

Número

28

Segundo semestre 2024
ISSN 2248-5376

Anekumene

Revista virtual de Geografía, cultura y educación



ISSN 2248-5376

Anekumene

Número 28 / ISSN: 2248-5376
Año 2024-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

Correspondencia

Calle 72 # 12 - 77
Universidad Pedagógica Nacional

Editoras

Nubia Moreno Lache
Sonia María Vanzella Castellar

Comité de editorial

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

Fotografía carátula

Un día decembrino. Vereda El Pantano.
Nubia Moreno Lache
Bogotá D.C., Colombia. 2024



Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Preparación Editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinación editorial

Lucía Bernal

Editoras de revistas

Mariel Loaiza Villalba
Isabella Rendón Barros

Corrección de estilo

Isabella Rendón Barros

Diseño de cubierta

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez



Contenido

5-8 Editorial

Transparencias socioespaciales para una educación ciudadana en el siglo XXI
Nubia Moreno Lache y Sonia María Vanzella Castellar

Educación y espacio

10-18 Educação geográfica e a formação cidadã – possibilidades para o direito à cidade
Carla Riethmüller Haas, Carina Copatti y Helena Copetti Callai

20-29 Potencialidades da aprendizagem baseada na resolução de problemas na formação docente:
um caminho para a alfabetização científica e educação para a redução de riscos e desastres
Thais Maria Sperandio y Jerusa Vilhena de Moraes

Problemas espaciales contemporáneos

31-38 Dinámicas socioespaciales del consumo de sustancias en los festivales de música de Bogotá
Juliana Andrea Angarita Niño

40-52 Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra “Geografías en 40 años de democracia:
memorias, transformaciones, desafíos” 2023-2024

María Victoria Fernández Caso, Raquel Gurevich, Patricia Souto, Andrea Ajón, Lía Bachmann, Analía Vago,
Iván Thisted, Mariana Caspani, Ariel Denkberg y Daniela Guberman

Contenido

Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana

54-66 Posibilidades para el habitar infantil: aportes teóricos desde la geografía de la percepción
Andrea Catalina Marín Hurtado

68-78 Percepciones espaciales de Juan Rey: una reflexión pedagógica e investigativa a partir del barrio y sus estudiantes
Laura Fernanda Scarpetta Valentín y Juan Darío Torres Torres

Informes y avances de investigación

80-91 Hallazgos de la geografía sobre la noción de territorio ancestral a partir de las disputas territoriales en pueblos indígenas
Nury Jatsu Martínez Novoa

Reseña

92-93 Qué Geografía Aprender Qué Geografía Enseñar
Elsa Amanda Rodríguez de Moreno

94-96 Los autores

Transparencias socioespaciales para una educación ciudadana en el siglo XXI

Nubia Moreno Lache
Sonia María Vanzella Castellar
Editoras

El saber científico y académico es indudablemente una apuesta en los procesos de configuración de la formación ciudadana para las personas que habitan las diferentes latitudes del planeta Tierra, con el ánimo de que conozcan y comprendan las demandas y las exigencias a las que nos avoca este siglo XXI: intenso, acelerado y convulsionado.

Estas motivaciones emergen también como alternativa para reconsiderar qué aprender, qué enseñar, cómo educar, por qué y para qué educar, a quién educar en pro de alcanzar unas mejores relaciones en las que la solidaridad, la esperanza, la firmeza y el conocimiento iluminen muchas de las acciones humanas. Suficiente con las guerras, los conflictos, los desplazamientos, las desterritorializaciones, las crisis socio ambientales, entre otros, que diariamente nos reportan diferentes medios, crisis no solo de producción del conocimiento sino también de información o desinformación, como según convenga, en el marco geopolítico contemporáneo.

Posterior a la pandemia —COVID 19— continúan los escenarios urbanos siendo centro de atracción y congregación de las personas, lo que no significa que los espacios rurales estén en decadencia o pierdan relevancia, pero sí se han transformado y, a pesar de ello, no le restan valor a la naturaleza de las ciudades; no es que uno sea mejor o peor, simplemente son espacios diferentes y, como tal, es importante estudiarlos, comprenderlos y relacionarlos para un habitar sostenible en la acepción de una relación más armónica sociedad – ambiente.

Con este interés, el segundo semestre del 2024, la Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía —REDLADGEO— congregó a sus integrantes al VII Coloquio Internacional denominado, para esta ocasión, *Teorías y trayectos de investigación en educación geográfica: memorias vivas y espacios recreados*. Este evento fue llevado a cabo del 23 al 25 de octubre en la Universidad de La Serena – Chile.

El objetivo de los coloquios que realiza la REDLADGEO es el de socializar, reflexionar y debatir el desarrollo de la educación geográfica latinoamericana, proporcionando un espacio en el cual se puedan compartir ideas, publicaciones, trabajos, investigaciones y experiencias que permitan enriquecer visiones y perspectivas de la educación geográfica latinoamericana, de modo que sea posible potenciar instancias que prioricen la conversación y la posibilidad de interrogar y problematizar acerca de la tarea docente e investigativa desde el saber geográfico.

El VII Coloquio sigue demostrando que la investigación latinoamericana de la educación geográfica, la geografía escolar y la didáctica de la geografía tienen un importante desarrollo en las distintas discusiones generadas como un potencial de impacto en la formación de docentes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje geográfico, lo que en últimas redundará en la formación de ciudadanos.

Existen temas que se pueden denominar como más clásicos, los cuales siguen un camino de discusión importante en investigaciones sobre la enseñanza de la geografía, pero también aparecen temas que se pueden denominar como más recientes y que se vinculan, por ejemplo, con el pensamiento espacial y el raciocinio geográfico. El tema de la ciudad, constante de estudio e indagación, como escenario para la formación ciudadana, se articula con la vida cotidiana y el empoderamiento del lugar, las tecnologías de la información, específicamente las IA y el impacto en los procesos escolares y educativos.

Algunas reflexiones de este ramillete de discusiones acompañan este número de la revista, como también trabajos de algunos de los grupos de la REDLADGEO en los que aparecen artículos relacionados con las indagaciones en torno a la construcción social del espacio, a la investigación educativa y al desarrollo de trabajos de maestría y doctorado en los que la categoría espacio geográfico es eje fundamental.

En ese orden de ideas, la sección **Educación y espacio** presenta las reflexiones *Educação geográfica e a formação cidadã – possibilidades para o direito à cidade*, escrito por Carla Riethmüller Haas, Carina Copatti y Helena Copetti Callai, quienes tratan el tema de la ciudad como *locus* de interacción social, espacio colectivo, dinámico y como derecho de todo ciudadano. Como afirman las autoras, es un derecho que no ha sido garantizado ni efectivo frente a las desigualdades sociales históricamente constituidas y más contemporáneamente agravadas por los efectos de la crisis del capital y de las dinámicas perversas de la globalización, percibidas también en los contextos locales. Este ámbito es propicio para reflexionar sobre el papel de la educación geográfica escolar como posibilidad de analizar y comprender el espacio como realidad concreta de las acciones de las personas, lo que es esencial para la formación ciudadana y la justicia social.

Acompaña a esta sección el texto *Potencialidades da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Formação Docente: Um Caminho para a Alfabetização Científica e Educação para a Redução de Riscos e Desastres*, en autoría de Thais Maria Sperandio y Jerusa Vilhena de Moraes, y que hace parte de la fundamentación teórica de una investigación doctoral en curso en la UNIFESP-Guarulhos en el Programa de Posgrado en Educación en colaboración con el grupo de investigación REDLADGEO. La investigación ahonda en cómo el aprendizaje experiencial, el pensamiento reflexivo y el lenguaje cartográfico, asociados con los desafíos de la Educación Ambiental y la Educación para la Reducción de Riesgos de Desastres (ERRD), pueden, por medio del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), potenciar el razonamiento geográfico y contribuir a la alfabetización científica (AC) en la formación docente. Investigación que indudablemente es un aporte en los ejes que la congregan y se relacionan con la alfabetización y la reducción de riesgos y desastres que, en diferentes escalas y latitudes del planeta Tierra, urgen de estudios y propuestas.

La sección **Problemas espaciales contemporáneos** se compone de los trabajos de Juliana Andrea Angarita Niño, quien escribe *Dinámicas socioespaciales del consumo de sustancias en los festivales de música de Bogotá*. En este artículo, la autora examina las dinámicas sociales y psicológicas que subyacen al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en festivales de música en Bogotá, Colombia. A partir de una revisión crítica de literatura y estudios de caso, se exploran tres aspectos clave: las influencias sociales y culturales que inciden en el consumo, los factores psicológicos asociados y las estrategias de prevención y tratamiento implementadas hasta el momento. Este enfoque permite una comprensión holística del fenómeno en un contexto específico mediante el cual se revela cómo la socialización, la cultura y las experiencias individuales convergen para influir en los patrones de consumo de SPA. El artículo concluye con una discusión sobre los desafíos y posibilidades para la implementación de políticas más efectivas en la reducción de riesgos en festivales de música, destacando la necesidad de una intervención multidimensional y contextualizada.

Seguido a esto, la reflexión *Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra “Geografías en 40 años de democracia: memorias, transformaciones, desafíos” 2023/2024*, escrita por María Victoria Fernández Caso, Raquel Gurevich, Patricia Souto, Andrea Ajón, Lía Bachmann, Analía Vago, Iván Thisted, Mariana Caspani, Ariel Denkberg y Daniela Guberman, presenta la experiencia del grupo INDEGEO en la muestra *“Geografías en 40 años de democracia: memorias transformaciones y desafíos”*, realizada entre octubre 2023 y abril 2024 en el Centro Cultural Paco Urondo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Se presentaron tres propuestas interactivas que permitieron visibilizar y dar cuenta de las transformaciones experimentadas en la enseñanza de la geografía en el ámbito académico y escolar. Estas propuestas fueron: una instalación móvil con imágenes referidas a temas y conceptos geográficos antes y después de las reformas curriculares, un video con testimonios de estudiantes y profesores de la carrera de geografía en distintos momentos del pasado reciente, y un conjunto de manuales escolares correspondientes a las décadas del setenta, ochenta y el período democrático. Además, se organizaron múltiples visitas guiadas para instituciones educativas de diferentes niveles, y un taller para docentes de nivel primario y secundario que propició la reflexión y el análisis de libros de texto escolares de diferentes épocas. A pesar de que no es usual la presencia de

artículos con tantos autores, esta reflexión, liderada por el grupo de investigación INDEGEO, es una muestra de los trabajos y apuestas colectivas que merecen ser divulgados y reconocidos en diversos contextos y comunidades académicas y que fue avalado en el VII Coloquio de la REDLADGEO.

La sección **Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana** se ilumina con el documento de Andrea Catalina Marín Hurtado quien escribe *Posibilidades para el habitar infantil: Aportes teóricos desde la geografía de la percepción*. La autora explora cómo los niños perciben y habitan los espacios urbanos. A partir de los aportes conceptuales como la geografía de la percepción y campos emergentes como la geografía de las infancias y del cuerpo, se pretende comprender la manera en que los niños construyen relaciones afectivas y significativas al interactuar con los lugares que frecuentan. Este artículo corresponde al trabajo de investigación *Habitar la ciudad desde la infancia: aportes al diseño del parque Villa Luz*, en la ciudad de Bogotá, localidad Engativá, realizado en la Maestría de Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional dentro de la línea de investigación *Construcción social del espacio*.

De igual forma, Laura Fernanda Scarpetta Valentín y Juan Darío Torres Torres socializan una reflexión de corte educativo basado en el proyecto pedagógico-investigativo *Percepciones espaciales de Juan Rey: comprender el barrio desde los ojos de sus estudiantes*. Como citan los autores, al estar con un grupo de estudiantes cabe preguntarse: ¿qué percepciones existen sobre del barrio? ¿Cómo se observa o habita? ¿Cómo influye la experiencia sobre la vida en el barrio? ¿De qué manera permite desarrollar o no habilidades relacionadas a lo espacial? En ese sentido, al pensar en las percepciones espaciales desde los estudiantes del colegio IED Juan Rey, los autores buscan dar una posibilidad de estudio del barrio como estructura espacial compuesta por múltiples miradas para mostrar la necesidad de establecer un diálogo entre la experiencia del espacio y su impacto en el aprendizaje, la convivencia y el sentido de pertenencia de los estudiantes, lo que corresponde a aportar en su educación geográfica ciudadana.

En la sección **Informes y avances de investigación**, Nury Jatsu Martínez Novoa comparte el texto denominado *Hallazgos de la geografía sobre la noción de territorio ancestral a partir de las disputas territoriales en pueblos indígenas*, el proceso de elaboración del estado del arte correspondiente a una investigación que busca analizar cómo inciden las dinámicas y actores presentes en las disputas jurídicas del territorio ancestral de una comunidad indígena colombiana, con el fin de fortalecer sus procesos de formación territorial comunitaria. A partir de dos categorías, *territorio ancestral* y *disputas territoriales*, se exponen los hallazgos sobre las investigaciones que, desde las ciencias sociales, principalmente en la geografía, han abordado estos conceptos en casos relacionados con pueblos indígenas. La exploración realizada parte de lo que se ha investigado en la Universidad Pedagógica Nacional, así como en otras universidades colombianas, tanto públicas como privadas, y finaliza con los hallazgos que en materia latinoamericana se consideran relevantes.

En este número se presenta la reseña del libro escrito por el maestro Leonardo Padura en el año 2024 denominado *Ir a la Habana*, editado por Tusquets. El nombre de Padura indudablemente se asocia con narraciones de Cuba, de sus habitantes —presentes en la isla o fuera de ella— de las cotidianidades y de los avatares que atraviesan a sus moradores. En la misma línea, pero acudiendo de manera protagónica a la autobiografía, la novela combina la narrativa de los recuerdos del autor contando su vida, con los personajes que aparecen en varias de sus novelas, alcanzando un diálogo que fluctúa entre la narración y la realidad.

Es un libro que reta a los lectores a entender el día a día de una sociedad tensionada por diversas razones asociadas con la escala local, nacional, regional e internacional. Esa línea trazada por el autor es propicia para vincular las esferas espaciales, temporales y sociales con el saber espacial; por ello, Anekumene considera importante referenciar esta novela desde algunos de sus atributos y narraciones con el ánimo de invitar y provocar *Ir a...* acorde con los contextos que habita cada una de las personas que se interese por esta novela.

¿Y la ciudad?

En medio de estos dilatados, interminables años críticos, en los que la desesperación de la gente provocada por las carencias, la pérdida de poder adquisitivo y las infinitas dificultades de la vida cotidiana, atraviesa un dramático

clímax que afecta a las mayorías [...] pues sucede que, en medio de ese panorama ya desolador [...] le han nacido y le siguen naciendo hoteles de cinco estrellas plus para un turismo de altas exigencias y estándares, unos visitantes que ... aún no llegan y no se sabe cuándo llegarán (Padura, 2024, p.166).

Como es usual les deseamos una buena y fructífera lectura de cada uno de los apartados de este número; esperamos que los abordajes y las reflexiones que se presentan sean insumo en sus actividades laborales, en los procesos de formación docente e investigativa, pero ante todo en las deliberaciones que cada lector puede construir de cara a los retos contemporáneos de nuestro planeta.

Referencias

Padura, L. (2024). *Ir a La Habana*. Tusquets Editores.



E

Ane
ku
mene

Educação geográfica e a formação cidadã – possibilidades para o direito à cidade*

Geographical Education and Citizenship Development: *Possibilities for the Right to the City*

Educación geográfica y formación ciudadana – *posibilidades para el derecho a la ciudad*

Carla Riethmüller Haas**

Carina Copatti***

Helena Copetti Callai****

Cómo citar este artículo: _____

Riethmüller Haas, C., Copatti, C. y Copetti Callai, H. (2024). Educação geográfica e a formação cidadã – possibilidades para o direito à cidade. *Anekumene*, (28), 10-18.

Resumo

Este trabalho trata da cidade como locus de interação social, espaço coletivo, dinâmico e de direito de todo cidadão. Esse direito não tem sido garantido e efetivado diante de desigualdades sociais historicamente constituídas e, recentemente, agravadas pelos efeitos da crise do capital e das dinâmicas perversas da globalização, percebidas também nos contextos locais. Nessa seara, refletir sobre o papel da educação geográfica escolar como possibilidade de analisar e compreender o espaço como realidade concretizada das ações, torna-se essencial para a formação cidadã e a justiça social. O objetivo deste artigo é evidenciar a cidade como direito e a educação geográfica escolar como perspectiva para a compreensão da sociedade, da efetivação desse direito e da possibilidade de cidadania. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e se baseia em um estudo teórico-bibliográfico sob o aporte de autores como Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006).

Palavras-chave

cidadania; direito à cidade; educação escolar; justiça social

* Agradecemos o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo, através do Edital Fapes 23/2023 - 3ª Chamada/2024.

** Professora na Rede Pública Municipal de Ijuí/RS.

*** Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

**** Professora e orientadora colaboradora no POSGeo/UFES.

Abstract

This paper examines the city as a locus of social interaction, a collective and dynamic space, and a fundamental right of all citizens. However, this right has not been fully guaranteed or achieved due to historically entrenched social inequalities, which have been further exacerbated by the effects of the capital crisis and the harmful dynamics of globalization, evident even at the local level. In this context, reflecting on the role of geographic education in schools as a means of analyzing and understanding space as the concrete manifestation of human actions becomes essential for fostering civic education and advancing social justice. This

Resumen

El presente trabajo trata de la ciudad como *locus* de interacción social, espacio colectivo, dinámico y como derecho de todo ciudadano. Derecho que no ha sido garantizado ni efectivo frente a las desigualdades sociales históricamente constituidas y, recientemente, agravadas por los efectos de la crisis del capital y de las dinámicas perversas de la globalización, percibidas también en los contextos locales. En ese sentido, reflexionar sobre el papel de la educación geográfica escolar como posibilidad de analizar y comprender el espacio como realidad concreta de las acciones, se vuelve esencial para la formación ciudadana y la justicia social. El objetivo del presente artículo es evidenciar la ciudad como derecho, y la

article aims to highlight the city as a right and geographic education in schools as a framework for understanding society, achieving this right, and promoting citizenship. This research adopts a qualitative approach, based on a theoretical and bibliographic study, drawing on the works of authors such as Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006).

Keywords

citizenship; right to the city; school education; social justice

educación geográfica escolar como perspectiva para la comprensión de la sociedad, de la materialización de ese derecho y de la posibilidad de ciudadanía. La investigación presenta un abordaje cualitativo y se basa en un estudio teórico-bibliográfico sobre el aporte de autores como Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006).

Palabras clave

ciudadanía; derecho a la ciudad; educación escolar; justicia social

Introdução

Este artigo traz como centralidade os temas: cidade, cidadania, educação geográfica escolar e o direito à cidade, e constitui-se de reflexões que vêm sendo produzidas no âmbito do Grupo EMGEOCS¹, desde 2018, e no atual contexto, ampliado a partir do projeto de pesquisa “Formação para a cidadania nas políticas educacionais e em práticas escolares no contexto latino-americano e no sul da Europa²”. Nesse sentido, apresentam-se aspectos que envolvem a cidade enquanto espaço coletivo, o *lócus* da interação social, portanto, dinâmica, dual na qual a participação dos cidadãos precisa ser considerada. Para a efetivação desse direito, a educação geográfica escolar torna-se um importante pilar e espaço possível para desenvolver a compreensão acerca das relações sociedade-natureza com vistas a contribuir para a construção da cidadania e efetivação do direito à cidade.

Parte-se de uma contextualização histórica das cidades, considerando suas transformações e características recentes, assumindo novas funções, resignificando espaços e abarcando diversas atividades relacionadas ao próprio modo de organização das sociedades capitalistas. Considera-se que as cidades apresentam, portanto, uma historicidade, cresceram, foram povoadas, transformadas a partir de técnicas e tecnologias, ampliadas a partir de interesses e necessidades sociais e econômicas, algumas delas intensamente urbanizadas, produzindo novas configurações socioespaciais.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem por base um estudo teórico-bibliográfico com aporte em autores como Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006). O objetivo deste artigo é evidenciar a cidade como direito e a educação geográfica escolar como perspectiva para a compreensão da sociedade, da efetivação desse direito e da possibilidade de cidadania. Assim, pretende-se avançar na discussão em torno das transformações ocorridas, principalmente as que caracterizam a sociedade urbana pós-industrial, sendo a cidade espaço essencial para a compreensão dessa sociedade, considerando, a partir dela, a organização social e os sujeitos enquanto partícipes da relação com o lugar.

Nesse sentido, o artigo apresenta, inicialmente, reflexões a respeito da cidade e da constituição das sociedades urbanas ao longo do tempo,

avança ao debater sobre o direito à cidade no contexto atual e, ainda, visa propor avanços para a formação cidadã e o direito à cidade a partir da educação escolar e do ensino de geografia.

A cidade e a sociedade urbana - uma longa história

A cidade, enquanto *lócus* de interação social, constitui-se como espaço coletivo no qual o espaço público e o espaço privado constituem o cotidiano dos sujeitos. Por sua condição dinâmica, em que as interações e os conflitos são evidentes, a cidade traz em si marcas das transformações espaço-temporais e, portanto, no atual contexto, precisa ser analisada, compreendida e pensada a partir das desigualdades sociais e do direito dos cidadãos a ela. Nesse sentido, a efetivação destes direitos precisa ser tema constituinte da educação escolar e, ainda mais, compreender tais processos pode ser uma possibilidade para o ensino de geografia.

As cidades, constituídas em suas primeiras formas de organização social ainda na antigüidade, trazem as marcas da memória social dos povos e dos grupos que se apresentam como protagonistas da organização política e social; mas elas são, também, um espaço de segregação socioterritorial, pois, historicamente, apresentam marcas de desigualdades, as quais, ao longo do tempo, principalmente nas cidades de países subdesenvolvidos, são mais evidentes.

A cidade, enquanto *lócus* da interação social, assume, portanto, diferentes formas e funções. Onde se percebem as diferenças, as dualidades, as desigualdades é lugar de encontros e desencontros, de conflitos e de possibilidades de entendimento por meio de decisões e de acordos, o que envolve a dimensão política de tomada de decisões coletivas por meio da participação de cada cidadão.

O advento do capitalismo, no século XIV, marcou mudanças profundas nas dinâmicas urbanas e nos modos de viver e produzir, o que gradativamente se fez evidente em diferentes regiões do planeta. Assim, o espaço rural também foi sendo transformado com a expansão das cidades e, ainda, foi influenciado pela dinâmica urbana. Nesse contexto, a agricultura mecanizada substituiu a mão de obra e o desenvolvimento da indústria, iniciado no território europeu, atraiu essa mão de obra para as áreas urbanas e, tanto o meio rural quanto o meio urbano, foram se tornando mais técnicos e instrumentalizados.

Fica evidente, conforme Santos (1988) que:

As cidades puderam formar-se graças a um determinado avanço das técnicas de produção agrícola, o qual propiciou a formação de um excedente de produtos alimentares. Com a existência deste excedente, algumas pessoas puderam dedicar-se a outras atividades, sendo a cidade, predominantemente, lugar de atividades não-agrícolas (p. 19).

1 Grupo de Pesquisas: Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (EMGEOCS)

2 O referido projeto é desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECE-UFES), com a colaboração de outros pesquisadores vinculados ao projeto, no sentido de construir proposições de interação envolvendo o tema cidadania e formação cidadã nas políticas educacionais e em práticas pedagógicas escolares, tomando a dimensão do lugar e as cotidianidades em distintos territórios como movimentos de interpretação, diálogo e proposição de caminhos a fim de avançar as pesquisas e práticas de formação para a cidadania e exercício da democracia por meio da educação formal.

Assim, é possível analisar a expansão do modelo capitalista nas sociedades ocidentais, muito embora se deva considerar, nesse contexto, que os avanços possíveis trazem consigo condições desiguais entre as sociedades em um período marcado pela colonização e exploração de territórios utilizando mão de obra escravizada e, originando mais tarde, processos desiguais de uso do espaço e acesso a recursos diversos, dentre eles, aqueles extraídos da natureza.

Para Lefebvre (2001, p.13), o termo sociedade urbano se refere à sociedade que nasce do processo de industrialização, uma sociedade urbano-industrial que atualmente domina e absorve a produção agrícola, um setor que está submetido aos imperativos e exigências do setor industrial e, por conseguinte, às necessidades de consumo. A partir desse período inicial, ocorreu uma significativa expansão industrial, a qual avançou para outras regiões do mundo. Desse modo, o capitalismo ampliou seus tentáculos sobre regiões menos desenvolvidas, de onde se obtêm as matérias-primas necessárias para a produção industrial, ocasionando mudanças significativas e de diferentes ordens (políticas, econômicas, sociais, ambientais e, ainda, culturais).

O capitalismo se fortaleceu e ampliou avançando pelo planeta com a globalização e, como consequência, tornou-se responsável por intensas transformações socioambientais. As trocas comerciais ultrapassam limites geográficos a uma velocidade incrível e os meios de comunicação, principalmente a internet, proporcionam relações entre diversas partes do mundo em tempo real. As indústrias passaram a ser distribuídas globalmente, os meios de transporte e as comunicações foram sendo especializados, ampliando assim as redes e os fluxos em uma dinâmica que, cada vez mais, foi demarcando as diferenças entre quem tem o capital e quem fornece mão de obra nessa dinâmica capitalista. Esse processo, denominado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos como “meio técnico-científico-informacional”, se refere à ideia de que “o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global” (Santos, 1988, p. 49), a qual se transforma a partir da ação de grupos/sujeitos que dominam as técnicas mais avançadas, dominam o capital e, portanto, atuam no mundo a partir de seus interesses com vistas à obtenção de lucro.

Com essas mudanças, as cidades foram se especializando em determinadas atividades econômicas, envolvendo pessoas e, consequentemente, diferentes profissões e modos de atuação por meio de diversas atividades que foram sendo criadas. Sendo assim, a configuração e a dinâmica espacial vêm sendo produzidas e transformadas, permanecendo em contínua transformação principalmente no atual contexto em que as dinâmicas da globalização se apresentam ainda mais intensas.

Nesse sentido, observa-se que transformações ocorrem em tempos e espaços distintos e seguem, atualmente, dinâmicas diferentes daquelas

evidenciadas há alguns anos, apresentando novas configurações nas formas de vida, trabalho, uso dos territórios, dentre outras situações que desafiam a interação sociedade-natureza no século XXI.

Santos (1988), vem anunciando, já há certo tempo, que existe uma heterogeneidade do espaço habitado e, para entender a evolução global da população mundial, cabe considerar que a distribuição da população pelo globo e dentro dos países evolui de maneira desigual, o que requer que se levem em conta os processos migratórios que ocorrem interna e externamente e, ainda, as alterações feitas pelo ser humano no meio natural. Conforme o autor, crescem não só as grandes cidades, mas também as cidades médias, nelas, quanto maior a inserção da ciência e da tecnologia, mais os lugares se especializam, aumentando o número, intensidade e qualidade dos fluxos que chegam e saem de uma área, causando estagnação ou mesmo o desaparecimento de algumas cidades pequenas.

O processo de globalização explicitou inúmeras desigualdades, mundializando não apenas a ciência, as técnicas e a informação mas, brutalmente, a segregação, a pobreza e a miséria. O mundo tornou-se globalizado, intensificaram-se as trocas políticas, econômicas, culturais, ocorrendo assim mudanças nas relações entre ser humano e natureza, a partir de necessidades, mas também de interesses individuais e/ou de grupos sob pautas muitas vezes perversas, que geram inúmeros problemas sociais, ambientais e, ainda, embates de cunho político.

As cidades, principalmente aos finais do século XX, cresceram de forma acelerada, ampliando-se os problemas sociais diante da inexistência de investimentos em planejamento urbano, serviços públicos, etc., resultado da omissão daqueles que organizam e/ou influenciam diretamente a dinâmica das cidades a partir de seus interesses. Assim, os grupos dominantes e os sujeitos mais poderosos, ao atuarem sobre as cidades, têm a finalidade de atender aos interesses econômicos das elites.

Enquanto alguns centros urbanos são dotados de infraestrutura e equipamentos, outros sequer proporcionam o acesso à água potável ou à energia elétrica para sua população, principalmente nas periferias de grandes e médias cidades, contribuindo para um processo de globalização desigual e muito perverso. Os espaços urbanos, portanto, são pensados e administrados para atender a determinadas demandas, porém, o que se verifica são projetos simplistas e fragmentados por meio dos quais o espaço torna-se segregado e dicotômico.

Na visão de Santos (2006):

[...] o poder público acaba aceitando uma ordem de prioridades que privilegia alguns poucos atores, relegando a um segundo plano todo o resto: empresas menores, instituições menos estruturadas, pessoas, agravando a problemática social. Assim, enquanto alguns atores, graças aos recursos públicos, encontram as condições de sua plena realização (fluidez, adequação

às novas necessidades técnicas da produção), os demais, isto é, a maioria, não têm resposta adequada para as suas necessidades essenciais (p. 209).

Muitas pessoas que não têm condições socioeconômicas de ocupar os espaços privilegiados, nas cidades, consequência de inúmeras injustiças sociais, se veem obrigadas a permanecer à margem, nas áreas periféricas e, muitas vezes, em áreas sujeitas a riscos de deslizamentos, desmoronamentos, inundações, dentre outras situações. Estas periferias, muitas vezes, contam com uma infraestrutura e/ou equipamentos urbanos precários ou mesmo inexistentes, o que agrava ainda mais suas condições de sobrevivência e de exercício da cidadania, uma vez que o direito à cidade é essencial para a constituição de sujeitos cidadãos.

Frente a isso, o Estado, sob bases legais, teria o dever de articular políticas que beneficiem todos os cidadãos, a fim de amenizar os problemas e até solucioná-los, tendo em vista que a cidade é um direito de todos. Porém, o que se observa, em países como o Brasil, extremamente desiguais, são situações que se mantêm há décadas sem solução, desafiando-nos a pensar, por meio da educação escolar, em possibilidades de refletir sobre tais processos e de ampliar processos de participação dos sujeitos via formação crítica e atuação cidadã.

Tal afirmação recai sobre os cidadãos, tendo em vista que é por meio do voto que ocorre a decisão política de escolha de representantes em nível municipal, estadual e federal. Na escola, pode-se refletir sobre a participação cidadã, tanto no sentido direto de viver a cidade e nela perceber as dinâmicas, os desafios, as desigualdades, os conflitos que se apresentam. Como exemplo, podem-se considerar os processos de gentrificação, ocupação, desocupação e demolição, ainda, ocupação ilegal e construções em áreas protegidas, dentre elas, ou, também, processos “legais” a partir de autorização de órgãos públicos ambientais para fins de atender demandas de empresas privadas, sob o pretexto de ampliar as condições de instalação.

Nessa seara, percebe-se a importância e o papel da educação escolar como possibilidade de analisar e compreender o espaço geográfico visando à formação cidadã e à justiça social. Para tanto, a geografia constituiu-se como ciência e disciplina escolar na qual se pode tecer de maneira mais direta essa proposta, considerando as relações sociedade-natureza.

Globalização, desigualdades e o direito à cidade

Para pensar a relação com a cidade e sua compreensão em um contexto globalizado, sob um modelo de sociedade capitalista extremamente desigual, é importante reconhecê-la em suas funções, dentre as quais o que tange aos serviços e outros aspectos fundamentais ao desenvolvimento economicamente viável. Porém, requer que se pense nas condições de

vida e existência dos sujeitos com equidade e justiça social. Isso envolve, ainda, aspectos sobre educação, cultura, saneamento, moradia, mobilidade e infraestrutura urbana, espaços públicos, e também, os cuidados com os recursos naturais necessários, como a água, as áreas verdes, dentre outras. Isso pois, enquanto espaços coletivos, existe a necessidade de se pensar quais são as condições efetivas para o exercício da cidadania, quem tem direito à cidade, que cidade se tem construído, para quem, e que cidade se pretende produzir.

Conforme Harvey (2014), desde meados da década de 1960, Lefebvre já tratava, em Paris, de questões relacionadas ao direito à cidade. Com base no autor, Harvey (2014), afirma que:

O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização (p. 28).

A cidade é um lugar de coletividade, onde se dão as relações mais intrínsecas. É nesse âmbito que a vida acontece e é desse coletivo também o direito à cidade sem ser excluído e marginalizado. O direito à cidade diz respeito, portanto, ao acesso aos bens e serviços disponíveis de forma equitativa, garantindo qualidade de vida para a população e cabe a esta população também, conhecer seus direitos e serem apoiados nesse processo, visando que exerçam plenamente a cidadania.

Conforme Harvey (2014), “a cidade é o lugar onde as pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida comum, embora perpetuamente mutável e transitória” (p. 134). Sendo assim, considerando que as cidades são continuamente modificadas a partir de interesses e necessidades, as quais envolvem a sobrevivência, mas também, em muitos casos, conflitos, disputas e imposição de decisões com base no poder e no dinheiro. Ocorre, por exemplo, que alguns espaços são segregados, destinados a populações que vivem em periferias ou condições menos favorecidas de vida. Portanto, cabe considerar as dualidades e os processos desiguais que reverberam na negação do direito à cidade.

Sob uma outra perspectiva epistemológica, Bauman (2009), contribui a esse debate ao considerar que “as cidades se transformaram em depósitos de problemas causados pela globalização” (p. 32) e o desafio é justamente o de analisar o contexto local, compreendê-lo e perceber sua relação com a totalidade do planeta. Ou seja, a cidade, embora espaço local, limitado, também influencia e é influenciada pela dinâmica global, seja de comércio, serviços, capital, ainda, na dinâmica ambiental, haja vista que os processos de consumo influenciam a produção, o uso de recursos naturais, os deslocamentos desses recursos, de mercadorias,

etc. Nesse sentido, repensar a vida nos espaços urbanos envolve considerar as condições desiguais, de acesso a serviços, mobilidade urbana, que ocorrem no cotidiano dos lugares onde os sujeitos vivem suas vidas e estabelecem seus ritmos, relações e constroem suas histórias. Não se pode, portanto, debater cidade e cidadania sem considerar que as desigualdades sociais impactam e impedem o direito à cidade por não existir, efetivamente, justiça social.

Para Santos (2006), o lugar precisa ser interpretado a partir de uma totalidade. Assim:

cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes” (p. 115).

Assim, conforme o autor, “os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (Santos, 2000, p. 112).

Considerando a cidade enquanto espaço vivido, lugar onde as dinâmicas e transformações socioespaciais acontecem, é pertinente, conforme Callai (2004), reconhecer que o lugar “é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer” (p. 2). Para a autora, o lugar é a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado e no cotidiano da própria vivência que o espaço vai se configurando e tomando novas feições. Um lugar que é um espaço vivido, que se configura e reconstrói com o passar do tempo tomado de experiências sempre renovadas, o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro.

A grande questão que nos toca, diante disso, é pensar como (e se) é possível construir relações de identidade e pertencimento se não existirem condições adequadas para viver a cidade, exercer seus direitos básicos, deslocar-se pela cidade e dela fazer parte, efetivamente. O direito à cidade, portanto, requer que analisemos as condições desiguais de acesso aos bens, à tomada de decisões, o reconhecimento de que as influências do capital estão presentes de forma bastante acentuada.

Considerando, pela educação escolar, a possibilidade de avançar nesse sentido, se faz necessário refletir sobre processos de construção do conhecimento relacionando a ciência geográfica e o mundo da vida dos sujeitos, levando em conta seus lugares, cotidianos e vivências, que têm sentidos distintos. E, ainda, caminhos a serem trilhados como possibilidades de enfrentamento visando participação ativa nos processos que envolvem a vida em sociedade.

Harvey (2014, p. 30) propõe reivindicar o direito à cidade no sentido de um poder sobre a forma como as cidades são feitas e refeitas. Isso por-

que reconhece a cidade como resultado da concentração do excedente de produção capitalista, a qual retrata o acesso desigual aos recursos. Nessa perspectiva, é por meio das relações que se dão a nível local, no cotidiano da vida, que se pode pensar em avanços e na proposição de soluções que envolvam problemas urbanos, desigualdades sociais, o não acesso à cidade e as necessárias condições para a sua efetivação.

Assim, “a cidadania perpassa a participação ativa do sujeito, constituindo-se como um dever, além de um direito, e precisa ser um processo relacionado à consciência de ser parte e de atuar no mundo” (Barcellos, Copatti e Toso, 2023, p. 176). É a partir dessas reflexões que apontamos para a educação escolar e, especificamente para o ensino de geografia enquanto caminho para pensar o direito à cidade.

Educação escolar e o ensino de geografia visando o direito à cidade

A escola tem um papel fundamental que é o de apresentar o mundo às novas gerações, que se faz a partir do acesso ao conhecimento historicamente produzido e que servirá para que os cidadãos que se adentram ao mundo possam compreendê-lo a partir daquilo que foi pensado, produzido e melhorado por outros cidadãos em diferentes sociedades e contextos históricos. Cabe, portanto, à educação escolar, por meio dos conteúdos presentes nos currículos e que são distribuídos entre as diferentes áreas do conhecimento, oportunizar compreensões e reflexões que tratam de diversos temas, situações vivenciadas no cotidiano.

Nessa perspectiva, Marques (1995) afirma que “de frente aos saberes articulados nas tradições culturais e de face às experiências do mundo da vida, a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção do nada” (p. 15). Sendo assim, as aprendizagens se dão em diferentes segmentos da sociedade: na família, na igreja, nos grupos sociais, na escola, etc. Porém, quanto mais plural se apresenta essa sociedade, maior é a necessidade das aprendizagens sob a forma escolar, que se apresenta distinta de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos. Deste modo, a interpretação e a reelaboração do mundo da vida ocorrem permanentemente, considerando a anterioridade, ou seja, a tradição, implicada com as dinâmicas da realidade, em permanente transformação.

Portanto, o trabalho desenvolvido nos contextos escolares precisa considerar a realidade em que o estudante está inserido, mas ir além disso, interpretando o mundo, as dinâmicas sociais, econômicas, ambientais, naturais, culturais, a partir dos processos que ocorrem em diferentes épocas e conforme as condições da materialidade histórica. Esse processo, intensificado pela globalização, traz as marcas do passado que, atualmente, ainda são perceptíveis de diversas formas nos espaços e suas desigualdades, as quais reverberam na negação de direitos básicos de existir e viver a cidade.

Considerar tais aspectos é condição essencial para (re)pensar nossa condição de cidadão no mundo e, ainda, as condições efetivas dos sujeitos acessarem os recursos e, portanto, viverem a cidade exercendo seus direitos básicos de viver, morar, se alimentar, acessar os bens culturais, etc. Assim, partir do cotidiano, do espaço vivido, do lugar e dos conhecimentos dos estudantes não significa que os conteúdos escolares irão se pautar apenas nos saberes individuais ou no desejo do aluno, e sim poderão contribuir para uma educação mais significativa, partindo daquilo que ele sabe, vivência, interpreta e sente no seu cotidiano, “pois no mundo vivido na cotidianidade cruzam-se o sonho e a atualização, a forma e o movimento, uma pluralidade que retrata a situação vivida em sua banal repetitividade” (Marques, 1995, p.20). Nesse sentido, o ponto de partida precisa ser o mundo vivido pelo aluno, e a partir dele pensar nas interações com a sociedade em sua totalidade, que envolve múltiplas escalas geográficas de análise na interação com os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.

Tendo em vista as ideias apontadas por Marques (1995) sobre a importância da educação escolar, nos aproximamos do ensino de geografia na escola, tomando a perspectiva de Callai (2018), quando afirma que:

A construção da cidadania depende do sentimento de pertencimento ao lugar em que se vive, que a pessoa se reconheça como sujeito integrante de uma realidade, sendo parte de uma história e de um espaço construído pela vida dos homens, como fator indispensável para a comunidade, e não como simplesmente mais um integrante no mundo (p. 27).

O aluno, ao pensar sobre o seu lugar de vivência e se reconhecer no mundo como sujeito pertencente, a partir do seu lugar, pode também compreender a cidade e a necessidade de que todos tenham direito à cidade, seja para deslocar-se nela, participar da sua dinâmica para além de constituir-se como mão de obra para a manutenção do sistema capitalista vigente.

Para reivindicar o direito à cidade é preciso ter participação política, a qual se inicia na escola, nas decisões democráticas possíveis nela, no bairro, no acompanhamento do trabalho de lideranças locais, de vereadores e da administração municipal. Sendo assim, a possibilidade de dialogar, na escola e em especial nas aulas de geografia sobre essas possibilidades de participação conhecendo, dialogando, perguntando, analisando, sugerindo mudanças, etc. é um caminho importante na proposição de uma cidade mais aberta aos seus cidadãos. O lugar, portanto, tem força no processo de formação de sujeitos cidadãos desde a escola.

A “força do lugar” a que se refere o geógrafo Milton Santos, é debatido também nas reflexões propostas por Callai (2018):

A força do lugar decorre da capacidade das pessoas que ali vivem fazer a construção das suas próprias vidas no jogo de forças entre o local e o global, entre as demandas externas e

os interesses do lugar em que vivem. Demandas essas que são das pessoas e dos grupos e, que se refletem no lugar por meio da materialização das relações sociais (p. 15).

A escola reúne uma coletividade num espaço de socialização e pode proporcionar conhecimentos não adquiridos em outros espaços. É a partir desse conhecimento que se faz a leitura do mundo da vida na relação com o mundo. Assim, no ensino de geografia, alguns aportes são essenciais para analisar a cidade, seu território, a dimensão do vivido a partir do lugar, dentre outros aspectos que envolvem trabalho, moradia, população, cultura, etc.

Pensar a cidade enquanto recorte do espaço geográfico nas aulas de geografia é um processo essencial no qual se relacionam conceitos geográficos e outros elementos a serem considerados nas análises geográficas, dentre eles a historicidade dos lugares, das relações, as dimensões política, econômica, cultural, entre outras. Por isso, a leitura geográfica recorre a uma inter-relação que leva em conta os sujeitos, seus lugares e a possibilidade de atuar no mundo a partir do espaço vivido em interação com outros sujeitos e lugares que constituem o espaço geográfico.

O espaço geográfico, para Santos (1985), é uma totalidade e precisa ser analisado a partir da indissociabilidade entre forma e conteúdo – estrutura, processo e função. Sendo assim, é preciso considerar o conjunto de objetos, de relações e de sujeitos que fazem parte dessa dinâmica.

Nos estudos sobre as cidades e o direito à cidade, é importante em um primeiro momento pensar: que cidade é essa, que estrutura, formas, funções e processos a constituem? Que processo histórico a originou? Que grupos humanos a formaram e que condições existem atualmente de (sobre)vivência da sua população? Onde se localiza essa cidade e que serviços, recursos e modos de vida oferece? De que maneira faz parte das dinâmicas globais do capital?

Tais processos podem ser inseridos no planejamento de aula em que o caráter crítico-analítico seja proposto em situações que envolvam a participação ativa, crítica e consciente dos estudantes, sendo já considerados como cidadãos que têm direito à cidade e que, portanto, precisam conhecê-la, compreendê-la e contribuir para que exista, nesse espaço, condições de vida digna, objetivando a justiça social.

Araújo (2008), pensando a educação escolar e a cidadania em uma perspectiva intercultural, reconhece que é possível que a escola ofereça a possibilidade de sucesso às crianças diferentes das da norma que habitualmente valoriza. Para a autora, podem ser definidos como propostas educativas que visam ligação entre a cultura da escola e a comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.

No ensino escolar de geografia, sob uma perspectiva crítica, pautada no enfrentamento às injustiças e com a finalidade de contribuir para a

justiça social, o conteúdo torna-se possibilidade de pensar em proposições sociais, exercício efetivo da cidadania e as condições efetivas para viver em sociedade, tendo como elemento a considerar as diversidades como parte da vida comum. Assim, Copatti (2024) salienta que as desigualdades envolvem aspectos históricos, econômicos, sociais, étnicos e culturais que resultam de um processo de colonização, exploração e escravidão. No contexto econômico, as desigualdades entre as classes; no âmbito cultural retrata a valorização da cultura do branco, europeu, em detrimento das diversidades culturais e étnicas que constituíram o país desde a sua colonização a partir de 1500. Desse modo, o reconhecimento dessas diversidades e dos direitos inerentes aos grupos como, por exemplo, indígenas e a população negra, dificultou a possibilidade de superar as desigualdades sociais, e tardou a serem efetivadas políticas sociais visando atender a estes grupos, dentre estas políticas ainda a serem ampliadas estão as políticas educacionais, as quais podem contribuir para a justiça social.

A geografia escolar, nesse sentido, não pode estar à parte desses debates e da superação de tais desigualdades. Atualmente, conforme Copatti (2024), quer seja sob perspectivas críticas ou com base em abordagens culturais, ensinar geografia visando transformar a sociedade e atender as diversidades existentes no território brasileiro, requer que seja efetivado um processo de ensino problematizador, conscientizador, com base crítica voltada para uma formação cidadã.

A Geografia escolar que se pretende, num país de dimensões continentais, em que se evidenciam tantas diversidades, parte da compreensão de onde se pretende chegar. O que se quer ensinar a partir dos conhecimentos da ciência geográfica é o que conduz nossa tarefa, enquanto professores. Diante disso, uma questão emergente é: o que é base na geografia escolar que permite estabelecer parâmetros para essa proposta? (Copatti e Santos, 2023, p. 248).

Os autores compreendem que os conceitos, as categorias, a relação tempo-espço, as escalas de análise e os princípios que norteiam a ciência geográfica são pressupostos para a efetivação desse processo na geografia escolar, sempre a serem mobilizados de modo articulado aos processos pedagógicos inerentes aos saberes e conhecimentos escolares (Copatti e Santos, 2023).

Se entendemos que a educação escolar deve servir à formação do pensamento crítico, à capacidade de estabelecer relações diversas na interação dos sujeitos entre si e com a natureza, não se restringindo a povoar a memória com informações, é possível pensar, promover e provocar uma outra geografia escolar, atenta e atuante junto aos estudantes e suas vivências nos lugares, partindo das interações, vivências e urgências que traz na/da sua relação com a cidade. Por isso, a defesa de uma educação escolar geográfica que trate da cidade enquanto

direito social, e o ensino de geografia na escola como perspectiva para a compreensão da sociedade, da efetivação desse direito e da possibilidade de cidadania.

Considerações finais

A educação escolar pode oportunizar que os alunos acessem os bens culturais e, desta forma, possam desenvolver suas capacidades de acessar o mundo e interpretá-lo. A partir desse acesso, é possível entender, compreender, refletir, pensar e, com base nas teorias existentes perceberem-se como sujeitos de direitos, capazes de transformar, reformular, reelaborar e dar continuidade a uma sociedade que, em suas interações, efetive a justiça social.

No presente trabalho procuramos avançar na discussão em torno das transformações ocorridas na sociedade especialmente considerando as dinâmicas das cidades e sua compreensão enquanto espaço de vida e produção de sentidos pelos sujeitos a partir de suas relações, vivências e subjetividades. Isso envolve reconhecer as desigualdades, os processos históricos e as transformações que ocorrem continuamente nesse espaço. Entende-se, nesse processo, a força do lugar e a possibilidade de exercício da cidadania como importantes na educação escolar e a partir da leitura geográfica desse território, considerando a cidade enquanto direito e a formação cidadã como essencial para garantir a efetivação de tal direito social.

Harvey (2014) ao dizer que “a cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais, que estilo de vida desejamos levar, quais são os nossos valores estéticos” (p.28), contribui para refletirmos sobre a importância da educação escolar no fortalecimento da cidadania. Ainda, compreendemos que, pela geografia, é possível avançar nesse processo pensando a organização social por meio da força do lugar, da interação com o mundo a partir do cotidiano vivido, que envolve entender como se dá essas condições e quem, de fato, no atual contexto de sociedade capitalista, tem direito à cidade.

Assim, defendemos que esse direito não seja apenas das elites que dominam, mas de todos os cidadãos, pois a cidadania pressupõe a co-responsabilidade e a co-participação, termos que se aproximam da ideia defendida por Marques (2011), denominada como “concidadania responsável”, processo que envolve participação democrática dos sujeitos e responsabilidade no sentido de promover justiça social.

Que a cidade possa ser pensada sob essa perspectiva crítica, colaborativa e propositiva. Enquanto direito social, possa ser vista e vivida como espaço coletivo e voltada ao bem comum.

Referências

- Araújo, S. E. F. de A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa.
- Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Zahar.
- Barcellos, C. R. H e Copatti, C. Toso, C. E. I. (2023) Educação humana para uma cidadania ativa: uma experiência no contexto sul brasileiro. In M. de la E. Cambil Martín, A. R. Fernández Paradas, & N. de A. Fernández (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 523-532). Narcea Ediciones.
- Callai, H. C. (2004). O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milénio* (pp. 1-10). Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.
- Callai, H. C. (2018). Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de geografia Norte Grande*, (70), 9-30.
- Copatti, C. (2024). Diversidades, desigualdades sociais e os desafios da formação cidadã: possíveis contribuições a partir do ensino de geografia. In: Bomfim, N.; Correia, S. L. *O Projeto Nós Propomos! e o Projeto É Nois Nas Quebradas nas periferias urbanas de Salvador, Bahia – Brasil* (pp. 523-532). CRV.
- Copatti, C. e Santos, L. P. dos. (2023). Livro didático e professor: olhares sobre a Geografia escolar em contextos de diversidade. *Caminhos de Geografia*, 24(91), 243–257.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Martins Fontes.
- Lefebvre, H. (2008). *A revolução urbana*. UFMG.
- Marques, M. O. (1995). *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. UNIJUÍ.
- Marques, M. O. (2011). Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. Em Veiga, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível* (pp. 143-165). Papirus.
- Santos, M. (1985). *Espaço e método*. Nobel.
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. Hucitec.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. Universidade de São Paulo.



E

Ane
ku
mene

Potencialidades da aprendizagem baseada na resolução de problemas na formação docente: um caminho para a alfabetização científica e educação para a redução de riscos e desastres

Potentialities of Problem-Based Learning in Teacher Education: a Pathway to Scientific Literacy and Education for Disaster Risk Reduction

Potencialidades del aprendizaje basado en la resolución de problemas en la formación docente: un camino para la alfabetización científica y la educación para la reducción de riesgos y desastres

Thais Maria Sperandio*

Jerusa Vilhena de Moraes**

Cómo citar este artículo: _____

Sperandio, T.M. y de Moraes, J.V. (2024). Potencialidades da aprendizagem baseada na resolução de problemas na formação docente: um caminho para a alfabetização científica e educação para a redução de riscos e desastres. *Anekumene*, (28), 20-29.

* Professora da Educação Básica da Rede Estadual Paulista desde 2005.

** Professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da UNIFESP.

Resumo

Este artigo é parte da fundamentação teórica de uma pesquisa de doutorado em andamento na UNIFESP-Guarulhos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em colaboração com o grupo de pesquisa Redladgeo. A pesquisa investiga como a aprendizagem experiencial, o pensamento reflexivo e a linguagem cartográfica, associados aos desafios da educação ambiental e da educação para a redução de riscos e desastres (ERRD), podem, através da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), potencializar o raciocínio geográfico e contribuir para a alfabetização científica (AC) na formação docente. Como um recorte da revisão bibliográfica este texto tem como objetivo discutir a potencialidade da ABRP na formação de professores, com ênfase na alfabetização científica e na ERRD. Os resultados das pesquisas mostram que a ABRP é eficaz

Abstract

This article is a part of the theoretical foundation of ongoing doctoral research at UNIFESP-Guarulhos, in the Graduate Program in Education, in collaboration with the Redladgeo research group. The research investigates how experiential learning, reflective thinking, and cartographic language, associated with the challenges of environmental education and education for disaster risk reduction (EDRR), can, through problem-based learning (PBL), enhance geographical reasoning and contribute to scientific literacy (SL) in teacher training. As a section of the literature review, this text aims to discuss the potential of PBL in teacher training, with an emphasis on scientific literacy and EDRR. Research results show

Resumen

Este artículo es parte de la fundamentación teórica de una investigación doctoral en curso en la UNIFESP-Guarulhos, en el Programa de Posgrado en Educación, en colaboración con el grupo de investigación REDLADGEO. La investigación investiga cómo el aprendizaje experiencial, el pensamiento reflexivo y el lenguaje cartográfico, asociados con los desafíos de la educación ambiental y la educación para la reducción de riesgos de desastres (ERRD), pueden, a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), potenciar el razonamiento geográfico y contribuir a la alfabetización científica (AC) en la formación docente. Como parte de la revisión bibliográfica, este texto tiene como objetivo discutir el potencial del ABP en la formación de profesores, con énfasis en la alfabetización científica y la ERRD. Los resultados de las investigaciones muestran que el ABP es

em promover uma aprendizagem significativa e reflexiva, motivando os estudantes e ajudando os futuros professores a compreenderem conceitos e teorias. Essa metodologia é promissora para a formação docente e a alfabetização científica, capacitando professores para lidar com questões complexas relacionadas à ERRD. Por fim, é fundamental desenvolver diretrizes e programas que integrem a ERRD nos currículos escolares e cursos de formação docente no Brasil e na América Latina.

Palavras-chaves

alfabetização científica; aprendizagem baseada em resolução de problemas; educação para redução de riscos e desastres; formação docente; geografia escolar

that PBL is effective in promoting meaningful and reflective learning, motivating students, and helping future teachers understand concepts and theories. This methodology is promising for teacher training and scientific literacy, empowering teachers to address complex issues related to EDRR. Finally, it is essential to develop guidelines and programs that integrate EDRR into school curricula and teacher training courses in Brazil and Latin America.

Keywords

scientific literacy; problem-based learning; education for disaster risk reduction; teacher training; school geography.

eficaz en promover un aprendizaje significativo y reflexivo, motivando a los estudiantes y ayudando a los futuros profesores a comprender conceptos y teorías. Esta metodología es prometedora para la formación docente y la alfabetización científica, capacitando a los profesores para abordar cuestiones complejas relacionadas con la ERRD. Finalmente, es fundamental desarrollar directrices y programas que integren la ERRD en los currículos escolares y en los cursos de formación docente en Brasil y América Latina.

Palabras clave

alfabetización científica; aprendizaje basado en la resolución de problemas; educación para la reducción de riesgos y desastres; formación docente; geografía escolar

Introdução

Este artigo é um recorte da fundamentação teórica de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida na UNIFESP-Guarulhos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, e junto ao grupo de pesquisa da Redlodgeo. A pesquisa tem como foco investigar como a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) associada aos desafios da educação ambiental e climática e da educação para a redução de riscos e desastres (ERRD) podem potencializar a formação do raciocínio geográfico e contribuir para o processo de alfabetização científica (AC) na formação docente.

O texto deste artigo está estruturado em seis partes, onde procuramos abordar aspectos relevantes da aplicação da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) na formação de professores de geografia. Em *Superando obstáculos: a abrp na formação docente em geografia*, delineamos os desafios na formação docente segundo Castellar (2019), abordando os obstáculos epistemológicos relacionados ao conhecimento geográfico, e os obstáculos pedagógicos, tais como as estratégias didáticas. Em o *Método*, explicamos como foi realizada a revisão bibliográfica. Já na *Fundamentação teórica: a aprendizagem baseada na resolução de problemas (abrp) e a alfabetização científica (ac)*, explicamos o que é a ABRP e sua importância na formação de professores, promovendo o pensamento e a alfabetização científica. Na sessão *formação docente em geografia: a abrp como estratégia eficaz*, analisamos estudos que demonstram a eficácia da ABRP na formação de professores, e apresentamos uma descrição dos principais resultados das pesquisas analisadas, que destacam que a ABRP promove maior engajamento dos estudantes e melhor compreensão conceitual. Em *Integrando a abrp e a alfabetização científica na formação docente para a redução de riscos e desastres*, argumentamos sobre a importância de preparar professores para lidar com desastres socioambientais, ressaltando a importância de integrar a educação para a redução de riscos e desastres (ERRD) nos currículos de formação docente. Por fim, em *Algumas considerações* enfatizamos a urgência de preparar professores para enfrentar os desafios educacionais impostos pelas mudanças climáticas, destacando a ABRP como estratégia promissora e a necessidade de diretrizes claras e programas de formação que incorporem a ERRD nos currículos formativos dos professores, promovendo uma educação que prepare aos professores para lidar eficazmente com desastres socioambientais e construir comunidades mais resilientes e ambientalmente mais justas.

Dessa forma, o presente artigo, propõe-se a apresentar algumas reflexões acerca das potencialidades da aprendizagem baseada na resolução de problema (ABRP) na formação de professores como um caminho para a alfabetização científica e para a aquisição de conceitos para a educação para a redução de riscos e desastres. Através de uma revisão de literatura

este trabalho busca contribuir para uma compreensão mais ampla dos princípios teórico-metodológicos da ABRP e sua aplicação no contexto da formação docente, como foco na ERRD.

Superando obstáculos: a ABRP na formação docente em geografia

No contexto da formação profissional docente, de acordo com Castellar (2019) among them, the diverse contexts, which requires the future teachers both solid theoretical knowledge and practical knowledge that allow them to act in different educational systems, with emphasis on public schools. This consolidates an effective demand to the universities that is the production of knowledge that subsidizes in the licenciatura a formation of teachers that is solid in its theoretical bases and interdisciplinary practices. In this context, the objective of this article is to discuss the intellectual life of the teacher and the future professor of Geography, through the appropriation of the categories of analysis and principles of this science in order to contribute to the formation of geographic reasoning. We will work on two central ideas that are inseparable: the teacher's office and its recognition, with reference in Fraser (2007 há dois tipos de desafios, ou obstáculos a serem enfrentados pelos professores no desenvolvimento de suas práticas educacionais: os obstáculos epistemológicos e os obstáculos pedagógicos. Segundo a autora, os obstáculos epistemológicos referem-se as dificuldades relacionadas ao conhecimento, em particular ao conhecimento geográfico e ao entendimento do papel da didática no processo de ensino e da aprendizagem da geografia. Já os obstáculos pedagógicos dizem respeito a desafios no campo pedagógico, incluindo a concepção de estratégias didáticas e a superação de barreiras que impedem a efetividade do ensino.

Quando essas barreiras são rompidas acontece a mudança conceitual, que nas palavras de Castellar (2019):

[...] é a reestruturação daquilo que se aprendeu, a reconsideração de um saber anteriormente conquistado e a reelaboração por meio de uma atividade de aprendizagem trabalhada entre o estudante e o professor (p. 4).

A concepção que o docente possui sobre o processo de ensino e da aprendizagem se manifesta na forma como ele constrói um conceito e aplica suas estratégias didáticas, o que afeta diretamente as práticas em sala de aula. Dessa maneira cabe perguntar, como a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) pode contribuir para a formação docente e para a alfabetização científica em geografia? Ou ainda, será que a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) tem-se apresentado como uma metodologia eficiente para a formação profissional docente, aprimorando tanto a compreensão conceitual e epistemológica da geografia quanto as habilidades pedagógicas, levando a superação dos obstáculos apresentados acima?

Metodologia

Para a elaboração deste artigo, conduzimos uma revisão descritiva da literatura com o objetivo de explorar as tendências e perspectivas da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) e sua relação com a formação docente e a alfabetização científica em geografia, como foco na ERRD.

A revisão descritiva de literatura busca descrever e sintetizar o conhecimento existente sobre um tema, analisando e sistematizando estudos já publicados. Segundo Coelho (2023), essas revisões permitem selecionar, reunir, avaliar e sintetizar resultados de pesquisas relevantes, fornecendo uma visão geral com criticidade e transparência.

Dessa forma, com o intuito de responder aos questionamentos apresentados acima, realizamos buscas em diversas bases de dados, como as bases de periódicos da Capes, *Web of Science*, *Education Resources Information Center* (ERIC) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessas bases de dados se justifica por fornecerem acesso a uma ampla gama de artigos de revistas acadêmicas, anais, relatórios, dissertações e teses voltados para a educação e temas correlatos.

Para a seleção dos artigos, utilizamos os termos de busca “*problem based learning*”, “*geography*” e “*teacher training*”. Também procuramos trabalhos que abordassem a educação para a redução de riscos e desastres (ERRD) com a formação docente. Na sequência, selecionamos os trabalhos que aplicaram a ABRP na formação docente, excluindo os trabalhos que abordaram a ABRP na educação básica.

Após coletar os estudos relevantes para este artigo, realizamos uma análise descritiva dos principais resultados dessas investigações. Esse processo nos permitiu sintetizar algumas das principais pesquisas realizadas sobre a temática e identificar as principais contribuições da ABRP para a formação docente e a alfabetização científica, com ênfase na ERRD. A análise focou em identificar padrões, tendências e lacunas na literatura existente, proporcionando um panorama crítico sobre o estado atual da pesquisa nessa área.

Vale pontuar que nosso objetivo não é esgotar uma temática tão ampla e complexa, mas apresentar algumas reflexões teóricas sobre a importância da alfabetização científica na formação de professores, com ênfase na educação para a redução de riscos e desastres.

Fundamentação teórica: a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) e a alfabetização científica (AC)

Nesta seção será apresentado, de modo breve e conciso, o que é aprendizagem baseada na resolução de problemas e alfabetização científica, e qual sua importância para a formação docente.

O *problem based learning* – (pbl) ou aprendizagem baseada na resolução de problema – ABRP é uma metodologia com potencial para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis de ensino e que pode ser aplicada na geografia escolar, principalmente para romper com práticas tradicionais com foco, prioritariamente, na memorização e nos processos fragmentados do ensino da geografia. Entender as tendências e perspectivas nessa área de pesquisa pode orientar os professores na adoção de estratégias didáticas e na criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes.

A aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) é uma abordagem educacional que coloca os estudantes como centrais no processo de aprendizagem, desafiando-os a resolver problemas autênticos e complexos. Nesse método, os estudantes são incentivados a explorar ativamente os conceitos, a aplicar o conhecimento em situações reais e a desenvolver habilidades de pensamento crítico, reflexivo e de resolução de problemas. Em vez de receberem informações de forma passiva, os estudantes são envolvidos em atividades práticas que os incentivam a investigar, analisar, sintetizar e aplicar o conhecimento em contextos relevantes.

A ABRP geralmente envolve várias etapas, como identificação do problema, coleta e análise de informações pertinentes, geração de soluções possíveis, avaliação e seleção da melhor solução e implementação da solução escolhida (Garcia e Moraes, 2022). Essa abordagem incentiva a colaboração entre os alunos, o pensamento crítico e reflexivo e a tomada de decisões fundamentadas, preparando os estudantes não apenas para resolver problemas específicos, mas também para enfrentar desafios do mundo real de forma eficaz e criativa.

Para Garcia e Moraes (2022), a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) desenvolve habilidades conceituais, atitudinais e comportamentais. Os estudantes, diante de situações-problema, são incentivados a estruturar o pensamento, reavaliar ideias e testar hipóteses. Baseando-se em Leite e Afonso (2001) e Moraes (2010), Garcia e Moraes (2022) apresentam um modelo de ABRP em quatro fases, descritos a seguir e apresentados na Figura 1:

- 1. Escolha do contexto:** Após identificar os conteúdos e problemas, seleciona-se um contexto problemático que permita a exploração dos conceitos.
- 2. Elaboração do problema:** Desenvolve-se o problema com base no contexto escolhido. Os estudantes apresentam dúvidas e o professor orienta, oferecendo explicações e ajudando na seleção das questões mais relevantes.
- 3. Resolução do problema:** O professor orienta e garante o acesso ao material necessário. Os estudantes interpretam o problema e planejam estratégias para resolvê-lo.

4. Síntese e avaliação do processo: De forma colaborativa, professor e estudantes elaboram uma síntese dos conhecimentos adquiridos e avaliam os problemas enfrentados. Revisita-se as questões iniciais, resultados alcançados e métodos utilizados para a solução do problema.

Vale destacar que na ABRP, não existe uma solução única. A combinação de múltiplas disciplinas e os conhecimentos prévios dos estudantes ajudam a interpretar a realidade de várias formas, tornando essa metodologia adequada para a alfabetização científica (Alves, 2023).

Figura 1.
O modelo da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP)



Fonte: Elaborada pela autora em 2024 com base em (Garcia e Moraes, 2022)

A alfabetização científica refere-se à capacidade de compreender, analisar e se envolver criticamente com conceitos científicos e processos reflexivos, permitindo que as pessoas participem ativamente do mundo em que vivem de maneira informada e responsável. Isso envolve não apenas o conhecimento dos fatos científicos, mas também a compreensão dos princípios subjacentes à ciência, como o método científico, a natureza da evidência científica e a maneira como os cientistas investigam e explicam fenômenos físico-naturais e processos humanos.

Para (Vieira e Moraes, 2020) “alfabetizar cientificamente em geografia é um processo que exige o aprendizado das categorias e dos conceitos desta ciência e a prática de habilidades concernentes ao raciocínio geográfico” (p. 1265). As autoras entendem que a alfabetização científica como o processo de enculturação científica, onde não basta apenas reconhecer códigos e categorias, mas sim apropriar-se do conhecimento

científico em situações do dia a dia. Não se trata apenas de utilizar métodos científicos, mas também de reconhecer as ciências como produções sociais. Embora considerem a possibilidade de aprender a alfabetização científica em outros locais e contextos, para Vieira (2020) a escola, com seu ensino formal, é local privilegiado nesse processo, desempenhando um papel fundamental nesse processo.

Nesse contexto, ao buscar a alfabetização científica, é importante que os estudantes aprendam sobre ciência além dos conceitos, leis e teorias, encontrando significado e propósito no que é ensinado em sala de aula (Martins & Moraes, 2023). Em sua tese, Moraes (2010) discute que a alfabetização científica em geografia enfatiza a leitura e escrita científica, capacitando os alunos a distinguir teoria de evidência e confrontar diversas perspectivas. Lemke (2006), apud Moraes (2016), sugere que essa alfabetização integra ciência à vida cotidiana, permitindo decisões mais informadas. Já Ferreira e Moraes (2022) afirmaram que

Potencialidades da aprendizagem baseada na resolução de problemas na formação docente: um caminho para a alfabetização científica e educação para a redução de riscos e desastres
Thais Maria Sperandio / Jerusa Vilhena de Moraes

habilidades de buscar informações, contextualizá-las e formular argumentos ajudam os estudantes a fundamentar suas ideias e verificar evidências sobre um assunto.

Na visão de Moraes (2010), a alfabetização geográfica e científica é construída pelo pensamento crítico, que envolve argumentação, formulação de hipóteses, resolução de problemas e tomada de decisões. A autora sublinha a importância de analisar fenômenos geográficos de forma integrada, considerando tanto aspectos sociais quanto físicos. Na concepção de Carli & Moraes (2020) e de Carli (2023) o desenvolvimento da capacidade de argumentar é uma aprendizagem essencial das ciências humanas e enriquece o ensino da geografia. Os autores ainda destacam a habilidade argumentativa como essencial para a leitura geográfica do mundo e para o exercício da cidadania.

Por fim, vale pontuar que a alfabetização científica em geografia vai além da simples aquisição de conhecimentos; ela visa capacitar os estudantes a interpretar criticamente o espaço geográfico em que vivem, sendo uma abordagem socialmente engajada, e que tem como objetivo levar os estudantes a compreenderem o mundo ao seu redor e a se reconhecerem como agentes de transformação social (Rodrigues, 2018).

Formação docente em geografia: a ABRP como estratégia eficaz

De acordo com Liu et al. (2012), apud Grant e Tamim (2019), os professores “são mais propensos a adotar a abordagem de aprendizagem baseada em problemas quando ela está alinhada com suas crenças pedagógicas, atende às suas necessidades curriculares e recebe apoio administrativo” (Grant e Tamim, 2019, p. 234).

O estudo de Schmidt (2019) aponta que o conhecimento dos professores sobre o assunto, sua capacidade de se relacionar com os alunos e sua congruência cognitiva com eles desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem da ABRP. As descobertas nessa área sugerem que professores preparados segundo os princípios da ABRP são capazes de fornecer apoio flexível e mais adequado aos alunos.

Uma série de estudos na África do Sul (Golightly, 2018, 2021, 2023; Golightly & Muniz, 2013; Golightly & Raath, 2015) revelou que a ABRP na formação inicial de professores de geografia promoveu aprendizagem significativa entre os alunos da graduação, com percepções positivas, valorizando a colaboração. Os estudos destacam a eficácia e impacto na motivação e no engajamento dos estudantes. As pesquisas de Raath e Golightly (2017), Tillmann et al. (2017) e Fuller et al. (2014) indicam que o trabalho de campo com ABRP ampliou a compreensão dos alunos sobre questões ambientais complexas, ressaltando a importância dessa abordagem na formação de professores de geografia para promover a educação ecológica e conscientização ambiental.

Estudos sobre a implementação da ABRP na formação de professores de tecnologia na África do Sul realizados por Mulaudzi et al. (2023) evidenciam a eficácia da ABRP na promoção do engajamento dos alunos, apontando a eficácia da metodologia na formação docente. Na Indonésia, a pesquisa desenvolvida por Sari et al. (2021) no Programa de Educação Geográfica da Universidade Kanjuruhan de Malang demonstrou a eficácia da ABRP na promoção de habilidades de resolução de problemas e na melhoria da escrita científica, o que mostra que a ABRP é um caminho para promover a alfabetização científica.

O estudo realizado por Silviariza et al. (2021) apresentou um experimento para avaliar o impacto de um modelo de ABRP no pensamento crítico dos alunos do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Malang. O estudo revelou um aumento no pensamento crítico após o uso da metodologia, embora a eficácia tenha sido considerada abaixo do ideal, sugerindo a necessidade de aperfeiçoamento do modelo.

Na sequência das investigações Silviariza et al. (2023) teve como objetivo criar um instrumento de avaliação para medir a qualidade da aprendizagem baseada em problemas com foco na leitura do espaço geográfico. O instrumento desenvolvido demonstrou confiabilidade e validade e foi considerado capaz de medir a qualidade do modelo de ensino, sendo utilizado para avaliar a aprendizagem baseada em problemas espaciais.

A pesquisa de Rees e Legates (2013) também examinou a aprendizagem baseada em problemas em um curso de graduação de geografia. Os resultados mostraram que os alunos que usaram a ABRP aprenderam tanto quanto os alunos na aula regular, mas entenderam melhor as implicações geopolíticas das regiões. Para os autores a ABRP mostrou-se eficaz para melhorar a compreensão do conteúdo e de conceitos geográficos.

O trabalho desenvolvido por Davidson et al. (2021) mostra a preocupação de incorporar pedagogias digitais no ensino superior, e aponta que é necessário abordar a complexidade e os problemas graves de sustentabilidade por meio de estratégias eficazes de aprendizagem online e enfatiza a importância de desenvolver competências voltadas para a resolução de problemas complexos e pedagogias eficazes. No Brasil, a investigação realizada por Veiga e Fonseca (2018) descreve a experiência que os autores tiveram em uma disciplina de ensino de geografia e estágio de vivência docente na Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, incluindo levantamento de literatura e observação participante durante a aplicação da metodologia da ABRP.

Para os autores, a formação de professores de geografia exige não apenas conhecimento conceitual, mas também habilidades de argumentação, persuasão, reflexão crítica e tomada de decisão, e colocam que “faz-se necessário, em particular no ensino superior, a superação das práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem” (Veiga e Fonseca, 2018,

p. 154). Os resultados do estudo mostraram que a ABRP aumentou o conhecimento dos estudantes, fortaleceu a autonomia, a capacidade de tomar decisões e a responsabilidade dos futuros professores.

A dissertação de Garcia (2021) investigou a promoção da alfabetização científica em geografia por meio da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), aplicada online a alunos de graduação em uma universidade no Brasil, utilizando os Indicadores de Alfabetização Geográfica (IAG), que foram desenvolvidos na pesquisa Rodrigues (2018) para avaliar o raciocínio geográfico. Em sua pesquisa Garcia (2021) concluiu que a ABRP é eficaz ao aproximar conteúdos científicos dos conhecimentos prévios dos estudantes de graduação, simulando situações reais e estimulando a tomada de decisões com base científica (Garcia, 2021). Assim, a proposta contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a compreensão da ciência geográfica e da relação sociedade-meio físico, promovendo a alfabetização científica.

No Chile, a pesquisa de Palacios e Oberle (2023) utilizou o projeto Geo-Inquiry na formação inicial dos professores de geografia, que nas palavras dos autores:

tem como objetivo ajudar os futuros professores a desenvolverem conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico sendo uma maneira organizada de investigar e entender o ambiente por meio de padrões, processos e ações no espaço geográfico [...] O processo de geo-investigação é um método de cinco fases, projetado para ensinar as habilidades necessárias para raciocinar geograficamente. O processo inclui: formular perguntas de investigação, coletar informações geográficas, visualizar as informações coletadas, criar várias formas de divulgar os resultados do projeto e agir para tentar resolver o problema identificado (Palacios e Oberle, 2023, p. 115).

Em suas considerações os autores apontaram que com o projeto Geo-Inquiry os alunos utilizaram-se do raciocínio geográfico e adotaram uma nova maneira de interpretar e agir no mundo, por meio do raciocínio e da conceitualização geográfica, ou seja, a metodologia do projeto Geo-Inquiry, que se baseia nos princípios da aprendizagem baseada na resolução de problemas, possibilitou a promoção da alfabetização científica em geografia.

Integrando a ABRP e a alfabetização científica na formação docente para a redução de riscos e desastres

Diante do crescente impacto das mudanças climáticas e dos desastres socioambientais, é essencial preparar os futuros professores para lidar adequadamente com os desafios de uma “sociedade do risco” (Beck, 2010). O aumento na frequência e severidade desses desastres (IPCC,

2014) ressalta a necessidade urgente de integrar a educação para a redução de riscos e desastres nos sistemas educacionais, conforme estabelecido pelo Marco de Sendai 2015-2030 (UNISDR, 2015). Este documento destaca a importância da educação na promoção da resiliência das comunidades frente aos desastres socioambientais, ressaltando a necessidade de os professores estarem preparados para transmitir conhecimentos sobre prevenção, preparação e resposta aos estudantes, tanto em termos técnico-científicos quanto pedagógicos.

Para que os professores possam ensinar o currículo de redução de risco de desastres de maneira eficaz, é essencial que recebam uma formação que inclua duas principais áreas, conforme apontado em um estudo realizado em 30 países por Selby e Kagawa (2012) para quem:

O aperfeiçoamento profissional de professores para a entrega eficiente do currículo de redução do risco de desastres envolve uma combinação de treinamento em conteúdo relacionado aos riscos e às catástrofes e treinamento em facilitação de formas ativas de aprendizagem (p. 39).

Dessa forma, colocamos que para superar os obstáculos epistemológicos e pedagógicos (Castellar 2019) among them, the diverse contexts, which requires the future teachers both solid theoretical knowledge and practical knowledge that allow them to act in different educational systems, with emphasis on public schools. This consolidates an effective demand to the universities that is the production of knowledge that subsidizes in the licenciatura a formation of teachers that is solid in its theoretical bases and interdisciplinary practices. In this context, the objective of this article is to discuss the intellectual life of the teacher and the future professor of Geography, through the appropriation of the categories of analysis and principles of this science in order to contribute to the formation of geographic reasoning. We will work on two central ideas that are inseparable: the teacher's office and its recognition, with reference in Fraser (2007 e para a capacitação eficiente de professores engajados com a educação para a redução dos riscos e desastres, conforme Selby e Kagawa (2012) é importante a adoção de uma abordagem integrada que utilize a aprendizagem baseada na resolução de problemas como promotora da alfabetização científica, posto que a ABRP é uma metodologia ativa de aprendizagem centrada no aluno e na investigação e que permite a elaboração de uma hipótese, identificando e organizando informações, de forma crítica e reflexiva, (re)formulando questionamentos até chegar a uma solução ou resposta viável para o problema (Dabbagh, 2019), o que possibilita o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da alfabetização científica (Garcia, 2021; Rodrigues, 2022). Ainda, a metodologia promove a aquisição dos conhecimentos tecno-científicos necessários sobre prevenção de riscos e desastres para a formação docente em estratégias didáticas.

Na América Latina, os estudos sobre a educação de riscos e desastres vem sendo abordada de forma transversal ou em alguns conteúdos

específicos do currículo da geografia (Matsuo e Silva, 2021; Selby e Kagawa, 2012; Souza e Lourenço, 2023), e tem como princípio conscientizar sobre questões ambientais e engajar a sociedade na gestão de riscos para construir comunidades resilientes e socialmente justas.

No entanto, vale pontuar que existe uma lacuna significativa na preparação dos professores para abordar a ERRD em sala de aula (Selby e Kagawa, 2012), e, apesar do crescente reconhecimento da importância desse tema no Brasil, conforme indicado no estudo feito por Matsuo e Silva (2021), ainda faltam diretrizes explícitas na formação docente sobre a ERRD, o que pode resultar na falta de preparo dos professores para integrar a temática em suas práticas pedagógicas cotidianas, comprometendo negativamente a eficácia das ações educativas relacionadas à prevenção de desastres.

Algumas considerações

Diante dos desafios globais apresentados pelas mudanças climáticas e pelos desastres socioambientais, é essencial pensarmos em transformar as comunidades escolares em locais de conhecimentos sobre redução de riscos e desastres e inseridas na gestão dos territórios (Matsuo e Silva, 2021), com foco no desenvolvimento de comunidades resilientes e em uma sociedade ambientalmente mais justa. Dessa forma, apontamos que a formação profissional docente emerge como uma prioridade urgente, e a nosso ver, precisa estar presente, de forma explícita, nos currículos de formação de professores.

Inicialmente neste trabalho perguntamos de que maneira a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) pode contribuir para a formação docente e para a alfabetização científica em geografia? E como ela pode contribuir para a educação para a redução de riscos e desastres?

A partir dos estudos analisados neste trabalho é possível apontar que a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) tem demonstrado ser uma metodologia eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores, pois promove uma abordagem ativa e reflexiva do ensino, que é essencial para enfrentar os desafios educacionais da “sociedade do Risco” (Beck, 2010).

A ABRP mostrou-se como uma metodologia que melhora a compreensão conceitual e epistemológica dos professores e desenvolve habilidades pedagógicas essenciais para a prática docente, incentivando os professores a adotarem práticas centradas nos estudantes, colaborativas e contextualizadas, o que contribui para uma educação mais engajadora e significativa, e, ao integrar a resolução de problemas reais no processo de aprendizagem, a ABRP ajuda a superar os obstáculos pedagógicos e epistemológicos, promovendo mudanças conceituais (Castellar 2019), preparando de modo mais efetivo os docentes para abordar temas complexos, como os relacionados à educação para a redução de riscos e desastres (ERRD).

Para nós, a utilização da ABRP como uma metodologia ativa de aprendizagem como promotora da alfabetização científica na formação docente representa um passo significativo na preparação docente para enfrentar os desafios epistemológicos e pedagógicos, sendo um caminho promissor para promover mudanças conceituais, bem como para a construção de uma cultura de prevenção, resiliência e sustentabilidade nas comunidades escolares. Além disso, a vivência de métodos ativos de ensino como a ABRP na formação profissional docente promove uma reflexão crítica sobre as práticas tradicionais de ensino, incentivando os professores em formação a adotarem abordagens centradas nos estudantes, e no ensino baseado na investigação.

Vale ressaltar que é essencial que sejam desenvolvidos diretrizes e programas de formação docente que incorporem a ERRD de maneira clara e abrangente nos currículos escolares e nos cursos de formação profissional docente e dos futuros professores de geografia, tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina, permitindo que os professores possam transmitir conhecimentos e habilidades relacionados à prevenção, preparação e resposta aos desastres, contribuindo assim para a construção de comunidades escolares mais resilientes e como agentes ativos na produção dos conhecimentos relacionados à redução de riscos e desastres (RRD) e integrá-los nos processos de gestão participativa desses territórios (Matsuo, 2023).

No entanto, é importante reconhecer que ainda existem lacunas significativas na preparação dos professores para abordar a educação para a redução de riscos e desastres (ERRD) em sala de aula, principalmente abordagens pedagógicas que integrem a compreensão conceitual com métodos ativos de ensino.

Vale destacar, que a pesquisa que estamos desenvolvendo tem como objetivo contribuir para a discussão e possíveis superações de algumas dessas lacunas. Cabe colocar ainda mais uma vez que este trabalho não tem a pretensão de esgotar um assunto tão amplo e complexo, mas sim de contribuir com reflexões teóricas e metodológicas sobre a temática, posto que, em nossa pesquisa propomos uma abordagem pedagógica que permita a integração entre o conhecimento teórico e metodológico na formação docente em educação de riscos e desastres (ERRD) a partir da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) e da alfabetização científica (AC).

Para finalizar queremos, uma vez mais, apontar a importância da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) como promotora da alfabetização científica (AC) na formação docente, e como uma metodologia ativa próspera e eficiente para preparar os professores frente os desafios educacionais impostos pelas incertezas causadas pelas mudanças climáticas e ao enfrentamento dos desafios causados pelos desastres socioambientais.

Referências

- Alves, R. E. (2023). *Resolução de Problemas e Alfabetização Científica: Pesquisa formação de um professor de Geografia*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Paulo.
- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade* (2.^a ed.). Editora 34.
- Carli, E. C. (2023). *O Modelo Educativo AC-Geo (Argumentação Científica a Partir de um Raciocínio Geográfico) E a Análise de seu efeito em promover mudanças conceituais*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de São Paulo..
- Carli, E. C., & Moraes, J. V. D. (2020). Argumentar cientificamente: Perspectivas e investigações para a Geografia escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 10(20), 520–540. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.822>
- Castellar, S. M. V. (2019). Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. *Signos Geográficos, Goiania-GO*, 1, 2–20.
- Coelho, I. M. W. D. S. (2023). Métodos sistemáticos de revisão de literatura científica: Apontamentos para o desenvolvimento e publicação de pesquisas educacionais. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 9(jan./dez.), e216523. <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2165>
- Dabbagh, N. (2019). Efeitos da PBL nas habilidades de pensamento crítico. Em *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (Vol. 1, p. 135–161). Wiley Blackwell.
- Davidson, J., Prahalad, V., & Harwood, A. (2021). Design precepts for online experiential learning programs to address wicked sustainability problems. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(3), 319–341. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1849061>
- Ferreira, E. C., & Moraes, J. V. D. (2022). Alfabetização científica nas ciências humanas: O início de um diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09212. <https://doi.org/10.1590/198053149212>
- Fuller, I. C., Mellor, A., & Entwistle, J. A. (2014). Combining research-based student fieldwork with staff research to reinforce teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(3), 383–400. <https://doi.org/10.1080/03098265.2014.933403>
- Garcia, J. G. R. (2021). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas para a contextualização do ensino e promoção da alfabetização científica em geografia: Uma experiência online*. [Dissertação - Mestrado em Educação]. EFLCH/UNIFESP.
- Garcia, J. G. R., & Moraes, J. V. de. (2022). Contextualização do Ensino de Geografia por meio da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. *Revista Signos Geográficos*, 4, 1–20. <https://doi.org/10.5216/signos.v4.72286>
- Golightly, A. (2018). The influence of an integrated PBL format on geography students' perceptions of their self-directedness in learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 460–478. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463974>
- Golightly, A. (2021). Self- and peer assessment of preservice geography teachers' contribution in problem-based learning activities in geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1744242>
- Golightly, A. (2023). Building bridges: The impact of scaffolds in PBL on the learning of South African pre-service geography teachers. *Journal of Geography in Higher Education*, 47(1), 37–55. <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1990227>
- Golightly, A., & Muniz, O. A. (2013). Are South African Geography education students ready for problem-based learning? *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 432–455. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.794332>
- Golightly, A., & Raath, S. (2015). Problem-Based Learning to Foster Deep Learning in Preservice Geography Teacher Education. *Journal of Geography*, 114(2), 58–68. <https://doi.org/10.1080/0022134.1.2014.894110>
- Grant, M. M., & Tamim, R. M. (2019). Preparing teachers for problem-based learning. In R. S. Davies & S. L. West (Eds.), *The practical guide to instructional design* (pp. 221-240). EdTech Books.
- IPCC. (2014). *Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático* (R. K. Pachauri & L. A. Meyer, Eds.). IPCC.
- Leite, C., & Afonso, A. J. (2001). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Características, organização e supervisão*. Porto Editora.
- Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 24(1), 5–12
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1–23

Potencialidades da aprendizagem baseada na resolução de problemas na formação docente: um caminho para a alfabetização científica e educação para a redução de riscos e desastres
Thais Maria Sperandio / Jerusa Vilhena de Moraes

- Martins, E. da C., & Moraes, J. V. de. (2023). A Alfabetização científica e o Ensino por investigação: Possibilidades para o ensino de Geografia. *Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, XV*.
- Matsuo, P. M. (2023). *Muito além da chuva: Práticas educativas na era dos desastres* (1º ed, Vol. 4). RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança. https://doi.org/10.34037/978-989-9053-17-5_04
- Matsuo, P. M., & Silva, R. L. F. (2021). Desastres no Brasil? Práticas e abordagens em educação em redução de riscos e desastres. *Educar em Revista, 37*, e78161. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78161>
- Moraes, J. V. D. (2010). *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: Uma proposta para o ensino de geografia* [Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-14062010-103955>
- Moraes, J. V. (2016). Alfabetização científica e as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de geografia: Buscando caminhos possíveis na educação básica. *Anekumene, 11*, 68–76. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2016.num11.8046>
- Mulaudzi, M. A., Du Toit, A., & Golightly, A. (2023). Hybrid problem-based learning in Technology teacher preparation: Giving students a voice in their learning process. *Journal of Education, 90*, 128–148. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i90a07>
- Palacios, F. A., & Oberle, A. (2023). Proyecto Geo-inquiry: Aportes conceptuales y didácticos para el razonamiento geográfico. *Didáctica Geográfica, 24*, 113–134. <https://doi.org/10.21138/DG.658>
- Raath, S., & Golightly, A. (2017). Geography Education Students' Experiences with a Problem-Based Learning Fieldwork Activity. *Journal of Geography, 116*(5), 217–225. <https://doi.org/10.1080/0021341.2016.1264059>
- Rees, P. W., & Legates, M. (2013). Returning “region” to world regional geography. *Journal of Geography in Higher Education, 37*(3), 327–349. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.769089>
- Rodrigues, A. B. S. (2022). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Um caminho para a aprendizagem significativa e o pensamento reflexivo no ensino técnico* [Dissertação - Mestrado em Educação]. UNIFESP.
- Rodrigues, P. B. (2018). *Categorias do Raciocínio Geográfico e Níveis De Conhecimento: O uso de Indicadores de Alfabetização Geográfica no Ensino Médio*. [Dissertação de Mestrado]. UNIFESP.
- Sari, Y. I., Sumarmi, S., Utomo, D. H., & Astina, I. K. (2021). The Effect of Problem Based Learning on Problem Solving and Scientific Writing Skills. *International Journal of Instruction, 14*(2), 11–26. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1422a>
- Schmidt, H. G. (2019). Fundamentos cognitivos construtivistas da aprendizagem baseada em problemas. Em *The Wiley handbooks of problem-based learning*. Wiley Blackwell.
- Schmidt, H. G., & Mamede, S. (2019). Pre-clinical PBL: The essential role of the cognitive process. *Health Professions Education, 5*(1), 1-2. Elsevier.
- Selby, D., & Kagawa, F. (2012). *Disaster risk reduction in school curricula case studies from thirty countries* (Stand: Juli 2012). UNESCO and UNICEF.
- Silviariza, W. Y., Sumarmi, S., & Handoyo, B. (2021). Improving Critical Thinking Skills of Geography Students with Spatial-Problem Based Learning (SPBL). *International Journal of Instruction, 14*(3), 133–152. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1438a>
- Silviariza, W. Y., Sumarmi, S., Utaya, S., Bachri, S., & Handoyo, B. (2023). Development of Evaluation Instruments to Measure the Quality of Spatial Problem Based Learning (SPBL): CIPP Framework. *International Journal of Instruction, 16*(2), 413–436. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16223a>
- Souza, C. J. D. O., & Lourenço, L. (2023). *Contribuições da Geografia para o Ensino dos Riscos* (1.ª Edição). Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2466-2>
- Tillmann, A., Albrecht, V., & Wunderlich, J. (2017). Dewey's concept of experience for inquiry-based landscape drawing during field studies. *Journal of Geography in Higher Education, 41*(3), 383–402. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1331206>
- UNISDR. (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres.
- Veiga, L. A., & Fonseca, R. L. (2018). O júri simulado como proposta didático-pedagógica para a formação inicial do professor de geografia na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas (PBL). *GeoUSP: Revista Da Pós-Graduação Em Geografia, 22*(1), 153–171.
- Vieira, N. A. S. (2020). *O interesse e a observação no processo de alfabetização científica em Geografia*. [Dissertação - Mestrado em Educação]. Universidade Federal de São Paulo.
- Vieira, N. A. S., & Moraes, J. V. de. (2020). O interesse e a observação no processo de alfabetização científica em Geografia. *X Fórum Nacional de formação de professores de Geografia percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar, 1265–1275*.



E

Ane
ku
mene

Dinámicas socioespaciales del consumo de sustancias en los festivales de música de Bogotá

Socio-Spatial Dynamics Of Substance Use In Bogotá's Music Festivals

Dinâmicas socioespaciais do consumo de substâncias nos festivais de música de Bogotá

Juliana Andrea Angarita Niño*

Cómo citar este artículo: _____

Angarita Niño, J. A. (2024). Dinámicas socioespaciales del consumo de sustancias en los festivales de música de Bogotá. *Anekumene*, (28), 31-38.

Resumen

Este artículo examina las dinámicas sociales y psicológicas que subyacen al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en festivales de música en Bogotá, Colombia. A partir de una revisión crítica de literatura y estudios de caso, se exploran tres aspectos clave: las influencias sociales y culturales que inciden en el consumo, los factores psicológicos asociados y las estrategias de prevención y tratamiento implementadas hasta el momento. Este enfoque permite una comprensión holística del fenómeno en un contexto específico, revelando cómo la socialización, la

cultura y las experiencias individuales convergen para influir en los patrones de consumo de SPA. El artículo concluye con una discusión sobre los desafíos y las posibilidades para la implementación de políticas más efectivas en la reducción de riesgos en festivales de música, destacando la necesidad de una intervención multidimensional y contextualizada.

Palabras clave

dinámicas psicológicas; dinámicas sociales; festivales de música; sustancias psicoactivas

* Estudiante de la Maestría en Estudios Sociales, línea de investigación *Construcción social del espacio*. Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This article examines the social and psychological dynamics underlying psychoactive substance consumption (PAS) at music festivals in Bogotá, Colombia. Based on a critical review of literature and case studies, three key aspects are explored: the social and cultural influences that affect consumption, the associated psychological factors, and the prevention and treatment strategies implemented to date. This approach allows for a holistic understanding of the phenomenon in a specific context, revealing how socialization, culture, and individual experiences con-

verge to influence PAS consumption patterns. The article concludes with a discussion of the challenges and possibilities for implementing more effective risk reduction policies at music festivals, highlighting the need for multidimensional and contextualized intervention.

Keywords

psychological dynamics; social dynamics; music festivals; psychoactive substances

Resumo

Este artigo examina as dinâmicas sociais e psicológicas que fundamentam o consumo de substâncias psicoativas (SPA) em festivais de música em Bogotá, Colômbia. A partir de uma revisão crítica da literatura e de estudos de caso, exploram-se três aspectos-chave: as influências sociais e culturais que incidem sobre o consumo, os fatores psicológicos associados e as estratégias de prevenção e tratamento implementadas até o momento. Essa abordagem permite uma compreensão holística do fenômeno em um contexto específico, revelando como a socialização, a cultura e as experiências individuais convergem para influenciar os

padrões de consumo de SPA. O artigo conclui com uma discussão sobre os desafios e as possibilidades para a implementação de políticas mais eficazes na redução de riscos em festivais de música, destacando a necessidade de uma intervenção multidimensional e contextualizada.

Palavras-chave

dinâmicas psicológicas; dinâmicas sociais; festivais de música; substâncias psicoativas

Introducción

El uso de sustancias psicoactivas (SPA) en festivales de música ha llamado la atención de especialistas en las ciencias sociales por su relación con la salud pública y la complejidad social que lo rodea. En Bogotá, los festivales de música no solamente representan un aporte cultural relevante, sino que se han consolidado como espacios de gran importancia para los jóvenes, sobre todo para aquellos de la generación milenial. Estos eventos son espacios de paso donde se realizan descubrimientos y reuniones de personas, donde la música, la socialización y la experimentación se unen de diferentes maneras, y en muchos casos el consumo de SPA se incorpora a la práctica. En este sentido, Bogotá se presenta como un contexto apropiado para el estudio de los factores que explican el atractivo, la práctica y la aceptación social de estas costumbres consumistas en ambientes de festivales.

El uso de “ban”¹ y otros SPA² durante los eventos ha sido estudiado desde diferentes ángulos y se han identificado claramente distintos factores que fomentan el consumo. La búsqueda de extender la conexión emocional durante el evento o mejorar la experiencia sensorial a través del uso de SPA se encuentran entre las razones más estudiadas (Aldridge *et al.*, 2011; Calafat *et al.*, 2001). Estos factores se explican por la necesidad de las personas de romper con la rutina y buscar sentimientos eufóricos de pertenencia, que son en gran medida proporcionados por la música y el ambiente social de los festivales. La sociología y la psicología social han ofrecido perspectivas relevantes para entender estos procesos, al abordar cómo se llevan a cabo las prácticas de identidad y sociabilidad a través de las prácticas de consumo, y cómo tales prácticas, a su vez, se incorporan en la cultura festiva de estos eventos.

El objetivo de este estudio es examinar cómo se construyen y reproducen las prácticas de consumo en el contexto de los festivales en Bogotá, teniendo en cuenta las condicionantes sociales y culturales, así como los factores psicológicos presentes en los comportamientos de sus públicos. Dentro de un enfoque interdisciplinario, este estudio se nutre no solo de la sociología y la psicología, sino también de la geografía de la imaginación, que aporta una dimensión a la comprensión de los espacios festivos como lugares simbólicamente cargados y con significado subjetivo. Henri Lefebvre (2013) y Alicia Lindón y Daniel Hernaux (2012) han enfatizado el papel del espacio en la vida social. Argumentaron que el espacio no es un fondo pasivo, sino un componente activo de las

experiencias humanas y sociales. Desde esta perspectiva, los festivales de música se ven como espacios socioculturales de acción social que integran componentes físicos, culturales y emocionales que moldean las percepciones y comportamientos de los participantes.

El propósito central de este estudio consiste en aportar elementos que profundicen la comprensión de las prácticas de consumo de SPA en estos contextos, no solamente los factores de riesgo y prevención desde un enfoque de salud pública, sino también el valor subjetivo que los asistentes tienen de estos espacios y las vivencias en ellos. La información recolectada se construye a partir de un análisis de fuentes secundarias tales como trabajos previos, documentos institucionales y políticas públicas existentes, además de un marco teórico adecuado que cohesiona algunos conceptos de Lindón sobre la relación del espacio, la cultura y la subjetividad. Este recorrido transdisciplinario permite ofrecer no solo una mirada crítica a las políticas y estrategias existentes, sino también acercarse a las vivencias y percepciones de los asistentes a los festivales, con el propósito de facilitar un tipo de intervención contextualizada y sensible a las necesidades y significados de los jóvenes en esta situación.

Finalmente, esta investigación busca contribuir a la elaboración de políticas de salud pública, así como a cualquier estrategia de prevención que tenga en cuenta la dimensión espacial y cultural de los festivales de música, además de permitir escuchar a los usuarios para crear entornos seguros y respetuosos.

Perspectivas sociales del consumo de sustancias

La música ha tomado un papel importante en diversos eventos y ha sido un motivo relevante en conjuntos urbanos. Para Bogotá, los festivales de música son importantes, hacen que las personas se entiendan mejor y, además, les ayuda a las nuevas generaciones a reforzar la pertenencia a la comunidad. Estos escenarios, en los que el público comparte música, creatividad y libertad de expresión, fomentan la estructura dentro de la cual las prácticas de consumo de SPA pueden ser vistas como un medio para lograr la integración social. Por esta razón, son capaces de promover construcciones de grupo cuya implicancia son las prácticas culturales que son focalizadas en la identidad individual y colectiva, y permiten que los integrantes del grupo se sientan parte de una comunidad. La práctica en este sentido sería un habitual para muchos, trabajando como una ceremonia para los miembros.

Los valores y normas que caracterizan estos festivales son distintos de aquellos que se perpetúan en la vida diaria, y esto permite una visión más indulgente hacia el uso de sustancias. El ambiente de los festivales proporciona la posibilidad de que los participantes sean algo anónimos y se desvíen de las expectativas convencionales, facilitando la participación

1 “Ban” en el contexto de psicoactivos generalmente se refiere a “sales de baño”, una droga sintética con efectos estimulantes similares a las metanfetaminas o el éxtasis. Su nombre común proviene de que se comercializa disfrazada como producto de baño, con etiquetas que indican “no apto para consumo humano” para evadir las leyes sobre drogas.

2 Hace referencia a la acción de introducir en el organismo cualquier sustancia capaz de modificar el comportamiento del individuo mediante su impacto en el Sistema Nervioso Central, afectando la conciencia, el estado de ánimo y el proceso de los pensamientos.

en actividades que serían consideradas desviadas en otros contextos. Esta “distancia” de la rutina normal y del control social tradicional da origen a un contexto en que, según Zinberg,³ existe un “entorno y configuración” particular que, junto al estado mental de los individuos, se combinan para fomentar la aceptación del uso de SPA. Así, los festivales de música fomentan un ambiente fértil para la cultura libre y la experimentación ya que caen fuera de los ámbitos habituales del orden y control social preservando las características distintivas y de sus prácticas.

Las distintas culturas que confluyen entre los asistentes de un festival le aportan un sentido particular que hace que dicho evento adquiera características únicas; así, estos espacios se describen como un “lugar vivido” en el cual todas las interacciones sociales y los valores compartidos hacen que ciertas prácticas, en este caso, el consumo de SPA, se perciban como razonables e incluso cercanas a lo ritual.

La formación de grupos sociológicos y de pares es una de las respuestas a estas dinámicas. Para los jóvenes que están en esta edad específica, el comportamiento de consumo se basa principalmente en el deseo de encajar en un grupo. Dichos grupos se definen como “comunidades efímeras” porque son breves, pero otorgan a sus miembros un enorme sentido de identidad y aceptación. La presión social implícita que surge de la interacción dentro de estos grupos es fuerte porque fomenta comportamientos comunes al grupo, en este caso, el consumo de SPA, como un medio de encarnar y experimentar el contexto grupal (Turner, 1969).

Para muchos jóvenes, la asistencia a festivales de música implica más que el simple consumo de SPA, es una forma de relacionarse con otras personas en el lugar que genera un sentimiento de confianza y hermandad. En estas experiencias, los jóvenes construyen a través del recuerdo imágenes como experiencias que fortalecen su existencia con la subcultura de la libertad, el placer y la experimentación. En este sentido, la sobreadaptación del consumo en estos espacios es producida no solamente por la predisposición individual, sino por una malla de conexiones sociales y culturales que llevan y soportan esas prácticas a la sociedad (Bourgois y Schonberg, 2009).

Esta socialización, referente al consumo de SPA en los festivales, no solo se manifiesta en las prácticas explícitas, sino que también se simboliza y se ritualiza, en donde el acto de consumir representa un acto de integración y de adhesión a la cultura del festival. Este simbolismo refuerza la percepción de los festivales como espacios temporales y experimentales, en cuya duración las reglas y la percepción del riesgo son alteradas, permitiendo a las audiencias adoptar comportamientos que en otras circunstancias serían abordados con mayor cautela. Específicamente, el

festival sirve como un sitio de experimentación social y cultural donde las reglas del decoro social son relajadas y el uso de SPA se considera un componente integral del evento.

Los festivales musicales en la ciudad de Bogotá construyen un espacio social donde los asistentes y el lugar interactúan de tal manera que el espacio de materialización del consumo de SPA se contextualiza de manera diferente al entorno cotidiano. El contexto está mediado por el sentido de pertenencia y libertad que permite una alteración de normas al estimular la participación que ayude a la construcción de una identidad común. De esta manera, la cultura del festival, con sus reglas, símbolos y valores específicos, se convierte en un mecanismo de consumo/experiencia de sustancias donde se posibilita a los consumidores/asistentes que puedan actuar de forma diferente a la norma social y pensar cómo se relacionan con sus cuerpos, otros y su espacio, pues la permisividad hace que estas experiencias sean justificadas debido al carácter masivo y de transformación.

Influencias culturales y factores psicológicos

La juventud de Hades estaría complacida al ver el lado oscuro de los festivales contemporáneos en un contexto diferente: aquel que se alimenta del consumo excesivo de sustancias o de una “fiesta” a menudo poco imaginativa. Esta tendencia parece estar propagándose gradualmente entre la generación moderna que, gracias a las redes sociales, la creatividad sin límites y la autoexpresión, está constantemente en búsqueda del placer. La cultura festivalera normaliza el uso de drogas y busca llevar la experiencia de disfrute a un nuevo nivel, al mismo tiempo que anima a los participantes a superar sus límites. Los participantes se entregan a una forma de escapismo que desplaza la norma, rompe la rutina y experimenta a través de la libertad que brindan los festivales. Conocer e interactuar con otros asistentes del evento, en un ambiente abierto y anónimo, potencia la oportunidad de encontrar nuevas autoexpresiones y construir nuevos “yo”, participando en un estilo de vida en el que el uso de sustancias es integrador hacia la autoexploración en un entorno social.

Además de estos aspectos de autoexploración, el consumo de SPA en festivales es, para muchas personas, una herramienta en el proceso de construir y fortalecer una identidad cultural compartida. Este fenómeno está relacionado con lo que Maffesoli (1996) define como “tribus urbanas”: grupos transitorios en los que las personas se encuentran a sí mismas y su sentido de pertenencia en la única comunidad. Cuando el consumo de SPA ocurre en presencia de otras personas, estas participan en una acción compartida que los une y promueve el compartir y la comunidad entre individuos. La música, el baile y la atmósfera del festival funcionan como potenciadores de la experiencia colectiva y, por tanto, el uso de drogas y bebidas alcohólicas se considera una parte

3 El Triángulo de Zinberg, pues, es una manera de poder explicar por qué cada experiencia alrededor del consumo es diferente y, por tanto, nos puede ser útil predecir algunos de los efectos y reducir los riesgos del consumo de drogas y sus consecuencias.

esencial de la experiencia de un festival. En este sentido, el acto de consumir no solo es autoexploratorio, sino que también se convierte en un acto de expresión cultural que une al colectivo bajo una identidad, una comunidad cuyos valores son la libertad, la autoexploración y el placer a través de los sentidos.

Desde el punto de vista psicológico, varios factores individuales son los que determinan la propensión al consumo del SPA en este escenario. Según la teoría de la personalidad, las personas con alta apertura a la experiencia, como aquellas que son curiosas, están dispuestas a nuevas vivencias, son más propensas a probar drogas en busca de una experiencia única (Terracciano *et al.*, 2008). Este rasgo de personalidad contribuye a una actitud receptiva hacia el consumo en el festival, debido a que ambos contextos son propicios para la expresión de este rasgo. Sin embargo, las ansias provocadas por factores sociales como la bandera negra son un factor hacia la liberación del consumo. Así, para algunos de los participantes en el consumo o en su distribución, el uso de drogas abusivas representa el poder del consumo para reducir la tensión interna y, por lo tanto, socializar más en el lugar y establecer relaciones interpersonales desde una posición más elevada con bajos niveles de autocohesión.

En este punto, es importante considerar que el deseo de pertenecer y ser aceptado por el grupo también tiene un peso significativo. A su vez, los festivales de música, como entornos altamente socializados, favorecen la formación de grupos de pares en los que se incorporan prácticas de consumo de SPA. Los asistentes perciben que la inclusión en el grupo se fortalece mediante el uso de sustancias, las cuales permiten alcanzar una integración dinámica y obtener un acercamiento socioemocional con los demás. Para el público bogotano, esto se intensifica más por la naturaleza del contexto urbano, donde el festival se interpreta como un espacio que ofrece satisfacción frente al tedio cotidiano y el estrés de la vida citadina. Según las palabras de Gómez-Emilsson *et al.* (2020), esta forma de libertad y esta forma de lidiar y conectar con otros también a un nivel profundo y auténtico crea un contexto que ratifica el consumo de SPA, pues le ofrece a un joven tener un sentido de comunidad y pertenencia, aunque sea por un periodo determinado.

En Bogotá, el deseo de buscar formas alternativas que rompan con la monotonía y el estrés propio de la vida urbana está presente en la cultura juvenil, lo que permite comprender el alto consumo y la globalización del uso de SPA en eventos como los festivales musicales. La interacción entre los factores sociales y psicológicos con la especificidad de la estructura del espacio festivalero inscribe a estos eventos en un contexto donde el consumo ritualizado de sustancias psicoactivas se vuelve efectivo. Este fenómeno no solo manifiesta la simple realización del consumo, sino una serie de relaciones en las que los cultos, las manifestaciones de las personas y el entorno se entrelazan para conformar una experiencia.

Discusión entre las perspectivas sociales, las influencias culturales y los factores psicológicos del consumo de sustancias psicoactivas

El fenómeno del abuso de sustancias en los festivales de música es un problema multidimensional que incluye componentes sociales, culturales y psicológicos, y que puede ser analizado desde diferentes enfoques teóricos. Esta tipología de eventos proporciona un contexto para la comprensión colectiva y, a menudo, una actividad dominante que se construye como válida e importante para el comportamiento de consumo individual y proporciona medios para llevar a cabo la práctica. Sin embargo, es necesario examinar la interacción entre las normas del grupo y los deseos individuales, lo cual es particularmente importante para la formulación de estrategias de prevención y reducción de daños que sean más apropiadas para el contexto del público joven.

De acuerdo con Lindón (2006), los espacios de los festivales se parecen a estas “zonas temporales de comunión” en las que los asistentes participan en una serie de rituales que refuerzan la cohesión de las distintas partes del grupo. En este contexto, las personas crean la necesidad para que consuman SPA, a la vez que se ha ido más allá del entretenimiento para el ocio individual, ya que se ha transformado en socialización e identidad de grupo. A través de los festivales, las jóvenes se exponen a otras culturas diferentes a la de sus espacios regulares, de lo que se produce un estado de liberalidad que no se somete a los convencionalismos sociales estrictos por un tiempo. Sin embargo, el cambio del área en el que son varios ese “tiempo”, hace posible que la relación entre los consumidores sea de tal naturaleza en la que el consumo no solo es colateral, sino que llega a ser esperado.

Del mismo modo, es importante resaltar el aporte cultural en estos acontecimientos. Los festivales no son únicamente espacios de diversión, sino lugares donde los asistentes se exploran a sí mismos y transgreden, lo que converge con la cultura hedonista de la sociedad moderna. La búsqueda de experiencias intensificadas mediante el consumo de SPA puede verse como parte de la cultura del disfrute que privilegia los momentos fugaces, la estimulación sensorial y el deseo de gratificación instantánea. Como afirman Aldridge *et al.* (2011), el consumo en estas ocasiones resulta ser una parte de expresarse que está relacionada con el individualismo y la libertad, que son más prominentes en el tiempo actual. Esta cultura de placer y libertad hace que el consumo de SPA sea un medio para expresarse en un ambiente propicio que empodera a las personas a divertirse sin las limitaciones de la vida cotidiana.

Desde el prisma psicológico, cabe señalar que no todas las personas están dispuestas a consumir SPA, lo que debe ser entendido, en primer lugar, desde lo sociocultural y, luego, desde lo personal. Existen ciertos

fundamentos a nivel de personalidad que determinan la predisposición a ser explorador y ser propenso al riesgo. Una de las consideraciones a tal efecto es la denominada “apertura a la experiencia”, definida en la teoría de los cinco grandes, que puede empujar a los asistentes a probar drogas para mejorar la diversión que la audiencia está buscando en este festival (Terracciano *et al.*, 2008). También, otras razones que pueden afectar estar enfocadas en los factores psicológicos, tales como la ansiedad social y la necesidad de pertenencia, que son fundamentales. Para este público, el consumo de SPA puede ayudar a hacer parte del grupo, reduce la inhibición y siempre les respeta la calidad de solidaridad social y emocional que la comunidad puede dar a un individuo. Así que, en este nivel, el consumo se vuelve un modo de integración social en la que los individuos buscan diversas formas de reducir tensiones para sentirse más auténticos en su entorno.

A través de este entrelazamiento de lo social, lo cultural y lo psicológico, el consumo de SPA dentro del festival de la música en Bogotá se comprende como un fenómeno polisémico que no se ajusta a las categorías tradicionales del riesgo y la desviación. Estos eventos ofrecen la posibilidad de la integración de lo social, sus normas y sus valores, con lo individual, así los participantes del evento se encuentran en el lugar buscando su propia identidad y la forma en que quieren expresarla. Sin embargo, esta dinámica también implica riesgos significativos para la salud porque el consumo de SPA, sin la presencia de enfoques de reducción de daños, puede llevar a resultados desfavorables.

Para abordar el consumo de SPA en festivales, es necesario acudir a enfoques complejos que incluyan no solo la perspectiva de los asistentes, sino también los aspectos culturales y psicológicos del fenómeno. En lugar de medidas punitivas, que son frecuentemente contraproducentes y no justifican su uso, las políticas de reducción de daños proporcionan un contexto más adecuado para responder a esta complejidad. Estas políticas, que incluyen la provisión de información, el análisis de sustancias en los sitios de consumo y la atención médica en el lugar, no solo reducen los riesgos físicos, sino que también buscan tratar el consumo desde una perspectiva de autocuidado y toma de decisiones informada.

La interacción entre los contextos sociales y culturales del consumo y los factores psicológicos individuales sugiere la necesidad de un abordaje multidisciplinario en el estudio y el tratamiento del consumo de SPA entre los asistentes a festivales musicales. A nivel grupal y cultural, hay factores que impulsan y validan el consumo, mientras que, a nivel individual, hay motivos y experiencias subjetivas que alimentan tales prácticas. En este sentido, un enfoque más holístico que busque explicar el comportamiento, comprendiendo tanto el contexto social como las características individuales de las personas, permitiría formular ideas más eficaces y menos intrusivas que aprecien las experiencias del consumidor sin recurrir a la criminalización y la estigmatización.

Análisis de las estrategias actualmente implementadas para la prevención y el tratamiento del consumo de sustancias psicoactivas

En la actualidad, las políticas de los festivales de música sobre la prevención y el tratamiento del abuso de sustancias han estado cambiando hacia enfoques más amplios y holísticos, debido a la complejidad del fenómeno y a la necesidad de contextualizar las intervenciones. No obstante, en Bogotá y otras regiones de Colombia, las estrategias dominantes siguen orientándose principalmente hacia el control y la prohibición, lo que limita en gran medida su efectividad. Las políticas de control total tienden a crear una reacción negativa entre la población joven que busca en estos eventos libertad y exploración; por ello, un enfoque disuasorio no solo falla en alcanzar su objetivo, sino que es probable que aumente el consumo al promover el uso ilícito y disminuir las oportunidades seguras para una intervención efectiva. Tales medidas punitivas a menudo conducen a un ambiente de desconfianza entre los participantes del evento y las autoridades, lo que dificulta la obtención de ayuda y servicios de apoyo en caso de un incidente.

Por otro lado, las políticas de reducción de daños implementadas en países como el Reino Unido, España y Australia tienen como objetivo mitigar las consecuencias adversas del consumo ofreciendo información apropiada, asistencia médica y fomentando entornos de consumo seguro para aquellos que eligen usar sustancias. Estas políticas, en lugar de centrarse exclusivamente en la prohibición, buscan desarrollar áreas donde la educación, la concienciación y la reducción del estigma puedan ayudar a contener los riesgos asociados con el uso. En Colombia, sin embargo, la adopción de estos enfoques todavía está en un nivel inicial y enfrenta muchos obstáculos. Este contexto culturalmente conservador, junto con la visión del uso de SPA como un fracaso moral, lleva a una voluntad limitada de aceptar enfoques de políticas de reducción de riesgos, que muchos califican como liberales o incluso como promoción del consumo (Measham *et al.*, 2011).

Algunas de las estrategias de reducción de daños más efectivas incluyen la provisión de servicios de verificación de sustancias en el contexto de los festivales, lo que permite a los asistentes verificar la composición y potencia de las sustancias que intentan consumir. Esta práctica, que está presente en algunos países como los Países Bajos y Portugal, ha demostrado ser efectiva para evitar casos severos de intoxicación, ya que les da a los asistentes la oportunidad de tomar mejores decisiones. Además, en algunos festivales de música internacionales, la implementación de zonas de ayuda médica y psicológica ha hecho posible abordar rápidamente las emergencias, mientras los expertos brindan apoyo no punitivo, lo que aumenta el nivel de confianza entre los participantes. Estas zonas se construyen como lugares de cuidado y contención, y su disponibilidad

transmite un mensaje centrado en la seguridad y la responsabilidad que prima sobre el castigo, lo cual facilita la interacción entre los asistentes y las autoridades del evento.

En términos de estrategias mediáticas en los medios dirigidos a los jóvenes, la implementación de campañas en redes sociales en Bogotá se considera un enfoque pertinente. Las campañas informativas de esta naturaleza pueden ir más allá de la toma de decisiones razonables y la autogestión para proporcionar un entorno más interactivo y menos estigmatizante, orientado a las necesidades y expectativas de los jóvenes. Estudios muestran que la educación basada en el conocimiento de los efectos dentro de un contexto específico y los riesgos asociados tiene más probabilidades de ser efectiva que las políticas represivas porque promueven la autorregulación y la responsabilidad personal sin incitar al miedo y las amenazas de castigo. El desarrollo de estos mensajes puede ser atractivo cuando se transmite a través de redes sociales donde es probable que los jóvenes sean muy receptivos. Plataformas de redes sociales populares como Instagram o TikTok pueden resultar efectivas para promover la concienciación sobre los peligros y el uso seguro de sustancias entre los jóvenes.

En síntesis, la disputa en Bogotá consiste en superar las ideas tradicionales que aun predominan en las conversaciones sobre el uso de SPA en contextos musicales, para abrir espacio a implementar enfoques más comprensivos, flexibles y orientados hacia la reducción de daños. La adopción de la educación y la promoción de la reducción del riesgo (RDR) como estrategia de intervención para la oferta y el uso de SPA en festivales es fundamental, así como la promoción de estrategias de intervención que sean respetuosas con la autonomía de los adolescentes y jóvenes, y que les permiten acceder a eventos de este tipo de manera informada y segura.

Conclusiones parciales

La ingesta de sustancias psicoactivas en festivales de música en Bogotá se presenta como un fenómeno dialéctico que se da como resultado de un conjunto de factores naturales, culturales y psicosociales interrelacionados. Este fenómeno se da especialmente en la generación milenial, para quienes estos eventos funcionan no solo como entretenimiento sino como un medio de búsqueda y construcción de la identidad. Los festivales sirven, de este modo, como retiros temporales de la aburrición y monotonía, y en estos eventos, las SPA asumen un papel extravagante y simbólico dentro de un activismo basado en una idea de comunidad que puede diferir de parámetros en pro de un bienestar, pero que son parte de una realidad. La pertenencia donde el conformismo no es una opción, aparece sin más; las influencias sociales alrededor son dadas en normas grupales, expectativas, valores y la motivación de los factores psicológicos que generan, entre otras, la curiosidad, la sensación de pertenencia y las experiencias, sumando todo a considerar patrones específicos de consumo.

Para comprender este fenómeno, es esencial aplicar enfoques multidisciplinarios que vayan más allá de las perspectivas de riesgo estrechas. Un análisis integral debe comprender no solo las implicaciones para la salud y los efectos a terceros, lo que incluye a otras comunidades, sino también las creencias, los significados y las experiencias subjetivas de los asistentes. Estas son consideraciones centrales para poder entender por qué las personas utilizan las SPA dentro de estos contextos.

La teoría sobre la geografía de la percepción junto con perspectivas socioculturales permite entender los festivales de música en Bogotá no solo como sitios de riesgo y abuso, sino también como lugares sociales y culturales significativos con símbolos y prácticas grupales. Esta perspectiva fomenta una ampliación de la comprensión del fenómeno al conceptualizar el consumo de carbono no simplemente como una práctica, sino como acciones dentro de los ámbitos del contexto social, el lugar y las experiencias compartidas.

En cuanto a la formulación de políticas públicas, es necesario desarrollar alternativas que no solo se centren en enfoques punitivos y aboguen por acciones integrales. De hecho, las políticas basadas en principios de reducción de daños se consideran opciones más efectivas. Las estrategias de reducción de daños podrían abordar las realidades de los festivales de música en Bogotá al ofrecer información y recursos médicos, así como de apoyo, sobre los cuales los participantes tienen elección. Estas estrategias han demostrado ser efectivas en otros contextos porque fomentan la confianza y la efectividad en lugar de la represión. Entre ellas están los servicios de análisis de sustancias, y medidas educativas post-comercialización orientadas a los jóvenes, que reducen las posibilidades de uso desinformado y emergencias médicas debido al abuso de uso.

Además, la utilización de un diseño mixto que integre estudios de caso, investigaciones de campo y abordajes con encuestas de percepción e imaginarios sociales podría contribuir, o incluso permitir, que se formulen políticas más situadas, comprensibles y que atiendan las realidades de su implementación. Con esta metodología resulta viable concebir estrategias que se ajusten a las expectativas y experiencias de los asistentes, en este caso, al no desnaturalizar el impacto cultural y social que tienen los festivales de música con su cosificación. A la larga también es importante que se adopten políticas en las que se respete la autonomía de los jóvenes y su deseo de vivir y experimentar, ya que estas son claves para una estrategia de intervención que realmente se adapte a las complejidades del fenómeno.

La depuración de este conocimiento permitirá no solo reducir los daños que pueda provocar el consumo de SPA con las que hay más probabilidad de interacción en festivales, sino ampliar la protección y cuidado de los valores culturales de los asistentes. Las intervenciones que tengan como base el respeto y la empatía al usuario, y el ejercicio del espacio de los festivales de música como un lugar de socialización y expresión juvenil, podrían resultar en políticas públicas más efectivas y más humanas.

De esta manera, Bogotá podría avanzar hacia un modelo de prevención del abuso de sustancias en festivales que respete el derecho de las personas a disfrutar de forma segura, pero también a asegurar el derecho de quienes no hacen parte de estas prácticas, pero comparten estos espacios de música y encuentros, reconociendo tales eventos como facetas de las experiencias culturales urbanas: complejas y diversas.

Referencias

- Aldridge, J., Measham, F. y Williams, L. (2011). *Illegal leisure revisited: Changing patterns of alcohol and drug use in adolescents and young adults*. Routledge.
- Bourgois, P. y Schonberg, J. (2009). *Righteous Dopefiend* (1st ed.). University of California Press. <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pn5bs>
- Calafat, A., Fernández, C., Juan, M. y Bellis, M. (2001). *Risk and control in the recreational drug culture*. European Institute of Studies on Prevention.
- Gómez-Emilsson, D., Moreno-Crespo, P. y González-Medina, F. (2020). La experiencia del consumo de sustancias en jóvenes colombianos: Perspectivas sociales y psicológicas. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 45-67.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lindón, A. (2006). *Geografías de la vida cotidiana y el lugar*. Anthropos.
- Lindón, A. y Hiernaux, D. (Eds.). (2012). *Geografías de lo imaginario*. Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maffesoli, M. (1996). *The time of the tribes: The decline of individualism in mass society*. Sage.
- Measham, F., Moore, K., Newcombe, R. y Welch, Z. (2011). Tweaking, bombing, dabbing and stockpiling: The emergence of mephedrone and the perversity of prohibition. *Drugs and Alcohol Today*, 10(1), 14-21. <https://doi.org/10.5042/daat.2010.0123>
- Terracciano, A., Löckenhoff, C. E., Crum, R. M., Bienvu, O. J. y Costa, P. T. Jr. (2008). Five-Factor Model personality profiles of drug users. *BMC Psychiatry*, 8, Article 22. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-22>
- Turner, V. (1969). *El proceso ritual*. Taurus.
- Zinberg, N. E. (1984). *Drug, set, and setting: The basis for controlled intoxicant use*. Yale University Press.



E

Ane
ku
mene

Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra “Geografías en 40 años de democracia: memorias, transformaciones, desafíos” 2023-2024*

Democracy and Geography Teaching. Contributions to the Exhibition “Geographies in 40 Years of Democracy. Memories, Transformations and Challenges” 2023/2024

Democracia e ensino da geografia. Contribuições a la exposição “Geografias en 40 anos de democracia. Memória, transformacões e desafios” 2023/2024

María Victoria Fernández Caso
Raquel Gurevich
Patricia Souto
Andrea Ajón
Lía Bachmann
Analía Vago
Iván Thisted
Mariana Caspani
Ariel Denkberg
Daniela Guberman

Cómo citar este artículo:

Fernández Caso, M. V., Gurevich, R., Souto, P., Ajón, A., Bachmann, L., Vago, A., Thisted, I., Caspani, M., Denkberg, A. y Guberman, D. (2024). Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra “Geografías en 40 años de democracia: memorias, transformaciones, desafíos” 2023-2024. *Anekumene*, (28), 40-52.

* Programa de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (INDEGEO) Instituto de Geografía “Romualdo Ardisone.” Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra "Geografías en 40 años
María Victoria Fernández Caso / Raquel Gurevich / Patricia Souto / Andrea Ajón
Lia Bachmann / Analía Vago / Iván Thisted / Mariana Caspani / Ariel Denkberg / Daniela Guberman

Resumen

Este artículo presenta la experiencia del grupo INDEGEO en la muestra "Geografías en 40 años de democracia: memorias, transformaciones y desafíos", realizada entre octubre de 2023 y abril de 2024 en el Centro Cultural Paco Urondo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Se presentaron tres propuestas interactivas que permitieron visibilizar y dar cuenta de las transformaciones experimentadas en la enseñanza de la geografía en el ámbito académico y escolar. Estas propuestas fueron: una instalación móvil con imágenes referidas a temas y conceptos geográficos antes y después de las reformas curriculares, un video con testimonios de estudiantes y profesores de la carrera de

Abstract

This article presents the experience of the INDEGEO group in the exhibition "Geographies in 40 years of Democracy: Memories, Transformations, and Challenges," that took place between October 2023 and April 2024, at Paco Urondo Cultural Center, Universidad de Buenos Aires.

INDEGEO presented three interactive pieces that were intended to make visible an account for the changes occurring at geography teaching both at the university and secondary school. These pieces were: a mobile installation with images depicting geographic themes and concepts before and after the curricular reforms; a video with testimonies of university

Resumo

Este artigo apresenta a experiência desenvolvida pelo grupo INDEGEO na mostra "Geografias em 40 anos de democracia: Memórias, transformações e desafios", realizada entre outubro de 2023 e abril de 2024 no Centro Cultural Paco Urondo, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidad de Buenos Aires. Foram apresentadas três propostas interativas que permitiram visibilizar e dar conta das transformações experimentadas no ensino da geografia no âmbito acadêmico e escolar. Essas propostas foram: uma instalação móvel com imagens relacionadas a temas e conceitos geográficos antes e depois das reformas curriculares, um vídeo com depoimentos de estudantes e professores do curso de Geografia

geografía en distintos momentos del pasado reciente, y un conjunto de manuales escolares correspondientes a las décadas del setenta, ochenta y el período democrático. Además, se organizaron múltiples visitas guiadas para instituciones educativas de diferentes niveles, y un taller para docentes de nivel primario y secundario que propició la reflexión y el análisis de libros de texto escolares de diferentes épocas.

Palabras clave

dictadura; democracia; enseñanza escolar de la geografía; memoria colectiva; temarios; estrategias

students and professors from different periods of the recent past; and a set of textbooks for secondary education from the 1970s, 1980s and the democratic period. Along the exhibition, the team organized several guided tours for educational institutions of different levels, and a workshop for primary and secondary teachers aimed to analyze and evaluate different school textbooks.

Keywords

dictatorship; democracy; geography teaching; collective memory; themes; strategies

em diferentes momentos do passado recente, e um conjunto de manuais escolares correspondentes às décadas de setenta, oitenta e ao período democrático. Além disso, foram organizadas múltiplas visitas guiadas para instituições educativas de diferentes níveis, e uma oficina para professores de nível fundamental e médio que propiciou a reflexão e a análise de livros didáticos escolares de diferentes épocas.

Palavras-chave

ditadura; democracia; ensino escolar da Geografia; memória coletiva; conteúdos; estratégias

Introducción

El 10 de diciembre de 2023 se cumplieron 40 años de democracia ininterrumpida por primera vez en la historia argentina. El fin de la dictadura que rigió la Argentina entre 1976 y 1983 significó la reconstrucción de las universidades públicas, la renovación de los planes de estudio y la actualización de los temas y metodologías acordes a los cambios ocurridos en los distintos campos de conocimiento a escala global, regional y nacional.

En este contexto, la geografía fue fuertemente interpelada, tanto en el ámbito universitario como en el escolar. En el marco de la escuela media, esto significó, entre otros cambios, dejar de lado las descripciones, los inventarios y clasificaciones, para apostar por el trabajo con ejes problemáticos y organizar la enseñanza en torno a ellos. Así, con distintos ritmos y variados matices, los nuevos enfoques fueron incorporándose en las clases de geografía.

Con motivo de esta conmemoración, y por iniciativa del Instituto de Geografía "Romualdo Ardisson" y el Centro Cultural Paco Urondo de la Universidad de Buenos Aires, se llevó a cabo la muestra *Geografías en 40 años de democracia: memorias, transformaciones y desafíos*, entre los meses de octubre de 2023 y marzo de 2024.

Como se señala en el catálogo de la muestra:

Para el Instituto de Geografía "Romualdo Ardisson", la organización de esta exhibición fue una experiencia y aprendizaje en múltiples sentidos. De hecho, comenzamos realizando un conjunto de reuniones en las cuales pusimos en común las ideas que investigadorxs teníamos sobre la democracia, sobre su vínculo con las demandas sociales y las políticas territoriales. En este proceso cada grupo fue reflexionando sobre cómo la idea de democracia era constitutiva a las problemáticas investigadas y cómo ello podría expresarse en una exhibición destinada a distintos públicos. Cabe señalar que estos grupos tienen un carácter interdisciplinario y están conformados por investigadorxs, formadxs, becarixs de grado y posgrado y por estudiantes. Esto supuso también conversaciones e intercambios entre lxs integrantes con distintas trayectorias académicas y vitales. Los grupos se encontraron frente al desafío de abordar las potencialidades que ofrecían otros lenguajes y materiales para comunicar los avances y resultados de las distintas líneas de trabajo. En muchos casos, se desencadenó un diálogo entre investigadorxs y artistas que supuso un encuentro poco explorado en el marco de la Institución, que resultó tan estimulante como fructífero. En este sentido, la exhibición muestra el trabajo de casi un año de reflexión sobre la intensidad de las disputas territoriales y ambientales que atraviesan nuestras sociedades y deja en claro que, a pesar de las dificultades que se encuentran para la construcción de territorios plurales, justos y equitativos, la democracia sigue siendo el ámbito adecuado

para la expresión de los conflictos, para la negociación y para la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos. (Fernández *et al.*, 2024, p. 5)

En este marco, el Grupo INDEGEO —Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía— participó en la exposición con el propósito de celebrar la llegada de la democracia al campo de la geografía escolar y universitaria. La propuesta conceptual y estética tuvo como propósito contribuir a la construcción de conocimiento crítico en geografía y al fortalecimiento de trayectorias educativas cada vez más justas e igualitarias.

El aporte de nuestro Grupo se concretó a través de tres componentes: un video sobre testimonios de estudiantes y docentes universitarios en distintos momentos del pasado reciente, una exhibición de libros de texto correspondientes a diferentes momentos históricos y un artefacto móvil que presenta conceptos geográficos escolares antes y después de las reformas curriculares posteriores a la dictadura. En este trabajo ponemos a disposición las características y finalidades con que fueron elaboradas cada una de las piezas y actividades de la exposición con el fin de compartir sus sentidos políticos y académicos, así como fortalecer la conciencia ciudadana sobre el ejercicio cotidiano de la vida democrática en la Argentina.

A continuación, daremos cuenta de estas propuestas, así como de las diversas actividades desarrolladas en torno a ellas, tales como visitas guiadas para instituciones educativas de distintos niveles y público en general, y un taller para docentes de nivel primario y secundario que promovió la reflexión y el análisis de libros de texto escolares de diferentes épocas.

La geografía en múltiples voces de la vida universitaria: testimonios y experiencias del pasado reciente

El video preparado especialmente para la muestra recupera un conjunto de testimonios de docentes y estudiantes que cursaron sus años de formación en tiempos de dictadura y en tiempos democráticos.¹ El propósito de rescatar estas voces, sus impresiones y emociones es identificar las singularidades de cada período y, en especial, poner en valor las aperturas conceptuales y didácticas que caracterizaron la enseñanza y los aprendizajes de las ciencias sociales en general y de la geografía de la etapa democrática.²

1 El video se encuentra disponible en el canal de Youtube del Instituto de Geografía-FFyL- UBA. <https://www.youtube.com/watch?v=so1dfVMOjM&ct=5s>. La realización estuvo a cargo de Damian Liviciche y las entrevistas fueron diseñadas y realizadas por Raquel Gurevich y Analía Vago.

2 Fueron entrevistados los profesores Adriana Villa, Jorge Blanco, Luis Dominguez Roca y Lia Bachmann, quienes a través de sus testimonios reconstruyeron la etapa de la transición entre la dictadura y la democracia, contando la experiencia particular de la vida universitaria en ese momento. También participaron de las entrevistas los Licenciados Gonzalo Lus Biatti, Aymara Zanotti y la profesora Analía Vago, quienes aportaron sus experiencias como estudiantes de la carrera entre los años 2000-2015.

Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra "Geografías en 40 años"
 María Victoria Fernández Caso / Raquel Gurevich / Patricia Souto / Andrea Ajón
 Lía Bachmann / Analía Vago / Iván Thisted / Mariana Caspani / Ariel Denkerberg / Daniela Guberman

Pensamos las entrevistas como verdaderas herramientas de conocimiento, a través de las cuales se inició la conversación y el diálogo con las personas invitadas a participar del video. Sus relatos permitieron situar y territorializar las experiencias docentes y estudiantiles durante distintos momentos de la historia argentina reciente. Se llevaron a cabo dos jornadas de preproducción del video, donde las escenas y recuerdos

que surgían por parte de los entrevistados hicieron posible recuperar retazos de la memoria colectiva y de la identidad personal y generacional de los profesores y estudiantes participantes (Figura 1). La posibilidad de hacer público el paso por las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras en estos 40 años permitió dejar huellas de esa historia y hacer vínculo entre la intimidad y la esfera pública, a partir de la transición democrática.



Figura 1.
 Filmación del video. Fotos: Analía Vago.

Fuente: elaboración propia.

A modo de reconstrucción metodológica, compartimos a continuación las preguntas que orientaron la conversación con los entrevistados.

- ¿En qué años cursó la carrera? ¿Dónde?
- ¿Qué recuerdos tiene del ingreso a la carrera?
- ¿Qué recuerdos tiene de la cursada de aquellos años?
- ¿Dejó huella la dimensión académica, la social, la política, el clima estudiantil?
- ¿Cómo eran las clases, los profesores, los vínculos entre los estudiantes?
- ¿Qué Geografía tuvo oportunidad de aprender?
- ¿Cómo eran los contenidos, las propuestas de trabajo, la evaluación?
- ¿Qué lugar tuvo la problematización, la dimensión socio-política, los debates? ¿Alguna relación con las políticas públicas, las demandas sociales, la vida cotidiana?
- ¿Cómo valora esa formación? ¿Brindó marcos teórico-conceptuales, información, métodos, formas de resistencia?
- A lo largo de la vida profesional/docente posterior, ¿qué cambios en su modo de hacer/enseñar/escribir/comprender la geografía tuvieron lugar?

Con el video ya materializado, quedó claramente expuesta la transformación de las identidades políticas y de las agendas conceptuales y metodológicas de las diferentes geografías planteadas en cada momento histórico.

Los relatos orales nos acercan a los sucesos históricos que vivieron los protagonistas. Quienes cursaron sus estudios durante la dictadura evocaron las vicisitudes del movimiento estudiantil, la distancia entre estudiantes y profesores, la naturalización de prácticas de control, el predominio de una enseñanza mayormente descriptiva y expositiva. Para quienes atravesaron la transición entre la dictadura y la democracia, los cambios fueron especialmente notorios: la apertura a nuevos temas y bibliografía, el regreso de profesores jóvenes (varios de los cuales habían estado exiliados), la construcción de una comunidad académica efervescente, la incorporación de nuevas estrategias didácticas y una formación orientada al ejercicio profesional. Por su parte, quienes ingresaron a la universidad en las últimas décadas destacan la participación estudiantil en los asuntos universitarios, la apertura del Instituto de Geografía y la conformación de equipos de investigación y formación, y el constante compromiso de problematizar y analizar críticamente el espacio social.

A partir de la reconstrucción de la memoria individual, surgieron recuerdos situados y colectivos. Como todo relato en primera persona, estos testimonios hablan de una época, de una generación y de la sociedad en conjunto, de allí, su carácter político y social. Este video condensa gestos democráticos e inclusivos al proponerse dar la palabra, exponer ideas y posicionamientos de manera pública, dar oportunidad de debates y planteos muy diversos y apelar a formas no convencionales de construcción de conocimiento; todas estas, cuestiones que fueron limitadas o directamente silenciadas y reprimidas durante la dictadura. Por ello, nuestro trabajo y apoyo cotidiano a la consolidación de políticas de enseñanza de la geografía para las jóvenes generaciones que apunten al fortalecimiento de trayectorias educativas cada vez más justas e igualitarias.

Libros de texto de geografía: del inventario a la comprensión crítica de los territorios

En el marco de un recorrido por la geografía enseñada durante la dictadura y el pasaje a la geografía renovada en tiempos democráticos, propusimos la exhibición de un conjunto de libros de texto de amplia circulación en distintos momentos de la historia reciente argentina. Entendemos que los libros de texto constituyen objetos de la cultura escolar y expresión de un contexto sociohistórico particular en el que se inscriben y producen. Desde esta premisa, consideramos que estos materiales permiten analizar, vislumbrar, interpretar visiones y enfoques diversos.

Los libros de texto no son sólo un compendio de información y conceptos que responden a las demandas del currículum prescriptivo. Si bien efectivamente se inscriben en los diseños curriculares jurisdiccionales, también transmiten una concepción de la geografía y de su enseñanza dando cuenta de un clima de época. Constituyen componentes innegables de la cultura escolar, en tanto condensan saberes disciplinares y didácticos, y porque suelen configurarse como estructurantes de la práctica docente en el aula. Por ello, al iniciar la búsqueda para exponerlos en el marco de la muestra, consideramos especialmente tomar aquellos reconocidos y recordados por sus autores, editoriales y propuestas. En este viaje en el tiempo recuperamos también nuestra propia escolaridad y los libros que, con solo el nombre del autor, se asociaban a la "Geografía de la escuela" y lograban trascender a lo largo de las décadas. Solo por mencionar algunos clásicos: *Geografía Económica y Política Argentina*, de Lorenzo Dagnino Pastore (1947 y reeditado); *Geografía: Europa, Asia, África, Antártida*, de Floreal Rossi (1978); *Geografía de América y Antártida*, de Alberto López Raffo y Elida Alemán (1.ª ed. 1974; 12.ª ed. 1986); *Geografía de Europa y Oceanía* de Raúl Rey Balmaceda, Horacio Lorenzini y María Echeverría (1982).

Quien estudió geografía en las décadas de 1960 y 1970, e incluso en tiempos bastante más recientes, seguramente atravesó la experiencia de memorizar un conjunto de datos y rasgos físicos del territorio, así como otros relacionados con la distribución geográfica de las actividades económicas. Nos referimos a información relacionada con las estructuras geológicas de los continentes, las eras geológicas y sus plegamientos, el clima y los biomas, el tipo de costas, las corrientes marinas y las cuencas hidrográficas, información proporcionada a través de textos extensos con abundancia de detalles sobre las características físicas de los continentes; también sobre la distribución de la población, su composición según razas, edades; la localización de las principales actividades económicas. Recordar la geografía en la escuela, para una mayoría, significa su asociación directa con la tapa de un manual y un temario propio identitario de la disciplina escolar basado en esos tópicos, los cuales sobrevivieron por décadas con las continuas reediciones de los libros exitosos en versiones prácticamente originales.

La selección de los manuales para la muestra nos llevó a un encuentro con esa geografía escolar, a comparar formatos y perspectivas e identificar qué representaciones del mundo y del país comunicaban. La exhibición busco dirigir la atención hacia estas geografías enseñadas en dos grandes etapas: una anterior a 1983 y otra correspondiente al período democrático. Tal como se mencionó anteriormente, el objetivo consistió en acercar a los visitantes a los cambios y permanencias observados en los índices temáticos, en los contenidos de los capítulos, en las actividades propuestas, en los recursos e imágenes proporcionadas (Figura 2).

Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra "Geografías en 40 años"
María Victoria Fernández Caso / Raquel Gurevich / Patricia Souto / Andrea Ajón
Lía Bachmann / Analía Vago / Iván Thisted / Mariana Caspani / Ariel Denkberg / Daniela Guberman



Figura 2.

Exhibición de los libros en la muestra.

Fuente: elaboración propia.

En la trayectoria abierta en democracia, se presenta un punto de inflexión en los años 90 con la renovación del currículum y del temario escolar en el marco de la Ley Federal de Educación de 1993. Posteriormente, con la Ley de Educación Nacional de 2006 y las correspondientes revisiones curriculares, la geografía profundiza su lugar como disciplina del campo de las ciencias sociales orientada a abordar contenidos vinculados con las transformaciones territoriales contemporáneas. Así, encontramos referencias al capitalismo global, a los cambios productivos y tecnológicos, a los problemas socioambientales, a los nuevos usos del suelo, a las desiguales condiciones de vida, a las relaciones centro-periferia y al policentrismo.

En este nuevo contexto, a partir de los años 90, varias editoriales comenzaron a convocar a autores con formación universitaria, quienes cumplieron una tarea relevante en la estructuración de los temas de los capítulos

desde marcos teóricos referenciados en la geografía crítica, en procura del trabajo con casos problemáticos y actividades con una gama amplia de recursos visuales, cartográficos y narrativas. Estos equipos autorales reemplazaron la figura del único autor, con los que solían identificarse los libros anteriores a las reformas curriculares referidas (Romero, 2004).

La circulación de libros innovadores, por sus temáticas y abordajes, convivió con la de manuales conservadores de estructura más tradicional que replican formatos propios de las décadas anteriores. Los libros publicados en los años 70 ofrecían una geografía más clásica y descriptiva, comentada anteriormente, mientras que los ubicados en tiempos de democracia claramente abren el juego a temáticas contemporáneas, a pensar una geografía en relación con la sociedad. Para la muestra se seleccionó un conjunto de libros correspondientes a las décadas de 1970, 1980, 1990, 2010 (Tabla 1).

Tabla 1.

Listado de los libros exhibidos en la muestra

Libro	Autores	Editorial	Año de edición
Geografía del Mundo	L. Dalterio, L. López, J. Martin, A. Rizzi, D. Rodríguez Freiman, G. Sposob, S. Valverde y D. Rovatti	Kapelusz Norma	2014
Geografía. El mundo y la globalización	S. Ataíde, R. Bertonecello, H. Casaubón, P. García, S. Minvielle, G. Snyrinsky y M. Soto	Santillana	2011
Geografía de la Argentina	M. Arzeno, N. Calcagno, H. Castro, P. García, S. Minvielle, C. Troncoso	Santillana	2008
El territorio argentino, ayer y hoy	A. Ajón y L. Bachmann	Longseller	2003
Geografía. Temas del mundo actual	P. García, S. Minvielle, R. Bertonecello, L. Calvo, H. Castro, S. Galasso y C. Lois	Santillana, Polimodal	1999
Naturalezas, sociedades y espacios geográficos	R. Rey Balmaceda, M. J. Echevarría, S. Capuz	AZ Editora Serie Plata	1996
Las sociedades y los espacios geográficos	D. Durán, C. Baxendale, L. Pierre	Troquel	1996
Geografía Argentina	R. Bertonecello, P. García	Santillana	1995
Geografía Argentina	P. Ciccolella, M.V Fernández Caso, R. Gurevich, I. Montenegro	Aique	1994
Geografía 2	M. Pavichich, L. Aráoz, A. Galante, S. Sassone	Santillana	1989
Geografía América y Antártida	E. Alemán y A. López Raffo	Itinerarium	1978
La Argentina, la tierra, el hombre y sus recursos	S. Molfino	Kapelusz	1974
Geografía de la República Argentina	A. Rampa	Kapelusz	1956

Fuente: elaboración propia.

Efectivamente, como mencionamos, en la década de 1990 las editoriales convocan a autores de formación universitaria con el fin de incorporar perspectivas y temáticas provenientes del ámbito académico, articuladas a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) establecidos por la Ley Federal de Educación (Romero, 2004). Los cambios curriculares operados entonces se estructuraron alrededor de núcleos temáticos desde una perspectiva de la geografía en clave social y crítica (Hollman, 2008; Busch, 2011). Las editoriales empezaron a ocupar un lugar de reconocimiento en la comunidad educativa por sus propuestas renovadas y la innovación anclada en marcos teóricos vinculados a la geografía crítica. Se destacan por el trabajo con estudios de caso, por la diversidad de actividades con una gama amplia de recursos, especialmente visuales (Souto, 2007), y por brindar marcos explicativos que conciben el espacio como una construcción social cuyas lógicas responden a disputas, tensiones e intereses en conflicto dentro de complejas relaciones sociales. Puede decirse que, desde los años 90 en adelante, se dio una doble ruptura epistemológica y

didáctico-pedagógica con más de cinco décadas de una visión tradicional basada en contenidos de corte descriptivos e inventariales. Esta visión, enmarcada en la geografía regional y geopolítica (Quintero, 1999), favorecía representaciones cristalizadas del territorio, donde los atributos físico-naturales operaban como motores explicativos de las diferenciaciones socioterritoriales y de las características del "hombre" en su entorno.

En la etapa pre-democrática, los libros de texto constan de la predominancia de información descriptiva del espacio geográfico, entendiéndolo como espacio contenedor de objetos, con especial énfasis en los componentes físicos del territorio, también demográficos y económicos. Es decir, en tanto atributos del territorio, pasibles de conocerse a través de su mera localización y distribución. En cambio, como anticipamos, a partir de la apertura democrática y de manera creciente, la geografía transmitida a través de los libros de texto comenzó a dar cuenta de las organizaciones territoriales en términos de los actores sociales y sus

Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra "Geografías en 40 años"
María Victoria Fernández Caso / Raquel Gurevich / Patricia Souto / Andrea Ajón
Lia Bachmann / Analía Vago / Iván Thisted / Mariana Caspani / Ariel Denkberg / Daniela Guberman

prácticas contextualizadas; de las tensiones, de la multiescalaridad de los procesos socioterritoriales, de las dimensiones social, económica, política, ambiental de la territorialidad.

El contexto político democrático habilitó las múltiples voces y perspectivas, así como el cuestionamiento del orden social, y estos parámetros propiciaron la creatividad en las formas de presentación de los contenidos de los manuales, invitando a pensar, interpretar y abrir preguntas. Vale señalar que, además, se advierten referencias a la visión de Argentina desde una perspectiva latinoamericana y se apela a factores explicativos socioeconómicos, al rol del Estado, al lugar del país en el mercado mundial. Por otra parte, en la primera década de los 2000, la oferta editorial —en esta misma línea— combinó contenidos actualizados con textos centrales más reducidos, abordajes acompañados de abundantes recursos visuales y links de acceso a información específica —proveniente tanto de organismos públicos, fuentes periodísticas, estadísticas, cartografía digital y demás—.

Así, desde una perspectiva social y crítica, los manuales escolares en democracia apuestan a trabajar contenidos significativos, relevantes, permitiendo la profundización de las diversas derivas abiertas en el tratamiento de los temas abordados. Solo a modo ejemplo, de los estudios de las razas y la distribución de la población que caracterizaron a los libros pre-democráticos, se pasa a temas como las desiguales condiciones de vida, las múltiples dimensiones del bienestar, la pobreza en el mundo y los indicadores de calidad de vida.

Si bien los cambios de perspectiva son notorios, es necesario señalar que algunos tópicos se mantienen estables, principalmente los vinculados con la geografía Física, sin incorporar aportes actualizados de disciplinas afines como la ecología, la geomorfología o la climatología, entre otras. Ciertos contenidos se estabilizan, aunque *aggiornados* al incluir, por ejemplo, una referencia a un caso para interpretar. Esta convivencia puede responder a las políticas editoriales que buscan considerar los intereses de los docentes con diversa formación inicial. Los manuales tradicionales que continúan circulando en tiempos de democracia apuntan a sostener la demanda de los/las profesores más reacios a la incorporación de nuevos temas y enfoques en la enseñanza de la geografía.

En suma, estas cuatro décadas muestran una transformación notoria, acompañada por una transformación sensible en las producciones materiales de la cultura escolar. El recorrido por los libros de texto de la pre-democracia y de la etapa democrática posibilitó abrir preguntas y reflexiones sobre el pasaje de la geografía en la escuela como reproductora de saberes cristalizados y distanciados de la sociedad, a otra geografía comprometida con la realidad social y las problemáticas que la atraviesan.

Una geografía clásica / múltiples geografías renovadas

La instalación móvil interactiva que presentamos ofrece imágenes y textos breves que buscan dar cuenta de las transformaciones en los enfoques disciplinares y epistemológicos incorporados en las definiciones de los contenidos escolares de la geografía, así como del surgimiento de nuevas miradas y del tratamiento de nuevos procesos socio-territoriales. El móvil está conformado por unos 30 carteles de tamaño A4, doble faz, que "flotan" en el espacio de la exhibición permitiendo la circulación de los visitantes entre los mismos (Figura 3). Los distintos carteles fueron el resultado de un proceso de producción colaborativa y artesanal, llevado a cabo por estudiantes de 6to año del nivel secundario en el marco de sus clases de geografía.³ Se utilizaron distintas técnicas de ilustración: collage, dibujos, fotografías intervenidas, distintas tipografías, entre otras.



Figura 3.
Visitantes interactuando con la instalación móvil.

Fuente: Damián Liviciche.

Así, en los distintos componentes de la instalación se visibilizan, en el anverso y el reverso de cada cartel, los enfoques teóricos y metodológicos prevalecientes en el período predemocrático y los contemporáneos, presentados como caras contrastantes de los contenidos incluidos en los temarios de la geografía escolar. La disposición aérea de los carteles permitía que se movieran con la brisa o con la interacción del público, lo cual puede interpretarse como una alusión a la fluidez y la dinámica de los cambios curriculares y disciplinares.

Representando esos abordajes más anticuados, encontramos inventarios, datos estadísticos descontextualizados, clasificaciones, análisis fragmentados y naturalistas, miradas estado-céntricas y nacionalistas, la

³ Agradecemos a los estudiantes que participaron en la elaboración de esta instalación: Isabella Brandy, Julieta Buero, Lola Elmo, Luca Leocata y Mora Viñal.

voz única y autorizada del autor del libro de texto, imágenes estáticas y monocromáticas. Estos enfoques proponen exposiciones segmentadas y desarticuladas sobre la geografía física, las actividades económicas, la demografía o la conformación político-administrativa del territorio, característicos de una geografía tradicional dominante hasta entrados los años 80.

En contraposición, las caras correspondientes a los enfoques renovados ponen el énfasis en las múltiples voces que construyen el conocimiento, la problematización, la integración de conocimientos físico-naturales para interpretar los conflictos socio-ambientales, las múltiples escalas geográficas involucradas en el análisis del territorio, los distintos actores sociales que construyen el espacio social y las diversas miradas que expresan dichos actores, entre otros posibles (Fernández Caso, 2007; Gurevich *et al.*, 1995). Asimismo, dan cuenta de la introducción de perspectivas innovadoras en la enseñanza de la geografía como la perspectiva de género, el abordaje integral de problemas ambientales o problemáticas contemporáneas como los movimientos socio-territoriales.

De modo tal que cada cartel conforma una suerte de "moneda de dos caras" que interpela al visitante a partir de su contraposición. A modo de ejemplo de estos contrastes podemos mencionar:

- Las mujeres consideradas únicamente en estadísticas demográficas relativas a la natalidad o el abordaje de la construcción del espacio desde un enfoque que atiende a la diversidad de género.
- El inventario de los principales cultivos de la Pampa húmeda o un análisis de los múltiples actores sociales y las diversas escalas geográficas que explican la producción actual de soja.
- La frontera militarizada entendida como límite del territorio nacional o la frontera como espacio de gran riqueza, complejidad e intercambio cultural, social y comercial.
- La memorización de localizaciones y datos o el abordaje a través de conceptos claves de la geografía como lugar, territorio y espacio socialmente construido.

- La identificación y nominación de las principales formas del relieve y cursos de agua o la problematización de las dimensiones social, económica y ambiental implicadas en la explotación minera y en el manejo de recursos hídricos en la zona cordillerana.
- La división estática y segmentada de los contenidos por continentes o el abordaje complejo e integral de un mundo globalizado a través de múltiples escalas.
- La información centrada en la autoridad de un libro de texto o la disponibilidad de diversas fuentes de información y estrategias de construcción del conocimiento.

En todos los casos, el objetivo consistió en reflejar las transformaciones en las conceptualizaciones del espacio geográfico y sus abordajes, destacando la asociación entre democracia y las miradas que promueven la consideración de múltiples perspectivas, la historicidad de los procesos, las vinculaciones con dilemas éticos y políticos y la importancia de la construcción colectiva del conocimiento social (Gurevich, 2005).

Para destacar estos contrastes, se procuró que estos se vieran reflejados en el tratamiento visual y el modo de comunicar a través de las imágenes. El desafío era lograr esa comunicación con un mínimo de texto verbal, haciendo que las imágenes cobraran el protagonismo. Por ejemplo, en la Figura 4 pueden verse las dos caras de uno de los carteles dedicado al tratamiento de temas urbanos. En el abordaje más tradicional, se presenta un mapa del sistema urbano nacional tomado de un libro de texto de los años 70: la imagen es en blanco y negro, ofrece datos sobre el tamaño de los principales centros urbanos.

El reverso de esa imagen propone un abordaje más contemporáneo y problematizador del espacio urbano mediante una fotografía en color que muestra la fragmentación residencial y urbanística de un sector de la ciudad de Buenos Aires. Para reforzar el mensaje, esta imagen fue intervenida rasgándola, acentuando así la idea de fragmentación y segregación. En otros casos, la composición de las imágenes apelaba a líneas más rectas para el período predemocrático, líneas más dinámicas y fluidas para representar los enfoques más contemporáneos.

Democracia y enseñanza de la geografía. Aportes a la muestra "Geografías en 40 años"
 María Victoria Fernández Caso / Raquel Gurevich / Patricia Souto / Andrea Ajón
 Lia Bachmann / Analía Vago / Iván Thisted / Mariana Caspani / Ariel Denkberg / Daniela Guberman



Figura 4.
 Elaboración de carteles para la instalación móvil.

Fuente: Patricia Souto y Mariana Caspani.

Esta instalación móvil constituye un objeto dinámico, en construcción y en movimiento. Es el resultado de un trabajo colectivo que hizo posible las transformaciones curriculares y disciplinares a las que alude y, al mismo tiempo, puede interpretarse como una invitación a seguir construyendo y generando nuevos espacios de reflexión y producción de conocimiento geográfico desde los espacios educativos.

Una muestra viva: activaciones, visitas y talleres

Uno de los objetivos centrales de la muestra fue el de cumplir con el compromiso social y político de divulgar los avances y resultados de distintas líneas de investigación de nuestro Instituto, mediante actividades de extensión orientadas a toda la comunidad. En ese marco, a lo largo del desarrollo de la muestra se llevaron a cabo 18 visitas guiadas grupales. Los grupos fueron muy diversos e incluyendo instituciones educativas de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires, institutos de formación docente, estudiantes de universidades nacionales, participantes del IX Congreso de Geografía de Universidades Públicas de la República Argentina, estudiantes de secundaria para adultos y trabajadores no docentes de la Universidad de Buenos Aires.

Para las visitas que incluyeron a estudiantes de escuelas secundarias, se planificó un recorrido que enfatizó la importancia de la construcción de la memoria colectiva en el marco de los 40 años de democracia. Además, se vincularon las obras de la muestra con contenidos escolares presentes en los diseños curriculares, se desarrollaron actividades de intervención en relación al trabajo en mapas escolares y reflexión posterior a los recorridos realizados.

En el caso de las visitas por estudiantes de institutos de formación docente, se incluyeron propuestas que los invitaron a pensar cómo integrarían la muestra dentro de una salida educativa, propiciando un doble sentido: por un lado, recorrer la instalación y, por otro, pensarse como futuros profesores que lleven a sus estudiantes a una actividad semejante. A su vez, para los otros grupos que recorrieron la muestra, los recorridos enfatizaron la apelación a la memoria de diferentes momentos de la historia pre y post democrática de nuestro país, lo cual permitió enriquecer el recorrido planteado inicialmente. La última actividad propuesta a quienes participaron de las visitas fue dejar un mensaje en una urna (Figura 5) con deseos para los próximos años de vida democrática de nuestro país.

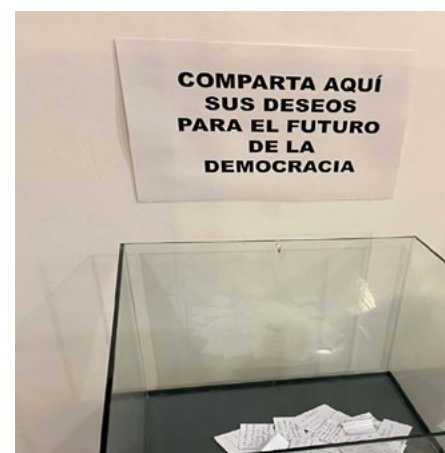


Figura 5.
 Urna para compartir los deseos de la democracia de nuestro país.

Fuente: Elvira Gentile.

Otra de las activaciones desarrolladas en el marco de la muestra consistió en la realización de un taller orientado al trabajo con los libros de texto expuestos destinado a docentes de nivel medio y estudiantes del profesorado. El propósito general del taller fue establecer una comparación entre ambos períodos a partir de la selección de un libro previo a la democracia y otro de la etapa abierta en 1983. ¿Qué geografía recordamos de ese tiempo? ¿Qué nos dejó en la memoria? ¿Qué geografía se nos presenta hoy?

Para ello se diseñó un instrumento que orientara la exploración de los libros y el posterior trabajo en pequeños grupos. A partir de la observación de los índices y el orden temático, se buscó reconocer algunos criterios de organización, contenidos con mayor desarrollo y los temas que los participantes hubieran estudiado y/o actualmente enseñan en la escuela. Luego de revisar algunas páginas específicas, se propuso establecer relaciones entre los párrafos e imágenes con conceptos tales como: características físicas del espacio geográfico; información cuantitativa; hombre; sociedad; paisaje; ambiente; conflictos socio-territoriales; relaciones sociales; multicausalidad; escalas de análisis y organización del territorio. Asimismo, se buscó identificar distintas perspectivas teórico-conceptuales, metodológicas y didácticas de la geografía a través de la interpretación de las actividades propuestas en los libros de texto.

Estas consignas permitieron profundizar progresivamente en la identificación de grandes contrastes entre el conjunto "libros pre - democracia" y "libros de la democracia". Por ejemplo, se compararon los índices, los temas, la información, la presencia o ausencia de actividades, así como el enfoque centrado en la producción de los estudiantes, o bien el trabajo centrado en la memorización de extensas descripciones. El intercambio colaboró en la reconstrucción de visiones y representaciones del mundo, de Argentina y América Latina, así como en la identificación de la permanencia de algunos tópicos vinculados con la geografía más tradicional.

Durante el transcurso del taller se logró elaborar un conjunto de criterios para identificar perspectivas y tradiciones en los textos escolares, sentidos y visiones del mundo. Además, a través de la comparación de cada etapa se reconocieron algunos cambios significativos en cuanto a conceptualizaciones y actividades. De este modo, se destacó la notoria diferencia de propuestas de los libros editados a partir de la década de 1990 en adelante, distinguiendo rupturas, novedades y aportes alineados con el contexto democrático y la geografía renovada. Sobresalieron las conexiones con diferentes problemas del mundo contemporáneo, en clave social, económica, política, cultural.

De este modo, se concretó un espacio de trabajo e intercambio grupal que permitió traer a escena la propia biografía escolar, así como dialogar acerca de la importancia de la formación inicial en la estructuración de los modos de pensar la geografía y su enseñanza. También resultó enriquecedor el diálogo intergeneracional, ya que varios de los y las participantes cursaron su secundario avanzado en los 2000 y estudiaron con algunos de los manuales expuestos vinculados a una geografía crítica. Como explicamos anteriormente, los cambios curriculares operados a partir de 1990 marcaron un punto de inflexión en la geografía enseñada.

Con diversos grados de implementación y desarrollo, quienes hoy son estudiantes del profesorado o jóvenes graduados han estudiado una geografía que se reconoce como ciencia social y han tenido la oportunidad de estudiar temáticas socio-territoriales y ambientales, tanto en la formación secundaria como superior. En este sentido, el taller permitió para los jóvenes que se acercaron una reposición de los paradigmas en juego en las etapas de referencia, de los currículos y una interpretación de las visiones de la geografía escolar plasmada en los libros de texto. Un aporte para aproximarse a las transformaciones, los cambios y las continuidades con sus resignificaciones, que quizás sin conocer los libros de la pre-democracia no alcanzaban a dimensionar.



Figura 6.
Taller de libros de texto.

Fuente: María Victoria Fernández Caso y Elvira Gentile.

Conclusiones

Al recapitular lo presentado hasta aquí, en este artículo hemos procurado dar cuenta de la participación de nuestro Grupo INDEGEO en la muestra colectiva organizada por el Instituto de Geografía y el Centro Cultural Paco Urondo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) a propósito de los 40 años de vida democrática en nuestro país. Se trató de una exposición que se propuso analizar críticamente este período, considerando la actuación del Estado, los movimientos sociales y de derechos humanos en términos de conocimientos, memorias y producción de territorios y de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas.

En este marco, nuestro aporte específico a la muestra consistió en abordar, desde distintas perspectivas, cómo con la llegada de la democracia, la geografía escolar se vio fuertemente interpelada en sus contenidos, estrategias y propuestas didácticas. El recorrido de estos 40 años muestra que la geografía renovada fue tomando forma progresivamente en las aulas escolares y universitarias, con distintos ritmos y matices, superando resistencias y obstáculos, pero manteniendo un gran compromiso por contribuir a la problematización de cuestiones espaciales, ambientales y territoriales presentes en la sociedad contemporánea, tal como se presentó en la exposición.

Sin embargo, somos conscientes de que aún hay mucho camino por recorrer. Por ello, persisten enormes desafíos para avanzar hacia una renovación profunda que contemple la desigualdad y promueva el acceso a derechos educativos en clave democrática y en términos de inclusión socio educativa. Para ello, una apuesta potente es el trabajo escolar con temas de la agenda socio territorial contemporánea recuperando miradas multidisciplinares y transversales, que incluya la cultura digital y visual, el arte, lo ambiental o la perspectiva de género, entre otras posibles entradas. Todas estas líneas de acción buscan contribuir a enriquecer la enseñanza, potenciarla y hacerla realmente significativa en la formación de nuestros jóvenes.

Finalmente, reafirmamos nuestro compromiso de acompañar el proceso de consolidación democrática, desde la investigación, la docencia y la extensión, con marcos teóricos y metodológicos plurales, rigurosos y comprometidos con la reflexión y búsqueda de respuestas para la construcción de una democracia duradera y una educación inclusiva y solidaria. También, nuestra responsabilidad en sostener una geografía atenta a los desafíos pendientes que requieren una sociedad sensible, comprometida y movilizadora.

Referencias

Ajón, A. y Bachmann, L. (2000). *El territorio argentino: Ayer y hoy*. Longseller.

Alemán, E. y López Raffo, A. (1986). *Geografía de América y Antártida* (12.ª ed.). Plus Ultra.

Arzeno, M., Calcagno, N., Castro, H., García, P., Minvielle, S. y Troncoso, C. (2010). *Geografía de la Argentina: El saber es clave*. Santillana.

Ataide, S., Bertoncello, R., Casaubón, H., García, P., Minvielle, S., Snyrnskyj, G. y Soto, M. (2011). *Geografía: El mundo y la globalización*. Santillana.

Bertoncello, R. y García, P. (2001). *Geografía: La Argentina*. Santillana.

Busch, S. (2011). *Reforma, campo académico y geografía crítica en el currículum de la formación del profesorado en Geografía*. [Tesis de Maestría en Didáctica; Universidad de Buenos Aires].

Ciccolella, P., Fernández Caso, M. V., Gurevich, R. y Montenegro, I. (1995). *Geografía: La Argentina*. Aique.

Dagnino Pastore, L. (1947). *Geografía económica y política argentina*. Crespillo.

Dalterio, L., López, L., Martín, J., Rizzi, A., Rodríguez Freiman, D., Sposob, G., Valverde, S. y Rovatti, D. (2014). *Geografía del mundo: Contextos digitales*. Kapelusz.

Durán, D., Baxendale, C. y Pierre, L. (1997). *Geografía: Las sociedades y los espacios*. Troquel.

Fernández Caso, M. V. (2007). *Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía*. En M. V. Fernández Caso y R. Gurevich (Coords.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. -). Editorial Biblos.

Fernández Caso, M.V., Gentile, E. y Zusman, P. (2024). *El Instituto de Geografía. A 40 años de vida democrática*. En C. Salamanca Villamizar et al. (Eds.), *Geografías en 40 años de Democracia. Memorias, transformaciones, desafíos*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cata%C3%81logo%20Geograf%C3%81as%20en%2040%20a%C3%83os%20de%20Democracia%2004-24_interactivo_0.pdf

García, P., Minvielle, S., Bertoncello, R., Calvo, L., Castro, H., Galasso, S. y Lois, C. (2015). *Geografía: Temas del mundo actual*. Santillana.

Gurevich, R., Blanco, J., Fernández Caso, M. V. y Tobío, O. (1995). *Notas sobre la enseñanza de la Geografía: Flexibilidad, integración y actualización temática*. Aique.

Gurevich, R. (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. FCE, Buenos Aires.

- Hollman, V. (2008). *La geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor*. [Tesis de Doctorado; FLACSO. Sede Académica Argentina].
- López Raffo, A., y Alemán, E. (1986). *Geografía de América y Antártida* (12.ª ed.). Editorial Plus Ultra.
- Molfino, S. (1981). *La Argentina: Sus tierras y sus recursos*. Editorial Stella.
- Pavicich, M., Aráoz, L., Galante, A. y Sassone, S. (1998). *Geografía 2*. Santillana.
- Rampa, A. C. (1983). *Geografía de la República Argentina*. Editorial Estrada.
- Romero, L. A. (coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Quintero, S. (1999). El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1997). *Entrepasados*, (16), 135-154.
- Rey Balmaceda, R. R., Lorenzini, H. N. y Echeverría, M. J. (1982). *Geografía de Europa y Oceanía*. Editorial A-Z.
- Rey Balmaceda, R. R., Echeverría, M. J. y Capuz, S. M. (2000). *Geografía: Naturalezas, sociedades y espacios*. A-Z Editora.
- Rossi, F. (1978). *Geografía: Europa, Asia, África, Antártida*. Editorial Stella.
- Souto, P. (2007). *Imágenes visuales e identidad: una lectura sobre los libros de texto de Geografía*. En IV Jornadas Nacionales "Espacio, memoria e identidad", Centro de Estudios Espacio, Memoria e Identidad, Universidad Nacional de Rosario.



Ane
ku
mene

Posibilidades para el habitar infantil: aportes teóricos desde la geografía de la percepción

Possibilities for Children's Habitation: Theoretical Contributions from the Geography of Perception

Possibilidades para o habitar infantil: contribuições teóricas da geografia da percepção

Andrea Catalina Marín Hurtado*

Cómo citar este artículo: _____

Marín Hurtado, A. C. (2024). Posibilidades para el habitar infantil: aportes teóricos desde la geografía de la percepción. *Anekumene*, (28), 54-66.

Resumen

El presente artículo explora cómo los niños perciben y habitan los espacios urbanos. A partir de los aportes conceptuales que la geografía de la percepción y campos emergentes como la geografía de las infancias y del cuerpo ofrecen, se pretende comprender la manera en que los niños construyen relaciones afectivas y significativas al interactuar con los lugares que frecuentan. La siguiente reflexión teórica corresponde al trabajo de investigación *Habitar la ciudad desde la infancia: aportes al diseño del parque Villa Luz, en la ciudad de Bogotá, localidad Engativá,*

realizado en el marco de la Maestría de Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional dentro de la línea de investigación *Construcción social del espacio*.

Palabras clave

cuerpo; educación geográfica; emociones; geografía de la percepción; geografías de la infancia

* Magíster en Estudios Sociales. Línea *Construcción social del espacio*. Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This article explores how children perceive and inhabit urban spaces. Based on the conceptual contributions offered by the geography of perception and emerging fields such as the geography of childhood and the body, it seeks to understand the way in which children build affective and meaningful relationships when interacting with the places they frequent. The following theoretical reflection corresponds to the research work *Habitar la ciudad desde la infancia: aportes al diseño del parque Villa Luz, en la ciudad de Bogotá, localidad Engativá*, carried

Resumo

Este artigo explora como as crianças percebem e habitam os espaços urbanos. Com base nas contribuições conceituais oferecidas pela geografia da percepção e por campos emergentes como a geografia da infância e do corpo, o objetivo é compreender a maneira como as crianças constroem relações afetivas e significativas ao interagir com os lugares que frequentam. A reflexão teórica que se segue corresponde ao trabalho de pesquisa *Habitar la ciudad desde la infancia: aportes al diseño del parque*

out within the framework of the master's degree in Social Studies of the Universidad Pedagógica Nacional within the research line *Construcción social del espacio*.

Keywords

body; geographic education; emotions; geography of perception; geographies of childhood

Villa Luz, en la ciudad de Bogotá, localidad Engativá, realizado no âmbito do Mestrado em Estudos Sociais da Universidad Pedagógica Nacional, dentro da linha de pesquisa *Construcción social del espacio* (Construção social do espaço).

Palavras-chave

corpo; educação geográfica; emoções; geografia da percepção; geografias da infância

Introducción

Para muchos, la ciudad puede entenderse como una concentración de bienes y servicios interconectados por una infraestructura que proporciona determinados equipamientos y facilita la experiencia urbana. Sin embargo, analizar sus procesos de construcción pone en evidencia la influencia que dimensiones “virtuales”, como intenciones, enfoques e ideas socialmente compartidas, ejercen. Así, desde la perspectiva de Lefebvre (1974/2013), la ciudad no es solo un entramado de diversos elementos físicos en interacción, sino también un reflejo de ideales que se imponen respecto de su diseño, función, acceso y uso.

Según las cifras del Banco Mundial (2023), alrededor del 56 % de la población mundial vive en ciudades, y se proyecta que para el 2050 siete de cada diez personas vivan en centros urbanos. En esa medida, es y será imperativo rastrear los índices de bienestar y desarrollo que los habitantes (para este caso las infancias) experimentan en las urbes.

Los informes de gestión proporcionados por instituciones gubernamentales son una de las principales fuentes para rastrear estos índices. En dichos análisis, los objetivos, metas y evaluaciones comparten un eje común: la calidad de vida, entendida, en términos generales, como una serie de indicadores que buscan optimizar la experiencia cotidiana de los ciudadanos.

Por ejemplo, el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) “Bogotá reverdece 2022-2035” (Decreto 555 de 2021) busca optimizar dicha experiencia ciudadana por medio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Como resultado, se establecen en el artículo 4 “Principios rectores del ordenamiento territorial”, principios en los que se incluye, entre otros, enfoques de cuidado, de género y de derechos. Desde estos, la calidad de vida abarca no solo el acceso a la ciudad, que aspectos físicos como la infraestructura y los servicios básicos pueden ofrecer, sino también una dimensión que involucra la salud física y mental, la sostenibilidad ambiental, la percepción, el sentido de pertenencia y el derecho a la ciudad.

Otros ejercicios provenientes de entidades privadas como el informe anual “Bogotá Cómo Vamos” (2022), consideran que la calidad de vida no es un concepto estático, sino dinámico y multifacético, que demanda una constante evaluación y adaptación a las cambiantes necesidades y aspiraciones de la sociedad. Así monitorean los indicadores de calidad de vida como parte de un ejercicio democrático y de participación.

Cada año, el reporte incluye nuevos enfoques y dimensiones de análisis, para el 2022, por ejemplo, se aborda el enfoque de Derecho a la Ciudad y se agregan los ejes de dinámica empresarial, cultura, actividad física y democracia para evaluar, de la mano de los ODS, la gestión de la Alcaldía Distrital respecto de los objetivos logrados y la percepción ciudadana. En este sentido se definen como: “un ejercicio ciudadano de seguimiento y

monitoreo a los cambios en la calidad de vida”, y agregan que el trabajo “consiste en combinar el análisis de indicadores técnicos y la percepción ciudadana, permitiendo conocer los resultados de la gestión de los mandatarios”. (Bogotá Cómo Vamos, 2022, p. 16).

Dos aspectos merecen ser resaltados al respecto. En primer lugar, el enfoque de Derecho a la Ciudad ofrece un marco conceptual que propone una mirada centrada en sus habitantes y por eso es un eje fundamental de análisis y problematización (Bogotá Cómo Vamos, 2022). De esta manera, resulta pertinente considerar la experiencia de los ciudadanos, sus percepciones y niveles de satisfacción al establecer indicadores para evaluar la calidad de vida.

En segundo lugar, que el enfoque desde el cual se observa la ciudad afecta directamente la calidad de vida de los ciudadanos. De hecho, los informes abordados ilustran cómo la aproximación a ciertas experiencias y percepciones son constituyentes del espacio urbano. Prueba de esto se señala, de nuevo, el POT de 2022 que aborda la ciudad desde la perspectiva de género y de diversidad sexual, tanto para proponer opciones de servicio, como para evaluar el desempeño:

[...] a través de decisiones y acciones que garanticen a las mujeres y niñas el derecho a la ciudad en todas sus dimensiones; mayor incidencia y autonomía en la toma de decisiones; condiciones de seguridad ante violencias específicas en su contra en espacios públicos y privados... La materialización de este principio se logra consolidando un urbanismo con perspectiva de género en el espacio urbano y rural que permita a las mujeres en sus diversidades habitar el territorio de manera justa, equitativa y solidaria. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021, p. 9)

Un aporte importante es que, en última instancia, el diseño de la ciudad también depende del enfoque desde el cual se la observe. En este sentido, en el presente artículo se propone trabajar desde un enfoque diferente y más inclusivo: con la infancia como actores fundamentales del espacio urbano y público, pues

Quien sea capaz de contemplar las necesidades y los deseos de los niños no tendrá dificultades en tener en cuenta la necesidad del anciano, del minusválido, de personas de otras comunidades. Porque el problema fundamental es aprender a aceptar la diversidad, y el niño es diverso... Se supone que cuando la ciudad sea más apta para los niños será más apta para todos. (Tonucci, 2018, p. 41)

La idea es invertir la mirada, erigiendo al niño como parámetro de bienestar, medida y planificación de la ciudad, para, en tanto sea posible, restituir el acceso a la ciudad no solo a los niños, también a los ancianos y a todas aquellas personas que cuenten con dificultades para su disfrute y movilidad.

A continuación, el texto se organiza en cuatro apartados: primero, el contexto en el cual se expone la razón de ser de la investigación; segundo, la exploración de los aportes teóricos que ofrece la geografía de la percepción; tercero, el análisis de cómo los niños perciben y construyen imágenes de ciudad; y finalmente, un examen a las dimensiones subjetivas y corporales en la experiencia espacial y sus posibles formas de habitar.

Contexto

Instituciones como UNICEF (2019) proponen programas como “Ciudades amigas de la Infancia”, en un intento no solo por dar cumplimiento a lo pactado en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), sino también por promover, en primer lugar, un diseño inclusivo y accesible que integre las necesidades de los niños en el diseño urbano, asegurando la creación de espacios públicos accesibles y seguros. En segundo lugar, buscan proveer una infraestructura para atender servicios básicos que den soporte y garantía a los derechos de los niños, así como también generar espacios de participación comunitaria que incluya a miembros como padres, educadores, líderes comunitarios y autoridades locales.

Tres de cada cuatro niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2019) viven en zonas urbanas y dar respuesta a las complejas problemáticas que viven en las ciudades requiere de la atención de áreas transversales que puedan trabajar desde la gestión urbana. Se convierte en una necesidad imperiosa atender los problemas que enfrenta la niñez en las ciudades desde “múltiples áreas como infraestructura, seguridad, administración de recursos, entre otros [...] así como en el diseño e implementación de programas y servicios urbanos” (UNICEF, 2019, p.1). Es por esto que una ciudad amiga de la infancia se entiende como:

[...] a city or community where the voices, needs, priorities and rights of children are an integral part of public policies, programmes and decisions. Thus, a “Child Friendly City” is a city that is fit for all. (UNICEF, 2018, p. 10)

Otro referente es Francesco Tonucci (2018), quien ha impulsado apuestas teóricas y propuestas prácticas para hacer de la ciudad un espacio para y de los niños. En palabras de Tonucci “la ciudad ha renunciado a ser lugar de encuentro y de intercambio y ha optado por la separación y la especialización como nuevos criterios de desarrollo” (p. 31). Así, esta pierde de vista la calidad de vida de sus habitantes al decantarse por el consumo, el flujo y lo transitorio. Bajo esta perspectiva, todos los servicios que estructuran y dan vida a la ciudad aparentemente están diseñados a partir de un parámetro estándar: el adulto, hombre, trabajador, que cuenta con independencia y libertad para moverse entre el caos de la ciudad. Según Tonucci (2018):

[...] en las últimas décadas, se han pensado, proyectado y evaluado la ciudad tomando como parámetro un ciudadano medio con las características de adulto, hombre y trabajador,

y que corresponde al elector fuerte. De este modo la ciudad ha perdido a los ciudadanos no adultos, no hombres y no trabajadores, ciudadanos de segunda categoría, con menos derechos o sin ellos.

Para subir al autobús o al tren hay que estar en buena forma física... porque para subir hace falta superar un desnivel de casi medio metro. Un niño, una persona anciana o incluso simplemente una mujer con falda estrecha, no saldrían airosos de la empresa. (p. 40)

De lo anterior se aduce que, los niños no han tenido ningún papel protagónico en la construcción de espacios urbanos, ni siquiera en los que se crean para incurrir en su bienestar como parques o escuelas. Por eso, la propuesta de UNICEF (2018) declara que el bienestar de los niños que habitan la ciudad podría ser el indicador definitivo de un hábitat saludable para una sociedad democrática:

The Child Friendly Cities Initiative (CFCI) was launched by UNICEF and UN-Habitat in 1996 to act on the resolutions passed during the second UN Conference on Human Settlements (Habitat II), which declared that the well-being of children is the ultimate indicator of a healthy habitat, a democratic society and good governance. (p. 8)

Desde esta perspectiva, las iniciativas y proyectos emprendidos por UNICEF indican que, en general, para dar cumplimiento a los derechos de los niños se necesita de una infraestructura tangible, presente en los entornos urbanos. El equipamiento que ofrece un servicio básico por sí solo no basta, depende de una malla vial que le interconecte. Bien sea un colegio, un hospital o un parque, la oferta efectiva del servicio depende del entramado urbano que le conecta, si esta cuenta con barreras de acceso será lo mismo que negar el servicio.

De tal manera, la apuesta es: una ciudad accesible para los niños es accesible para todos, al impulsar mejoras en los niveles de calidad de vida para los habitantes en conjunto. Desde esta perspectiva, calidad de vida se entiende como la promoción y garantía de los derechos de los niños consagrados en la convención, en tanto se busca garantizar el crecimiento, desarrollo y bienestar de las infancias.

Según el artículo “A future for the world’s children?” (2020) publicado por la revista *The Lancet* y UNICEF, pensar el bienestar de la infancia es apostar por un futuro posible para la misma abarcando ítems como: “Health, education, infrastructure, biodiversity conservation and climate adaptation, and social protection” (p. 2) En este punto es pertinente mencionar que Colombia se ubica en la posición 82 de los 180 países incluidos. Si bien, el país se encuentra en un rango medio respecto del bienestar infantil, Colombia aún tiene importantes áreas en las que debe mejorar. Esta posición muestra la urgencia de abordar los ítems señalados, así como la necesidad de trabajar las ciudades desde el enfoque de infancia para

considerar no solo cómo los niños sienten, viven y experimentan el espacio, sino también las mejoras que el diseño y planeación urbanas pueden ofrecer al procurar su bienestar y desarrollo integral.

Posibilidades para habitar desde la infancia: Usos y prácticas socio/espaciales en la geografía de la percepción

Los niños tienen experiencias y necesidades únicas que a menudo se pasan por alto en el diseño urbano. Como ya se mencionó, es un diseño que se basa generalmente en visiones y cuerpos determinados (Tonucci, 2018), reduciendo y limitando la experiencia espacial a cuerpos otros o distintos. De ahí la necesidad de hablar de perspectivas de género, de diversidad sexual, entre otros, que hagan de la experiencia espacial y urbana más integral.

En esa medida es preciso indagar por el desarrollo de las percepciones espaciales que dan forma al habitar infantil y así comprender cómo se veía la ciudad desde un enfoque centrado en la infancia. A partir de estos hallazgos se busca aportar recomendaciones de diseño para la creación de espacios públicos y urbanos.

La pregunta por la construcción social del espacio identifica dos tipos de espacios: el subjetivo y el objetivo. Según Boira (1992), el espacio subjetivo comprende la percepción colectiva e individual, mientras que el objetivo es la realidad física y material del entorno urbano. El autor advierte que estas dimensiones no son contrapuestas; por el contrario, son complementarias, en tanto proporcionan una visión más rica del medio a estudiar.

Para Boira (1992), el espacio subjetivo refleja la experiencia personal de los individuos, por lo que según Morales (2012) se incluyen percepciones, sensaciones, emociones, preferencias y significados atribuidos al espacio. Se puede hablar de una relación dialéctica y dinámica entre ambas dimensiones, un espacio físico-objetivo afectado por las interpretaciones y vivencias que los sujetos experimentan al interactuar con su entorno físico y social (Vara, 2010). Es decir, explica Vara, un diálogo (retroalimentación mutua) entre el espacio definido por planificadores y geógrafos, y el espacio subjetivo-vivido por los usuarios. De este modo, agrega Sáenz (1978) que la dimensión personal y las vivencias del sujeto se vuelven un factor relevante al momento de organizar y efectuar cambios en el espacio físico.

Ahora bien, esta dimensión subjetiva en geografía resaltarán la importancia de la percepción personal y del comportamiento humano en el estudio del espacio (Capel, 1983). Como la conciencia es también una corriente de experiencias vividas, será través de esta que se logra “la intui-

ción... de los objetos en una percepción que trasciende a la propia conciencia” (Capel, 1983, p. 421). Perspectiva que impacta en la evolución de las psicologías comprensivas dentro de la conducta humana, puesto que empiezan a “considerar las intenciones y vivencias del hombre” (Capel, 1983, p. 422). Estos desarrollos teóricos sobre el comportamiento tendrán acogida en los estudios geográficos de los años 60.

Los geógrafos, preocupados por la influencia del medio en los procesos psicológicos, terminan centrando su atención en el espacio vivido y los mecanismos de percepción y ajuste al medio geográfico, creando así lazos con los enfoques fenomenológicos (Capel, 1983). De acuerdo con Sáenz (1978), la fenomenología, que “estudia la percepción humana del medio y su influencia en el comportamiento” (p. 31), pone de manifiesto el papel decisivo que tiene lo subjetivo en la organización del espacio. Esto da origen a la geografía de la percepción, que busca “entender la conducta espacial de los hombres y las desviaciones que puedan surgir entre las condiciones del medio y la percepción” (Capel, 1983, p. 443).

Así, la geografía de la percepción busca entender la influencia de las percepciones individuales y colectivas del espacio en la organización y uso del territorio (Vara, 2010). Este estudio aborda cómo los individuos y grupos experimentan y se relacionan con el espacio urbano, utilizando métodos adaptados de la psicología como el mapa mental, a la vez que consideran aspectos emocionales y subjetivos en el análisis espacial (Boira, 1992). Para Estébanez (1979), el enfoque de estos estudios radica más en las percepciones subjetivas de la experiencia espacial que en las características descriptivas y objetivas del mismo, sin obviarlas. Por ejemplo, según Gutiérrez y Peña (1996), un punto de indagación puede ser la inconsistencia y muchas veces la falta de correspondencia entre el mapa mental y las representaciones cartográficas objetivas.

De tal modo que esta línea de trabajo corresponde a la dimensión de los estudios subjetivos de geografía, en la que también se encuentran la geografía del comportamiento y las aproximaciones humanistas (Boira, 1992). Estas líneas de trabajo estudian, entre otras cosas, “la toma de decisiones con repercusiones espaciales” (Marrón, 1999, p. 93), pero desde distintas perspectivas y métodos: Boira (1992) explica que la geografía del comportamiento analiza los modelos subyacentes al comportamiento espacial aplicando métodos cuantitativos, mientras que la geografía de la percepción se centra en los imaginarios urbanos y la representación de la información espacial, para lo cual adopta varios procedimientos de la psicología.

En cuanto a los estudios humanistas, Boira (1992) indica que se centran más en el espacio subjetivo en geografía. Sin embargo, agrega que la geografía de la percepción se presenta como paradigma puente entre las posturas cuantitativas y cualitativas, por cuanto, de acuerdo a Marrón (1999), busca integrar a humanistas y radicales con el objeto de comprender las complejas interacciones entre el individuo y su entorno.

Para Capel (1973) el objetivo general de la geografía de la percepción es analizar cómo las percepciones individuales y colectivas del espacio geográfico influyen en el comportamiento humano y en la toma de decisiones. En este sentido Capel (1973), citando a Downs, comenta que la geografía de la percepción se divide en tres enfoques: estructural, evaluativo y preferencial.

Dentro del primero se incluyen aquellas investigaciones preocupadas[...] por la organización de las imágenes mentales del [...] espacio. Otra(s)[...] presentan un enfoque evaluativo, en el sentido de que intentan determinar la valoración que los individuos realizan de determinados aspectos del medio con vistas a la adopción de un comportamiento. [...] otros estudios tratan de determinar las preferencias de los individuos ante determinados hechos o elementos geográficos[...] y la influencia de ello en el comportamiento. (p. 62)

Capel (1973) explica que la importancia de la percepción radica en que es la imagen del medio y no el medio real, el que influye en el comportamiento humano. Citando a Downs de nuevo, Capel (1973) indica que el comportamiento espacial está en función de la imagen, “siendo esta imagen el lazo del hombre con su medio” (p. 63). Así, el hombre se mueve en “esferas de amplitud creciente, aunque de finura perceptiva decreciente” (p. 62), debido a la cantidad de información que el medio va proveyendo a los individuos. Para Downs, la información obtenida del medio real que llega por los sentidos al organismo humano y que es filtrada por el sistema de valores individuales, elabora una imagen que determina la acción espacial, como se muestra en la Figura 1.

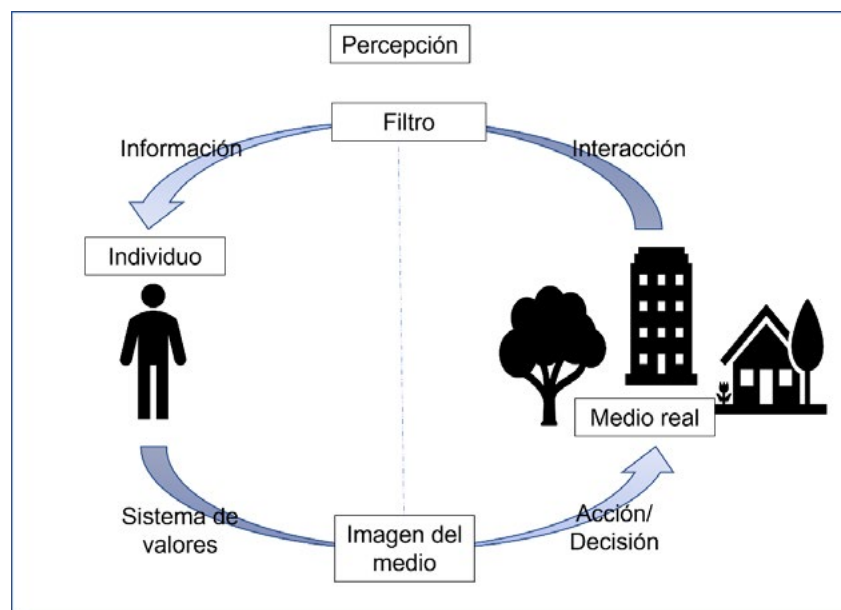


Figura 1.
El proceso de percepción

Fuente: elaboración propia con adaptación de lo expuesto por Downs en Capel (1987)

Por lo que, según Estébanez (1979), el interés en el estudio de las percepciones está no solo en los maso y macro espacios, también destacan los estudios de escala micro, reconociendo la influencia de factores culturales, socio-personales y psico-personales en la percepción del entorno.

Para Vara (2010), los aportes mencionados constituyen herramientas que permiten analizar la complejidad del espacio urbano y territorial, integrando diferentes percepciones que mejoren la planificación y gestión del

entorno vivido. En ese sentido, se propone considerar las percepciones y preferencias de los usuarios en la planificación y diseño de los entornos urbanos construidos para crear, tal y como Gutiérrez y Peña consideran (1996), espacios que no solo sean funcionales y estéticamente agradables, sino también significativos y adaptados a las necesidades de la comunidad. Es así que, una vez expuesta la incidencia de la percepción en la planificación urbana, se pasa a indagar por los procesos perceptivos en la infancia ¿Perciben igual los niños a los adultos?

El proceso de percepción en niños

En el desarrollo de la percepción espacial en niños es preciso considerar cómo se forman los conceptos espaciales y cómo se pasa del espacio egocéntrico al absoluto-objetivo. Capel (1987) explica que la visión primaria del mundo se realiza a partir del cuerpo, ya que al usar los órganos sensoriales aparece “un universo autocentrado, egocéntrico en el que todos los objetos se sitúan con relación a la propia persona del individuo” (1987, p. 71), frente a un espacio objetivo-absoluto o euclidiano, definido por “unos sistemas de referencia o por unos ejes de coordenadas” (p. 71).

Gracias a los aportes de la escuela de Piaget, citado en Capel (1973), sobre la formación de estos conceptos espaciales, es posible llegar a la conclusión de que, en primer lugar, esta formación es un proceso en el que el niño avanza de un espacio topológico¹ (espacio percibido en términos de relaciones de proximidad al cuerpo) a través de un espacio proyectivo (representación limitada del espacio), hacia un espacio perspectivo (en el que el niño define al espacio en términos de coordenadas geográficas,), como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.
El proceso de percepción

Niveles representación espacial	Edad	Características	Representación
Topológico Representación espacial basada en relaciones de contigüidad y proximidad. Los niños representan el espacio en términos de conexiones físicas directas, como “cerca” o “lejos”, pero tienen dificultades para comprender las relaciones más complejas o la configuración global del espacio.	Desde los 2 años	El niño se considera como un objeto móvil entre otros dentro de una estructura de referencias fijas. Percibe en términos de relaciones de proximidad y separación, orden y continuidad, inclusión y contorno, cerrado y abierto.	Espacio senso-motor Se desarrolla durante los dos primeros años y se estructura a partir de movimientos y acciones que constituyen el espacio vivido. Es un espacio subjetivo, la visión del espacio depende de las acciones y recuerdos.
Proyectivo Comienzan a utilizar la proyección mental para representar el espacio. Pueden imaginar cómo se vería un objeto desde diferentes perspectivas y entender la relación entre los objetos en el espacio, como el frente, la parte posterior y los lados. Su representación aún está limitada a una sola perspectiva y puede ser influenciada por su punto de vista personal. Basado en la noción de recta, de magnitudes y de perspectiva.	De 6 a 7 años	A partir de los 7 años van apareciendo puntos de referencia que desde los 8 años se convierten en un sistema amplio de referencias locales. La percepción correcta de la idea de distancia y de su conservación constituye un elemento esencial para la formación de este sistema coordinado y para la organización del campo espacial con ejes de referencia.	Espacio representativo La representación espacial comienza a desarrollarse hacia los 2 años, momento en que la inteligencia del niño adquiere una función simbólica.
Perspectivo Este nivel implica la capacidad de comprender y manipular representaciones espaciales en tres dimensiones. Los individuos pueden adoptar múltiples perspectivas y realizar transformaciones mentales complejas en sus representaciones espaciales. Pueden comprender conceptos como: profundidad, distancia y relación entre objetos desde diferentes puntos de vista, lo que les permite navegar y comprender el espacio de manera más sofisticada.	8 años en adelante	A partir de los 8 años los sistemas métricos coordinados aparecen permitiendo al niño medir correctamente y conservar longitudes, ángulos y superficies. También ordenar los objetos de acuerdo con tres dimensiones, relacionadas con fenómenos biológicos de cefalización y bilateralidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, delante-detrás.	Pueden situar los objetos en el espacio con referencia a un sistema espacial común a todos ellos, y de esta manera es posible adoptar en la visión del mundo otras perspectivas diferentes a la suya propia.

Fuente: elaboración propia con adaptación de lo expuesto por Piaget en Capel (1987)

¹ Se trata de una evolución que posee un profundo sentido matemático, ya que, en la construcción geométrica, las estructuras topológicas son más elementales y preceden lógicamente a las estructuras euclidianas. (Capel, 1987)

En segundo lugar, Piaget, citado en Capel (1987), identifica el rol fundamental que tienen la percepción visual, las acciones repetitivas y el uso de numerosos objetos en la formación de conceptos del espacio. Esto sugiere que los niños desarrollan conceptos espaciales a través de la interacción con su entorno y mediante la internalización de relaciones espaciales, por lo que la formación de conceptos geográficos solo es posible en el niño una vez la experiencia espacial tiene lugar.

Capel (1987) también indica que “la formación de representaciones espaciales se va haciendo en el mismo orden que la percepción del espacio, pero un poco más tarde en edad” (p. 74). Esto quiere decir, por un lado, que la percepción es el proceso en el que el individuo, por medio del cuerpo (que es centro y medida) recibe e interpreta, en la experiencia directa e inmediata, los estímulos exteriores que el medio y sus objetos

presenta. En palabras de Piaget, según Capel (1987), “un sistema de significación que comprende una diferenciación entre el significante y el significado” (p. 73).

Por otro lado, dicho proceso posibilita la formación de representaciones, es decir, la formación de imágenes/símbolos sobre el espacio. Para Piaget, en Capel (1987), la representación: “consiste en evocar los objetos en su ausencia, ya, cuando acompaña a la percepción, en su ausencia, en completar los conocimientos perceptivos refiriéndose a otros objetos no percibidos actualmente” (p. 73).

Es decir, la representación es la capacidad de evocar mentalmente objetos y/o experiencias en ausencia física de estos, permite recordar e imaginar la formación perceptiva al hacer referencia a otros elementos (objetos o experiencias) que no tienen lugar en la experiencia inmediata (Figura 2).

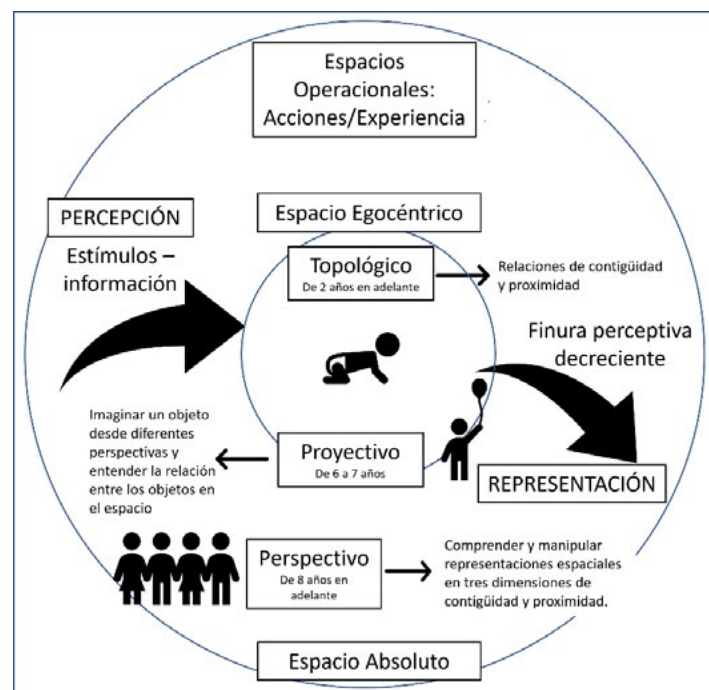


Figura 2. Niveles de representación espacial en niños y percepción

Fuente: Elaboración propia con adaptación de lo expuesto por Piaget en Capel (1987)

Especialmente en geografía, Piaget, como se citó en Capel (1987), también agrega que la relación entre el significante (símbolo-visual) y el significado (espacial) es más homogénea, así, la percepción se da en una edad más temprana, mientras que la representación depende de la adquisición de conceptos geográficos que ocurren en periodos de tiempo determinados.

De tal manera, la geografía de la percepción posibilita el acceso a aspectos como las interpretaciones que los niños tienen en relación al espacio. También abre una puerta para acceder a la experiencia sensorial de los niños creando mapas mentales que den cuenta sobre cómo estructuran el espacio. En este sentido, los aportes de la escuela de Piaget, dice Capel (1987), resultan de gran importancia para comprender el papel activo

que tiene la geografía en el desarrollo mental del niño ya que posibilita “adquirir una correcta concepción del espacio y hacerle superar al mismo tiempo su visión egocéntrica del mundo” (p. 75). Así, comprendiendo la incidencia de la geografía en el proceso de desarrollo de las infancias se procede a abordar las características del sujeto habitante bajo la perspectiva descrita.

Sujetos habitantes: cuerpo, emociones y espacialidad

En este punto es preciso ampliar el panorama que los insumos teóricos de la geografía de la percepción ofrecen, al incluir otros conceptos clave de la geografía humana. Por un lado, la geografía de la percepción aborda el proceso mediante el cual los estímulos externos se interpretan para crear imágenes mentales sobre el entorno. Como es un enfoque en el que el sujeto es central, se hace necesario complementar con conceptos como lugar, espacialidad y cuerpo, los cuales entran en diálogo con lo abordado hasta el momento sobre la experiencia espacial infantil y sus formas de habitar.

La geografía de la percepción y la geografía humana destacan que el espacio no es un campo neutro, sino un escenario vivido y percibido de forma emocional y subjetiva. Al mismo tiempo, permiten abordar la complejidad del entorno urbano mientras tienden un puente entre métodos cuantitativos y cualitativos en el estudio del espacio. Sin entrar en debates, es preciso mencionar que estas posturas proporcionan una visión holística sobre la relación entre los sujetos y el espacio. Por parte de las aproximaciones humanistas se brinda una complementariedad de dimensiones que destacan la importancia de la construcción subjetiva del entorno.

Yi-Fu Tuan, exponente tanto de la geografía humanista, como de la geografía de la percepción, ofrece importantes aportes teóricos para comprender cómo se desarrollan las conexiones emocionales y los significados personales con los lugares. Según Tuan (1999), el estudio de las percepciones sobre el espacio es relevante ya que son respuestas a las configuraciones físicas que provee el entorno, dan valor y motivan la acción.

En este sentido, el autor indica que hay otros tres conceptos claves a considerar: actitudes, valores y perspectiva de mundo. Lo que se percibe “has value for us, for biological survival, and for providing certain satisfactions that are rooted in culture” (1990, p. 4). Así, la actitud que se toma frente al espacio es cultural, en primera instancia, y se da por una sucesión de percepciones que darán estructura a la experiencia a través de la visión o perspectiva de mundo: “World view is conceptualized experience. It is partly personal, largely social. It is an attitude or belief system; the word system implies that the attitudes and beliefs are structured” (1990, p. 4).

Respecto a los niños, Tuan (1990) advierte que perciben su entorno sin desarrollar aún actitudes firmes. Viven en el mundo, pero no tienen una visión estructurada y bien formada del mismo, así como tampoco una experiencia conceptualizada y acumulada: “Infants perceive but have no well-formed attitude other than that given by biology. Attitudes imply experience and a certain firmness of interest and value” (1990, p.4). Su relación con el espacio es más biológica que conceptual, sin embargo, sus percepciones evolucionan conforme ganan experiencia, lo que influye en la creación de vínculos afectivos con el espacio, como las topofilias y topofobias.

Ahora bien, en relación con los niveles de representación expuestos por Piaget, Tuan (1990) aporta elementos valiosos para comprender el desarrollo emocional y afectivo que tiene el niño a propósito de los espacios que habita. Desde esta perspectiva, el desarrollo de representaciones espaciales no solo es un proceso cognitivo sino también afectivo, lo que da lugar al origen y progreso de afecciones como las ya mencionadas.

De tal modo, topofilia designa “specific manifestations of human love of place” (1990, p. 92) [“manifestaciones específicas del amor humano por el lugar”] (traducción propia), refiriéndose al apego afectivo por los lugares, por eso es “Diffuse as concept, vivid and concrete as personal experience” (1990, p. 4) [“Difusa como concepto, vívida y concreta como experiencia personal”] (traducción propia) (1990, p. 4). Según Lindón, es el resultado de contrastes entre lugares, una sensación de agrado que resulta, no del lugar en sí, sino por el “[...] reconocimiento de rasgos asociados con otros lugares queridos” (como se citó en Nogué y Romero, 2006, p. 433).

Dado que estas afecciones son el resultado de la relación que se tiene con el lugar, es preciso agregar que este es un concepto entendido como “espacio delimitado con significados y simbolismos atribuidos por las personas que lo habitan o interactúan con él” (Lindón y Hiernaux, 2006, p. 13). Los lugares “son acumulaciones de sentidos y pueden ser interpretados como portadores de signos que influyen en los comportamientos sociales” (2006, p. 13). Así, la construcción de lugares ocurre por el “tráfico de significados que generan afecciones y relaciones emocionales entre las personas y su entorno” (Nogué y Romero, 2006, p. 432).

De manera similar, topofobia indica rechazo y desagrado por el lugar. Parece que se “asocian bastante con los rasgos del mismo lugar, ya sean rasgos materiales o situacionales (como las personas que estén en él)” (Nogué y Romero, 2006, p. 420). Por ejemplo, se asocia a la sensación de miedo y/o inseguridad que genera un lugar, bien sea por los elementos que tiene, sus características estéticas o las experiencias que tengan lugar allí.

El desarrollo de dichas afecciones solo es posible en los espacios vividos-concebidos, enfoque que comprende la subjetividad, los valores, significados y percepciones en la concepción y construcción de los espacios (Lindón y Hiernaux, 2006, p. 12). Es abordar tanto las formas físicas

y morfológicas de la ciudad como la experiencia subjetiva del espacio urbano. Lindón (2012) indica que estas dimensiones entienden al espacio como una dimensión fundamental de la vida social y urbana, donde todas las experiencias humanas están inevitablemente espacializadas (p. 702). La espacialidad se estudia como lugares concretos, como experiencias espaciales y como espacios vividos (Lindón y Hiernaux, 2006). En esta perspectiva, el sujeto es crucial para la construcción social y espacial de la ciudad, ya que los significados atribuidos a los lugares urbanos reflejan intencionalidades, metas y formas de interactuar de los individuos.

Por el peso que tiene el sujeto en la construcción de los espacios urbanos, este ocupa una posición esencial en los estudios de la espacialidad, facilitando la exploración de un campo que hasta el momento poco se ha trabajado, según Ortiz (2007), como las geografías de la infancia. Este campo investiga la manera en que los niños perciben y habitan los espacios (incluyendo microespacios como sus lugares de juego, educación y residencia), para destacar “la influencia que tiene el entorno geográfico en su desarrollo físico, emocional y social” (Ortiz, 2007, p. 199).

De igual forma, analiza también cómo los niños construyen identidad a través de su interacción con lugares específicos y busca visibilizar las múltiples realidades infantiles que existen en diversos contextos. Según Ortiz (2007), para este campo la infancia se concibe no como una experiencia universal, sino como un concepto que se construye socialmente, dando paso a una multiplicidad de infancias, cada una influenciada por factores como la pobreza, la cultura y las condiciones socioeconómicas locales, condiciones y características que “hacen necesario abordar este estudio desde enfoques sensibles y empáticos” (p. 200).

Otro aporte importante y que comparte con los estudios sobre la espacialidad es la centralidad que brinda al cuerpo en tanto medio de interacción. Los estudios sobre geografía de la infancia y el cuerpo destacan que los niños experimentan y comprenden el mundo a través de sus cuerpos. El cuerpo infantil posibilita el entendimiento de las relaciones que tienen con el entorno: cómo juegan y exploran, cómo se desplazan por los diferentes espacios urbanos y naturales. El emplazamiento y movimiento resultan cruciales no solo para procurar un buen desarrollo cognitivo, sino también para llevar a cabo investigaciones sobre el espacio con los niños, ya que, como señaló Tuan (1999), los niños carecen de una visión de mundo que dé estructura a las experiencias vividas. Por su parte, Ortiz (2012) agrega que entender el cuerpo es relevante ya que los niños a menudo no tienen las narrativas verbales completas para expresar sus sentimientos y experiencias, como miedos o incomodidades.

Estas investigaciones abordan aspectos como accesibilidad, seguridad percibida y oportunidades para el juego y la interacción social. Por esto incluyen, desde la forma en que usan parques y calles, hasta cómo navegan en entornos escolares y residenciales. Para comprender cómo los espacios influyen en el desarrollo de su sentido de pertenencia y segu-

ridad, así como en el desarrollo físico y emocional, estas investigaciones consideran la percepción sensorial: cómo ven, escuchan, tocan y sienten el espacio alrededor; junto con prácticas corporales fundamentales, como el juego, el deporte, el movimiento libre y la expresión artística.

Por ende, el cuerpo como lugar no solo ocupa un espacio físico, sino que es también un “espacio en sí mismo donde se experimentan emociones y se establecen relaciones sociales” (Ortiz, 2012, p. 125). Así, los cuerpos, y no solo las ideas, son centrales para configurar las experiencias de las personas en los lugares. Según Ortiz (2012), los estudios del cuerpo y el espacio tienen origen en perspectivas feministas que buscaban reconocer que las emociones y las experiencias personales influyen en la investigación académica, desafiando así la objetividad tradicional y enfatizando en la importancia del conocimiento situado (p. 119). Esto identifica y señala la relación entre cuerpo y poder mostrando cómo el cuerpo es un sitio donde se ejerce y se resiste al poder, más aún en relación con la ocupación de espacios y la construcción de identidades.

Entender la geografía de los cuerpos y las emociones posibilita abordar los cuerpos como construcciones sociales en el que las experiencias espaciales se entrelazan con las posiciones de género, clase y etnia. Por supuesto, esto afecta la identidad de los sujetos ya que la experiencia termina dependiendo de los ciclos de vida por los que el cuerpo del sujeto esté pasando, así como las nociones e ideas que tenga sobre el mismo.

La apuesta es conceptualizar al cuerpo como un lugar donde se experimentan emociones, se establecen relaciones y se inscriben normas sociales. Un lugar en el que las emociones se erigen como elementos fundamentales que guían la experiencia espacial (Ortiz, 2012; Lindón, 2012).

Incorporar dimensiones como el cuerpo y las emociones para entender cómo los individuos construyen y experimentan los lugares urbanos (Lindón, 2009) resulta fundamental en tanto componentes esenciales del “sujeto habitante”, quien vive el espacio urbano a partir de dichas dimensiones. Según Lindón (2009) es una perspectiva que permite “analizar las prácticas espaciales cotidianas, los significados atribuidos a los lugares, las emociones asociadas y las microsituaciones en las que se encuentran elementos cruciales para desentrañar la complejidad de la vida urbana” (p. 7).

Lo mencionado previamente hace parte de las “prácticas espaciales cotidianas o microsituaciones” (Lindón, 2009, p. 13) en las que eventos o interacciones específicas ocurren en espacios urbanos, cada una con sus propios significados y emociones asociadas, y que originan a su vez la producción y reproducción socioespacial, mediante la cual los sujetos, a través de sus acciones cotidianas, contribuyen a la configuración y mantenimiento de la ciudad.

Estas aproximaciones teóricas proveen elementos clave para trabajar con la infancia. En principio, la centralidad del sujeto aplicado a la infan-

cia es un concepto que sugiere que los niños son actores activos en la construcción y configuración de su entorno urbano a través de sus percepciones y acciones. Como en este caso la experiencia, se supone, no es basta, pero sí se cuenta con el proceso de percepción, resulta crucial considerar la corporeidad y emocionalidad infantil: el cuerpo y su interacción (prácticas) con el espacio urbano y la emocionalidad que revela cómo los afectos y emociones influyen en sus experiencias.

Las actividades diarias y las relaciones con el entorno contribuyen activamente a la forma y función de la ciudad. Observar las microsituaciones en las que los niños participan permite comprender cómo por medio de las actividades cotidianas que ellos realizan (juegos, interacciones sociales) se influye en la configuración y creación de significado de los lugares que habitan.

De hecho, desde esta perspectiva, el habitar trasciende la mera ocupación física de un espacio para abarcar la construcción activa, compleja y multifacética que implica la apropiación de un individuo por su territorio (Lindón y Hiernaux, 2006). Es un proceso dinámico mediante el cual los sujetos se relacionan íntimamente con el espacio a través de la integración constante entre el cuerpo, las emociones y las prácticas

cotidianas. Para Lindón (2012), esta intersección será conceptualizada como el “betweenness”, prácticas espaciales y experiencias situadas que se interseccionan en la cotidianidad, la subjetividad y las experiencias personales (Figura 3).

Lindón (2012) advierte que toda experiencia es espacial, así como todo conocimiento espacial es corporeizado, solo se adquiere por medio de la experiencia vivida que posibilita el cuerpo: “Los sujetos se orientan y apropian del espacio por medio de su cuerpo generando un conocimiento espacial práctico corporeizado” (p. 704). Toda experiencia espacial es adquirida a través de la experiencia corporal y la práctica.

Este conocimiento conlleva a la “intercorporalidad” (2012, p. 713), que se refiere a la capacidad de los individuos para experimentar parcialmente las sensaciones corporales de otros. De acuerdo con Tuan (1990), los seres humanos compartimos “filtros” similares para relacionarnos con lo externo-material, si bien la interpretación es diferente, los órganos sensoriales son los mismos y esto da cierto rango de relación y comprensión. Así es posible entender cómo se construyen las relaciones sociales a través de la percepción y la experiencia sensorial compartida.

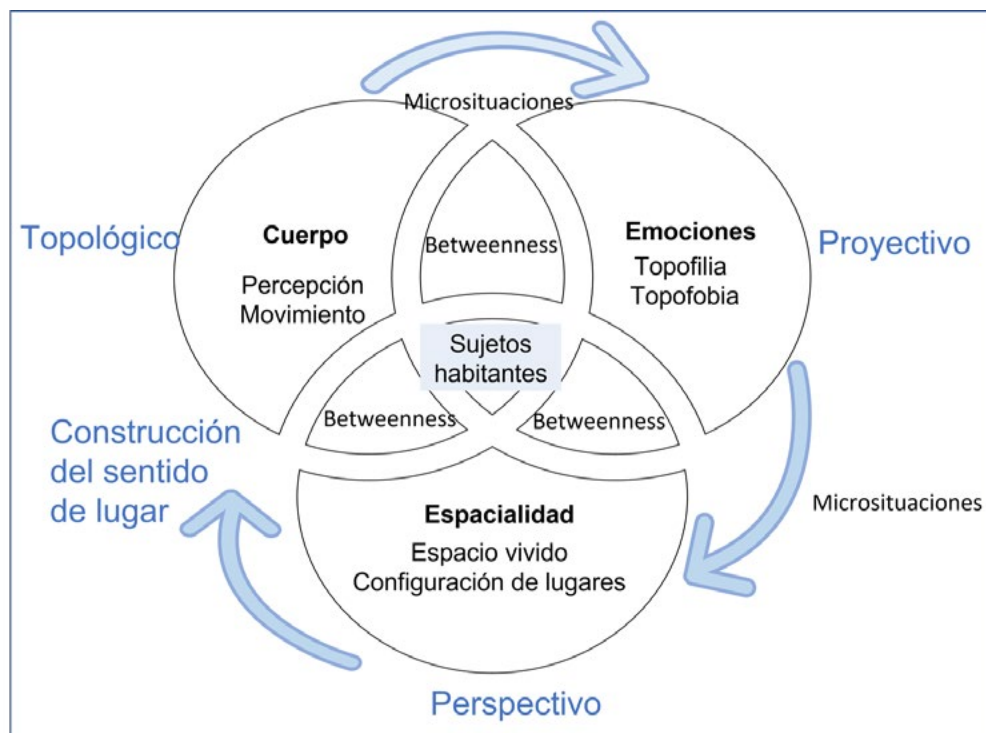


Figura 3.
 El sujeto habitante

Fuente: Elaboración propia con adaptación de lo expuesto por Lindón (2012)

En esta intercorporalidad, indica Lindón (2012), también surge la des-alejación, proceso mediante el cual los “individuos se acercan o se alejan de lugares, personas y objetos en su vida cotidiana” (p. 712). Este concepto aborda cómo se establecen los sistemas interaccionales y los marcos sociales en diferentes contextos espaciales.

Ahora bien, respecto a la investigación con niños, el concepto de “betweenness” comprende el impacto que las rutinas diarias tienen en las percepciones y comportamientos de los niños en relación con el espacio que habitan. De igual modo, la intercorporalidad ayuda a explorar cómo los niños interpretan y responden a las señales corporales y emocionales de los demás, también a experimentar cómo los niños viven la des-alejación en sus actividades diarias y cómo negocian el espacio físico y social para satisfacer sus necesidades de crecimiento y desarrollo.

Conclusión

Se espera que la reflexión teórica presentada contribuya al desarrollo teórico en el campo de la geografía de las infancias y la geografía de la percepción, al integrar tanto los niveles de desarrollo que propone Piaget respecto de las etapas en las representaciones espaciales, como en los aspectos referidos a las emociones y al cuerpo. Este enfoque busca ampliar la comprensión de la percepción, tradicionalmente entendida en términos cognitivos, al reconocer el papel de las emociones y del cuerpo como mediadores en la experiencia del espacio. En otras palabras, se propone articular las emociones y el cuerpo en la construcción de la experiencia espacial.

De igual forma, la revisión bibliográfica muestra insumos importantes respecto a la educación geográfica y a la investigación con las infancias. En primer lugar, resaltar la necesidad de brindar experiencias espaciales que permitan a los niños conectar con sus cotidianidades y entornos para propiciar una aprehensión más orgánica de los conceptos geográficos. De igual forma, es esencial contar con un conjunto variado de técnicas que permitan captar la riqueza de las experiencias infantiles. En esta medida, técnicas verbales, visuales y observacionales (Ortiz, 2007) mantendrán un enfoque reflexivo que escuche y respete las voces de los niños en el proceso de investigación.

Lo anterior tiene implicaciones prácticas claras para el diseño de espacios públicos y urbanos, especialmente en relación con las posibilidades que tiene la infancia para habitar la ciudad. Comprender cómo los niños perciben y experimentan el espacio resalta la importancia de incluir la perspectiva infantil en los procesos de planificación urbana. Si se busca asegurar espacios que respondan a las necesidades y derechos de los niños para garantizar así su bienestar y desarrollo, es preciso entonces tener presente la forma en que los niños interactúan emocional y corpo-

ralmente con el entorno. En ese sentido, se busca que las metodologías de investigación evolucionen hacia enfoques inclusivos y sensibles a la experiencia subjetiva de la infancia.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2021). *Proyecto de acuerdo del plan de ordenamiento territorial, Bogotá reverdece 2022-2035*. Bogotá, Colombia.
- Banco Mundial. (2023, 3 de abril). *Desarrollo urbano*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/topic/urbandevelopment/overview#:~:text=En%20la%20actualidad%2C%20alrededor%20del%2056%20%25%20de,7%20de%20cada%2010%20personas%20vivir%C3%A1n%20en%20ciudades>.
- Bogotá Cómo Vamos. (2022). *Informe de calidad de vida en Bogotá, 2022*. El Tiempo Casa Editorial. <https://bogotacomovamos.org/quienes-somos/>
- Boira Maiques, J. V. (1992). El estudio del espacio subjetivo (geografía de la percepción y del comportamiento): Una contribución al estado de la cuestión. *Estudios Geográficos*, 53(209), 369-387.
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7, 58-150. <https://doi.org/10.1080/00487708.1973.7.58>
- Capel, H. (1983). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Editorial Barcanova.
- Capel, H. (1987). *Geografía humana y ciencias sociales: una perspectiva histórica*. Montesinos.
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., Balabanova, D., Bhan, M. K., Bhutta, Z. A., Borrazzo, J., Claeson, M., Doherty, T., El-Jardali, F., George, A. S., Gichaga, A., Gram, L., Hipgrave, D. B., Kwamie, A., Meng, Q., Mercer, R., Narain, S., Nsungwa-Sabiiti, J., Olumide, A. O., Osrin, D., Powell-Jackson, T., Rasanathan, K., Rasul, I., Reid, P., Requejo, J., Rohde, S. S., Rollins, N., Romedenne, M., Singh Sachdev, H., Saleh, R., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Simon, J., Sly, P. D., Stenberg, K., Tomlinson, M., Ved, R. R., Costello, A., & for the WHO-UNICEF-Lancet Commission. (2020). A future for the world's children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), 605-658. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32540-1)
- Estébanez Álvarez, J. (1979). Consideraciones sobre la geografía de la percepción. *Paralelo 37*, 3, 205-222. <https://doi.org/10.1080/2103796.1979.3.205>

- Gutiérrez, C. y Peña, J. (1996). La percepción geográfica como factor en el desarrollo local. *Última Década*, 4, 1-6.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (E. Martínez Gutiérrez, Trad.; I. Martínez Lorea, Pról.). Capitán Swing Libros. (Trabajo original publicado en 1974).
- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: El sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(1), 6-20.
- Lindón, A. (2012). Corporalidades, emociones y espacialidades: Hacia un renovado betweenness. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11(33), 698-723.
- Lindón, A. y Hiernaux, D. (2006a). *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. Anthropos Editorial.
- Lindón, A. y Hiernaux, D. (2006b). *Tratado de geografía humana*. Anthropos Editorial.
- Marrón Gaité, M. J. (1999). La geografía del comportamiento y de la percepción: Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la geografía. *En Investigación geográfica* (2ª época, pp. 85-108). Universidad Complutense.
- Morales Yago, F. J. (2012). La geografía de la percepción: Una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, 55-56, 137-152.
- Nogué, J. y Romero, J. (2006). *Las otras geografías*. Universitat de Girona.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Ortiz Guitart, A. (2007). *Geografías de la infancia: Descubriendo “nuevas formas” de ver y de entender el mundo*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Geografía.
- Ortiz Guitart, A. (2012). Cuerpo, emociones y lugar: Aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia*, 62, 115-131.
- Sáenz, M. (1978). Esquema de la evolución de la geografía de la percepción (p. 19). Sección de Geografía, Universidad de Granada.
- Tonucci, F. (2018). *La ciudad de los niños*. Editorial Gao.
- Tuan, Y. (1999). *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes, and values*. Columbia University Press.
- UNICEF. (2018). *Child Friendly Cities and Communities Handbook*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
- UNICEF. (2019). *Ciudades amigas de la infancia en América Latina y el Caribe*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Vara Muñoz, J. L. (2010). Un análisis necesario: Epistemología de la geografía de la percepción. *Papeles de Geografía*, 51-52, 337-344.



Ane
ku
mene

Percepciones espaciales de Juan Rey: una reflexión pedagógica e investigativa a partir del barrio y sus estudiantes

Juan Rey's Spatial Perceptions: a Pedagogical and Research Reflection Based on the Neighborhood and its Students

Percepções espaciais de Juan Rey: uma reflexão pedagógica e investigativa a partir do bairro e seus alunos

Laura Fernanda Scarpetta Valentín*
Juan Darío Torres Torres**

Cómo citar este artículo: _____

Scarpetta Valentín, L.F. y Torres Torres, J. D. (2024). Percepciones espaciales de Juan Rey: una reflexión pedagógica e investigativa a partir del barrio y sus estudiantes. *Anekumene*, (28), 68-78.

Resumen

Este artículo está basado en el proyecto pedagógico-investigativo *Percepciones espaciales de Juan Rey: comprender el barrio desde los ojos de sus estudiantes*, ya que considerar el barrio como una escala geográfica importante dentro del comportamiento y conocimiento de sus habitantes permite trabajar por la comprensión de aquellas percepciones espaciales que configuran la lectura de este entorno. Así, cabe preguntarse: ¿Qué percepciones existen sobre el barrio? ¿Cómo se observa o habita? ¿Cómo influye la experiencia sobre la vida en el barrio? ¿De qué manera permite

desarrollar o no habilidades relacionadas a lo espacial? En ese sentido, pensar en las percepciones espaciales desde los estudiantes del colegio IED Juan Rey busca dar una posibilidad de estudio del barrio como estructura espacial compuesta por múltiples miradas y mostrar la necesidad de establecer un diálogo entre la experiencia del espacio y su impacto en el aprendizaje, la convivencia y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Palabras clave

barrio; experiencia espacial; percepción espacial

* Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante de la línea de investigación *Educación geográfica, formación docente y ciudadana*.

** Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante de la línea de investigación *Educación geográfica, formación docente y ciudadana*.

Abstract

This article is based on the educational research project *Juan Rey's spatial perceptions: understanding the neighborhood through the eyes of its students*, since considering the neighborhood as an important geographical scale within the behavior and knowledge of its inhabitants allows us to work towards understanding the spatial perceptions that shape the interpretation of this environment. Thus, it is worth asking: what perceptions exist about the neighborhood? How is it observed or inhabited? How does experience influence life in the neighborhood? How does it allow or prevent the development of spatial skills? In this sense, thinking about

Resumo

O presente artigo baseia-se no projeto pedagógico-investigativo *Percepções espaciais de Juan Rey: compreender o bairro através dos olhos dos seus alunos*, uma vez que considerar o bairro como uma escala geográfica importante no comportamento e conhecimento dos seus habitantes permite trabalhar para a compreensão das percepções espaciais que configuram a leitura deste ambiente. Assim, cabe perguntar: quais são as percepções sobre o bairro? Como ele é observado ou habitado? Como a experiência influencia a vida no bairro? De que maneira ela permite ou não o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao espaço?

spatial perceptions from the perspective of the students at the IED Juan Rey school seeks to provide an opportunity to study the neighborhood as a spatial structure composed of multiple perspectives and to show the need to establish a dialogue between the experience of space and its impact on learning, coexistence, and the students' sense of belonging.

Keywords

neighborhood; spatial perception; spatial experience

Nesse sentido, pensar nas percepções espaciais a partir dos alunos da escola IED Juan Rey busca oferecer uma possibilidade de estudo do bairro como estrutura espacial composta por múltiplas visões e mostrar a necessidade de estabelecer um diálogo entre a experiência do espaço e seu impacto na aprendizagem, na convivência e no sentimento de pertencimento dos alunos.

Palavras-chave

bairro; experiência espacial; percepção espacial

Introducción

El presente artículo tiene por propósito presentar algunos resultados y reflexiones producto del proyecto pedagógico-investigativo *Percepciones espaciales de Juan Rey: comprender el barrio desde los ojos de sus estudiantes*, trabajo de grado realizado por los autores en la línea de investigación *Educación geográfica, formación docente y ciudadana*, en el marco del espacio académico *Proyecto Pedagógico y Sistematización de Experiencias*, correspondiente al ciclo de innovación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El objetivo del proyecto es comprender las percepciones espaciales de los estudiantes de grado sexto y octavo de la IED Juan Rey en Bogotá, Colombia. Se presenta la construcción conceptual que aborda los postulados de la geografía de la percepción como base teórica y del constructivismo como modelo pedagógico. Posteriormente, se realiza una caracterización del espacio de trabajo, para luego exponer los instrumentos diseñados y la población seleccionada. Así pues, se presentan los principales hallazgos clasificados en dos secciones: espacio objetivo y espacio subjetivo, concluyendo con algunas reflexiones de cara al trabajo realizado.

Problema de investigación

Desde el ejercicio de prácticas de los docentes en formación (autores de este escrito) en el espacio escolar IED Juan Rey, se visualizan elementos útiles para formular una propuesta de investigación, considerando las características de la institución, su población y diversas situaciones en aula. Estas suscitan un gran interés por la configuración y consolidación de conocimiento geográfico en los estudiantes desde sus procesos experienciales y cotidianos a nivel espacial. Es decir, pensar el espacio geográfico de la población del barrio invita a considerar los elementos que ellos interpretan del mismo: zonas favoritas, desagradables, espacios habitados cotidianamente, evitados, recurrentes y memorables.

Pensar en lo anterior invita a indagar con profundidad el impacto que tiene para los y las estudiantes el considerar su barrio como parte de su conocimiento, ¿qué percepciones surgen de él? ¿Cómo lo observan o viven? ¿De qué manera les permite desarrollar o no habilidades relacionadas a lo espacial?

Mientras que la malla curricular del área de ciencias sociales no considera un eje temático para abordar el barrio como parte de los contenidos en la clase, es recurrente llegar a ejemplos de acciones o elementos en él para que los estudiantes asimilen mejor los contenidos que se trabajan. En este sentido, el barrio podría representar para ellos una dimensión de sus vidas mucho más influyente que otros espacios habituales o que marcan su vivencia, de tal suerte que esta afinidad por un espacio cotidiano en su vida genere imágenes, imaginarios, sentires y conocimientos que resulten en percepciones espaciales.

De esta manera, se formula la siguiente pregunta que orienta el trabajo: ¿Cuáles son las percepciones espaciales del barrio en los estudiantes de grado sexto y octavo de la institución IED Juan Rey?

Base teórica: geografía de la percepción

Para empezar, la geografía de la percepción, desarrollada a partir de los años sesenta desde la comprensión del espacio geográfico de forma distinta al trabajo que desarrollaban los geógrafos de la línea de la Nueva Geografía (neopositivistas), propone trabajar el carácter subjetivo o particular que pueden adquirir los hechos geográficos, profundizando en la capacidad de los sujetos en recibir estímulos, consciente o inconscientemente de su entorno. Capel (1973) enfatiza que el interés de este paradigma es estudiar cómo una realidad (geográfica en este caso) puede percibirse de maneras diferentes, elaborando múltiples deformaciones e imágenes que nutren la idea de que existen geografías personales o subjetivas, cada una de estas fundamentadas en la percepción espacial de quienes las crean; es entonces, el medio real de las personas el que brindará una experiencia nutrida de información desde su entorno próximo y, por lo tanto, que le resulta familiar.

Ahora bien, comprendiendo que el habitante de la ciudad no percibe de forma clara y distinguida el conjunto completo del espacio urbano, sino que es más bien una serie de sectores y zonas que destacan sobre otras debido a la frecuencia en que las recorre o habita de acuerdo con sus actividades cotidianas, Capel (1973) se plantea al respecto que: “en general, los sujetos tienen una visión fragmentada y parcial de la ciudad” (p. 113). En sintonía, postula desde su premisa de las esferas concéntricas que el ser humano percibe el espacio a partir de él mismo: “el mundo se convierte en un universo egocéntrico; los objetos se sitúan con relación al individuo” (p. 63); es decir que, de su espacio de vivienda se extiende el espacio de la vecindad, concretamente lo que representa las proporciones de la ciudad más cercanas al sujeto en cuanto los conoce y los frecuenta de manera ocasional en su desplazamiento como actividad que hace parte de su habitabilidad.

Si bien el barrio es entendido como una escala de dimensiones variables que, dependiendo la ciudad o las personas, adquiere un significado y forma específica, este es más que una porción o fragmento de una ciudad; es el espacio con el que se identifican un grupo de personas. Además, Cely y Moreno (2015) agregan que el barrio: “se entiende en tanto es el entorno inmediato de las personas y, por ende, el lugar donde se tejen vínculos afectivos, residenciales, vecindades, territorialidades, entre otros” (p. 20). En este orden de ideas, podría ser una de las representaciones más importantes dentro de los círculos concéntricos que desarrolla una persona con respecto a su entorno habitado, en tanto es espacio no solo de tránsito, sino de constante permanencia y de crecimiento en diversas dimensiones sociales.

En línea con lo anterior, Vergara (2004) afirma que los habitantes de la ciudad poseen imágenes claras de los barrios cercanos entre su

residencia y su lugar de trabajo o actividades cotidianas o frecuentes, mientras que el resto de la trama urbana se presenta como difusa: “no hay una ciudad, sino una diversidad de ciudades dentro de un espacio” (p. 46). Esto genera una diversidad de percepciones y, por ende, un grupo de imágenes mentales de espacios que se presentan como discontinuos, en tanto son proporciones de un espacio total. En suma, Capel (1973) expresa que estos sectores son unidos, congregados por unas rutas conocidas por las que el individuo realiza un recorrido frecuente; es decir que, de no ser por los desplazamientos y la información que percibe el sujeto en su trayecto, la imagen mental de determinado espacio urbano se reduciría al barrio en tanto lugar de residencia y trabajo.

Por otro lado, Tuan (2007, como se citó en Pulgarín, 2011) manifiesta que: “es muy común considerar opuestos al pensamiento y el sentimiento, el uno registrando estados subjetivos y el otro reportando la realidad objetiva. De hecho, ambos son los extremos de la línea de la experiencia y ambos son formas de conocer” (p. 178). Por consiguiente, el enfoque de la geografía de la percepción no se basa únicamente en las imágenes mentales que poseen los individuos de determinado espacio, sino que además se relaciona profundamente con la experiencia espacial de los individuos en el estudio del mismo, superando la concepción de un espacio que solo existe y puede ser comprendido desde su objetividad, aquellos elementos que son medibles y cuantificables, complementándola con la experiencia subjetiva y dinámica de los habitantes de un lugar. En este sentido, lo que puede empezar como un espacio indefinido se transforma en lugar en la medida que se conoce y se llena de valor para las personas que lo habitan, de la mano con la imagen mental que se va construyendo del mismo, pues permite generar una forma de conocimiento alrededor de su espacio habitado.

De esta manera, el objetivo es comprender las percepciones espaciales del barrio en los estudiantes de grado sexto y octavo del IED Juan Rey, tomando como punto de partida su experiencia espacial en torno a los elementos que los estudiantes perciben como zonas favoritas, desagradables, frecuentadas y evitadas; convirtiéndose paralelamente en la posibilidad de leer y de comprender la realidad objetiva espacial desde el mundo de los lugares (Pulgarín, 2011); entendiendo la experiencia como las maneras por medio de las cuales un individuo conoce, construye e interpreta su realidad.

Modelo pedagógico: constructivismo

En segundo lugar, está el modelo constructivista, este comprende el conocimiento como una construcción del ser humano, pues rescata al sujeto cognitivo quien percibe la realidad mediante sus estructuras de aprendizaje, organizando y dándole un sentido, construyendo un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad (Granja, 2015). Desde dicho modelo pedagógico se considera la evolución de un estado cog-

nitivo a otro, teniendo en principio la Teoría Cognitiva de Piaget (1975), en la medida en que la construcción del conocimiento es un proceso y no se da de manera inmediata ni estática, sino que debe atender a unos órdenes de desarrollo cognitivo propios del ser humano en sus etapas de primera infancia, niñez, adolescencia y adulta; lo anterior tomando en cuenta las apreciaciones de Durán (2014). Es así como al ser una construcción del sujeto en su interacción con el medio, cada individuo percibe la realidad en diferenciación a sus capacidades físicas, estado emocional, cosmovisión y, por supuesto, a unas condiciones sociales, económicas y culturales; el estudiante es un constructor activo de conocimiento en tanto tiene una interacción con los objetos que le rodean.

Entre tanto, el docente toma un papel de mediador y de provocador, a la vez que su propósito es ver en qué dirección marcha la experiencia; así mismo ha de ayudar a organizar y establecer relaciones de contenidos en el estudiante con miras hacia el próximo nivel cognitivo, es decir: “la educación orientada hacia el futuro, no hacia el pasado” (Durán, 2014, p. 180). Con esto se comprende que cada individuo es un observador que interpreta lo existente, le da significado y, por ende, una coherencia estructural que produce unos constructos lógicos-mentales de acuerdo con lo postulado por Maturana (como se citó en Durán, 2014). Así, el estudiante es quien construye su aprendizaje al interpretar su vida cotidiana, conduciendo su acción y emoción en el dominio social del lenguaje, respondiendo a su propia experiencia según su modo de ser, su forma de vivir y las relaciones que establece con otros en su contexto.

Asimismo, este enfoque educativo permite leer las percepciones espaciales de los estudiantes entendiendo que no son habitantes pasivos, sino agentes que le atribuyen significados diversos a su entorno; así, es posible darle voz a los elementos espaciales que tienen protagonismo en sus dinámicas cotidianas y también a qué tipo de actividades valoran de acuerdo con su experiencia diaria, recordando además que las percepciones espaciales no son estáticas ni universales, varían según las experiencias, las edades y los contextos de quienes habitan un espacio determinado.

Espacio de trabajo: IED Juan Rey

A continuación, es menester generar una caracterización del espacio de trabajo a fin de comprender ampliamente las diferentes relaciones geográficas que se configuran entre la institución y el barrio, pues es un entorno fundamental dentro de la vida cotidiana de los estudiantes y que, como una porción del espacio geográfico habitado, es constantemente reconstruido. Lo anterior, presentando una serie de elementos vitales caracterizables.

El IED Juan Rey se encuentra localizado en la dirección Calle 70 Sur # 13 B-27 Este, en el barrio Juan Rey de la localidad San Cristóbal; limita al norte con los barrios La Belleza y Los Libertadores, al sur con los barrios



de La Flora y Londres, próximos a la localidad de Usme, dándole un carácter fronterizo entre localidades y un punto neuronal como vía alterna de salida de la capital; al oriente con las zonas comprendidas por el Páramo Cruz Verde, la Reserva de El Delirio y la Serranía del Zuque, parte de los cerros orientales, y al occidente con el Parque EntreNubes, elementos de carácter físico-bióticos (Montañez, 1997) que determinan su importancia frente al medio ambiente de sus habitantes y del resto de la ciudad.

Por su parte, el barrio Juan Rey se encuentra ubicado al suroriente de la ciudad, dentro de la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) número 51, Los Libertadores. Comparte ubicación con una sección de los cerros orientales, hito importante para la ciudad y parte de su ecosistema; es atravesado por la Avenida Carrera 15 Este, también denominada como *La Antigua Vía al Llano*, al ser la anterior carretera principal de salida para dirigirse a la región de los llanos orientales y aún representa una senda de vivienda, comercio y de transporte fundamental para la entrada y salida de sus pobladores a partir del Sistema Integrado de Transporte Público (SITP) y los servicios de transporte informal.

En principio, era un barrio que carecía de los servicios básicos para suplir las necesidades de su población, los cuales fueron concebidos por el trabajo de la JAC y sus pobladores (Galeano, 2021). Su población fue creciendo con la llegada de desplazados desde diferentes zonas del país durante la segunda mitad del siglo xx, hoy en día sumando al total de 79 519 personas que habitan la UPZ Los Libertadores (Secretaría Distrital de Planeación, 2024) de acuerdo con el último censo realizado, representando aproximadamente el 19,4 % de la población total de la localidad. Hoy en día presenta una considerable transformación gracias a la urbanización, pues cuenta con diferentes edificaciones de uso resi-

dencial, siendo una constante encontrar pequeños conjuntos residenciales o estructuras de tipo *vis* (Vivienda de Interés Social). Además, es posible encontrar lugares denominados *zonas de invasión* en las faldas del Parque EntreNubes, así como terrenos que no presentan estructuras construidas, sino solo una parcelación, a veces focos de acumulación de materiales y desechos.

La localidad de San Cristóbal, específicamente la zona de Juan Rey, ha sido zona con actividades de minería ilegal, las cuales han dejado profundas marcas en la fauna y flora, además de un riesgo latente para los habitantes que rodean el terreno al ser un espacio con riesgo de derrumbes, inundaciones, alta contaminación de basuras y problemas de seguridad. Aproximadamente desde la década de 1950, diferentes chircales se empezaron a crear sobre los cerros orientales, generando actividades de minería en la zona, lo que propició extracciones artesanales y mecánicas para luego ser abandonadas, dejando canteras abiertas que se convirtieron con el paso del tiempo y el poblamiento de la zona en vías, barrios y zonas de tránsito.

Instrumentos y población

A partir de la construcción teórica realizada y de la población seleccionada, se propuso la construcción de cuatro instrumentos de recolección de datos (Tabla 1), los cuales responden a los objetivos de la investigación y, a su vez, permiten generar una serie de planeaciones de clase para trabajar en aula con los estudiantes, dando un total de ocho clases para abordar un instrumento cada dos clases, con la posibilidad de extenderse de acuerdo a las condiciones del calendario académico y del curso.

Tabla 1.
Instrumentos aplicados de acuerdo con los objetivos específicos

Objetivo general	Comprender las percepciones espaciales del barrio en los estudiantes de grado sexto y octavo del IED Juan Rey.	
Objetivos específicos	Instrumentos	
1. Caracterizar las percepciones espaciales de los estudiantes de grado sexto y octavo con relación al barrio Juan Rey.	Taller de aula: Círculos concéntricos	Desde Capel (1979) con su planteamiento de las esferas concéntricas en la percepción del entorno y los atributos físico-urbanos, físico-bióticos y socioculturales presentados por Franco (1997) en sus principios en el espacio geográfico, los estudiantes representan en las escalas de vivienda, barrio y ciudad atributos tanto físico, bióticos como sociales/culturales que considere necesarios para brindar una mayor legibilidad. Posterior a estas representaciones, se unen los círculos, detallando así las escalas representadas y el grado de distancia que puede alcanzar cada estudiante en su imagen mental de entorno.
	Taller de aula: <i>Lapbook</i> sensorial	Durán (2016) desarrolla la percepción sensorial del paisaje alrededor de cuatro sentidos: visual, sonoro, olfativo y corporal, a fin de poder generar una representación del entorno desde los estímulos que recibe el cuerpo. Desde este formato se propone la elaboración de un <i>lapbook</i> que compile su experiencia sensorial en el barrio Juan Rey, integrando los cuatro sentidos seleccionados y las percepciones de cada sujeto nutridas con sensaciones, ideas, sentimientos y, en esencia, experiencias desde cada sentido alrededor del entorno habitado.

Objetivo general	Comprender las percepciones espaciales del barrio en los estudiantes de grado sexto y octavo del IED Juan Rey.	
Objetivos específicos	Instrumentos	
2. Comparar las percepciones espaciales del barrio Juan Rey entre los y las estudiantes de grado sexto y octavo con relación a su experiencia en el espacio	Taller de aula: Juan Rey en 100 palabras	En una adaptación del concurso distrital <i>Bogotá en 100 palabras</i> , se invita a las y los estudiantes a escribir en una serie de relatos breves su experiencia como habitantes del barrio Juan Rey. En vista de lo anterior, este taller, además de enlazarse y fortalecer su proceso de lectoescritura, se propone indagar en la descripción de la experiencia espacial de los estudiantes en la cual logren expresar aquellos sentires, experiencias, recuerdos con apegos, desagradados e impresiones relacionadas con su habitar en el barrio.
	Cartografía: Mapa mental de Juan Rey	El mapa mental, como principal elemento desde la geografía de la percepción, es una representación subjetiva y cognitiva del espacio que refleja la manera en que una persona percibe, organiza y comprende su entorno. Esta actividad se planteó en dos momentos: La primera, enfocada a una explicación y comprensión teórica acerca de los cinco elementos morfológicos que plantea Lynch (2008) para el espacio urbano: sendas, bordes, hitos, nodos, barrios. En segundo momento, la elaboración por parte de los estudiantes en grupos de un mapa mental del barrio de Juan Rey teniendo como referencia central el colegio.

Fuente: elaboración propia

Como parte del ejercicio investigativo, se selecciona a un curso de sexto y octavo para aplicar los instrumentos, elegidos a partir del trabajo pedagógico adelantado por los investigadores en la institución escolar. Así, son caracterizados 53 estudiantes, los cuales comprenden edades de 10 a 15 años y de los cuales 28 viven en Juan Rey, mientras que los demás se reparten por los múltiples barrios aledaños o, en su defecto, son de otra zona de la ciudad. La gran mayoría llevan en el colegio más de un año, únicamente habiendo 10 estudiantes que ingresan en el año 2024. A su vez, un total de 27 de los estudiantes expresan no conocer su estrato socioeconómico, mientras que 16 de ellos expresan ser de estrato dos.

Asimismo, se consulta por su medio de transporte recurrente, encontrando que 40 de ellos va al colegio caminando, mientras que los demás utilizan Alimentador (parte del SITP de Bogotá) u otros medios para llegar, mostrando su cercanía a la institución y la relación que puede existir entre el conocimiento del barrio Juan Rey y la acción de caminar en él.

Hallazgos: espacio objetivo y espacio subjetivo

A partir del análisis de datos realizado, se desarrolla una agrupación general en torno a la caracterización de las percepciones espaciales recogidas de los estudiantes, clasificándose en dos ejes: el primero, un espacio físico observado por los estudiantes sin hacer referencia a sus emociones o sentires en su experiencia en el espacio, es decir, un espacio objetivo con el fin de caracterizar qué elementos y atributos del orden físico tienen mayor protagonismo en su percepción del barrio, a la par de aquellos elementos que puedan ser omitidos por los estudiantes; en el segundo, se desarrolla una descripción subjetiva del espacio de acuerdo con lo referenciado por los grupos participantes, donde la experiencia y el

sentir tienen un mayor protagonismo a la hora de brindar descripciones del barrio y, a su vez, permite representarlo desde un orden más personal y emotivo, permitiendo identificar qué relación tienen los estudiantes como habitantes del barrio.

Espacio objetivo

A partir de los principios del espacio geográfico brindados por Montañez (1997), se pueden encontrar elementos que son clasificados como el espacio objetivo de las personas, el cual puede ser diferenciado en la superficie del planeta, de manera general, por el conjunto de personas que lo habitan. Así pues, existe una serie de atributos físicos y bióticos destacables en un entorno específico; aquí reconfigurados para el barrio Juan Rey en aspectos físico-naturales y aspectos físico-urbanos que los estudiantes dan cuenta en sus percepciones.

En primer lugar, los estudiantes presentan un interés por plasmar aspectos físico-urbanos cuando se les solicita representar imagen mental del barrio Juan Rey. En los instrumentos que visualizan los atributos del entorno, las construcciones, calles, parques y centros de reunión social resultan ser recurrentes en los registros, distinto a aquellos de orden natural o biótico, que resultan difusos o complementarios. Los círculos concéntricos muestran un entorno urbano que rodea al sujeto de viviendas, comercios, subidas, bajadas, montañas pequeñas y canchas.

Dentro de las expectativas iniciales a la aplicación de los instrumentos, se pensaba que de los atributos del espacio geográfico que sugiere Montañez (1997), el más representativo por parte de los estudiantes sería el aspecto físico-natural debido a la cercanía del barrio Juan Rey con el Parque EntreNubes, conjunto a su emplazamiento en las faldas de los cerros orientales de la ciudad de Bogotá. Sin embargo, ambos

grupos tienen una mayor representación respecto a los aspectos físico-urbanos y socioculturales, reconociendo no solamente las estructuras que destacan el barrio visualmente (la Avenida Carrera 15 Este resulta ser la senda más representativa, siendo el camino que conecta a los barrios) o los nodos (pueden ser parques, como el Parque San Cayetano) como puntos de reunión para determinadas dinámicas, sino también distinguen e identifican la actividad humana como elemento importante que configura el barrio, y de la cual ellos hacen parte activa.

En segundo lugar, se pueden encontrar elementos de la imagen mental que presentan los estudiantes a nivel cognitivo. En este sentido, y complementando con lo que brinda Lynch (2008), las sendas (caminos, calles) toman un protagonismo en las representaciones de la escala barrial. Aquí existe una diferencia entre sexto y octavo, pues el primero resalta más las sendas y el segundo los hitos, esto puede dar muestra de la relevancia que tienen las calles como conexión a distintos sitios de importancia en los trayectos de los estudiantes de camino al colegio, así como de sus trayectos a otras zonas; a su vez, el IED Juan Rey y el Parque EntreNubes se constituyen como hitos fundamentales en las representaciones de los estudiantes, pues son sitios frecuentados y parte de las actividades diarias.

En tercer lugar, la representación de la imagen mental (para caso de grado octavo) se acerca a una aproximación de orden objetivo, pues busca construir su cartografía bajo esquemas euclidianos por medio de figuras o polígonos que aglutinen la información. Esto da cuenta de que, en el tránsito de sexto a octavo (y seguramente grados superiores) la imagen mental se vuelve más concreta y uniforme a la hora de buscar representar cartográficamente el espacio geográfico; es posible que buscar representar los mapas de esta manera tiene la intención de generar una imitación a los SIG (Sistemas de Información Geográfica) más comunes como *Google Maps* o *Waze*, o bien alguna norma que haya sido brindada en clases de ciencias sociales con enfoque hacia la geografía. A pesar de esto, durante el desarrollo de las clases, a nivel de conocimientos geográficos, los estudiantes presentaban vacíos para definir conceptos como espacio, relieve, entorno y mapa.

A la vez que hay una ausencia de los aspectos físico-naturales del barrio Juan Rey, hay una enfática carencia de parte de los estudiantes alrededor de una imagen mental de la ciudad. Es decir, cuando se les pide a los estudiantes representar aquello que reconozcan de Bogotá, varios de los registros presentan una ausencia parcial o total de algún elemento que destaque la ciudad. Así, los estudiantes, si bien pueden generar una lectura del barrio, resultará difícil lograr localizarlo con respecto a otros lugares de Bogotá, o ubicarlo en alguna zona de esta.

Ante esto, Tuan (1977) explica que la acción de caminar el espacio es la generación directa de experiencia con el entorno, por tanto, si es el caso, los estudiantes no han tenido la oportunidad de recorrer otros lugares

de la ciudad, o tal vez que puede existir también un desinterés por estos, por lo cual la experiencia podría resultar ser poco relevante para su representación, pues Montañez (1997) explica que la distancia es una propiedad que reconoce la situación relativa de los lugares frente a los sujetos u otros lugares. Así, si esta distancia se mantiene, genera que la imagen mental sea difusa o, en su defecto, indefinida.

De esta manera, se puede entender el espacio objetivo en Juan Rey como un barrio ubicado en la periferia de la ciudad dotado de características específicas, altamente urbanas, aunque presenta también atributos físico-naturales propios de su emplazamiento cerca a los Cerros Orientales, que pueden ser naturalizados por los habitantes y, así, omitidos en las representaciones. Presenta diversos lugares propios que son plasmados en su imagen mental, transitados, habitados, interconectados todos ellos por los recorridos y rutinas de sus habitantes.

Espacio subjetivo

Para generar un acercamiento al espacio subjetivo de los estudiantes, existen diferentes entradas de acuerdo con la experiencia propia que plasman, toda vez que la experiencia: “incluye diferentes formas a través de las cuales las personas conocen y construyen la realidad” (Tuan, 1977, p. 5). Esto significa que el espacio subjetivo recibe un insumo del espacio objetivo que es cruzado por el sujeto dentro de su acción en habitarlo, es decir, un proceso interno que genera ideas y posiciones sobre lo exterior. En caso de las dimensiones sensoriales, desde Durán (2016) se comprende la percepción del espacio, el paisaje concretamente, como el escenario de acciones y experiencias cotidianas de los sujetos, cargado de estímulos recibidos constantemente, lo cual implica una forma de leer el entorno desde cuatro sentidos particulares: visión, olfato, audición y corporalidad. En general, grado sexto expone una mayor sensibilidad corporal en su experiencia del espacio reflejada en sus *lapbooks*, los cuales presentan un mayor énfasis en sus recuerdos y los vínculos afectivos que establecen en el colegio y con sus familiares; así, la dimensión afectiva se muestra como el principal componente de su experiencia espacial. Por su parte, grado octavo presenta una percepción sensorial de orden mayormente visual, esto al manifestar una descripción física del barrio al decir, “aquí hay una olla” y “esto era un parqueadero” (citas propias de los registros sistematizados); existe una georreferenciación de las zonas que consideran de mayor relevancia dentro de su experiencia espacial.

Si bien en términos de frecuencia no hay una representatividad respecto a las percepciones sensoriales en torno a lo sonoro y lo olfativo, en las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿A qué les huele el barrio? y ¿A qué suena el barrio de Juan Rey?, se evidencia una relación a olores desagradables como “un olor a humo”, “a alcantarilla” y una fuerte presencia de sustancias ilícitas en grado sexto; en contraste, la percepción de grado octavo presenta una relación afectiva con olores que evocan una relación con lo casero, como “el agua de panela con limón, el pollo, las arepas” y “a naturaleza”.

Como segundo elemento, los hitos tienen un valor significativo dentro del espacio subjetivo de los estudiantes. Las principales representaciones al hablar del barrio Juan Rey se expresan en los hitos del Parque EntreNubes y el colegio IED Juan Rey, lo cual evidencia que la experiencia espacial de los estudiantes acerca de su entorno se realiza de manera directa, frecuente y reconocible en tanto estos dos hitos son lugares en común para su círculo afectivo, escolar y de identidad para los habitantes de la comunidad local al ser las zonas donde se desarrollan gran parte de las dinámicas del barrio. Estos hitos se presentan en cada uno de los cuatro instrumentos aplicados con los estudiantes.

En complemento, la elaboración del taller *Juan Rey en 100 palabras* tuvo como objetivo el poder indagar los afectos y emocionalidades existentes desde su experiencia en el barrio; desde la sistematización realizada se evidencia que no se le da un significado trascendente al barrio, pues en términos de la experiencia desde Tuan (2007), la topo indiferencia es la de mayor representación. Lo anterior suscita que el barrio, si bien es comprendido como un lugar de afectos, vínculos y de experiencias que han marcado a los estudiantes, y que, a su vez lo reconocen como aquel lugar de aprendizaje y donde crecen, también lo leen como un escenario, un telón de fondo en el que solo transcurren sus actividades y acciones diarias; la presencia de esta categoría muestra que no existe un sentido de pertenencia o de un apego emocional sobre el barrio, al menos de manera consciente y expresada por los estudiantes.

Como tercer elemento, desde la imagen mental que representan los estudiantes del barrio Juan Rey, si bien tanto en sexto como en octavo tienen una referenciación marcada a los hitos como lugares, es preciso hacer mención del contraste entre los dos grupos, pues grado sexto presenta una percepción espacial de orden afectivo y emocional sobre el barrio, reflejado en cada uno de los instrumentos aplicados; mientras que grado octavo demuestra una percepción más inclinada al orden objetivo del espacio, donde, por ejemplo, la elaboración de los mapas mentales representa con mayor énfasis las sendas que configuran el desplazamiento en el barrio. Lo anterior puede explicarse en tanto que los estudiantes de grado sexto, posiblemente por su edad, no transitan y recorren el barrio de la misma manera que los de grado octavo, como resultado su experiencia espacial se ve condicionada precisamente por sus afectos y dimensión emocional; Bailly (1979) complementa esto cuando dice: “el barrio en el que uno reside es conocido de modo particular por cuanto es vivido” (p. 49).

En últimas, es el medio visual y el medio percibido los que convergen para configurar una parte integrante en las vidas de sus habitantes (Lynch, 2008). Por otro lado, el uso de las dimensiones del mapa o de

dar mayor amplitud a la cantidad de elementos posicionados, posiblemente responda la relación que existe entre los medios geográficos y operacionales; es decir: “todos vivimos en un medio geográfico, pero no todo él es operacional; solo de una aparte del medio operacional somos conscientes y solo una parte de este reaccionamos” (Sonnenfeld, como se citó en Capel, 1973, p. 6). Esto quiere decir que si bien el mapa mental recopila la imagen mental del estudiante, esta en gran medida es su medio operativo.

De acuerdo al planteamiento de Bailly (1979): “la percepción es simbólica y las imágenes —mentales— expresan, en parte, el contenido subjetivo y afectivo de la ciudad” (p. 35), en este caso concreto, el barrio se ve reflejado en mapas donde se extienden unas cuantas manzanas después del colegio, que, aunque marcando los lugares más lejanos por medio de flechas o símbolos, se relega a definiciones o representaciones simples, mientras que el corazón (el IED Juan Rey) resulta en la mayoría de los casos, el lugar con mayor representación y detalle.

En este marco de ideas, desde el espacio subjetivo se puede entender al barrio Juan Rey como lugar de diversas experiencias, afectos, significados, aprendizajes y apreciaciones construidas de manera colectiva por sus habitantes; lugar en tanto objeto especial del espacio geográfico en el cual se refleja la cualidad de los sentidos y mentalidad de las personas (Tuan, 1977). Tanto lugar de agrado, desagrado, encuentro, conflicto o recreación, es constantemente resignificado por quienes lo habitan aun cuando no sea un ejercicio consciente, de tal forma que juega un papel importante en la vida de los estudiantes.

Representa un lugar compuesto de otros lugares, los cuales llenan de significado el entorno: el colegio, por ejemplo, más allá de ser el lugar de frecuencia, se ve representado como el corazón del barrio, este es un punto común entre grandes y pequeños; conjuga lugar de saberes, expresiones, valores y cuidado, por lo cual recoge tanto los aspectos positivos como las problemáticas del barrio, reafirmando el deber de la institución educativa por velar por el buen crecimiento y apropiación del barrio como espacio colectivo.

Frente a las respuestas que dieron los estudiantes de manera escrita ante una indagación sobre la definición del barrio Juan Rey, se elabora una nube de palabras (Figura 1) que como herramienta visual permite presentar las representaciones y significados que le otorgan a su entorno inmediato, por medio de la frecuencia de las palabras escritas por ellos mismos; así, las de mayor proporción reflejan las palabras más frecuentes en sus registros, disminuyendo en la medida que dejan de ser frecuentes entre las respuestas.

- **Alcances a nivel pedagógico: hacia el aprendizaje significativo**

Se considera el enfoque del aprendizaje significativo como el camino que permite conectar los saberes y las experiencias cotidianas de los estudiantes; en el caso de la geografía escolar lo referente en el espacio vivido, con el conocimiento escolar y el conocimiento científico, es decir, romper la dicotomía de la experiencia con la dimensión de la teoría científica, generando así propuestas pedagógicas que permitan la comprensión del mundo y el desarrollo de un sentido de pertenencia en aras de la formación ciudadana, vinculando y potencializando los saberes y conocimiento previos de los estudiantes.

El aprendizaje es significativo en tanto genera un impacto en la formación y, como enuncia Casanova (2016): "...el proceso de pensamiento del individuo que hace que este conocimiento sea perdurable y aplicable en el análisis de su práctica y su cotidianidad" (p. 44). Así, este enfoque pedagógico se preocupa enfáticamente por el qué, cómo y para qué enseñar; en palabras de Debesse-Arviset (1974, como se citó en Pulgarín, 2011), uno de los horizontes de la educación es que ha de conducir a un cambio en el significado de la experiencia.

Así pues, retomando a Tuan (1977), la experiencia humana no solo implica un pensamiento objetivo, medible, cuantificable, el cual es la base para la comprensión de la realidad, también considera la afectividad y la emoción. Es cuando estos dos puntos se comprenden en conjunto que es posible develar y orientar al sujeto hacia el enriquecimiento del significado de su experiencia; tal premisa se alinea también con lo mencionado por Pulgarín (2011) al decir que: "un conocimiento escolar que no se apoye en la experiencia de los sentidos, no es más que una ciencia muerta" (p. 181), es decir, el barrio como contenido pedagógico desde la experiencia y enriquecido gracias a su significación dentro del aula, lo cual permite ampliar la lectura del entorno habitado.

El deber de hacer del barrio un lugar significativo para los estudiantes está además planteando la naturalización de Juan Rey como un barrio con frontera rural, donde los Cerros Orientales, las múltiples quebradas y riachuelos que se visualizan implican una reflexión sobre el cuidado y la protección de las zonas naturales que proliferan en la ciudad de Bogotá.

En este sentido, reincorporando la reflexión de Pulgarín (2011), no es posible seguir ignorando la importancia del medio ambiente en la configuración territorial y espacial como habitantes del planeta Tierra, más aún ante la crisis climática actual; es imperante reconocerle a la educación su papel como agente de transformación social, el cual no se limita a la formación de ciudadanos con valores orientados a la sana convivencia y una consigna de paz entre nosotros como especie, sino, además, velar por una paz con la naturaleza y las demás especies que habitan el planeta: "la responsabilidad de desarrollar seres humanos capaces de ser ciudadanos conscientes, críticos y reflexivos del espacio habitado" (p. 179). Esto suscita comprender, valorar y actuar en las dinámicas, rela-

ciones y conexiones que configuran el espacio geográfico en miras a la interdependencia de los seres vivos y los elementos que constituyen un lugar determinado.

- **Tareas pendientes**

Se considera que este trabajo es el inicio de futuras investigaciones que busquen concluir lo que hasta aquí se ha evidenciado, de tal forma que, al igual que la condición del espacio geográfico, exista una lectura que constantemente se esté rehaciendo y relejendo como parte del palimpsesto del barrio Juan Rey, plasmado también en quienes lo habitan; hacer del barrio un lugar significativo a partir de sus percepciones espaciales y que estas mismas permitan identificar las problemáticas de su espacio local, comprometiéndose con su entorno y apropiándose de lo que acontece en el mismo. En últimas, está el deber de pasar de un proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista a un aprendizaje significativo, en el cual las actividades pedagógicas e investigativas que se plantean sean no solo contextualizadas, sino que además fomenten el sentido de pertenencia, de reflexión crítica y de compromiso hacia el cuidado del entorno en una mirada a la ciudadanía crítica.

Referencias

- Bailly, S. (1979). *La percepción del espacio urbano*. Madrid.
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de geografía*, 7, 58-150.
- Capel, H. (1979). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía de la Universidad de Barcelona*, 13(1-2), 51-92.
- Casanova, D. (2016). *Enseñanza de la transformación de los elementos que componen la imagen y la percepción del barrio San José Sur Oriental en la IED San José Sur Oriental*. [Trabajo de pregrado; Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3024>
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán, M. (2016). Paisajes del cuerpo. En Nogué, J. (ed.). *La construcción social del paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Durán, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. *Ideas y valores*, 63(155), 171-190. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v63n155.37181>
- Franco, M. C., Flórez, A., Montañez, G., Rodríguez de Moreno, A. y Torres de Cárdenas, R. (1997). *Geografía y ambiente: Enfoques y perspectivas*. Ediciones Universidad de la Sabana.

- Galeano, J. (2021). *Esta escuela sigue viva. Reconstrucción histórica del barrio Juan Rey en la localidad de San Cristóbal de Bogotá. 1970 – 2000*. [Tesis de maestría; Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional ud. <https://hdl.handle.net/11349/28780>
- Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia colección de filosofía*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- Montañez, G. (1997). Geografía y medio ambiente. En A. Flórez, E. Rodríguez de Moreno, G. Montañez, M. Franco y R. Torres de Cárdenas (Eds.), *Geografía y ambiente: Enfoques y perspectivas* (pp. 165–210). Universidad de La Sabana.
- Porlán, R. y Martín, J. (1994). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. DIADA.
- Pulgarín, M. (2011). Medellín como escenario didáctico en la enseñanza de la geografía. En N. Moreno y A. Cely (Comp.). *Ciudades leídas, ciudades contadas: la ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía* (pp. 171-194). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2024). *Proyecciones y retroproyecciones de población (2005-2035)*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Tuan, Y. (1977). *Espacio y Lugar - La Perspectiva de La Experiencia*. University of Minnesota Press.
- Tuan, Y. (2007) *Topofobia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.
- Vergara, P. (2004). *Imágenes de ciudad: percepción y cognición en niños de Bogotá*. Marion Institute.



E

Ane
ku
mene

Hallazgos de la geografía sobre la noción de territorio ancestral a partir de las disputas territoriales en pueblos indígenas

Geographical Findings on the Notion of Ancestral Territory Based on Territorial Disputes among Indigenous Peoples

Descobertas geográficas sobre a noção de território ancestral com base em disputas territoriais em comunidades indígenas

Nury Jatsu Martínez Novoa*

Cómo citar este artículo:

Martínez Novoa, N. J. (2024). Hallazgos de la geografía sobre la noción de territorio ancestral a partir de las disputas territoriales en pueblos indígenas. *Anekumene*, (28), 80-91.

Resumen

Este artículo presenta el proceso de elaboración del estado del arte correspondiente a una investigación que busca analizar cómo inciden las dinámicas y los actores presentes en las disputas jurídicas del territorio ancestral de una comunidad indígena colombiana, con el fin de fortalecer sus procesos de formación territorial comunitaria. A partir de dos categorías, *territorio ancestral* y *disputas territoriales*, se exponen los hallazgos sobre las investigaciones que, desde las ciencias sociales, principalmente

en la geografía, han abordado estos conceptos en casos relacionados con pueblos indígenas. La exploración realizada parte de lo que se ha investigado en la Universidad Pedagógica Nacional, así como en otras universidades colombianas tanto públicas como privadas y finaliza con los hallazgos que en materia latinoamericana se consideran relevantes.

Palabras clave

disputas territoriales; territorio ancestral; Putumayo

* Estudiante de la línea de *Construcción Social del Espacio en la Maestría de Estudios Sociales* de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Abstract

This article describes the process of developing the state of the art of a research that seeks to analyze how the dynamics and actors present in legal disputes influence the ancestral territory of a Colombian indigenous community, in order to strengthen their community territorial formation processes. Based on two key categories, *ancestral territory* and *territorial disputes*, the article presents the findings on the research that, from the social sciences, mainly in geography, has analyzed these concepts in

Resumo

Este artigo apresenta o processo de desenvolvimento de uma revisão do estado da arte para um projeto de pesquisa que busca analisar como a dinâmica e os atores envolvidos em disputas legais sobre o território ancestral de uma comunidade indígena colombiana influenciam o fortalecimento de seus processos de desenvolvimento territorial comunitário. Utilizando duas categorias — *território ancestral* e *disputas territoriais* — o artigo apresenta resultados de pesquisas em ciências sociais, principalmente na área da geografia, que abordaram esses conceitos em casos

cases related to indigenous peoples. The exploration is based on studies conducted at the Universidad Pedagógica Nacional and other Colombian universities, both public and private, concluding with findings considered significant in Latin American contexts.

Keywords

territorial disputes; ancestral territory; Putumayo

relacionados a povos indígenas. A exploração inicia-se com pesquisas realizadas na Universidad Pedagógica Nacional, bem como em outras universidades colombianas, públicas e privadas, e conclui com resultados considerados relevantes no contexto latino-americano.

Palavras-chave

disputas territoriais; território ancestral Putumayo

Introducción

El inicio de toda investigación supone un reto importante en la búsqueda de información relacionada con la temática objeto de estudio. Esta actividad permite indagar qué se ha investigado en las ciencias sociales sobre el objeto de investigación, desde qué perspectivas y teorías se ha reflexionado, cómo se han abordado las temáticas y cuáles podrían ser los retos de continuar en el análisis emprendido.

El proyecto de investigación que sustenta la exploración busca analizar cómo inciden las dinámicas y actores presentes en las disputas jurídicas del territorio ancestral de la comunidad indígena de Bocana de Luzón, con el propósito de fortalecer los procesos de formación territorial comunitaria.

Bocana de Luzón es una comunidad indígena que hace parte del pueblo Cofán (Pueblo Cofán, 2010), ubicada en el departamento del Putumayo en Colombia. El territorio que considera como propio cubre zona rural de tres municipios, Orito, Valle del Guamuez y Puerto Asís (ver Figura 1).

Figura 1.

Ubicación de la comunidad indígena Bocana de Luzón en Colombia

LOCALIZACIÓN GENERAL



Fuente: Tomado de la cartografía elaborada por la Comisión Colombiana de Juristas (2012)

Este texto expone los hallazgos de la indagación de las investigaciones en ciencias sociales, principalmente en la geografía, que han abordado temáticas territoriales de pueblos indígenas a partir de las categorías de *territorio ancestral* y *disputas territoriales*.

Este interés surge por la comprensión del territorio por parte de la comunidad indígena Bocana de Luzón, que está relacionada con la noción de ancestralidad y dista de la comprensión que otros actores relacionados con este tienen del mismo, a partir de lo cual se configuran disputas jurídicas y por el uso del suelo.

En el ámbito social, la comprensión de la noción de *territorio ancestral* cobra especial relevancia, pues en él ocurren una serie de situaciones que pueden desencadenar diversos eventos o disputas que afectan a la comunidad indígena y sus concepciones culturales. Por una parte, personas y comunidades de otros pueblos viven y desarrollan sus actividades allí, algunos pretenden acceder algún día a estos predios formalmente. Por otra parte, actores armados ilegales ejercen control, desarrollan acciones nocivas e imponen maneras de actuar limitando el uso espiritual que la comunidad mantiene con este territorio. Así mismo, personas ajenas a la comunidad extraen recursos naturales, adelantan la construcción de carreteras ilegales y deforestan grandes extensiones. En cuanto al Estado colombiano, este, a través de diferentes organismos, desarrolla e implementa procedimientos judiciales y administrativos que generan efectos en relación con la propiedad y la restitución de las tierras, así como con los recursos naturales. Finalmente, la siembra de cultivos de uso ilícito juega un papel relevante en este espacio social.

Desde hace décadas, los conflictos por la tierra han sido un asunto de trascendencia nacional cada vez más complejo. El Estado colombiano no ha logrado esclarecer muchos de los límites territoriales que los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades campesinas, solicitan de diferentes maneras a las instituciones relacionadas con estas: la Agencia Nacional de Tierras (ANT), la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas o simplemente Unidad de Restitución de Tierras de Colombia (URT), y el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). Así lo destaca Tostón (2020):

La enorme inequidad en la distribución de la tierra en Colombia, sumada a los embates de la guerra, han arrojado a los sujetos étnicos y campesinos de la ruralidad, a una lucha por el acceso y disfrute real y pacífico de la tierra. (p. 105)

La noción de *territorio ancestral* es definida por la ley colombiana¹ a partir de algunos postulados considerados relevantes por los pueblos indígenas, y que también han sido reconocidos por instrumentos legales internacionales. Sin embargo, en el escenario social, estas consideraciones legales no resultan suficientes para la comprensión de la noción, por lo cual, desde las ciencias sociales, y especialmente desde los análisis geográficos, es importante consolidar elementos que nutran la

¹ El Decreto 2333 de 2014, en su artículo 3, establece que son territorios ancestrales los resguardos indígenas, aquellas tierras y territorios que históricamente han venido siendo ocupados y poseídos por los pueblos y comunidades indígenas y que constituyen el ámbito tradicional de sus actividades sociales, económicas, culturales y espirituales (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2014).

posibilidad de comprensión de lo que significa esta consideración, de tal manera que este análisis también permita la comprensión de esta comunidad como sujeto social. Bien ha destacado el profesor Ovidio Delgado (2003), que diferentes profesionales de las ciencias sociales han afirmado que no es posible la comprensión de la sociedad y sus procesos sin considerar el espacio.

A partir de lo señalado, este documento presenta la exploración realizada en el marco de la elaboración del estado del arte de la investigación propuesta como trabajo final de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En primer lugar, expone la metodología empleada para iniciar la elaboración del estado del arte; en segundo lugar, presenta los hallazgos en Colombia; tercero, comenta lo explorado respecto de cuatro marcadores de búsqueda en Latinoamérica a partir de dos bases de datos científicas, Scopus y Google Academic, y dos repositorios latinoamericanos; y cuarto, plantea las conclusiones del recorrido y sustenta la importancia de continuar con el objeto e investigación respecto del cual se adelantó el estado del arte.

Metodología empleada para construir antecedentes y estado del arte

La metodología empleada para la construcción del estado del arte consistió, en primer lugar, en la revisión de antecedentes de investigación de la línea *Construcción Social del Espacio* de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollados entre los años 2010 y 2023. Para tal efecto, se revisaron 49 trabajos de grado. Esta exploración contempló tres asuntos principales: las temáticas objeto de interrogante por parte de las personas investigadoras, para determinar si guardan relación con el objeto de investigación propio; los paradigmas geográficos y fuentes teóricas utilizados para desarrollar aquellos interrogantes; y las metodologías empleadas para avanzar en los objetos de estudio, con el objetivo de obtener referencias de consulta que guíen el ejercicio particular y, así mismo, establecer la relevancia del continuar con el objeto de investigación.

La siguiente exploración de información se basó en cuatro marcadores de búsqueda: el primero correspondió a *Putumayo* por ser el departamento de Colombia en el cual se ubican geográficamente los asuntos territoriales a investigar; el segundo obedeció al nombre de la comunidad indígena que vive en el territorio, es decir, *Bocana de Luzón*; el tercero se refirió a *territorio ancestral*, debido a que este se considera una categoría o noción clave del objeto de investigación; y, el cuarto fue consultado como *disputas territoriales*.

En segundo lugar, para la construcción del estado del arte se consultaron los repositorios virtuales de 14 universidades nacionales, tanto públicas como privadas, así como la página web Red Latinoamericana para

la Ciencia Abierta (LA Referencia),² contemplando un periodo de diez años entre 2014 y 2024; esta consulta consideró trabajos de grado de maestrías y doctorados de estudios en ciencias sociales, especialmente en geografía, en Colombia. No obstante, una excepción a la búsqueda realizada está relacionada con un trabajo de grado perteneciente a la carrera de administración de empresas, producida en el año 2014 por un integrante de la comunidad Bocana de Luzón, en cuanto se destaca información relacionada directamente con el sujeto de investigación correspondiente a la comunidad indígena.

La información correspondiente a trabajos de grado de maestría y doctorado obtenida en las búsquedas mencionadas se analizó a partir de una revisión preliminar de sus contenidos investigativos. Una vez determinada su posible cercanía con el objeto de investigación, se reflexionó sobre las mismas consignando en una matriz aspectos relevantes como la pregunta de investigación, objetivos y categorías de análisis.

En tercer lugar, se desarrolló una búsqueda relacionada con Latinoamérica, para lo cual se consultaron cuatro bases de datos, Scopus, Google Académico, la Red de Repositorios Latinoamericanos y LA Referencia. A partir de lo encontrado en Scopus, y con apoyo del programa Voswiever, se hizo un análisis bibliométrico para identificar la red de coocurrencia de palabras en los textos previamente destacados, de acuerdo con la cercanía al objeto de revisión y un filtro de revisión personal basado en el conocimiento de la problemática objeto de estudio.

Para el análisis bibliométrico se necesita disponer de cuantiosa información bibliográfica. Generalmente se suele recurrir para ello a una base de datos bibliográfica. Estas bases de datos están constituidas por un conjunto de registros con información bibliográfica (autor, título de la contribución, de la publicación, fecha de la publicación, editorial, ...) (Ardanuy, 2012, p. 7).

Hallazgos en Colombia a partir de las investigaciones universitarias

En relación con la revisión de los antecedentes de la línea *Construcción Social del Espacio*, se precisa que no se encontró ningún trabajo de grado relacionado con asuntos territoriales en el departamento del Putumayo, ni tampoco se hallaron trabajos referidos a disputas territoriales en territorios considerados por las comunidades indígenas como propios o ancestrales. Por lo tanto, se pudo establecer que ningún trabajo de la línea se ha desarrollado sobre el territorio ancestral de Bocana de Luzón.

2 "La Red Latinoamericana para la Ciencia Abierta, o simplemente LA Referencia, a través de sus servicios apoya las estrategias nacionales de Acceso Abierto en América Latina y España mediante una plataforma con estándares de interoperabilidad, compartiendo y dando visibilidad a la producción científica generada en las instituciones de educación superior y de investigación científica" (LA Referencia, s.f.)

La revisión de antecedentes permitió igualmente identificar lo siguiente: a) no se ha investigado y escrito sobre los territorios del departamento de Putumayo en la línea de *Construcción Social del Espacio*; b) las disputas territoriales relacionadas con población indígena no han sido objeto de ninguna investigación en la línea, a pesar de que se han estudiado algunos asuntos relacionados con población indígena como en el caso de la tesis de Parra (2023) denominada *Cosmovisiones de la comunidad muisca en la localidad de Suba. Una aproximación para percibir, entender y transformar su territorio*; c) el paradigma geográfico más abordado por las investigaciones de la línea corresponde al de la geografía humanística; d) Cinco tesis basaron sus estudios de investigación en los aportes del paradigma de geografía radical. Este último se resalta porque el objeto de investigación del presente estado de arte contempla ser abordado desde las nociones, discusiones y análisis de este paradigma geográfico.

Asimismo, la revisión del acumulado de trabajos de la línea permitió analizar cómo se desarrollan las distintas temáticas sociales y espaciales desde la geografía y los estudios sociales, así como las metodologías empleadas, de tal manera que se destacan reflexiones, modos de comprensión y referentes teóricos que aportan elementos para el abordaje del presente objeto de investigación. En ese sentido, se evidenció que predomina el análisis cualitativo a la hora de abordar las preguntas problema de investigación, que en su mayoría están relacionadas con temáticas de territorialidad urbana. Asimismo, las personas fundamentaron sus investigaciones en teóricos de la geografía radical como Milton Santos, David Harvey y Henri Lefebvre. Finalmente, todos los trabajos consultados que basaron su análisis en el paradigma radical usaron como referente el texto *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea* de Ovidio Delgado, por lo cual se evidencia que este es un referente importante.

Con relación a las tesis universitarias halladas en los repositorios y los motores de búsqueda, se destacaron 24 trabajos correspondientes a catorce maestrías y un doctorado,³ estudios vinculados con diferentes ciencias sociales que se considera contienen información relacionada al objeto de investigación. De ellos, solo uno es del área de la geografía. Por otra parte, trece abarcan situaciones vinculadas con el departamento de Putumayo, aunque ninguna de estas trata las problemáticas territoriales de Bocana de Luzón; dos se refieren a asuntos de la comunidad de Bocana de Luzón, a pesar de que no estudian la problemática territorial de esta comunidad; cuatro se relacionan con la noción de territorio ancestral, pero ninguna de ellas con el territorio de Bocana de Luzón; cinco investigaciones contienen análisis sobre disputas territoriales, no obstante, ninguna se refiere al territorio ancestral de la comunidad indí-

gena de Bocana de Luzón (ver Figura 2). Así las cosas, se constata de esta revisión de trabajos de grado que ninguno de estos se ocupa de analizar cómo inciden las dinámicas y actores presentes en las disputas territoriales del territorio ancestral de la comunidad indígena Bocana de Luzón.

Figura 2.

Resultados de búsqueda en repositorios nacionales



Fuente: Elaboración propia con base en hallazgos y análisis.

Hallazgos en Latinoamérica

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, s.f.), los países con mayor población indígena en Latinoamérica son México, Guatemala, Perú y Bolivia. Con base en lo anterior, la revisión de producción académica en torno al objeto de esta investigación buscó privilegiar estos cuatro países.

Bases de datos Google Académico y Scopus

La búsqueda en la base de datos de Google Académico reflejó 5 680 trabajos relacionados con los marcadores *putumayo AND territorio AND ancestral*; sin embargo, ninguno de ellos se consideró relevante para reflexionar sobre cómo inciden las dinámicas y los actores presentes en las disputas territoriales del territorio ancestral de la comunidad indígena Bocana de Luzón. Aunque los resultados contenían los términos objeto de búsqueda, el panorama general de la revisión dejó ver que no son estudios relacionados con disputas territoriales respecto de territorios ancestrales, así mismo no se halló alguno que precisara información del caso en concreto. En cuanto a la indagación sobre Bocana de Luzón, el marcador usado correspondió a *bocana AND luzón*, y esta arrojó un total de 64 resultados, sin embargo, se pudo evidenciar que los textos expuestos allí solamente mencionan el escenario de trabajo para hacer una referencia geográfica o contextual, pero no para estudiar las dinámicas y actores del territorio ancestral de Bocana de Luzón.

En la base de datos Scopus, la búsqueda sobre Putumayo arrojó 301 documentos, sin embargo, ninguno se refiere a los asuntos objeto de

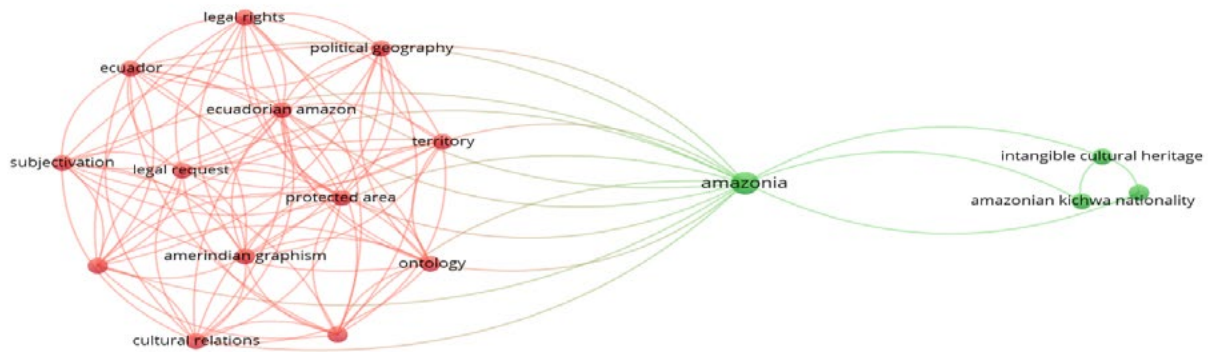
³ Las maestrías vinculadas a las investigaciones relacionadas corresponden a: Historia, Derecho, Transdisciplinaria en Sistemas de vida, Gobierno y Políticas Públicas, Estudios Interculturales, Estudios Interdisciplinarios sobre el Desarrollo, Estudios Políticos, Educación, Estudios territoriales, Estudios Amazónicos, Medio Ambiente y Desarrollo, Ordenamiento Urbano y Regional y Geografía. El doctorado por su parte correspondió a la Antropología.

investigación, por lo cual se agregaron a este marcador, en dos búsquedas separadas, *latin AND america* y *geography, y, territorio AND ancestral*. En cuanto a la primera opción, el resultado fue de cero documentos; frente a la segunda, se hallaron catorce documentos, de los cuales solo dos podrían resultar parcialmente útiles para la investigación, en tanto abordan temas relacionados con la concepción de otros sujetos, diferentes a Bocana de Luzón, respecto de la noción de territorio ancestral.

A partir de un análisis bibliométrico que consideró las catorce investigaciones sobre *Putumayo* encontradas por Scopus, a través del programa Vosviewer se estableció el siguiente gráfico que a simple vista

destaca a la Amazonía como un nodo relacionado en gran medida con trece términos y tres puntos geográficos. Los términos corresponden a: derechos legales, geografía política, subjetivación, solicitud legal, área protegida, grafismo amerindio, ontología, relaciones culturales, patrimonio cultural inmaterial y nacionalidad kichwa amazónica. Los puntos geográficos corresponden a la Amazonía ecuatoriana, a Ecuador y a la Amazonía. Esto refleja que no se destaca en las investigaciones de esta fuente al departamento del Putumayo, ni a Colombia; la Amazonía es un nodo conector importante de estas investigaciones y el mayor número de relaciones se da entre los nodos de color rojo (ver Figura 3).

Figura 3.
Investigaciones sobre Putumayo



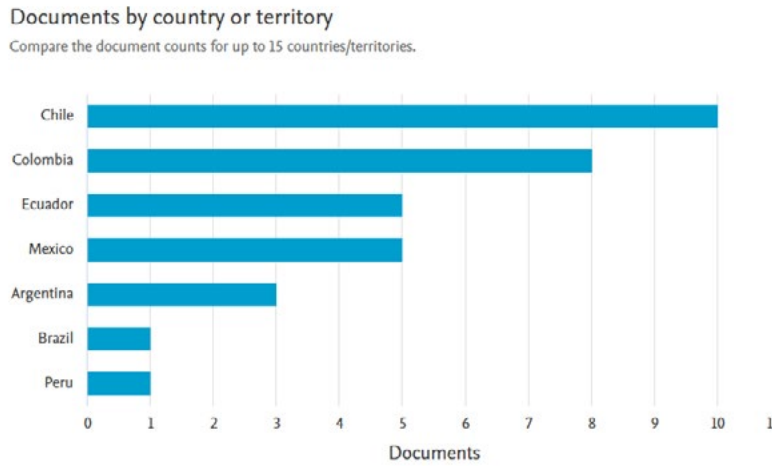
Fuente: Elaboración propia a partir de archivo RIS de base de datos Scopus.

En relación con la indagación sobre Bocana de Luzón, el marcador usado correspondió a *bocana AND luzón*, y este arrojó un resultado que corresponde a un documento denominado *The Guerrero suspect terrane (western Mexico) and coeval arc terranes (the Greater Antilles and the Western Cordillera of Colombia): a late Mesozoic intra-oceanic arc accreted to cratonal America during the Cretaceous*,⁴ lo cual evidencia que el asunto tratado no se relaciona en nada con el objeto de investigación.

Respecto de la temática *territorio ancestral*, en Scopus se detectaron 42 documentos. Al verificar cuáles son los países latinoamericanos que arrojan producción investigativa, se encontró que, en primer lugar, está Chile con diez investigaciones; en segundo lugar, Colombia con ocho investigaciones; en tercer y cuarto lugar, Ecuador y México con cinco investigaciones cada uno; en quinto lugar, Argentina con 3 investigaciones y, en sexto y séptimo lugar, Brasil y Perú con una investigación cada uno. Dicha búsqueda no arrojó producción académica de Guatemala ni Bolivia como se observa en la siguiente gráfica (ver Figura 4).

4 El terreno sospechoso de Guerrero (oeste de México) y los terrenos de arco contemporáneos (las Antillas Mayores y la Cordillera Occidental de Colombia): un arco intraoceánico del Mesozoico tardío acrecentado en la América cratonal durante el Cretácico (traducción propia).

Figura 4.
Producción investigativa en países latinoamericanos

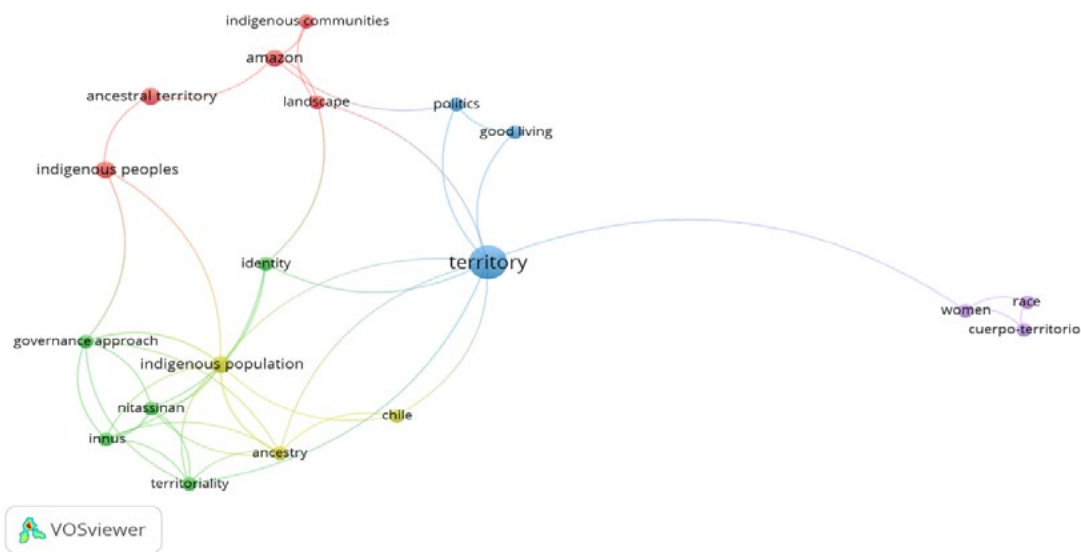


Fuente: Página web base de datos Scopus.

En el análisis bibliométrico de las 42 publicaciones se encontró que, de las 244 palabras claves la fuerza total de los enlaces de coocurrencia se dio para 19 elementos o nodos, siendo el nodo *territorio* el conector central y articulador con los nodos de *población indígena*, *territorio ancestral*, *Amazonía*, *pueblos indígenas* y *paisaje*. Asimismo, la gráfica

deja ver que Colombia no resulta ser un país relevante en la materia, como sí se destaca Chile, en un nodo amarillo; sin embargo, esta gráfica destaca a la Amazonía como sector geográfico que adquiere relevancia en las investigaciones al ser destacado como región en los nodos rojos de la parte superior derecha (ver Figura 5).

Figura 5.
Bibliometría de investigaciones relacionadas con ciencias sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de archivo RIS de base de datos Scopus.

Por otro lado, en un filtrado posterior realizado a la búsqueda de Scopus, se encontró que, de las 42 investigaciones, 38 corresponden al campo de las ciencias sociales. Asimismo, al momento de elegir dos nuevos filtros correspondientes a *territorio* y *pueblos indígenas*, respecto de estas 38 investigaciones, la base de datos arrojó un total de doce documentos de los cuales, una vez revisados, se destacan siete como posibles fuentes bibliográficas para esta investigación. Los siete corresponden a artículos

de revistas de diversa índole, de las cuales dos son del área de la geografía. Los artículos han sido publicados durante el lapso de 2015 a 2024, dos de ellos son referidos a asuntos en Colombia, aunque ninguno en el Putumayo; dos son relacionados con problemáticas chilenas; y, los otros tres relacionados, uno con territorios de Perú, uno con Ecuador, y uno con un territorio transfronterizo que se relaciona con cuatro países, Brasil, Paraguay, Bolivia y Argentina. (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Investigaciones latinoamericanas arrojadas por Scopus

No.	Nombre	Publicado en	Año	País
1	La representación socioespacial del territorio. Enfoques desde el saber ancestral de las comunidades indígenas wayuu de la Guajira colombiana.	<i>Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía</i>	2024	Colombia
2	Comportamiento discursivo del enunciado “territorio ancestral” en las sentencias de la Corte Constitucional de Colombia	<i>Revista Estudios de Derecho</i>	2021	Colombia
3	El buen vivir y la construcción de territorios indígenas en la Amazonía peruana	<i>Perspectivas Latinoamericanas</i>	2021	Perú
4	La lucha por el territorio continental ancestral del pueblo transfronterizo guaraní en Sudamérica	<i>Revista Estudios Fronterizos</i>	2021	Brasil, Paraguay, Bolivia y Argentina
5	El territorio como recurso para revalorizar el paisaje cultural mapuche. Comuna de Arauco, Región del Bío-Bío, Chile	<i>Revista AUS</i>	2019	Chile
6	Territorios comunales en la costa ecuatoriana: Buscando caminos de entendimiento entre el concepto de buen vivir y el principio del bien común	<i>Revista de Antropología Social</i>	2017	Ecuador
7	Prácticas cotidianas de ancestralización de un territorio indígena: El caso de la comunidad pewenche de Quinquén	<i>Revista de Geografía Norte Grande</i>	2015	Chile

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de investigaciones de Scopus.

El ejercicio de bibliometría sobre las siete investigaciones reflejó que se destacan ocho palabras indexadas que se entrecruzan entre sí, como son: *mitología*, *bien común*, *territorio*, *borde*, *ascendencia*, *población indígena*,

pueblos indígenas y *propiedad colectiva*. Este último nodo resultó ser el más nombrado en producción investigativa, como se refleja en las agrupaciones de color rojo de la gráfica.

Figura 6.

Fuentes relacionadas con objeto de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de archivo RIS de base de datos Scopus.

Por otra parte, al aplicar a las 38 investigaciones el filtro denominado: *palabra clave*, para seleccionar los documentos que refieran textualmente y de forma unida el término *territorio ancestral*, el sistema arrojó tres documentos, el primero de ellos incluido en la tabla expuesta anteriormente y dos nuevos. A continuación, se precisan:

1. “Comportamiento discursivo del enunciado “territorio ancestral” en las sentencias de la Corte Constitucional de Colombia” es un artículo publicado en el año 2021, realizado a partir de la tesis de maestría para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales denominada *Hijos de la madre Tierra* (Barbosa Becerra, 2021). Este documento realiza un recuento de las decisiones judiciales de la Corte Constitucional colombiana en relación con el concepto de territorio ancestral, desde el análisis del discurso. A pesar de que el texto analiza la noción de territorio, no vincula referentes teóricos de la geografía como tal en el análisis.
2. “Walking in the footsteps of the forefathers. The concept of “ancestry” between political use of molecular biology and indigenous territory, understood as a relationship between the living and the dead” (Volpi, 2021), traducido como “Siguiendo los pasos de los antepasados. El concepto de “ascendencia” entre el uso político de la biología molecular y el territorio indígena, entendido como una relación entre vivos y muertos”, es un artículo investigativo de la revista *Archivo Antropológico Mediterráneo*, relacionado con pueblo indígena kichwa de la Amazonía peruana, y que, a partir un análisis etnográfico y antropológico, analiza la comprensión territorial de este pueblo.
3. “Limitaciones al reconocimiento del territorio ancestral en Ecuador” es un artículo investigativo para la revista de derecho *Foro*, publicado en el año 2020, y aunque “aborda el estudio del derecho al territorio ancestral y las limitaciones que ha sufrido en Ecuador” (Galindo, 2020), dicho análisis se realiza en relación con el área del derecho y no desde el área de la geografía.

Finalmente, respecto del marcador *disputas AND territoriales*, referido a Putumayo, en la base de datos de Scopus se encontraron solo dos documentos. Sin embargo, ninguno es adecuado para abordar la materia objeto de investigación porque no se relacionan con el análisis de los territorios ancestrales de los pueblos indígenas.

Repositorios

A continuación, se expondrán los hallazgos respecto de los países priorizados en relación con trabajos de grado de maestría y doctorado, principalmente de las áreas de estudios sociales o la geografía, en el periodo de 2014 a 2024. Atendiendo que Chile es destacado en el análisis bibliométrico realizado, se decidió incluir este país a la búsqueda académica, como se verá más adelante. Asimismo, considerando que

Brasil cuenta con referentes de estudios geográficos importantes,⁵ también se indagó por la producción académica en este país. Para ello, es importante señalar que se consultaron principalmente dos repositorios, la Red de Repositorios de Acceso Abierto a la Ciencia, LA Referencia y la red de repositorios latinoamericanos.

a. México

La búsqueda sobre *territorio ancestral* arrojó solo dos investigaciones, “*Transformaciones del paisaje cultural de Dzibilchaltún hacia el encuentro del paisaje maya en Yucatán propuesta conceptual para un plan maestro paisajístico*” y “*Los muertos de todos y de nadie en la ribera este del Lago de Chapala*”. Sin embargo, ninguna de estas se seleccionó como fuente por considerarse que no aportan elementos conceptuales relacionados con el objeto de investigación.

En relación con el marcador *disputas territoriales* solo se encontró una investigación denominada “*Disputas territoriales y horizonte de visibilidad en Bolivia: estudio a través de las luchas indígenas recientes y el conflicto en torno al Tipnis*”, correspondiente a una tesis de maestría en Estudios Políticos y Sociales del año 2020, que aborda el concepto de utilidad social del espacio geográfico.

b. Guatemala

La búsqueda en la Red de Repositorios Latinoamericanos en relación con Guatemala arrojó una sola investigación, “*Use and knowledge of the wild fauna of Santa Lucía Lachú Q’eqchi’ community in Alta Verapaz, Guatemala: an ethnozoological approach*” o “*Uso y conocimiento de la fauna silvestre de la comunidad q’eqchi’ de Santa Lucía Lachú, Alta Verapaz, Guatemala: un abordaje etnozoológico*”. Este documento proporciona información de la fauna silvestre de una comunidad q’eqchi’, pero no analiza los asuntos territoriales como tal, por lo tanto, no se considera abordable para el objeto de esta investigación.

Frente a *disputas territoriales* la búsqueda no arrojó ningún resultado.

Por lo anterior, se realizó una indagación en la Academia de Geografía e Historia de Guatemala, la búsqueda respecto de *territorios ancestrales* arrojó que “no se encontraron resultados con las palabras de la búsqueda ingresada”.

5 “El desarrollo de la Geografía en América Latina vista a través de los programas que componen la oferta universitaria, muestra diferencias importantes entre los países de la región. Brasil, con un total de 100 programas (55 % del total), 42 de los cuales corresponden a maestría (73 % de todos los programas de maestría en Geografía) y 15 de doctorado (57 % del total de programas de doctorado), a través de 42 departamentos (42 % de los departamentos de Geografía en América Latina) constituye la oferta más amplia y sólida”. (Palacio, 2011, p.10)

c. Perú

Respecto de Perú, el filtro de tesis que de alguna manera se refiere a *territorio ancestral*, arrojó un resultado de quince investigaciones, dentro de las cuales repitió cuatro, dejando por explorar un resultado de once tesis de maestría. De estas, solo se eligió finalmente una, denominada “*Poder, gobernanza y representación territorial en contextos de extracción minera en Madre de Dios*”, por tratarse de una investigación de una problemática territorial abordada en la Maestría en Estudios Amazónicos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. No se encontraron tesis de maestría en estudios sociales ni geografía que refieran al tema.

Disputas territoriales no arrojó resultados acordes con los criterios de selección para el análisis, por lo cual no se eligió ningún trabajo.

d. Bolivia

En relación con las tesis de maestrías de Bolivia y el marcador *territorio ancestral*, la búsqueda solo arrojó, por parte de la Red de Repositorios Latinoamericanos, una investigación denominada “*Cómo la autodeterminación indígena contribuye a la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas*”. No obstante, esta fue descartada para el análisis porque corresponde a una tesis de maestría en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo.

El descriptor *disputas territoriales* arrojó dos resultados. Sin embargo, ningún trabajo de estos se encuentra ligado a pueblos indígenas, se refieren a comunidades campesinas.

e. Chile

La búsqueda para este país en la Red de Repositorios Latinoamericanos arrojó una investigación del año 2016, que cumple parcialmente con los criterios establecidos para la búsqueda. Aunque el análisis corresponde a una maestría en Desarrollo Regional y Medio ambiente, se eligió porque uno de sus objetivos se relaciona con las concepciones territoriales de una comunidad indígena Mapuche. El descriptor *disputas territoriales*, en la base de datos LA Referencia, no arrojó trabajos de maestría al respecto.

f. Brasil

Atendiendo a que las búsquedas del portal LA Referencia son más susceptibles a la filtración y elección de los criterios previamente definidos en esta investigación, de las 101 tesis de doctorado que se hallaron, se eligieron para su revisión cinco tesis de diferentes universidades, por ser trabajos de doctorado en geografía, de los años 2015, 2016, 2019, 2021 y 2023.

En relación con el portal Red de Repositorios Latinoamericanos, de 75 resultados arrojados frente al marcador *territorio ancestral*, se eligió uno, correspondiente a una tesis de Maestría en Sociedades y Cultura en la Amazonía del año 2016. Según indica el autor, su objetivo es “analizar los territorios multiétnicos en construcción, a partir de los actos de habla de pueblos indígenas, ubicados en contextos específicos” (Dos Santos, 2011, p. 7), denominada “*Territórios pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a praxis dos indígenas em Manaus-am*”.

Finalmente, el descriptor *disputas territoriales* en la base de datos LA Referencia, arrojó 26 trabajos de doctorado, de los cuales se seleccionaron para su estudio cinco, por tratarse de investigaciones que analizan asuntos relacionados con la concepción territorial en torno a lo ancestral. Lo anterior a partir de las teorías y análisis de geógrafos como Claude Raffestin, Rogerio Haesbert, David Harvey, Milton Santos, Carlos Walter Porto Gonçalves, Antonio Carlos Robert Moraes, haciendo uso de herramientas metodológicas como la observación participante, líneas de tiempo, entrevistas en profundidad, participación en diálogos comunitarios, y lo que denominan en Brasil como trabajo de campo, que consiste en el desarrollo de pesquisas en el territorio de las comunidades con las que se trabaja. Los trabajos comentados son desarrollados en relación con pueblos indígenas, afro y campesinos.

Conclusiones e importancia de la investigación

- Las búsquedas bibliográficas realizadas permiten concluir que es fundamental adelantar estudios sociales con perspectiva geográfica en relación con los territorios que se consideran ancestrales por los pueblos indígenas, como manera de aportar a las reflexiones sobre este tema.
- Como se observa, en una de las bases de datos más completa en el ámbito académico son contadas las investigaciones que se relacionan con el presente objeto de estudio. Lo hallado también permite indicar que el término *territorio ancestral* hasta el momento ha sido pocas veces referido y analizado en esta fuente académica.
- Puede resultar importante incluir en los objetos de investigación los análisis provenientes de otras áreas del conocimiento diferentes a la geografía.
- La elaboración del presente estado del arte permite concluir que fue una buena decisión elegir a Brasil como un referente para la búsqueda de información. Resultó ser el país respecto del cual se encontraron más tesis de doctorado en relación con territorios ancestrales y disputas territoriales con análisis desde la geografía.

Lo relatado anteriormente permite resaltar que, desde los estudios sociales, no se hallaron investigaciones académicas que aborden los asuntos territoriales de la comunidad indígena Bocana de Luzón. En ese sentido, tanto la verificación de antecedentes, como el estado del arte, admiten situar el tema objeto de esta investigación como importante dentro de los estudios de la línea de *Construcción Social del Espacio* de la Maestría en Estudios Sociales, al tratarse de un asunto no auscultado con trascendencia para un sujeto colectivo con especial protección en Colombia. Así las cosas, se evidencia la importancia de analizar la concepción de lo ancestral en la comunidad indígena Bocana de Luzón desde las concepciones geográficas con el objetivo de aportar elementos que caractericen este concepto; el estudio de la problemática territorial de esta comunidad puede ser abordado desde los paradigmas y enfoques geográficos, dado que los análisis de esta disciplina en la teoría social aportan a la comprensión de la experiencia del espacio (Delgado, 2003).

Referencias

- Asociación Minga. (2010, 21 de abril). *Pueblo Cofán primero en el país en elaborar su Plan de Salvaguarda*. <https://asociacionminga.co/pueblo-cofan-primero-en-el-pais-en-elaborar-su-plan-de-salvaguarda/asociacionminga.co>
- Ardanuy, J. (2012, abril). *Breve introducción a la bibliometría*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/30962>
- Barbosa Becerra, J.J.M. (2021). Comportamiento discursivo del enunciado “territorio ancestral” en las sentencias de la Corte Constitucional de Colombia. *Estudios de derecho*, 78(172) 250-280. doi: 10.17533/udea.esde.v78n172a10.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2012). *La ley de tierras y los derechos de las víctimas*. Comisión Colombiana de Juristas.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- Dos Santos, R. J. (2011). Territorios multiétnicos en construcción: actos de habla de pueblos indígenas en contextos específicos. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 20(1), 115-126.
- Gajardo-Cousiño, A. (2014). El territorio como recurso para revalorizar el paisaje cultural mapuche: Comuna de Arauco, Región del Bío-Bío, Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (58), 101-118.
- Galindo, A. (2020). Limitaciones al reconocimiento del territorio ancestral en Ecuador. *Foro: Revista de Derecho*, (34), 25-44. <https://doi.org/10.32719/26312484.2020.34.2>
- Guevara, R. K. (2018). La representación socioespacial del territorio. Enfoques desde el saber ancestral de las comunidades indígenas wayuu de la Guajira colombiana. En L. C. Villamil y R. K. Guevara (Eds.), *Territorios y saberes: Aproximaciones desde la investigación* (pp. 45-78). Universidad Santo Tomás.
- Hidalgo-Capitán, A. L., Guillén García, J., y Deleg Guazha, A. M. (2014). Territorios comunales en la costa ecuatoriana: Buscando caminos de entendimiento entre el concepto de buen vivir y el principio del bien común. *Eutopía: Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (5), 55-70.
- LA Referencia. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://www.lareferencia.info/es/institucional/quienes-somos>
- Lataza Brítez, M. G. (2020). La lucha por el territorio continental ancestral del pueblo transfronterizo guaraní en Sudamérica. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 1(27), 405-430.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2014). *Decreto 2333 de 2014: Por el cual se establecen los mecanismos para la efectiva protección y seguridad jurídica de las tierras y territorios ocupados o poseídos ancestralmente y/o tradicionalmente por los pueblos indígenas*. Diario Oficial No. 49.340.
- Morales-Reyes, J., y Azócar-Avenidaño, G. (2022). Prácticas cotidianas de ancestralización de un territorio indígena: El caso de la comunidad pewenche de Quinquén. *Revista de Geografía Norte Grande*, (82), 173-196.
- Palacio, G. (2011). Geografía y ambiente en América Latina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 20(1), 7-20.
- Parra, J. N. (2023). Cosmovisiones de la comunidad Muisca en la localidad de Suba. Una aproximación para percibir, entender y transformar su territorio. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/28>.
- PNUD. (s.f.). *Impacto y situación de la población indígena latinoamericana ante el Covid-19*. <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/impacto-y-situacion-de-la-poblacion-indigena-latinoamericana-ante-el-covid-19>

Tostón, G. L. (2020). Conflictividades territoriales en territorios colectivos étnicos. En G. L. Tostón (Ed.), *Los pueblos étnicos de Colombia: Derechos territoriales y reparaciones* (pp. 101-132). Universidad del Rosario.

Urteaga-Crovetto, P. (2018). El buen vivir y la construcción de territorios indígenas en la Amazonía peruana. *Anthropologica*, 36(40), 133-157.

Volpi, L. (2021). Siguiendo los pasos de los antepasados: El concepto de “ancestría” entre el uso político de la biología molecular y el territorio indígena, entendido como una relación entre los vivos y los muertos. *Archivo Antropológico Mediterráneo*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/aam.4382>

La novela: una forma para entender la vida urbana

Padura, L. (2024). *Ir a la Habana*. Tusquets.

Equipo Editorial

En las novelas, los personajes y las tramas que en ellas se presentan suelen ser los centros de atención e interés, iluminadas con escenarios de los espacios geográficos narrados y que atraviesan de diferentes maneras la vida de los protagonistas. Así, los espacios en donde suceden los acontecimientos permiten recrear, aprender y reconocer diversas características y atributos de las geografías noveladas.

Desde esta perspectiva, Leonardo Padura, en *Ir a la Habana*, provoca a los lectores al colocar como gran protagonista y personaje central a la ciudad; para ello recorre cada uno de los barrios en los que el autor, desde la autobiografía y la articulación entre las vivencias, los cambios sociales, políticos y culturales que el país, pero particularmente la ciudad que ha vivido, devela una evocación y a la par una radiografía de la ciudad que muestra la ciudad actual, pero a la vez, retoma la ciudad desde su pasado, sus recuerdos, su majestuosidad, sus tensiones, sus esperanzas y sus avatares; esta narración se aproxima a las denominadas “geografías de la vida cotidiana”.

Cobijado con la intención de narrar a la ciudad, el autor combina magistralmente fragmentos de varias de sus obras anteriores de modo que se muestra un tejido que nos brinda la posibilidad de reconocer la vida cotidiana de las personas en La Habana, los sueños, los temores, las alegrías, los logros, las incertidumbres y los fracasos en medio de una compleja, interesante y polémica apuesta social y política que considera la consolidación de la ciudad, los aires previos a la revolución, los años de cambios en el marco de la misma, los sucesos pos-

teriores a la misma, los efectos del bloqueo impuesto por Estados Unidos a la isla, las aperturas y las transiciones que se dieron bajo el gobierno de Barack Obama en relación con Cuba, pero también el retorno a los bloqueos luego de esa administración.

En este contexto geopolítico se gestaron esperanzas en la isla, para tener que afrontar como todo el mundo, en el año 2020, la pandemia Covid-19. Luego el país que emerge tras la pandemia bajo el retorno a la incertidumbre con el cambio de gobierno en Estados Unidos que aboca nuevamente a un país al desafío, la continuidad o la posibilidad. De esta manera, tiempo, espacio, sociedad, cultura y contexto geopolítico en la escala local, nacional y mundial se entretajan para develarnos el día a día de personas situadas en La Habana.

La obra se organiza en tres partes. La primera, denominada *Cómo llegué de Mantilla a La Habana*, está compuesta por veinte capítulos en donde se muestra la vida del autor desde sus años de infancia y juventud, para dar paso a una vida adulta y profesional en el marco de la sociedad cubana previa y posterior a la Revolución Cubana. Esta parte es también la develación de las articulaciones entre barrio de la periferia – caso Mantilla en esta ocasión – en relación con el centro histórico y el imaginario de la ciudad – La Habana – en el contexto de la novela. Como expresa Padura en esta novela,

[...] Este libro es el canto de amor a la ciudad en la que nací y vivo, escribo y padezco, el sitio del mundo al que pertenezco, como una bendición o

una fatalidad inapelables: como el agua que en esta isla nos rodea por todas partes...[...] la pertenencia habanera ha sido un proceso en movimiento que, como un péndulo, ha pasado del descubrimiento a la asimilación, del deslumbramiento al rechazo, del amor a momentos de aversión, de la complicidad de la cercanía a ese estado de extrañamiento cuando se produce el choque entre lo deseado y lo realmente encontrado (Padura, 2024, p. 9).

Así, en esta primera parte, la trama se cohesionan a modo de meta texto con personajes diversos de otras novelas del mismo autor relacionadas en la ciudad de La Habana. La evocación y la imaginación orquestan interesantes descripciones de los espacios geográficos mediante los cuales se puede acceder a una forma para reconocer esta vida urbana marcada tajantemente por los cambios políticos y sociales instaurados en el país.

La segunda parte, denominada La ciudad, memoria de algunos barrios y de algunos personajes, está conformada por once capítulos en los cuales la autobiografía es la expresión máxima. No es fácil auscultar la vida personal de cara a lo que son tanto los proyectos personales como el desarrollo de las personas inmersas en contextos socioculturales, pero en cada uno de los pasajes que iluminan esta parte es posible recrearse en la ciudad y en novelistas relevantes como Alejo Carpentier, en tanto nos recuerda, con base en la narración alcanzada, que su estilo incorporó varias dimensiones en las que la imaginación recrea a la realidad, dando paso a lo que se suele denominar como una maravillosa descripción novelada.

[...] Alguna vez he dicho que el Malecón de La Habana es el parque público más largo del mundo. Y es que, en toda la extensión de sus varios kilómetros de recorrido, este parapeto de hormigón, que va bordeando el mar desde el interior de la bahía de La Habana, en el este, hasta la desembocadura del río

Almendreres, en el oeste de la ciudad, cada noche se convierte en el punto de reunión más concurrido de la isla, el sitio al que parecen concurrir todos los caminos (Padura, 2024, p. 191).

En la tercera parte el autor presenta a modo de epílogo una reflexión sustentada en las transformaciones y etapas que suelen acompañar a las ciudades y a la vida urbana en sí misma, articuladas con los cambios de La Habana. Para ello construye la denominación ajenuidad, que en palabras de Padura es “[...] cuando lo propio comienza a resultarnos extraño” (2024, p.322). La denominación cambio urbano invita al lector a reflexionar no solo en esta ciudad, sino en la ciudad que cada uno habita o ha habitado, en las transformaciones, en los recuerdos que viven en la mente de sus moradores, en los registros fotográficos que poseen las personas o que se exponen en galerías, museos y exposiciones, en las narraciones familiares y de amigos que suelen recordar cómo ha pasado su vida en los espacios en los que han vivido.

Acompaña a esta novela autobiográfica, tanto en la parte inicial como en la final, una valiosa serie de fotografías que capturan cotidianidades de los moradores habaneros. Los espacios, las prácticas, los rostros y las manifestaciones presentes por medio de las imágenes que captura un lente complementan sustancialmente las disertaciones expuestas por el autor y nos recuerdan justamente que la imagen, en este caso, desde la fotografía, es un valioso insumo para comprender lo espacial, lo social y lo temporal.

Este pequeño apartado de Ir a La Habana se convierte en una profunda invitación para valorar desde la política pública y la acción ciudadana el sentido, el significado y la conservación de la ciudad como expresión de la vida humana. Por lo mismo y desde los intereses de estudio socioespaciales es posible sostener que sin duda Padura logra una novela exquisita que invita a navegar una forma intensa, compleja y estremecedora para entender la vida urbana.

Los autores

Carla Riethmüller Haas

carla.haas@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Mestra em Educação nas Ciências e Licenciada em Geografia (UNIJUÍ); Professora na Rede Pública Municipal de Ijuí/RS. Membro dos Grupos de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (EMGEOCS - UNIJUÍ) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECEP - UFES).

Carina Copatti

carina.copatti@gmail.com

Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Graduada em Geografia e Mestra em Educação (UPF). Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECEP-UFES).

Helena Copetti Callai

copetti.callai@gmail.com

Líder do Grupo de Pesquisa EMGEOCS - Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais; Bolsista de produtividade em pesquisa; PQ/CNPq; Professora e orientadora colaboradora no POSGeo/UFFS.

Thais Maria Sperandio

thais.sperandio@unifesp.br

Mestre em Geografia pela UNESP de Rio Claro e doutoranda do PPGE-UNIFESP/Guarulhos. Professora da Educação Básica da Rede Estadual Paulista, desde 2005. Integra o grupo de pesquisa Alfabetização científica e as metodologias de ensino.

Jerussa Vilhena de Moraes

jerusa.vilhena@unifesp.br

Professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da UNIFESP. Coordena o Grupo de Pesquisa Alfabetização científica e as metodologias de ensino. Integra a Rede Latino Americana de Didática em Geografia (RedladGeo).

Juliana Andrea Angarita Niño

jaangaritan@upn.edu.co

Socióloga de la Universidad Santo Tomás. Estudiante de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional-Línea de investigación *Construcción social del espacio*. Actualmente voluntaria de la ONG *Échele Cabeza* de la Corporación Acción Técnica Social.

María Victoria Fernández Caso

victoriafcaso@yahoo.com.ar

Profesora de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctora de la Universidad Autónoma de Barcelona. Directora del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. Profesora asociada al Departamento de Geografía (UBA). Sus temas de interés incluyen la formación docente, el desarrollo curricular y las innovaciones educativas.

Raquel Gurevich

raquel.gurevich.uba@gmail.com

Profesora de Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magíster en Administración Pública (UBA-INAP). Investigadora del programa INDEGEO, vinculado al Instituto de Geografía de la UBA. Sus temas de interés incluyen la formación docente y el desarrollo curricular en ciencias sociales.

Patricia Souto

patsysouto@gmail.com

Profesora y Licenciada en Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora adjunta del Departamento de Geografía, UBA. Coordinadora e investigadora del programa INDEGEO, Instituto de Geografía, UBA. Sus temas de interés incluyen la enseñanza de la geografía, el uso de recursos visuales y el trabajo interdisciplinario en la escuela.

Andrea Ajón

andrea.ajon22@gmail.com

Profesora y Licenciada en Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente del Departamento de Geografía, UBA. Investigadora del programa INDEGEO, Instituto de Geografía, UBA. Docente en la Diplomatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia de la FLACSO. Sus líneas de investigación incluyen la didáctica de la geografía, formación docente y la enseñanza de temas ambientales.

Lía Bachmann

liabachmann@gmail.com

Profesora de Geografía y doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Docente del Departamento de Geografía, UBA, y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora del programa INDEGEO y del PIRNA, vinculados al Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires.

Analía Vago

analiavago@gmail.com

Profesora de Geografía en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral de la UBA. Docente de nivel medio en escuelas de la provincia de Buenos Aires. Investigadora en formación del programa INDEGEO, vinculado al Instituto de Geografía de la UBA. Sus temas de interés incluyen la didáctica de las ciencias sociales, los estudios de género y la enseñanza de la geografía escolar.

Ivan Thisted

ivanthisted@gmail.com

Profesor de Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Diplomado en Lectura y Escritura (FLACSO), docente auxiliar del Departamento de Geografía de la UBA. Profesor de nivel medio y superior en diferentes instituciones. Investigador en formación del programa INDEGEO, Instituto de Geografía de la UBA. Sus temas de interés incluyen la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza de la geografía escolar y la enseñanza de la lectura y escritura en los niveles obligatorios de educación.

Mariana Caspani

mcaspani@gmail.com

Profesora de Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Jefa de Trabajos Prácticos en las cátedras de Geografía Social Latinoamericana y Problemas Territoriales II, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora del programa INDEGEO. Sus temas de interés incluyen la formación docente y la inclusión de tecnología educativa en la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales.

Ariel Denkberg

arieldenkberg@gmail.com

Licenciado en Historia (Universidad de Haifa y Universidad de Buenos Aires). Profesor de la Universidad de Buenos Aires. Sus temas de interés incluyen la formación docente, la gestión curricular, la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de identidades colectivas.

Daniela Guberman

daniela.guberman@gmail.com

Profesora y Licenciada en Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral, UBA. Docente de nivel medio en escuelas de la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. Integró el equipo técnico del plan ENIA (Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia), Ministerio de Salud de la Nación. Sus temas de interés incluyen la didáctica de las ciencias sociales y la inclusión de perspectivas de género y educación sexual integral en la enseñanza de la geografía escolar.

Andrea Catalina Marín Hurtado

andrea.hurtado@ufv.br y acmarinh@upn.edu.co

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales; Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia. Estudiante del Maestrado en geografía de la Universidad Federal de Vicosa. Actualmente es coordinadora académica del Colegio Genuine School. Se interesa por la educación digital, la construcción social del espacio y el desarrollo curricular en ciencias sociales.

Laura Fernanda Scarpetta

lfscarpettav@udistrital.edu.co y lfscarpetta@gmail.com

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la línea de investigación *Educación geográfica, formación docente y ciudadana*. Con conocimiento en orientación y ejecución de proyectos educativos en ciencias sociales y cátedra de paz; así como en creación de mallas curriculares y participación en revistas académicas de didáctica de las ciencias sociales. Experiencia en procesos educativos formales de la educación básica en la ciudad de Bogotá.

Juan Darío Torres

juadtorrest@udistrital.edu.co y jrdario8@gmail.com

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la línea de investigación *Educación geográfica, formación docente y ciudadana*. Posee experiencia en el desarrollo de proyectos educativos institucionales, bachillerato por ciclos y participación académica en revistas académicas de didáctica de las ciencias sociales. Experiencia en el ámbito oficial y popular de la educación básica en Bogotá, así como en la formación en geografía escolar, proyectos de investigación educativa y orientación de grupos de debate.

Nury Jatsu Martínez Novoa

estudiosnjmn@gmail.com y njmartinezn@upn.edu.co

Abogada defensora de derechos humanos y estudiante de la línea de *Construcción Social del Espacio* en la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá - Colombia.