de aprender conceitos básicos para conseguir concluir o jogo. Para a autora, os jogos têm o potencial de fornecer *feedback* imediato aos alunos, exibindo um gráfico de pontuação alta e fornecendo oportunidades de “nivelamento” e, como resultado, podem ajudar a desenvolver confiança para realizar tarefas específicas.

Os jogadores trocam não apenas experiência de jogo, mas também posições críticas em relação ao jogo. Nesse aspecto, há compartilhamento de conhecimento entre eles. Por isso, é importante mapear as situações que irão encorajar os alunos a colaborar para resolver problemas convincentes (Squire & Jenkins, 2003).

Frente a essas e outras potencialidades proporcionadas pelo emprego desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, ressalta-se que os jogos não sanam todos os problemas educacionais enfrentados pelo docente em sala de aula. O jogo, se empregado por ele mesmo, ou seja, o jogo pelo jogo, sem a elaboração e a clarificação dos objetivos e sem buscar desenvolver no aluno o conhecimento, dará ao material um caráter aleatório, de passa tempo e distração (Grando, 1995). No entanto, seu uso baseado em um planejamento adequado pode contribuir para a aprendizagem.

Nessa direção, Breda (2018) argumenta que “[...] o objetivo do jogo deve ser planejado e passado antes para o aluno a fim de entusiasamá-lo, deixando claro que o objetivo do jogo é diferente do objetivo pedagógico, não sendo apenas a vitória, mas sim trabalhar conteúdos escolares [...]” (p. 31). Uma vez que, como destaca a autora, a dinâmica e a relação com o conteúdo é que tornarão o jogo um material didático.

Corroborando essa perspectiva, Verri (2017) afirma que “ao se empregar o jogo ao conteúdo adequado, os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos poderão resultar em ações que, como destacamos, extrapolam os interesses mais imediatos da educação escolar e atingem a vida como um todo em suas diversas dimensões” (p. 28). Desse modo, contribui para a formação de um cidadão crítico e consciente.

Diante disso, compreende-se que esses objetivos a serem atingidos com o material serão elencados particularmente de acordo com cada disciplina, ou ainda, considerando a interdisciplinaridade. Frente a isso, há ainda a escolha ou construção do jogo, de modo específico, do formato do jogo, tema que será discutido a seguir.

Tipos de jogo que podem ser usados no ambiente escolar

A palavra “jogo” tem várias definições, como, por exemplo: “designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento”; “competição”; “passatempo”; “encantamento, magia”; “conjunto de condições, regras, convenções estabelecidas para determinada situação”; “conjunto de procedimentos ou estratégias para atingir determinado fim”, dentre outras (Houaiss, 2008, p. 1685).

Há uma multiplicidade de formato de jogos, com características, regras e mecânicas distintas, e é justamente isso que dificulta definir concretamente o que é um jogo (Kishimoto, 1994). Contudo, é possível destacar tipologias com maior potencial ou mais comumente utilizadas por professores no processo educacional. À vista disso, alguns autores têm buscado apresentar classificações de jogos, ponderando seus aspectos didático-metodológicos, por suas formas, conteúdos, estruturas, dentre outros.

Nessa direção, destaca-se a proposta de Grandó (1995) que, ao discutir o uso dos jogos no ensino de Matemática, apresenta uma categorização, buscando estabelecer, segundo a autora, uma interseção entre diversas classificações e considerando os materiais mais comumente utilizados.

Assim, a autora estabelece como tipos de jogos:

- Jogos de azar: aqueles em que se depende apenas da “sorte” para se vencer o jogo;

- Jogos de quebra-cabeça: aqueles em que o jogador, na maioria das vezes, joga sozinho, e sua solução ainda é desconhecida para ele;
- Jogos de estratégia (e/ou jogos de construção de conceitos): aqueles que dependem exclusivamente do jogador para vencer, sem contar com o fator “sorte”, ou “aleatoriedade”, mas sim com a elaboração de estratégia;
- Jogos de fixação de conceitos: aqueles cujo objetivo está expresso em seu próprio nome: “fixar conceitos” ou “aplicar conceitos”;
- Jogos pedagógicos: aqueles que possuem seu valor pedagógico, englobam todos os outros tipos; e
- Jogos computacionais: aqueles projetados e executados no ambiente computacional.

Apoiando-se nessa proposta, Oliveira (2018), ao refletir sobre a utilização dos jogos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, propõe uma classificação baseada no conteúdo e na forma do jogo, objetivando, além da classificação, compreender as metas que os docentes pretendem atingir ao empregar esses materiais.

Diante disso, quanto ao conteúdo, a autora entende que esses recursos podem ser utilizados com o objetivo de fixar o conteúdo — para estudar para a prova ou reforçar um conteúdo, deixando a aula mais dinâmica, ao contrário da utilização de exercícios ou para a construção de conceitos — em que se pretende que o aluno avance no conhecimento sobre o conteúdo abordado no material. Quanto à forma, os jogos são classificados da seguinte maneira:

- Jogos de tabuleiro e de estratégia
- Jogos de tabuleiro com trilha
- Jogos de pergunta e resposta
- Jogos de montagem
- Jogos eletrônicos

Acrescenta-se a essas tipologias o *roleplaying game*, conhecido como RPG ou jogo de interpretação de papéis, apontado por Souza e Moura (2019) como um formato que apresenta potencialidades para o âmbito educacional, por promover a criatividade e a imaginação como princípios para a aprendizagem de diversos conteúdos em distintas áreas, implicando ainda na interdisciplinaridade durante o desenvolvimento do jogo. Porém, ainda que esse formato apresente possibilidades e deva ser mais explorado, como destacado pelos autores, as pesquisas que discutem esse tipo de jogo no ensino de Geografia ainda são escassas.

Outra classificação que se soma às já apresentadas são os jogos de simulação, que, como destaca Breda (2018), são aqueles que “[...] recriam situações próprias da vida real, e as decisões e estratégias são atreladas

a possíveis acontecimentos e, por isso, os jogadores interagem entre si e com o ambiente simulado” (p. 85). A autora, baseando-se em outros pesquisadores, apresenta os tipos de jogo de simulação, específicos para trabalhar habilidades ou conteúdos geográficos, classificados em:

- sobre o homem e seu entorno
- de procura
- de localização
- de desenvolvimento
- de construção de cidades
- de itinerários e viagens
- de deslocamentos
- ecológicos
- de orientação

Frente a todas essas tipologias, que são comumente empregadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como as possibilidades por elas ofertadas, é relevante destacar os jogos chamados de computacionais por Grando (1995), de eletrônicos por Oliveira (2018), ou ainda de digitais, uma vez que esse tipo de material ganha cada vez mais espaço nos ambientes escolares. O surgimento de novas ferramentas na sociedade cria novas condições e estratégias de aprendizagem, tanto em contextos formais como informais. (Nilsson & Jakobsson, 2011). Dessa maneira, é preciso “mudar nossos métodos de ensino para aprimorar as habilidades que os futuros cidadãos precisarão em uma sociedade global” (Gros, 2007, p. 23).

As tecnologias digitais permitem que professores e alunos gerem novas informações não apenas no conteúdo, mas na forma como são viabilizadas nos espaços das redes. É necessário identificar quais as melhores maneiras de uso dessas inovações para abordagem de um determinado tema em um projeto específico, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” tecnológico ao objetivo maior da qualidade de ensino que pretendem oferecer. Na sociedade digital, o papel do professor se amplia em vez de se extinguir (Kenski, 2005). Desse modo, corroborando essa perspectiva, Di Maio e Seltzer (2011) afirmam que as inovações nos ambientes escolares trazem reflexos positivos aos processos de ensino e aprendizagem e isso bastaria para justificar a inserção de novos recursos tecnológicos nas aulas.

Os atuais recursos tecnológicos trazem novas formas de ler, escrever, de pensar e agir. “É nesse ambiente [virtual] que se permite ao aluno manipular variáveis e observar resultados imediatos, decorrentes da modifi-

cação de situações e condições” (Oliveira, 2006, p. 120). Nessa direção, Prensky (2001) sugere duas formas de “conteúdos”: legado e o futuro (p. 4). O legado inclui leitura, escrita, aritmética, pensamento lógico, compreensão dos escritos, ideias do passado, seria todo o currículo escolar. O do futuro é tecnológico e digital, mas também inclui ética, política e linguagens. O autor então questiona “o que é mais difícil – “aprender coisas novas” ou “aprender novas maneiras de fazer coisas antigas”? Ele suspeita que seja o último. Isso porque a geração que somente lia “os livros estáticos não tem a mesma desenvoltura intelectual da geração que procede à leitura dos *games* que exigem disposição para desafios difíceis de vencer, além de ensinar conceitos complexos” (Santos & Moita, 2011, p. 114).

Alves (2010) questiona como estabelecer sintonia, um compasso entre produção midiática com os alunos e os conteúdos escolares. Segundo Ramos e Melo (2016), “a utilização de tecnologias digitais para o treinamento cognitivo aparece como um recurso promissor na realização de intervenções para o desenvolvimento de funções cognitivas que são relevantes para aprendizagem” (p. 22).

Nessa direção, os jogos digitais envolvem significação e ressignificação dos conteúdos presentes nos mapas, nos hipertextos, nos tutoriais, dentre outros, para possibilitar que os discentes aprendam. Dessa maneira, para Yang (2012) esse tipo de jogo é essencial para aprendizagem e desenvolvimento humano, pois o aprendizado mais eficaz ocorre por meio de experiências práticas, no caso dos jogos, para explorar, descobrir e questionar, construindo conceitos em contextos autênticos, como os ofertados nos ambientes digitais.

Frente a esses distintos formatos de jogos, em diferentes ambientes, que podem proporcionar o desenvolvimento de diversas habilidades, como destacado anteriormente, entende-se que os jogos empregados no processo de ensino-aprendizagem de Geografia deverão estar conectados aos objetivos dessa disciplina. Assim, a discussão segue na direção do uso de jogos na Geografia.

Reflexões sobre o uso de jogos no ensino de Geografia

O jogo, ao ser empregado no processo de ensino de Geografia, pode apresentar todas as potencialidades já destacadas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, além de ampliar as perspectivas de aprendizagem. Para ressaltar essas possibilidades, destaca-se, com base nos autores já citados neste trabalho, as vantagens do uso dos jogos no ensino, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Vantagens do uso dos jogos no processo de ensino-aprendizagem

Vantagens do uso dos jogos no ensino-aprendizagem	
Gerais	Específicas
Vários tipos de jogos (digitais, tabuleiro...)	Prática moderna e atual de diversificar o ensino
Desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas	Articulação com conteúdos
Desenvolvimento da colaboração nos jogos em equipe	Habilidades argumentativas
Espontaneidade	Incentivo na busca de conhecimento
Desenvolvimento do Encorajamento e confiança no jogador	Resolução de problemas
Entusiasmo e envolvimento na atividade	Aprender na prática/jogando

Breda (2018, pp. 28-29), ao refletir sobre a utilização desses recursos, sumariza as contribuições socioeducativas dos jogos educacionais no ensino de Geografia destacando que esses recursos:

- Auxiliam na motivação e na criatividade;
- Favorecem a aprendizagem ativa e por descobrimento;
- Contribuem para a tomada de decisões e resolução de problemas;
- Permitem adaptar o ritmo de aprendizagem com cada aluno;
- Modificam a relação professor-aluno e aluno-aluno;
- Criam situações emocionais inerentes à vida (ganhar e perder);
- Desenvolvem a sociabilidade, a comunicação e a negociação;
- Estimulam o trabalho em equipe, incentivando o respeito às pessoas e a importância de regras;
- Simplificam e simulam situações-problema “reais”;
- Resgatam conhecimentos e estimulam a aquisição de novos conhecimentos;
- Permitem integrar conteúdos específicos e temas transversais do currículo.

Contudo, diante dessas amplas potencialidades dos jogos, verifica-se que, no ensino da Geografia, de modo específico, esses recursos devem promover a valorização dos conhecimentos dessa disciplina. Assim, nessa perspectiva, Breda (2018), assinala que “aliar as potencialidades dos jogos com os objetivos da Geografia Escolar pode ser uma opção metodológica para o desenvolvimento de habilidades necessárias e de conceitos fundamentais da aprendizagem geográfica” (p. 27).

Corroborando essa ideia, Verri (2017) sustenta que:

Os jogos dedicados à Geografia devem cooperar nos propósitos de proporcionar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados pelo currículo escolar e seu propósito maior: a consecução da educação geográfica, ou seja, visam, integradamente com as demais disciplinas que compõem esse currículo, a formar globalmente para o pensar e o agir cidadão. (p. 57).

À vista disso, apoiando-se em Verri (2017), destaca-se que a “[...] proposta de um jogo pedagógico para o ensino de Geografia deve focalizar seus grandes temas, objetivos e princípios fundamentais dessa disciplina escolar; deve, em certa medida, refletir sua epistemologia.” (p. 29). Depreende-se, dessa maneira, que o jogo para ser utilizado nessa disciplina, seja um material já existente ou construído pelo docente, deve considerar e exprimir os conhecimentos geográficos construídos ao longo da história dessa ciência, ou seja, a epistemologia da Geografia.

Para tanto, o jogo precisa apresentar em sua estrutura, em sua mecânica, a temática de modo a instigar o aluno a resolver a problemática proposta, mobilizando os conceitos e princípios para solucioná-la. Assim, proporcionará ao discente, condições de exercitar e construir seu pensamento geográfico para mobilizá-lo na análise do espaço geográfico, tanto na realidade expressa no jogo, quanto na vivenciada cotidianamente.

Ao considerar essas colocações, entende-se que é do professor a tarefa de escolher ou criar esses materiais. Para tanto, Grando (2000) destaca que, ao inserir os jogos em sala de aula, o docente necessita ter clareza metodológica quanto ao seu uso, bem como quais objetivos deseja atingir. Assim, a autora afirma que o planejamento para o uso dos jogos é essencial, devendo apoiar-se em uma reflexão metodológica.

Nessa perspectiva, Castellar e Vilhena (2011) enfatizam que o uso de jogos no ensino de Geografia “[...] exige que o professor organize os materiais, defina seus objetivos e planeje as aulas, o que implica ter capacidade de

gestão de aula, resultando em uma análise prévia e conhecimento dos alunos, dos percursos didáticos e do modo como os conteúdos serão articulados” (pp. 44 – 45). Dessa maneira, infere-se que cabe ao professor, como mediador do conhecimento, selecionar ou elaborar e implementar os jogos considerando a realidade escolar e as vivências dos alunos, bem como as especificidades do conteúdo que será trabalhado no material, de modo a alcançar os objetivos estabelecidos.

As autoras destacam, ainda, que nessa disciplina os jogos possibilitam a construção de habilidades que auxiliarão o aluno na produção de seu conhecimento, de maneira a possibilitar a associação entre os conteúdos e a realidade vivenciada pelos discentes. Nessa direção, o docente deve se preocupar com os conteúdos abordados, e de modo específico em como fará, com o jogo, para que o aluno associe os conceitos mais abstratos a algo concreto. (Castellar & Vilhena, 2011).

Isso implica em uma utilização, pelo professor, desses recursos que se apoia na articulação dos conhecimentos que o mesmo possui, e de modo especial, entre os conhecimentos sobre os aspectos didático-pedagógicos, o conhecimento epistemológico da Geografia, e o conhecimento dos alunos e de suas especificidades. Articulação essa que proporciona a estruturação de um planejamento e a consecução de seus objetivos.

Diante dessas reflexões, entende-se que o emprego dos jogos pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia, entretanto, o uso do jogo pelo jogo, que, por si só, auxiliará o aluno na compreensão das temáticas geográficas. É necessário que os materiais utilizados expressem os conteúdos e os objetivos específicos desse campo do currículo escolar, assentados nas bases epistemológicas dessa ciência, para proporcionar aos alunos a oportunidade de exercitar e construir o pensamento geográfico.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo refletir sobre as potencialidades dos jogos e sobre o modo como podem mobilizar nos alunos conceitos e princípios, próprios da Geografia, que contribuam para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Para tanto, apresentou uma discussão a respeito do desenvolvimento do pensamento geográfico como meta da educação geográfica e, posteriormente, expôs-se as distintas possibilidades que o jogo oferece para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais, bem como para a aprendizagem no ensino de Geografia, visando aprofundar os aportes teóricos que sustentam sua utilização.

Diante das reflexões apresentadas, frente às potencialidades proporcionadas pelo emprego desses recursos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ressalta-se que estes não sanam todos os problemas educacionais enfrentados pelo docente em sala de aula. O jogo, se empregado por ele mesmo, ou seja, o jogo pelo jogo, sem a elaboração

e a clarificação dos objetivos e sem buscar desenvolver no aluno o conhecimento, dará ao material um caráter aleatório, de passatempo e distração. No entanto, seu uso, baseado em um planejamento adequado, que considera as distintas realidades escolares e dos alunos, bem como as especificidades de cada conteúdo, pode contribuir para uma aprendizagem significativa.

Além disso, é importante enfatizar que o jogo é um meio, e como tal só fará sentido se adequado ao contexto educacional, ao conteúdo que se busca abordar, à faixa etária do discente, às possibilidades e limitações que este pode apresentar. Assim, o jogo, entendido como potencial ferramenta pedagógica, pode ser utilizado no sentido de agregar, ou melhor, facilitar, na internalização e construção de conceitos geográficos com os alunos.

Destaca-se, ainda, que as possibilidades com o uso desses recursos são variadas, mas é do professor a tarefa de escolher ou criar esses materiais, considerando a realidade escolar e as vivências dos alunos, bem como as especificidades do conteúdo. Evidentemente, não se pretende, com essas colocações, dizer o que o professor deve ou não fazer, mas sim ampliar as reflexões teóricas para o emprego dos jogos, bem como demonstrar as alternativas que possuem em termos de aprendizagem.

Por fim, infere-se que os jogos utilizados no ensino de Geografia devem expressar os conteúdos e os objetivos específicos desse campo do currículo escolar e, assim, estar assentados nas bases epistemológicas dessa ciência, para proporcionar aos alunos a oportunidade de exercitar e construir um pensamento específico desse campo do conhecimento. Assim, deseja-se que as discussões aqui efetuadas fomentem novas reflexões sobre a temática e ampliem a utilização e construção de jogos que objetivem contribuir para a construção e mobilização do pensamento geográfico.

Referências

- Almeida, C. (2016). *A importância dos jogos para o desenvolvimento psicológico da criança*. Aliança pela infância.
- Alves, L. (2010). Jogos eletrônicos e educação: abrindo a caixa de Pandora. *Dòssie Tecnologia, Comunicação e Conhecimento*. *Cl. Humano. e Soc. Em Ver. Seropédica*, 32(1),81-100.
- Andreis, A., & Callai, H. (2019). Alicerce às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. *Revista Ensino de Geografia*, 2(3).
- Backlund, P. & Hendrix, M. (2013). Educational games: Are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. In *Games and Virtual Worlds for Serious Applications (vs-games)*. 5th International Conference on IEEE.

- Breda, T. (2015). Contribuciones del juego de simulación “conhecendo o parque ecológico” en la construcción del razonamiento espacial en los niños. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 1-10.
- Breda, T. (2018). *Jogos geográficos na sala de aula*. Appris.
- Callai, H. (2021). Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de Geografia Norte Grande*, (70). <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>.
- Callai, H. C., Cavalcanti, L. de S., Castellar, S. M. V., & Souza, V. C. de. (2016). O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no xii enanpege. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia*, 12(18), 43-55.
- Castellar, S., & Vilhena, J. (2011). *Ensino de Geografia*. Cengage Learning.
- Cavalcanti, L. (2002). *Geografia e práticas de ensino*. Alternativa.
- Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. C&A Alfa Comunicação.
- Clark, D., Nelson, B., Sengupta, P., & D’Angelo, C. (2009). Rethinking science learning through digital games and simulations: genres, examples, and evidence. In *Learning science: computer games, simulations, and education*. (pp. 1-71). National Academy of Sciences.
- Di Maio, A., & Seltzer, A. W. (2011). Educação, Geografia e o desafio de novas tecnologias. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), pp. 211-241.
- Dubovski, D. (2017). Didaktické hry vo vyučovaní geografie. *Geografická Revue*, 13(2), 17-28.
- Eco, U. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras.
- Gomes, P. (2017). *Quadros Geográficos – uma forma de ver, uma forma de pensar*. Bertrand Brasil.
- Grando, R. (1995). *O jogo suas possibilidades Metodológicas no Processo Ensino aprendizagem da Matemática*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas].
- Grando, R. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas].
- Gros, B. (2007). Digital games in Education: The design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-38.
- Kenski, V. (2005). O papel do professor na sociedade digital. In A. Castro & A. Carvalho (Org.). *Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. (pp. 95-106). Pioneira Thomson Learning.
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12(22), 105-128.
- Kirriemuir, J., & Mcfarlane, A. (2007). Literature review games and learning. *Futurelab series report 8*.
- Lopes, C. (2010). *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- Nilsson, E. M., & Jacobsson, A. (2011) Simulated Sustainable Societies: Students’ Reflections on Creating Future Cities in Computer Games. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 33-50.
- Oliveira, R. (2006). *Informática Educativa*. (11ª ed.). Papirus.
- Oliveira, T. (2018). *A utilização de jogos por professores de geografia na educação básica*. [Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Estadual de Maringá].
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Ramos, D., & Melo, H. (2016). Jogos digitais e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças do Ensino Fundamental. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 8(3), 22-32.
- Santos, A., & Moita, F. (2011). Os jogos como contextos curriculares: um estudo das construções de gênero no “The Sims”. In R. P. Sousa, F. M. C. S. Moita, & A. B. G. Carvalho (Orgs.), *Tecnologias digitais na Educação* (pp. 105-129). EDUEPB.
- Santos, L. (2020). *Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em geografia*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás].
- Squire, K., & Jenkins, H. (2003). Harnessing the Power of Games in Education. *InSight*, 3, 5-33.
- Verri, J. (2010) A importância da utilização de jogos aplicados ao ensino de Geografia. *Educadores dia a dia*, 1-5. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_geo_jogos.pdf
- Verri, J. (2017). *Criação e implementação do jogo desafio urbano: contribuições para o ensino aprendizagem de Geografia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá].
- Voges, M. (2009). *Ambientes virtuais para o ensino-aprendizagem em Geografia*. [Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Yang, Y. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizen: digital games for developing student’s problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365-377.



Ane
ku
mene

Prácticas espaciales y recuperación socioambiental. El caso del barrio Guadalupe en Bogotá

Spatial Practices and Socio-Environmental Recovery: The Case of the Guadalupe Neighborhood in Bogotá

Práticas espaciais e recuperação socioambiental: o caso do bairro Guadalupe em Bogotá

Yeimy Carolina Agudelo-Hernández*

Cómo citar este artículo: _____

Agudelo-Hernández, Y.C. (2022). Prácticas espaciales y recuperación socioambiental. El caso del barrio Guadalupe en Bogotá. *Anekumene*, (24), 85-95.

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso sobre el barrio de Guadalupe, ubicado en el suroccidente de Bogotá, y los múltiples problemas relacionados con la ocupación ilegal del espacio público, la transformación y venta ilegal de carne, los vertimientos de sustancias y la contaminación de la ronda y ZMPA del río Tunjuelo. Se describe cómo estas situaciones y comportamientos sociales han generado, históricamente, dinámicas de inseguridad, prácticas de microtráfico, hurto, entre otras en el sector. No obstante, la implementación de acciones por parte de la Alcaldía Local de Kennedy y otras entidades distritales para el cumplimiento de la Acción Popular 520 de 2002 ha propendido a la transformación del territorio. A través del análisis de las prácticas espaciales y conflictos socioambientales, se examina el potencial transformador de la organización comunitaria y la acción institucional comprometida.

Palabras clave

prácticas espaciales; espacio público; conflictos socioambientales; río Tunjuelo; barrio Guadalupe

* Administradora pública de la Escuela Superior de Administración Pública. Candidata a Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This article presents a case study on the Guadalupe neighborhood, located in the southwest of Bogotá, and the multiple problems related to the illegal occupation of public space, illegal processing and sale of meat, discharge of substances, and pollution of the Tunjuelo river's banks and Protected Environmental Zone. It describes how these situations and social behaviors have historically generated dynamics of insecurity, micro-trafficking practices, theft, among other issues in the area. However, the implementation of actions by the Local Mayor's Office of Kennedy and other district entities to comply with Popular Action 520 of 2002 has aimed at transforming the territory. Through the analysis of spatial practices and socio-environmental conflicts, the transformative potential of community organization and committed institutional action is examined.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre o bairro Guadalupe, localizado no sudoeste de Bogotá, e os múltiplos problemas relacionados à ocupação ilegal do espaço público, processamento e venda ilegal de carne, despejo de substâncias e poluição das margens e da Zona de Proteção Ambiental do rio Tunjuelo. Descreve como essas situações e comportamentos sociais geraram, historicamente, dinâmicas de insegurança, práticas de microtráfico, roubo, entre outras questões no setor. No entanto, a implementação de ações pela Prefeitura local de Kennedy e outras entidades distritais para cumprir a Ação Popular 520 de 2002 visou transformar o território. Através da análise das práticas espaciais e dos conflitos socioambientais, examina-se o potencial transformador da organização comunitária e da ação institucional comprometida.

Keywords

spatial practices; public space; socio-environmental conflicts; Tunjuelo river; Guadalupe neighborhood

Palavras-chave

práticas espaciais; espaço público; conflitos socioambientais; rio Tunjuelo; bairro Guadalupe

Introducción

En la actualidad, uno de los temas que más interesa a la Academia de las Ciencias Sociales es la conexión entre los seres humanos y la naturaleza. Según Morin (1997), la noción de la unidad del ser humano ha implicado su separación de la naturaleza, producto de la perspectiva disyuntiva del pensamiento occidental moderno. El objetivo principal de este artículo es cuestionar esa concepción y explorar su significado: como humanos, hacemos parte de la naturaleza, no la sobrepasamos ni la dominamos.

Indagar alrededor de esta relación se da a partir de los desequilibrios e impactos sobre los ecosistemas terrestres, los cuales ponen en riesgo la sostenibilidad ambiental. Este enfoque hacia la relación hombre-naturaleza, además de estar enmarcado en la filosofía, también tiene raíces en la investigación social. El cuestionamiento de los enfoques tradicionales sobre el desarrollo y el crecimiento económico ha llevado a la necesidad de replantear la relación entre el hombre y su entorno natural. Como lo menciona Escobar (2005): “el proceso de repensar radicalmente el desarrollo y la modernidad podría abrir las puertas a poderosas posibilidades” (p. 30).

La comprensión de las complejas interacciones entre el ser humano y el medio ambiente es esencial para abordar la relación entre los ecosistemas urbanos y las cuencas hídricas en particular. Esto se debe a que la preservación de estos sistemas es fundamental para mantener el equilibrio de la vida vegetal, animal y humana en las zonas urbanas. Además, la gestión adecuada de estos recursos es vital para establecer relaciones efectivas entre las comunidades y los territorios en los que habitan. Por lo tanto, la aplicación de métodos de investigación cualitativa fenomenológica-hermenéutica resulta altamente pertinente para este estudio, ya que permite comprender cómo las personas experimentan y construyen su realidad social en torno a estas cuestiones (Fuster Guillen, 2019).

Acorde con lo anterior, este artículo aborda esta preocupación académica a través del estudio de caso del sector Guadalupe, un barrio ubicado en la localidad de Kennedy en el suroccidente de Bogotá. El área ha sido objeto de varias problemáticas, incluyendo la ocupación ilegal del espacio público, además del procesamiento irregular y venta ilegal de productos cárnicos. Adicionalmente, se ha identificado la presencia de vertimientos de sustancias que han ocasionado la contaminación del cauce, ronda y ZMPA del río Tunjuelo. Estas situaciones han creado dinámicas de inseguridad, prácticas de microtráfico, hurto y venta de armas, que han estado presentes en el área por más de tres décadas. No obstante, desde la publicación del fallo de la Acción Popular 520 de 2002, que amparó los derechos colectivos para un ambiente sano, así como el goce del espacio público, la defensa de los bienes de uso público, la seguridad, la salud pública y el acceso a una infraestructura de servicios en el barrio Guadalupe, se emitieron normas y se planearon acciones para dar cumplimiento al fallo desde la Alcaldía Local de Kennedy y otras entidades del Distrito. Hoy en día, el proceso de implementación sigue vigente.

Así las cosas, se pretende distinguir las prácticas espaciales de los habitantes del barrio Guadalupe, explicar el impacto de las acciones institucionales en este sector e indagar por los conflictos socioambientales fundados a partir de los imaginarios sociales alrededor del espacio público y las zonas de conservación ambiental. Teniendo en cuenta el enfoque metodológico de la investigación fenomenológica-hermenéutica, los instrumentos empleados para el levantamiento de los datos fueron la cartografía, las entrevistas a profundidad y la observación participante, con el fin de privilegiar el diálogo con los actores directamente implicados.

Este artículo se estructura en tres apartados. El primero, hace una revisión de la historia y las prácticas ambientales del barrio Guadalupe; el segundo apartado identifica las problemáticas y conflictos ambientales del sector; finalmente, el tercero, explica cómo se llevó a cabo la implementación de la Acción Popular 520 de 2002 en el barrio Guadalupe, así como una muestra de los logros y retos de este proceso. El artículo cierra con unas conclusiones sobre la investigación.

Guadalupe: historia y prácticas espaciales

Figura 1. Vista aérea del barrio Guadalupe, anterior a su intervención en 2020



Fuente: Foto cortesía de la Alcaldía Local de Kennedy.

La historia de los territorios está perdida en muchas oportunidades. Este es el caso de Guadalupe: un pequeño barrio,¹ que hace parte de la localidad de Kennedy, al suroccidente de Bogotá, rodeado por el río Tunjuelo en una medialuna al norte y la Autopista Sur, que hace las veces de frontera entre las localidades de Kennedy y Tunjuelito (figura 2). Cuando se recorre la ciudad por la Autopista Sur, el sector es inmediatamente reconocible por su principal actividad, ya que este lugar concentra gran parte de la comercialización de productos cárnicos de Bogotá,² derivado de su proximidad con el Frigorífico Guadalupe (figura 2), que se encuentra ubicado al sur del barrio, en la localidad de Tunjuelito. Es tal la influencia del frigorífico sobre el barrio, que de este es donde proviene su nombre.

1 Perímetro de 590 m y área de 1,85 Ha aproximadamente. Según datos de la Comisión Local Ambiental de Kennedy (2021), está habitado por “76 familias, conformadas por 210 personas de las cuales 26 son menores de edad, 6 gestantes, 3 personas en condición de discapacidad y 17 adultos mayores. [...] existen grupos familiares víctimas del conflicto armado dentro de la población habitante en el sector” (p. 33).

2 Se presume que el 74 % de la carne que se comercializa en Bogotá proviene, tanto del frigorífico Guadalupe como de los establecimientos de comercio del sector de Guadalupe (Guarín, 2008).

Figura 2. Mapa del barrio Guadalupe



Fuente: Google Maps.

Sin embargo, por la misma condición de ser un epicentro comercial de la ciudad, su historia tuvo que ser indagada de la mano de sus habitantes y de algunos archivos, porque no está registrada en ningún lugar. Como ya se mencionó, la relación estrecha que guarda con el frigorífico es el mayor indicador de que este sector es relativamente joven con respecto a otros de la zona suroccidental, ya que el frigorífico fue inaugurado en 1966 (El Tiempo, 2004; Frigorífico Guadalupe, n.d.), por lo que no se tienen registros de la fundación de Guadalupe sino hasta después de la segunda mitad del siglo xx.

No obstante, como lo retrata Zambrano Pantoja (2004), en los años sesenta se inicia una venta generalizada de lotes en la zona por tenedores de los terrenos cercanos a las grandes fábricas que se alojaban allí. Pese a sus módicos precios, los lotes no resultaban muy atractivos para algunas personas por tratarse de un sector industrial, de poca circulación de peatones y, por lo tanto, con serios problemas de seguridad reportados. Aun así, dicho proceso continuó.

Uno de los habitantes del sector entrevistado,³ relata cómo era Guadalupe cuando llegó a finales de la década de 1970:

era una invasión [...] Yo llegué a este barrio cuando estaba cercado por láminas por los invasores, se cercaron con láminas mientras vendían adentro terrenos [...] frente del barrio de Guadalupe estaba el matadero". Además, este habitante proporcionó otros detalles de cómo era el barrio en la década de los 80: "[Para] entonces el barrio estaba habitado, compraron lotes gente muy pobre. Sumaré veía era ya zorras.⁴ Personas que se rebuscaban con la chatarra.

Empero, poco a poco el barrio se fue transformando en esa misma década:

[Había otro] taller de mecánica, ya quedó mi taller, que ya lo tenía al frente con ladrillo y un portón, [...] ya enseguida había una fábrica de Baldosines, [...] y ya se vio otra cara de Guadalupe, y ya el señor de los colchones también [tenía su negocio]. [...] más adelante, pues había una venta de cerveza, un restaurante y [...] juegos de Tejo. Entonces ya se vio el barrio más formado, aunque atrás del barrio seguían llegando las zorras, sus caballos, a llevar la chatarra.

Cuando se le preguntó al entrevistado por la vocación del sector a la comercialización de cárnicos, su respuesta fue que inició en el año 1982

aproximadamente, de la mano de la paulatina transformación del espacio, a través de la elaboración de morcilla y rellena por parte de algunos de sus vecinos de la época:

Una señora Miriam Díaz, que ya no existe, y un señor Manuel Martínez, que hoy es un ganadero, empezaron fabricando morcillas, o rellena. Ellos traían de al frente la sangre para hacer rellena. Y ahí empezó el comercio de Guadalupe. Ya empezó doña Miriam a sacar dos, tres negocitos y otras personas vieron el negocio y también pusieron rellena, o sea, fabricación de rellena. Don Manuel se amplió más, empezó a comprar carne y un señor [de apellido] Guzmán, que más o menos era pudiente, compró varias casas, varios lotes y construyó buenas casas. [...] Él fue uno de los pioneros de empezar con la carne. Empezaron a comprar vísceras y ahí fue que poco a poco la gente empezó a ver el negocio y empezó a montar sus negocios.

Finalmente, el barrio fue reconocido por la Administración Distrital y legalizado a través de la Resolución 1313 en 1995, en la que 104 predios fueron identificados como los que conforman el barrio.

Haciendo un examen detallado de este relato, es posible confirmar, a la luz de la teoría, varios aspectos. Primero, cómo el *espacio*, conceptualmente hablando, está más que alejado de la noción de neutralidad. Guadalupe no es solo una porción de tierra donde se ubicaron unas personas hace más de medio siglo, sino que surgió producto de unas relaciones que se tejieron entre las personas que confluían la zona, así como con el frigorífico Guadalupe. Sobre esto es importante traer a colación a Martínez Lorea (2013) quien, a partir de un análisis de la teoría del espacio de Henri Lefebvre, asevera que:

[El espacio] es el resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte, pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales. El espacio debe considerarse, por tanto, un producto que se consume, que se utiliza, pero que no es como los demás objetos producidos, ya que él mismo interviene en la producción. (p. 14)

Asimismo, otro aspecto que se puede tratar a partir del relato histórico es sobre cómo las prácticas espaciales son dinámicas y responden a todas las acciones ejercidas por los actores involucrados en el espacio. En este sentido, es fundamental recordar el concepto de *evolución histórica en el desarrollo del espacio* de Milton Santos (1986), el cual refiere a que las formas de producción dominantes en una sociedad son determinantes en la evolución del espacio y los elementos que se encuentran inmersos en él. Así las cosas, es preciso tener en cuenta la evolución histórica y cuál ha sido la influencia de los modos de producción de un espacio a lo largo del tiempo para entender su funcionamiento.

³ Entrevista realizada el 23 de marzo de 2023 en Bogotá.

⁴ Vehículos de tracción animal, impulsados por caballos, en los que se transportaba material principalmente de reciclaje. Estos fueron desmontados y prohibidos durante la administración distrital de Gustavo Petro en 2014, mediante el Decreto 595 de ese año.

En el caso de Guadalupe, como ya se ha reiterado, la presencia del frigorífico condicionó, en primera instancia, que se poblara este pequeño lugar a finales de los sesenta para inaugurar talleres de mecánica, como fue relatado por uno de sus habitantes:

¿Por qué llegué a Guadalupe? porque al frente del barrio de Guadalupe estaba el matadero y yo vi todos camiones que requerirían de mis servicios, porque yo fabrico tanques, guardapolvos, todos los accesorios en acero inoxidable para camiones y tractomulas. Entonces yo ya llegué por ese motivo, al ver toda esa cantidad de camiones, entonces dije no, pues aquí está mi trabajo.

Pero, cuando se analiza la evolución de la historia, se halla este relato que conecta las actividades productivas directas del frigorífico con el inicio del establecimiento de carnicerías y negocios de venta de rellena. Ahora bien, a partir de estas prácticas y relaciones socioespaciales, se derivaron varias problemáticas, que son descritas a continuación.

Problemáticas y conflictos socioambientales

Las prácticas espaciales de los habitantes, comerciantes, migrantes y personas que empezaron a ocupar el sector a través de sus actividades de supervivencia asociadas a los modos de producción del frigorífico formaron nuevas dinámicas que no respondían a un ordenamiento del territorio allí. En este caso, se puede aludir a los conceptos de *espacio concebido*⁵ y *espacio vivido*⁶ de Lefebvre (2013). El espacio donde se ubica Guadalupe no estaba *concebido* para la urbanización en la década de 1960, y actualmente está catalogado como una zona residencial con actividad industrial por la Secretaría Distrital de Planeación (2010); en contraste, el espacio es *vivido* por sus habitantes conforme al flujo del modo de producción del negocio cárnico, con una altísima actividad comercial y de tránsito peatonal entre las 4:00 y 9:00 am, con una exclusiva ocupación de los locales de las casas para el establecimiento de carnicerías.

Estas prácticas espaciales han desencadenado varias problemáticas en la zona, como ocupación ilegal del espacio público, la transformación y venta ilegal de carne, vertimientos de sustancias y contaminación de la ronda y ZMPA del río Tunjuelo, así como deficiencias en provisionamiento de servicios públicos (acueducto y alcantarillado), fundamentales para generar buenas prácticas de manufactura en el comercio de cárnicos y deficiencias en malla vial. Lo anterior ha generado, por casi treinta años, situaciones de inseguridad, prácticas de microtráfico, hurto, entre otras. Con relación a la

interacción con el río Tunjuelo, a medida en que la ocupación del barrio fue aumentando, los vecinos de la zona desviaron el cauce del río con rellenos de escombros, lo que afectó su caudal, cambió la estructura de medición de ronda y ZMPA e incrementó los riesgos de inundación en la zona.⁷

No obstante, los problemas sanitario-ambientales son los que mayor impacto tienen en el sector. Consecuencia de la actividad comercial, las condiciones de disposición y venta de cárnicos es muy irregular, lo que ha derivado en que Guadalupe sea considerado como un punto crítico de contaminación en la ciudad. Así, se han identificado prácticas sanitarias y ambientales riesgosas, como la deficiente manipulación de la carne, en tanto se detectaron: ruptura de cadena de frío, disposición de cárnicos en canecas o carretillas, exposición de la carne a cielo abierto, e incluso, su disposición en el suelo sin ningún tipo de barrera física (figura 3).

Figura 3. Manejo de cárnicos en el barrio Guadalupe en la zona identificada como de riesgo alto, en la periferia del sector, colindante con el río Tunjuelo



Fuente: fotos cortesía de la Alcaldía Local de Kennedy.

5 Alude a cómo se diseña y planifica el espacio por parte de los tomadores de decisiones (Lefebvre, 2013; Martínez Gutiérrez, 2013).

6 Se refiere al espacio de la vida cotidiana, donde las personas participan en prácticas sociales y culturales y crean significado a través de sus interacciones con el entorno construido (Lefebvre, 2013; Martínez Gutiérrez, 2013).

7 Sobre esto, la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR) (2012) establece una medición objetiva desde el cauce de los ríos de 30 metros, como una zona de protección especial, en tanto se configura como la zona de inundación y hace parte de la estructura ecológica principal.

Relacionado con lo anterior, los vertimientos de sanguaza⁸ al río Tunjuelo (figura 4) son otra fuente de grave contaminación del afluente (Comisión Ambiental Local de Kennedy, 2021; Secretaría Distrital del Medio Ambiente, 2007). Junto con lo anterior, la disposición de residuos sólidos es otro problema de especial atención, ya que no existe un lugar apropiado en el barrio para este fin, produciendo que se arrojen sobre la autopista sur, al aire libre, donde se acumulan; o que sean desechados en la ronda del río. Muchos de estos desechos son peligrosos por tratarse de cabezas, huesos u otros subproductos cárnicos.

Figura 4. Vertimientos de sanguaza al río Tunjuelo



Fuente: Soler Mora (2011).

Figura 5. Lugar de disposición de desechos sólidos sobre la Autopista Sur



Fuente: Foto cortesía de la Alcaldía Local de Kennedy.

El manejo del espacio público es otro de los problemas que ha ocasionado un agravamiento de las condiciones sanitario-ambientales de la zona, ya que la venta de cárnicos a cielo abierto se ha extendido hacia el andén de la autopista sur sin la aplicación de ninguna norma sanitaria (figura 6). Esta situación tiene sentido, vista desde la teoría, ya que el espacio público es un elemento clave en la ciudad conquistada, porque es donde se llevan a cabo las relaciones sociales, económicas y culturales de la ciudadanía (Borja *et al.*, 2003). El espacio público se convierte

así en un lugar donde los ciudadanos pueden expresarse y construir su identidad y cultura que, en el caso de Guadalupe, circunda alrededor de su actividad comercial.

Figura 6. Comercio de carne en el espacio público del barrio Guadalupe



Fuente: Bogotá saludable (2019).

Ahora, sobre los conflictos socioambientales que surgen cuando las comunidades locales o los grupos sociales se ven afectados negativamente por la degradación del medio ambiente o la explotación de los recursos naturales (Zambrano Pantoja, 1989), se han registrado varios relacionados con las problemáticas descritas. Los habitantes del barrio reclaman tener pocas opciones para la adecuada disposición de los residuos, argumentando que no existen canecas de basura en el espacio público y que no hay una ruta de recolección de basuras en el sector. Por esto, han recurrido a un modelo de recolección de basuras informal. Asimismo, desde la comunidad se propone la construcción de un *shut* de basuras en la parte interna del barrio, pagado por parte de los comerciantes, y la ubicación de canecas públicas de basura, de tal forma que se elimine el riesgo y se disponga adecuadamente de los residuos sólidos. Sin embargo, también argumentan que existen muchas trabas para este proceso, porque requiere, entre otras, de la aprobación de un concepto por parte de la Secretaría Distrital de Medio Ambiente y de la adjudicación de una licencia de construcción. Lo mismo ocurre con los vertimientos: reclaman el provisionamiento de redes de alcantarillado adecuadas para el tratamiento de estos.⁹

⁸ Agua con sangre.

⁹ Situaciones conocidas mediante observación participante del 3 de marzo de 2023.

Acción popular e intervención institucional

Pero, teniendo en cuenta el devenir histórico del barrio, el año 1998 representa un punto de inflexión en términos de acciones de la comunidad respecto a los conflictos socioambientales. Varios habitantes de la zona presentaron una acción popular ese año con el fin de que la institucionalidad tomara en cuenta su territorio, cuya respuesta fue el *fallo de la acción popular 520 de 2002*¹⁰ por parte del Consejo de Estado. Este fallo reconoció los derechos colectivos al *disfrute de un ambiente sano* y ordenó la recuperación del espacio público tanto del costado de la Autopista Sur como de la cuenca del río Tunjuelo.

Así las cosas, se ordenó a la Alcaldía Local de Kennedy y otras entidades distritales hacer una intervención profunda en el sector, con el fin de garantizar el pleno goce del espacio público y proteger el río Tunjuelo. Como primera medida, se conformaron las comisiones para el goce de un ambiente sano, para la salubridad pública en la ronda hídrica del

río Tunjuelo y para la recuperación integral del espacio público, orden público, convivencia y diálogo ciudadano; esto, acompañado de la presentación de una oferta institucional para población que habita el sector, en respuesta a las problemáticas evidenciadas en el sector.

Desde 2020, en el marco de la acción de las comisiones, se identificaron 20 vertimientos contaminantes producto de desechos del comercio cárnico legal e ilegal, así como el incumplimiento generalizado de los protocolos de salubridad e higiene en los establecimientos, por lo que se tuvo que proceder con el cierre definitivo de varios de ellos. También se procedió con la demolición de ocho ocupaciones ilegales que invadían la ronda y ZMPA del río, y se recuperó una porción de espacio público utilizado como parqueadero ilegal. Estos operativos interinstitucionales tuvieron como resultado la recuperación de 5000 metros cuadrados de espacio público, beneficiando a 1500 habitantes y 400 propietarios del sector, aproximadamente. La figura 7 muestra una cartografía que expone las zonas de ronda y ZMPA del río Tunjuelo, la zona del cauce alterado y las ocupaciones ilegales en el sector.

Figura 7. Mapa del barrio Guadalupe que ilustra las zonas de ronda y ZMPA del río Tunjuelo, su cauce alterado y las ocupaciones ilegales en el sector



Fuente: Mapa cortesía de la Alcaldía Local de Kennedy.

¹⁰ La versión completa de este fallo está disponible en https://www.redjurista.com/Documents/consejo_de_estado_accion_popular_e_no_ap-520_de_2002.aspx#/

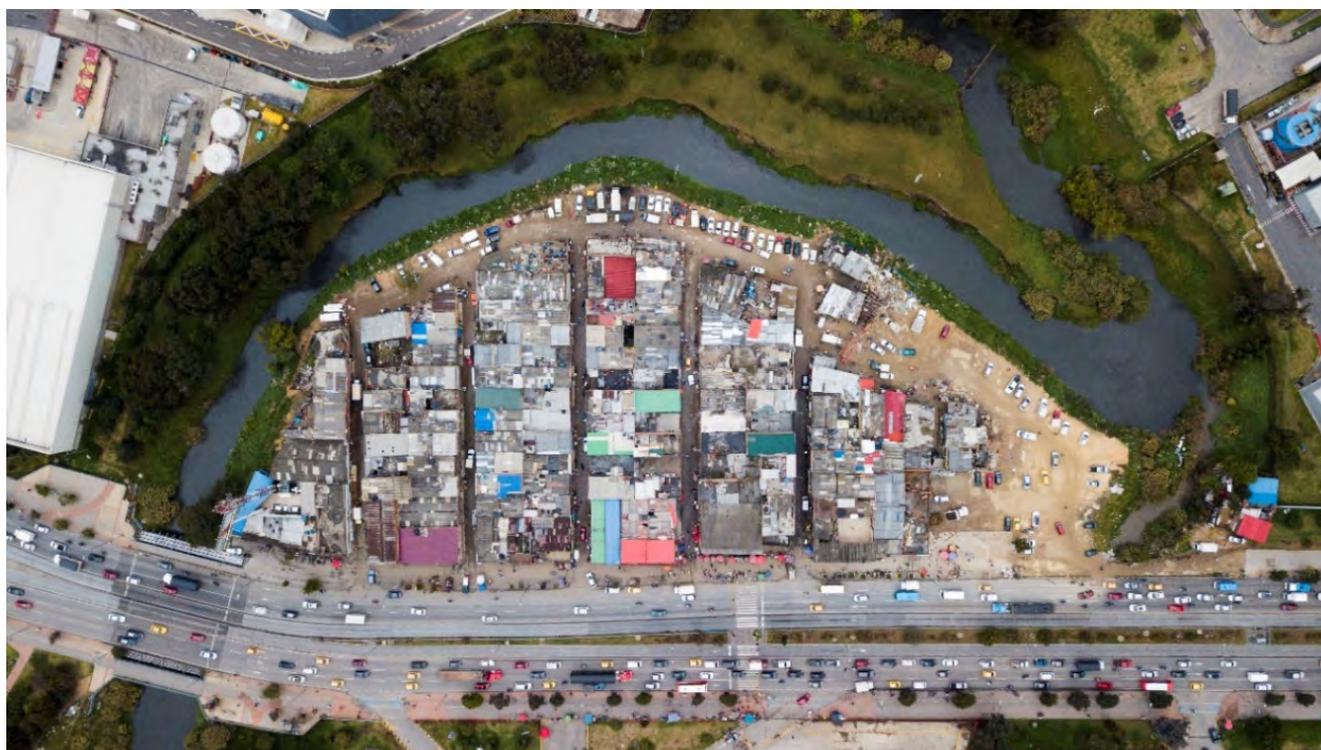
Hay que considerar que la mayor acción interinstitucional, en la que también se involucró a la comunidad, estuvo encaminada a la recuperación ambiental de la ronda y ZMPA del río. Desde septiembre del 2020, la Alcaldía Local de Kennedy inició un trabajo de articulación con el Jardín Botánico, la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB), la Secretaría Distrital de Ambiente (SDA) y la Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos (UAESP) para conseguir recursos de material vegetal. Esto permitió que, para finales del 2021, se lograra la siembra del *corredor ecológico del río Tunjuelo* y la adecuación del terreno para la plantación de 300 árboles.

En términos de participación, el proceso de implementación y rehabilitación no hubiese sido posible sin la disposición y participación de propietarios de los establecimientos comerciales que entendieran la responsabilidad y necesidad de adoptar la normatividad vigente en temas de salud pública, manejo, legalización y disposición de residuos en ZMPA, como en el río mismo. La asociación de comerciantes, la Junta de Acción Comunal y la comunidad del barrio Guadalupe participaron

de capacitaciones con el Acueducto, accedieron al acompañamiento en el tema de manejo de residuos y se acordó la instalación de un container para manejo de residuos en la Autopista Sur con apoyo de la UAESP y la EAAB. Esto hizo posible el cercamiento de terrenos a la orilla del río en trabajo mancomunado con los comerciantes, la comunidad y la Alcaldía Local Kennedy, así como la ejecución de unas jornadas de instalación en esas mismas zonas con materiales reciclados (palos, alambre y llantas). Con recursos de la comunidad se generó el apoyo económico para poder continuar con la mano de obra en el cercamiento.

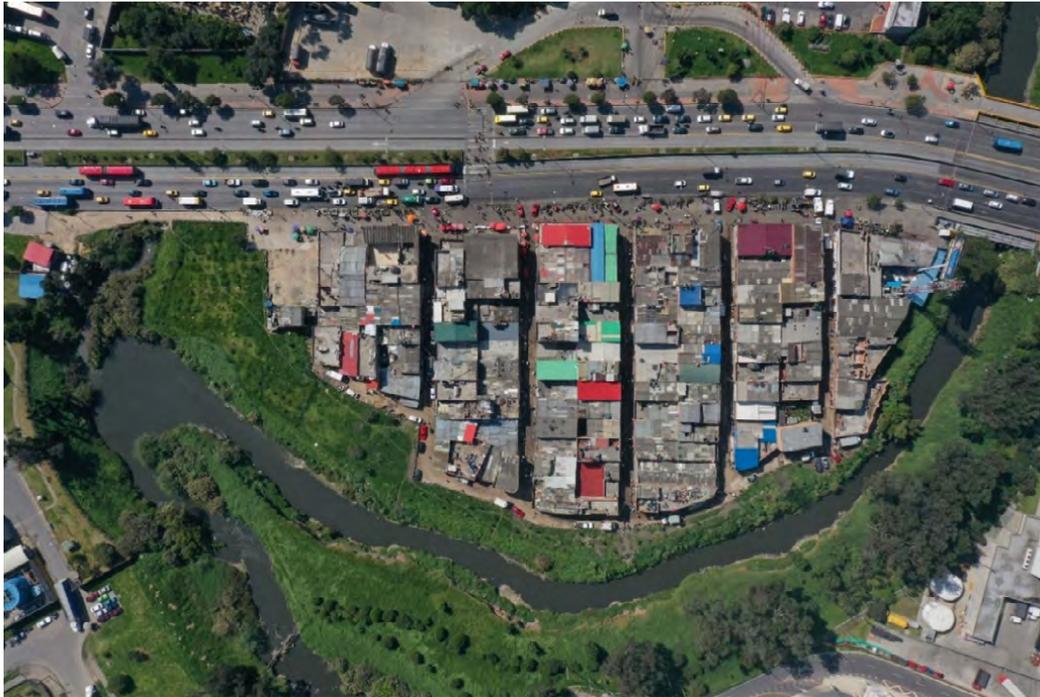
Todo lo anterior dio como resultado la recuperación ambiental, creación y apropiación del *primer microbosque urbano* de Bogotá, en un punto considerado crítico en términos de la contaminación del río Tunjuelo, creando así, mancomunadamente, un nuevo imaginario del espacio: de un “botadero de basuras” a una zona llena de vida. Las figuras 8 y 9 hacen evidente el radical cambio que se produjo en el territorio producto de la intervención interinstitucional y comunitaria para la recuperación medioambiental de la zona. El reverdecer es una realidad.

Figura 8. Barrio Guadalupe antes de la serie de intervenciones de la administración local, vista aérea



Fuente: Foto cortesía de la Alcaldía Local de Kennedy.

Figura 9. Barrio Guadalupe después de ser intervenido, 2022. Vista aérea



Fuente: Cortesía de Alcaldía Local de Kennedy.

Conclusiones

El caso de Guadalupe es un claro ejemplo de la importancia de hacer un análisis de las prácticas espaciales para llevar a cabo transformaciones en el territorio con verdaderos y positivos impactos en la calidad de vida de sus habitantes, así como el gran potencial que tiene la acción institucional comprometida con los requerimientos de la ciudadanía.

Este estudio permitió conocer a profundidad las realidades complejas propias del lugar. Esta experiencia demuestra que se pueden intervenir y recuperar sectores de la ciudad en condiciones de hostilidad, invasión e ilegalidad. También identifica un ejercicio de articulación interinstitucional, voluntad y compromiso por la recuperación y rehabilitación del espacio público en su función social integral, ambiental y de sostenibilidad, cumpliendo no solo con una acción popular, sino con la comunidad que se veía afectada por cuestiones de seguridad, contaminación, degradación y riesgos a la salud pública.

Con todas las voces de los actores involucrados a disposición, se logró comprender el porqué de los reclamos de los habitantes y comerciantes para llegar a una propuesta y acciones para la mejor convivencia y vida digna en el sector. A su vez, fue posible establecer

cómo llevar a cabo el control ambiental en una zona y, adicionalmente, entender el conflicto ambiental. Para ello, es necesario apuntar, no a la eliminación de los conflictos socioambientales, sino a una transformación de ellos. En ese sentido, la pedagogía se convierte en el eje de resolución de conflictos.

Si bien, queda mucho trabajo por realizar en Guadalupe, este trabajo demuestra que las prácticas espaciales que se generan en el territorio pueden cambiar paulatinamente ayudadas de la institucionalidad. Por tanto, si bien la organización comunitaria es la base de la transformación social, las prácticas institucionales potencializan y aceleran dicha transformación de los entornos, realidades y vidas.

Referencias

- Bogotá saludable 13. (2019). *Problemas ambientales en el Frigorífico*. <https://bogotasaludable13.wixsite.com/bogotasaludable/post/entrevista-con-experto>
- Borja, J., Drnda, M., Fiori, M., Iglesias, M. y Muxí, Z. (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza Editorial. <https://derechoalaciudadflasco.files.wordpress.com/2014/01/jordi-borja-la-ciudad-conquistada.pdf>

- Comisión Ambiental Local de Kennedy. (2021). *Plan Ambiental Local de Kennedy*. https://oab.ambientebogota.gov.co/?post_type=dlm_download&p=19519
- Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. (2012). *Guía metodológica para la delimitación de zonas de ronda en la jurisdicción de la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca - CAR*. <https://www.car.gov.co/uploads/files/5ae22eb8f1daa.pdf>
- El Tiempo. (2004). 40 años es toda una vida. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1513638>
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Universidad Central de Venezuela. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1273163983.el_postdesarrollo_como_concepto.pdf
- Frigorífico Guadalupe. (n.d.). *Nuestra historia*. FG. <https://www.efege.com/historia.html>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Guarín, A. (2008). Carne de cuarta para consumidores de cuarta. *Revista de Estudios Sociales*, 29, 104-119. <https://doi.org/10.7440/res29.2008.06>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing. <http://papers.uab.cat/article/view/v3-lefebvre>
- Martínez Gutiérrez, E. (2013). Introducción: Ciudad, espacio y cotidianidad en el pensamiento de Henri Lefebvre. *La producción del espacio* (pp. 19-49). Capitán Swing.
- Martínez Lorea, I. (2013). Prólogo: Henri Lefebvre y los espacios de lo posible. *La producción del espacio* (pp. 7-28). Capitán Swing.
- Morin, E. (1997). La unidualidad del hombre. *Gazeta de Antropología*, 13. <http://hdl.handle.net/10481/13575>
- Santos, M. (1986). Espacio y método. *Geo Crítica*, 65. <https://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm#interacciones>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2010). *POT UPZ No. 45 Carvajal. Revisión*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/upz_no_45_carvajal.pdf
- Secretaría Distrital del Medio Ambiente. (2007). *Diagnóstico POMCA Tunjuelito*. https://oab.ambientebogota.gov.co/?post_type=dlm_download&p=4118
- Zambrano Pantoja, F. (1989). Ocupación de territorio y conflictos sociales en Colombia. *Revista controversia*, 0(151-52), 79-106. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i151-52.774>
- Zambrano Pantoja, F. R. (2004). *Historia de la localidad de Tunjuelito: el poblamiento del valle medio del río Tunjuelo*. Editorial Guadalupe. <http://ie.u.unal.edu.co/nuevas-adq/item/143-libro-historia-localidad-tunjuelito>

Magdalena. Historias de Colombia.

Davis, W. (2020). *Magdalena. Historias de Colombia. Crítica*

Reseña elaborada por Laura Camila Gómez*

*Los ríos, sostienen los arahuacos,
son un reflejo directo del estado espiritual de la gente,
un indicador infalible del grado de conciencia que posee una comunidad.
En otras palabras, los ríos son el alma de la Tierra por la que corren.*

WADE DAVIS, *Magdalena. Historias de Colombia.*

Parte de la magia de la geografía es el complejo entrelazamiento existente entre ella y la historia. Investigar, para luego contar las particularidades del entorno físico en el que estamos, para hablar de valles y montañas, de movimientos telúricos y de temporadas de lluvia o sequía, sutilmente nos envuelve en la historia de múltiples comunidades, incluso puede ponernos ante los ojos nuestro pasado, presente y avizora fragmentos de un posible futuro. Wade Davis, el antropólogo y etnobotánico canadiense anteriormente cautivado por el río Amazonas, representa a la perfección esa relación seductora en la que, en esta ocasión, la geografía del río Magdalena le permite contar la historia de Colombia mientras recorre lo que para él es el caudal más importante del país.

En *Magdalena. Historias de Colombia*, Davis hace de cada meandro, de cada afluente, de estuarios y ciénagas, el escenario que permitió el desarrollo de hechos que hicieron de Colombia la nación que hoy es. Así, en su tránsito por el río, Davis logra capturar no solo el sonido de su fluir, sino, a su vez, de las voces de músicos, pescadores, desplazados fuerza-

dos y científicos, que hicieron del Magdalena una fuente de vida, a la vez que recupera las historias de un Simón Bolívar o de un Humboldt que alguna vez encontraron en el río un impulso para continuar con sus hazañas revolucionarias, cada uno a su modo.

En esta obra, Davis apela no solo a las experiencias de diversas personas que han sido tocadas por el Magdalena, sino que también demuestra la forma en que personalmente el río y el país entero ha dejado huella en él mismo. Es por ello por lo que, desde el inicio del libro, como lectores y lectoras nos vemos aferrados a esa tierra colombiana que encanta, seduce, asusta y preocupa. Así, Colombia entera es presentada como un espacio rico en biodiversidad, en expresiones artísticas y culturales que, si bien se han visto atrapadas en los escenarios de guerra, los conflictos y las desigualdades socioeconómicas descritos en el libro, gracias a accidentes geográficos como el río, siguen siendo excusas para resistir ante las adversidades y para vivir... realmente vivir.

1 Magíster en Estudios Sociales - Universidad Pedagógica Nacional. Docente Gimnasio Vermont.

Magdalena. River of dreams, como se titula en inglés, es precisamente una invitación a recorrer Colombia hoy y hace un par de siglos, de una forma en la que ni quienes habitamos el país podríamos hacerlo sin la compañía de esta narración. Davis nos lanza a la aventura de recorrer el río Magdalena desde su nacimiento. Allí, justo en el macizo colombiano, nos perdemos en historias que narran el encanto de los páramos, que honran el agua como tesoro, y otras que cuentan las osadas vidas de los arrieros que a lomo de mula desarrollaron la economía de la nación.

De repente, el libro nos sumerge en narraciones sobre el Magdalena Medio, una tierra que guarda las tristes memorias de comunidades azotadas por la violencia, y Davis encuentra en ella la posibilidad de contar historias que deben ser recuperadas y escuchadas. La guerra por y en contra del narcotráfico, y otras dinámicas de conflicto armado gestadas desde las épocas de conquista o en el siglo XIX, hicieron del río el cementerio más largo, agitado y caudaloso del país. Entre animeros, muertos NN recuperados por quienes desafían el miedo y la muerte, y las oscuras historias de recelo para comer los peces que nadaban entre cadáveres, el autor recupera las voces de aquellos que alguna vez sufrieron sobre las aguas del Magdalena y que en ellas encontraron un espacio de resiliencia y lucha entre el olvido y el perdón.

Llegando al final del viaje, la obra inunda al lector o lectora con las historias de las comunidades anfibias del Bajo Magdalena. En un flujo que limpia y purifica pecados, Davis expurga en el Magdalena el histórico dolor que se ha derramado sobre sus aguas, y le abre paso a

las expresiones de jolgorio y celebración, que, por medio de la música, hicieron de toda la región de ciénagas y depresiones el escenario perfecto para celebrar la vida y el carácter de la población colombiana que Davis siempre describe con admiración. Llegando a Bocas de Ceniza, un lugar igual de asombroso por su morfología como por la representación de ser una desembocadura que expulsa sedimentos, pero también historias, arte, memorias y las ganas de vivir de todo un país que de una u otra forma se ha constituido en función de lo que acontece en el Magdalena.

Wade Davis pone ante nosotros una obra que con seguridad nos invita a recorrer lo extraordinario de Colombia de sur a norte, desde la laguna La Magdalena, hasta el mar Caribe; que, sin importar si conocemos los lugares descritos o no, nos presenta ante ellos y hace crecer un profundo deseo de salir a su encuentro o de volver allí. Pero, sobre todo, la máxima que surge en *Magdalena. Historias de Colombia* es el llamado que no solo Davis, sino muchos de los personajes que lo acompañaron en tal aventura lanzan al agua: El Magdalena y el ser humano son uno solo, sus aguas corren por el valle con igual vitalidad e importancia que la sangre de nuestras venas, por lo que el río debe ser escuchado, entendido, sentido y protegido. *Magdalena* es un grito de auxilio que debemos escuchar, para salir al encuentro del río, sacarlo del olvido y de lo trágico que afronta, para así, recuperarnos a nosotros mismos, encontrarnos con el fiel reflejo de los que somos y encontrar en las historias tejidas por el Magdalena, una corriente energética que nos permita crecer en libertad, como sujetos, como especie y como nación.

Los autores

Natalie Gutiérrez Verdugo

nataliegutierrezverdugo@gmail.com

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Licenciada en Historia con mención en Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Miembro del Laboratorio de Urbanismos y Geografías Resilientes (LABUR), Instituto de Geografía, PUCV.

Joaquín Lazcano Schirmer

joaquinflute@gmail.com

Profesor activo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Miembro del Laboratorio de Urbanismo y Geografías Resilientes (LABUR), Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Francisca Neira Barahona

fca.barahonaneira@gmail.com

Licenciada en Educación. Profesora en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Miembro del Laboratorio de Urbanismos y Geografías Resilientes (LABUR), Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Edith Ortégón Lancheros

eaortegonl@upn.edu.co

Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito SED y de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Linda Soledad Núñez Inga

lindatarma@hotmail.com

Licenciada de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad Servicio Social. Magíster Scientiae en Desarrollo Rural- UNCP- Doctora en Psicología Educativa y Tutorial – UNEG. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Alexánder Téllez Gómez

atellezg@upn.edu.co

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, D.C.). Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, D.C.). Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito – SED.

Odair Ribeiro de Carvalho Filho

or.cf@usp.br

Licenciado en Historia por la Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), licenciado en Pedagogía por la Universidad de Uberaba (2010), licenciado en Geografía por la Universidad Metropolitana de Santos (2014) y máster del programa en Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - USP (2020). Actualmente es miembro del grupo ELO (Estudios de Localidad) de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto, profesor de geografía - ETEC José Martimiano da Silva y profesor de geografía y PEB III del Municipio de Ribeirão Preto. Miembro de la Red Nos propomos.

Ramires Santos Teodoro de Carvalho

ramirestcarvalho@hotmail.com

Docente de la Red Municipal de Jardinópolis y de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. Magíster en Educación, Postgrado en Metodología de la Enseñanza de Historia y Geografía. Licenciado en Historia y Pedagogía.

Daniela Lima Nardi Gomes

danynard1@gmail.com

Investigadora en Tecnología Educacional de la Universidad de São Paulo. Profesora Colegio Pequeño Príncipe.

Mario Fernando Hurtado

mfhurtadob@pedagogica.edu.co

Geógrafo, Magíster en Estudios Políticos. Doctorando en Didácticas Específicas. Consultor en educación. 20 años de experiencia docente, autor de libros de textos en editoriales. Autor de artículos sobre diversos temas de educación, columnista de educación para el periódico El Nuevo Siglo. Asesor en temas de currículo, calidad y políticas educativas, Miembro del grupo de investigación Geopaidea. Actualmente profesor ocasional en la Universidad Pedagógica Nacional y asesor de la Agencia Distrital para la Educación superior, la ciencia y la tecnología (ATENEA).

Andrea Coelho Lastória

lastoria@ffclrp.usp.br

Profesora titular de Educación en el área de Enseñanza de Geografía de la Universidad de São Paulo - USP. Post-Doctorado en Didáctica de la Geografía y la Historia en la Universidad de Oviedo - España. Maestría y Doctorado en Educación, en el área de Metodología de la Enseñanza por la Universidad Federal de São Carlos - UFSCar. Profesora asociada de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras - FFCLRP, de la USP y del Programa de Posgrado en Educación de la misma institución. Coordinadora del Grupo de Estudio de Localidad - ELO.

Tais Pires de Oliveira

tais_piresoliveira@hotmail.com

Doctora en el programa de posgrado en Geografía de la Universidad Estatal de Maringá (UEM). Miembro del grupo de investigación en Educación Geográfica y Formación del Profesorado de Geografía (Eduprogeo).

Solange Francieli Vieira

solange.vieira@ifc.edu.br

Estudiante de Doctorado en el programa de posgrado en Geografía de la Universidad Estatal del Centro-Occidente (UNICENTRO). Profesora del Instituto Federal de Santa Catarina (IFC - Campus Videira). Miembro del grupo de investigación y extensión en Educación Geográfica y Cartografía para Escolares (EDUCARTGEO - Departamento de Geografía Unicentro).

Yeimy Carolina Agudelo Hernández

ycagudelo@upn.edu.co

Administradora pública de la Escuela Superior de Administración Pública. Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Laura Camila Gómez

lcgomezo@upn.edu.co

Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias Sociales del Gimnasio Vermont.