



La geografía escolar en Brasil y desafíos para la práctica de la enseñanza

The school geography in Brazil and challenges for the teaching practice

Lana de Souza Cavalcanti*

Universidad Federal de Goiás, Brasil
Investigadora CNPq

Recibido: octubre 2012 / Aceptado: noviembre 2012

Resumen

El artículo aborda temas de la geografía escolar, desarrollando argumentos a favor de una geografía crítica dirigida para la formación de ciudadanos críticos y participativos. Para ello, el texto presenta orientaciones didácticas para la enseñanza de la geografía, destacando la que se refiere a la formación de conceptos, porque entiende que ese es un reto muy importante en propuestas comprometidas con el crecimiento intelectual, social y emocional de los alumnos. El texto presenta a la continuación aportes respecto a reflexiones teórico-metodológicas de la ciencia geográfica en la contemporaneidad, al trabajo docente en geografía y las demandas de la formación del profesorado para que ellos cumplan objetivos de la enseñanza.

Palabras Claves: Geografía escolar, Formación ciudadana, Orientaciones didácticas, Enseñanza de la geografía,

*. Doctora en Geografía Humana, Universidad de São Paulo. Post-Doctorado Universidad Complutense de Madrid, España. /Profesora de la Universidad Federal de Goiás. Investigadora CNPq. Email: ls.cavalcanti@uol.com.br

Abstract

The paper focuses on issues of school geography, developing arguments for a critical geography back to the formation of critical and participatory citizens. To do this, the text presents teaching guidelines for the teaching of geography, emphasizing its relation to the formation of concepts, because it understands that this is a major challenge in proposals committed to the intellectual, social and emotional development of students. The following text presents the contributions regarding theoretical and methodological reflections of contemporary geographical science, geography teacher work and the demands of teacher education so that they can meet learning objectives

Keywords: School Geography, Teaching of Geography, Formation of Citizen, Teaching Practice

1. Introducción

En el cotidiano, las cuestiones espaciales están siempre presentes, bien a nivel global o local. En la búsqueda por comprender esos asuntos, la ciencia geográfica avanza, se abre a diferentes orientaciones teóricas y metodológicas, orientándose por múltiples métodos y temas. Sin embargo, los profesores relatan la dificultad para “atraer” sus alumnos en clases de geografía, pues la mayoría no se interesa por sus contenidos. ¿Por qué los estudiantes difícilmente muestran interés especial por los contenidos geográficos, y contrariamente se interesan por cumplir sus obligaciones de alumnos?, ¿Cómo están las clases de geografía, en el sentido de abordar contenidos actualizados, que hacen diferencia en la cotidianidad de los alumnos?, ¿Cómo son abordados los contenidos geográficos.

Este es un tema relevante para el profesor, pues su tarea es justamente la de hacer que los contenidos de enseñanza sean objetos de conocimiento para el alumno, y por ellos deben ser cumplidas para su enriquecimiento. Para establecer el interés cognitivo, el profesor debe ser mediador en la conducción de la enseñanza, tomando decisiones sobre qué enseñar, qué

es prioritario enseñar en geografía, que bases del conocimiento geográfico son fundamentales en el aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, hay innumerables aportes en su formación teórica y práctica: por un lado, los conocimientos geográficos académicos (geografía académica y didáctica de la geografía); y, por otro, la geografía escolar estructurada por el pensum de escuela a lo largo del tiempo.

En consecuencia, la didáctica entendida como el campo del conocimiento que se ocupa de la reflexión sobre el proceso de enseñanza, práctica social, dinámica y subjetiva, no limitada a una correcta aplicación de reglas generales, es una dimensión importante de los conocimientos formativos del profesor. Desde esa perspectiva, la contribución de la didáctica de la geografía está en producir conocimiento amplio de la enseñanza y de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía escolar, sus principios epistemológicos, apoyando la actuación docente consciente y autónoma. En Brasil las investigaciones en dicha línea están pautadas por algunas orientaciones didácticas. Entre ellas destaca la consideración del lugar en el tratamiento de los contenidos geográficos. El lugar, como referente en la enseñanza geográfica en la escuela básica, no trata de considerar simplemente lo local, sino debe ser entendida como una escala de análisis para comprender los fenómenos que ocurren en el mundo. Es una orientación constante, facilitando la fluidez entre los temas, brindando mayor sentido a lo que se estudia, para así establecer relaciones entre lo que estudian y aprenden en la escuela y su vida real. El estudio del lugar está, por lo tanto, involucrado en la concepción de la multiescalaridad en el tratamiento de los contenidos geográficos. Se postula la articulación dialéctica entre escalas locales y globales en la construcción de razonamientos espaciales complejos, para analizar la realidad desde punto de vista espacial. Lo global tiene un significado específico y peculiar en cada lugar; por eso el lugar puede ser aprehendido en su articulación con la totalidad. Ese abordaje supera el tratamiento dicotómico y excluyente de los fenómenos en su escala local o global, y también el que va del local al global, en la perspectiva lineal.

Otro referente importante en las orientaciones didácticas para la enseñanza de la geografía en Brasil, es la necesidad de desarrollar por medio de esa enseñanza la capacidad en los alumnos para leer y “mapear” la realidad con un lenguaje gráfico y cartográfico. Autores como Simielli (1999), Paganelli (1986), Almeida (2007), Lesann (2010), han definido como uno de los ejes de la enseñanza de la geografía la “alfabetización cartográfica” – referida a la habilidad de representación de mundos visibles, objetivos y subjetivos, no limitado a la elaboración de mapas y localización objetiva y fija de cosas. Se destacan, en este sentido, los mapas mentales, como construcciones simbólicas, inmersas en ambientes sociales, espaciales e

históricos referidos a elaboraciones singulares, que no obedecen las reglas cartográficas, aunque puedan ser utilizadas para desarrollarlas. Desde otra perspectiva, también se propone incluir el dibujo, desarrollando la habilidad específica de dibujar, de expresar asimilación de conocimientos, y no simplemente como instrumento para aprender el mapa (Miranda, 2005). Para la geografía, la imagen, el dibujo y el mapa son recursos fundamentales para la mediación entre el sujeto y el conocimiento, porque son expresiones de contenido geográfico y construido por el sujeto. Articulado a esta orientación del desarrollo de los lenguajes cartográficos, se puede poner de manifiesto como meta la incorporación de otras formas de lenguaje en la enseñanza de la geografía, diferente a las que son más convencionales – como la verbal. Bien puede ser en lenguaje de cine, fotografía, medios, literatura, texto periodístico, dramatización, Internet, juegos virtuales, o computarizado. Es posible que estos lenguajes tengan una manifestación de diversidad subjetiva. No obstante, son lenguajes que exigen articulación entre la razón y la sensibilidad, y exigen conocimiento sintetizado para su comunicación.

En el escenario de la didáctica de la geografía en Brasil también está presente la necesidad que las temáticas físico-naturales sean tratadas considerando la articulación entre naturaleza y sociedad, abordaje fundamental para la formación del concepto de naturaleza como construcción social e histórica, resultante de la producción humana. En la relación sociedad/naturaleza hay resultados, con distinta posibilidad de interpretaciones. Es importante ver en la historia la progresiva substitución del medio natural por un paisaje cada vez más artificial (medio técnico-científico informacional) conforme Santos (1999), es el paisaje, en su forma, como expresión de esa substitución. Es por tanto, función de la escuela y de la enseñanza de geografía formar un modo de percibir la naturaleza, no solamente en su constitución natural, sino como medios resultantes de la relación hombre-naturaleza (Bortolozzi y Perez Filho, 2000). Por supuesto, en esta recomendación están involucrados los trabajos con contenidos referentes al ambiente. Los estudios en la cuestión ambiental están vinculados, desde esta perspectiva, con la discusión sobre la postura de la sociedad frente al ambiente, con sus actitudes de cuidado con el ambiente y de respeto mutuo, respeto a la diversidad. En tal sentido, el objetivo de formar en geografía, un concepto crítico de ambiente destaca sus dimensiones social, ética y política, y propicia la identificación de los problemas ambientales y de sujetos sociales específicos con niveles de responsabilidades diferentes en relación a esos problemas.

El interés es que el profesor haga la inclusión de temas cotidianos de los alumnos, temas respecto a debates contemporáneos, propiciando la divergencia y explicando su complejidad, sin ideología o prejuicio, con los

abordajes requeridos. Los contenidos deben ser tratados teniendo como objetivo su formación ciudadana. Formar ciudadano es algo extremadamente complejo en el mundo contemporáneo, para lo cual se exige atención en las posibilidades de trabajo interdisciplinario.

Entre las orientaciones presentes, hay una a destacar, es direccionar la enseñanza a la formación de conceptos para el pensamiento espacial. La formación de conceptos presupone encuentro y confrontación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos. Siguiendo las contribuciones de Vygotsky (1984; 2000), hay una relación entre lo cotidiano, la mediación pedagógica y la formación de conceptos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la geografía, se destaca la relevancia de los conceptos cotidianos de los alumnos. Para formar el pensamiento espacial, los conceptos son fundamentales. Es papel de la escuela y de las clases de geografía el desarrollo del pensamiento conceptual, que permite cambios en la relación del sujeto con el mundo, generalizando sus experiencias. Esta comprensión llevó a que guías curriculares nacionales, como los "Parámetros Curriculares Nacionales" - PCNs (BRASIL, 1998), directrices curriculares regionales o municipales y los textos didácticos PNLD (BRASIL, 2010) estructuraran sus contenidos geográficos por los conceptos elementares, como paisaje, lugar, territorio, región y naturaleza. Sin embargo, esos conceptos no son indicados para su transmisión y reproducción por los alumnos. En verdad, son ejes de los temas, y serán construidos, elaborados, reelaborados, ampliados, a lo largo de los años de la escuela básica. Las metas de una disciplina escolar, para alcanzarlas, no se puede hacer sin articular conscientemente los contenidos e los métodos que son efectivamente trabajados en clase.

Esta reflexión sobre los objetivos de la enseñanza de la Geografía, acá discutidos, orienta a varios autores brasileños a considerar conceptos geográficos que se estructuran en el razonamiento espacial, siendo así base para la definición de contenidos escolares. Es posible percibir, en este sentido, el énfasis en la formación de algunos conceptos como son: territorio, lugar, paisaje, naturaleza, región, ambiente.

Pensar la enseñanza con propósito en la formación de conceptos geográficos, aún es un desafío para los profesores de Geografía. Cuando se desarrolla el proyecto pedagógico de la escuela, las orientaciones curriculares o el texto didáctico implican el manejo de estos conceptos. Algunos profesores detectan las dificultades en los educandos para trabajar en ese sentido, y la mayoría de las veces consideran necesario abordarlos como contenidos y definiciones, a reproducirse en los alumnos. Por tanto, el desafío del docente está en percibir los contenidos estructurados a partir de un sistema de conceptos, que orienta el análisis de los hechos, fenómenos y acontecimientos estudiados. Los conceptos van detrás de los contenidos,

orientando el abordaje de los mismos, de modo que ayuden los alumnos a pensar el mundo por medio de esos conceptos, no cómo contenidos en sí mismos.

Las orientaciones didácticas presentadas indican las formas para abordar los contenidos y la enseñanza para el cumplimiento del papel de la Geografía en la realidad escolar brasileña contemporánea. ¿Cómo seguir en la práctica esas orientaciones? Generalmente, los profesores tienen dificultades para atenderlas, la mayoría de los docentes afirman que, en la práctica, las condiciones no permiten que ellas sean “aplicadas”. En muchos casos, cuando son preguntados sobre algunas de estas orientaciones, los profesores alegan seguirlas, pero no articulada a una propuesta más amplia. Por ejemplo, los profesores indican seguir la orientación de considerar al alumno y su lugar cotidiano en el abordaje de un contenido geográfico, pero dichas referencias personales son estrategias más para garantizar el interés y la participación del alumno, no consideradas como elemento en la mediación pedagógica, como un instrumento que forma parte del proceso de construcción de sus conocimientos, de la formación de sus conceptos. Pero, ¿por qué esto ocurre?, ¿Se puede atribuir a las condiciones de trabajo del profesor y al poco tiempo que tiene para planear sus actividades?, Este es sin duda uno de los aspectos a considerar; sin embargo, se percibe otro factor relacionado a la formación del profesor, que puede interferir significativamente en la calidad de su trabajo, direccionando las actividades para la formación de los estudiantes.

2. El trabajo docente en geografía y las demandas de la formación del profesorado

En el sector educativo de la sociedad brasileña actualmente se presentan un conjunto de demandas. A pesar de las divergencias en la comprensión e interpretación de esas demandas, hay un elemento común referido al profesor y su formación. El docente para enfrentar los retos atribuidos actualmente a la educación escolar, requiere una formación y un trabajo profesional consistente, que propicie en el profesor seguridad para tratar los temas disciplinares, analizar la sociedad contemporánea, sus contradicciones y transformaciones; comprender el proceso histórico de construcción del conocimiento, sus avances, límites; y la sensibilidad para comprender el mundo del alumno, su subjetividad, lenguajes; para poder tomar decisiones guiadas por sus concepciones y convicciones. El profesor tiene importantes tareas a cumplir en su trabajo cotidiano y su formación debe estar preparada para ello. Algunos aspectos de esa formación han sido destacados, por Nóvoa, 1995; Pimenta, 1997; Libâneo, 1998. Esos autores apuntan las preocupaciones para el profesor como son: autoforma-

ción; necesidad de formación continua; formación crítico-reflexiva; construcción de la identidad profesional.

El ejercicio competente y comprometido del magisterio exige, efectivamente, una constante formación como profesional crítico-reflexivo, dispuesto a practicar la interdependencia entre acción y reflexión en su práctica de enseñanza. La formación de profesores en geografía se puede programar, en efecto, para esa concepción profesional, abierta a la posibilidad de discusión sobre el papel de la educación en sus variadas dimensiones, y buscando su contribución para la construcción de la sociedad, con los conocimientos geográficos en la formación de los estudiantes. En los cursos de formación es necesario garantizar a los futuros profesores el derecho a conocer las diferentes concepciones sobre la ciencia geográfica, participar en la reflexión sobre el papel pedagógico de la geografía, y a comprender que su presencia en la escuela no es neutral, ni injustificada; por el contrario, debe estar presente en la escuela con propósitos pedagógicos bien definidos y consciente

Un aspecto destacado en este tema es el de la construcción de la identidad profesional. Conforme Pimenta (1997), la identidad se construye por el significado que cada profesor confiere a la actividad docente en su cotidianidad, tiene base en los valores, el modo de percibir el mundo, su historia de vida, saberes y representaciones. Es esa identidad profesional la que ayuda a el profesor a delinear sus acciones, hacer elecciones, tomar decisiones, posiciones, definir determinados comportamientos y estrategias de pensamiento en el ejercicio de su profesión. Asimismo, señala Pimenta, que en la construcción de la identidad hay tres tipos de saberes: la experiencia, el conocimiento específico de la materia y los saberes pedagógicos. La experiencia es lo que los futuros profesores ya poseen en su cotidianidad sobre la actividad profesional en la cual se gradúa. Dicha experiencia le posibilita formar a lo largo de su vida, en la participación en diferentes espacios sociales, ideas sobre la competencia profesional, ética de la profesión, el compromiso social, además de saberes respecto al contenido de su área específica. El conocimiento de la materia se refiere a los saberes que los alumnos poseen sobre el área en la están especializándose. En ese aspecto, es importante la adquisición de conocimientos geográficos, por ejemplo, informaciones y conocimientos sobre las relaciones entre esos y la estructura del poder de la sociedad. Además, es importante el papel del conocimiento en el mundo del trabajo, la diferencia entre información y conocimiento, el papel social de ese conocimiento, las condiciones actuales de actuación profesional en su especialidad. Los saberes pedagógicos son construidos en un proceso de reflexión sobre la práctica profesionales de la educación, a partir de los saberes sobre la educación, pedagogía y didáctica.

Otro elemento importante es la inclusión de investigación de proyectos en los cursos de formación de profesoral. La idea es considerar la enseñanza como proceso de conocimiento para el alumno, esto significa una visión específica de enseñar y aprender; con lugar para la duda, el análisis, el debate del conocimiento. En la formación profesional, se busca formar sujetos pensantes y críticos, que desarrollan competencias y habilidades en el modo de pensar geográfico: internalizar los métodos y procedimientos para captar la realidad, tener una consciencia de la espacialidad de los hechos, fenómenos. Por lo tanto, entender la enseñanza como construcción del conocimiento del alumno, con la mediación del profesor, lleva a defender la necesidad de tener la investigación como principio formativo del profesional en Geografía, bien por la necesidad en su propia formación, o por la intervención en la formación de sus alumnos. En la formación inicial y continuada, el profesional en Geografía necesita conocer la producción de conocimientos en su área, conocer y participar en las prácticas de investigación en su campo de conocimiento, realizar investigaciones en diferentes niveles. Esa actitud de investigador da al profesional competencia para actuar con la calidad que hoy se le impone.

La interdisciplinaridad es otro aspecto importante en los procesos formativos en general, para la superación de contenidos fragmentados y mecánicamente yuxtapuestos. El proceso de formación exige el ejercicio de prácticas de integración entre disciplinas, profesores y alumnos, profesores y profesores. Asimismo, requiere adoptar una postura interdisciplinaria del conocimiento científico, frente al objeto a estudiar, en este caso particular la producción geográfica. Se trata de considerar la geografía como un enfoque, un punto de vista de la realidad – desde la espacialidad. Significa considerar que además de la lectura geográfica, hay otras interpretaciones de esa misma realidad, científicas y no-científicas, y debe discutirse sobre ellas.

3. Las demandas de la actuación profesional en la formación: la integración entre teoría y práctica

Los actuales proyectos político-pedagógicos de los cursos para profesores en Brasil prevén 400 horas de prácticas como componentes curriculares y 400 horas de estancia curricular supervisada, con actividades que deben ocurrir a partir de la segunda mitad del curso, paralelamente a las disciplinas teóricas, incluyendo las pedagógicas, que tratan sobre didáctica, psicología y los temas de educación en general. Esta estructuración de los cursos tiene el objetivo de proveer a lo largo de la formación de los futuros profesores oportunidades para el contacto con la práctica profesional, superando el modelo convencional, que estipulaba dicho contacto en el último año del curso, favoreciendo la integración entre la teoría y la prác-

tica. Se defiende con este principio la formación como praxis, vista por la actividad profesional como reflexión teórica para la toma de decisiones en las actividades cotidianas.

Con la estructuración del curso, se espera que sea modificada la concepción de la formación en las facultades/universidades responsable de la divulgación, discusión y del acceso a la teoría, y la práctica profesional campo de la aplicación de la teoría. En esta concepción hay una separación y al mismo tiempo una linealidad entre la teoría y la práctica. Por otra parte, se quiere involucrar los alumnos, a lo largo de la formación, en la reflexión de la necesidad y de las posibilidades del ejercicio de la práctica con los conocimientos que están construyendo. La actividad propia de enseñar es realizada por sujetos que tienen experiencias personales, emociones, creencias, conocimientos académicos, conocimientos cotidianos, que son accionados en el proceso de trabajo, transformándose en dispositivos teórico-prácticos de la acción. Esos dispositivos caracterizan el trabajo docente como profesión y son definidos como parte de una estructura institucional y social más amplia. Como afirma Gimeno Sacristán (1998), el problema de la relación teoría-práctica no se puede resolver colocando la realidad práctica como el sitio donde se haga la aplicación o adopción de una teoría, del conocimiento.

Ahora, es necesario alertar; sin embargo, que la simple definición de esa estructura no garantiza la deseada integración entre la teoría y la práctica. Cambiar la matriz de los cursos es condición necesaria para que dicha integración ocurra, pero no es suficiente. Más significativo, es la alteración de las prácticas de formación. Se trata de cambiar los papeles asumidos por profesores y alumnos, las rutinas pedagógicas, los modos de relacionamientos entre profesores y alumnos, los estilos de profesores, la organización de las actividades, la evaluación del aprendizaje, los modos de registros de las actividades y de organización centralizada de ese registro, de planeamiento de las clases y currículo.

Si es en el ámbito de las prácticas que ocurren verdaderamente los cambios, más allá de las estructuras de los cursos, por una parte, y de las acciones individuales de los diferentes sujetos, por otra, cabe preguntarse: ¿cómo están esas prácticas? ¿Ellas se transformaran al punto de orientar efectivamente el principio de integración entre la teoría y práctica? ¿Y, qué significa cambiar las prácticas de formación inicial de profesores en los cursos de nivel superior? Significa entre otros aspectos; tomar la experiencia de los estudiantes como aspectos vitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; fortalecer la idea que la base de una formación permanente no es la cantidad de contenido en las disciplinas, sino el desarrollo de un modo de pensamiento autónomo; salir de la lógica estricta de las disciplinas; superar la idea del profesor que sabe todo y del alumno que

va a “absorber” el contenido; buscar un aprendizaje contextualizado, experimentar formas de enseñanza con investigación; organizar disciplinas teniendo como ejes situaciones/problema; propiciar oportunidades de trabajos de grupos de cooperación, grupos interdisciplinarios, realización de seminarios; buscar actividades de enseñanza alternativas a la clase y, sobre todo a las clases expositivas. Cambiar las prácticas, en los ámbitos de los cursos de formación, es tener preocupación constante por la actuación profesional de los estudiantes, destacándose ahí los debates respecto a la Geografía escolar, como se verá en el siguiente punto.

4. Geografía escolar, formación y trabajo docente

Las afirmaciones anteriores llevan a considerar un punto de partida para los cambios en la enseñanza de la geografía – la reflexión sobre la geografía escolar. Pero, cómo se entiende la geografía escolar? Se trata de un conocimiento construido por profesores del área respecto a la enseñanza y que se compone con el fundamento principal para la formulación de su trabajo docente. Son sus bases más directas, por una parte, los conocimientos geográficos académicos (geografía académica y didáctica de la geografía), y de otra, la propia geografía escolar ya constituida. Se sabe que la geografía que se enseña en las escuelas de educación básica, o sea, la geografía escolar, no es la misma que se investiga y se enseña en la universidad. Son dos referencias distintas; por lo tanto, para el profesor a la hora de tomar decisiones sobre su trabajo, son distintas y relacionadas, pero, la relación entre ellas no es de identidad.

La especificidad de las “geografías” académica y escolar, y de sus relaciones contribuye para que el profesor no se angustie por no “aplicar” sus conocimientos académicos en la práctica docente, percibiéndose como parte de ese conjunto de “realizadores” de la geografía escolar, asumiendo una posición de sujeto, con relativa autonomía y acentuado censo crítico. La geografía escolar tiene una especificidad, que adviene en parte por los conocimientos académicos, y por el movimiento autónomo de los procesos y prácticas escolares como en por las indicaciones formuladas en otras instancias, las directrices curriculares y los textos didácticos. Para la interpretación de la geografía escolar, el profesor dispone de su experiencia personal con el aprendizaje del contenido; las experiencias anteriores de enseñanza; los conocimientos científicos sobre esos contenidos en su formación inicial y continua; los textos didácticos y otros materiales de indicación de contenidos; las experiencias y materiales producidos por colegas; la estructura de funcionamiento y de encaminamientos de formas de trabajo con el contenido de enseñanza en la escuela en la que trabaja. Disponiendo de todo esto, el profesor articula esas referencias y decide hacer un determinado tipo de trabajo con el contenido, y los abordajes

descritos al inicio del texto. Esta síntesis orienta su trabajo, articulando objetivos, contenido y métodos de una determinada unidad temática – en la composición de la geografía escolar es un saber específico. En eso consiste el conocimiento pedagógico del contenido, en la formulación del Shulman (2005).

Al destacar la discusión en la temática sobre la formación de profesores, se quiere defender su presencia en el interior de las disciplinas formativas, en las disciplinas de contenido geográfico, no solamente en las disciplinas de didáctica de la geografía. Al estudiarse una de las especialidades de geografía, como la urbana, por ejemplo, el estudiante, futuro profesor, puede así hacer reflexiones en un solo contexto, sobre las cuestiones teóricas y metodológicas atinentes a los estudios del urbano e ciudad, sobre la relevancia social de esos estudios y sobre las contribuciones que ellos pueden dar en la formación de las personas. Esta discusión sobre la geografía escolar, sus posibles interpretaciones, dependen de las convicciones amplias sobre la propia geografía y su papel social. Ella fundamenta el trabajo docente en el sentido de elegir qué es esencial en los contenidos geográficos enseñados y qué es secundario, es decir, la definición de la reflexión de la geografía escolar como uno de los ejes de formación permite al profesor componer su disciplina con fundamentos más conscientes y realizar su trabajo con más autonomía.

5. La reflexión sobre geografía escolar y la enseñanza de geografía

Esa reflexión es una de las tareas más relevantes del profesor, pues de ella dependen los quehaceres en su trabajo cotidiano. Son puntos de ella: la ciencia geográfica, sus proposiciones, accesos teóricos y metodológicos, los desafíos contemporáneos y sus demandas vistas desde la geografía; el papel social de los conocimientos geográficos y la formación ciudadana; la composición de los contenidos escolares a lo largo de la educación básica; niños y jóvenes, su cultura geográfica y sus procesos de desarrollo intelectual, social, emocional, afectivo; la escuela como institución social, sus posibilidades y tareas formativas, entre otros. Sobre algunos de estos puntos, sobre todo los más específicos del área de la geografía, se harán algunas consideraciones a seguir.

Desde las últimas décadas hasta el presente, en el campo del conocimiento en general y de la geografía en particular, ocurrieron importantes transformaciones referentes al avance tecnológico o teórico para lidiar con la realidad compleja del siglo XXI. En el campo teórico, hay en la producción geográfica, textos que señalan los límites de los paradigmas consolidados en su historia y proponen nuevos modelos que reafirman o retoman ma-

trices de pensamiento geográfico. Respecto a esto, vale destacar los textos de Harvey (2004), Massey (2008), Gomes (2009), Moreira (2009), Carlos (2005). En la producción mencionada, se pretende evidenciar la insuficiencia de un análisis geográfico marcado por el pensamiento empírico y las posibilidades abiertas por el pensamiento crítico. El resultado ha sido el pluralismo, es decir, la producción de análisis a partir de diferentes perspectivas, lo que permite también mayor diversidad de las temáticas estudiadas en esa área del conocimiento. Hay mayor libertad entre los investigadores en indagar los diferentes e inimaginables temas de la realidad en que ellos se enfrentan, con una variedad de orientaciones teórico-metodológicas. El propósito es producir análisis más abiertas y plurales, algunos autores se orientan por categorías como paisaje, lugar o territorio. Sin embargo, es posible identificar la reafirmación de la centralidad de la categoría espacio geográfico en análisis contemporáneos.

Se ratifica así, la comprensión de que el espacio es la categoría geográfico por excelencia. Sea en la formulación de arreglo espacial (Gomes, op. cit.), de relación metabólica entre el hombre y la naturaleza (Moreira, op.cit.), de ajuste espacial (Harvey,op. cit.), de producción espacial (Carlos, op. cit.), el propósito es comprender la dimensión espacial, o la espacialidad, como una determinación de la realidad objetivamente considerada. El espacio como objeto del análisis geográfico es concebido, no como un objeto en sí mismo, sino como una abstracción, una construcción teórica, una categoría de análisis que permite aprehender la dimensión de la espacialidad de las cosas del mundo. El espacio geográfico es, de ese modo, construido intelectualmente como un producto social e histórico, que se constituye en una herramienta para analizar la realidad. Cada vez más, se reafirma el contenido material y simbólico en la totalidad del espacio, tornándolo más abierto en sus determinaciones, e imprevisible en sus configuraciones. A partir de esta herramienta intelectual hay, actualmente, una diversidad de perspectivas de análisis geográficos “anti-empirista”, que están básicamente fundamentadas en las perspectivas fenomenológica, dialéctica y sistémica.

A esa altura, cabe preguntar sobre las contribuciones de ese desarrollo de la teoría geográfica para formar un pensamiento espacial capaz de comprender mejor el mundo del siglo XXI, en el que las personas están viviendo y ejerciendo sus prácticas cotidianas. Las repuestas a estas interrogantes son relevantes pues orientan las propuestas en la geografía escolar, los currículos, los métodos, y las prácticas de enseñanza de esa disciplina. Estos aspectos pueden dividirse en dos vías metodológicas orientada a las investigaciones y las prácticas sociales – como a práctica de enseñanza de Geografía.

En el área de la enseñanza, las reflexiones sobre límites de los paradigmas y la búsqueda de nuevos o de retomadas matrices clásicas del pensamiento tienen refrendado las propuestas de reformulación de análisis y comprensión más ampliada del proceso de enseñanza-aprendizaje en geografía. Sin embargo, se percibe, aun en análisis preliminar, hay necesidad de profundizar la discusión teórica en el campo de la didáctica. Las investigaciones en la enseñanza de la geografía tienen la preocupación pragmática de encontrar soluciones para el trabajo en el aula, en los abordajes de contenidos, y las modalidades prácticas para trabajar en ello. Se refuerza la necesidad de discusiones teóricas sobre enseñanza debe tener como base la discusión epistemológica, porque el acto didáctico es un acto epistemológico.

En la discusión de abordaje en la enseñanza, considerando las escalas de análisis para estudiar el lugar y el territorio, por ejemplo, es interesante comprender las matrices del pensamiento crítico en la concepción dialéctica, califican lo inmediato y mediato de sus relaciones en el proceso del conocimiento. En la perspectiva de esa concepción, todo conocimiento tiene una dimensión del inmediato, que es el conocimiento obtenido en el momento "instantáneo", directo, pudiendo ser entendido como una intuición. Por otra parte, el conocimiento es un proceso que va más allá de ese inmediato, pues envuelve también la percepción. Acorde a Lefebvre (1983), la percepción es una capacidad que resulta de una actividad práctica y de un trabajo del entendimiento, que supera las sensaciones, ya que las unifica racionalmente, y les añade recuerdos, etc.

6. Consideraciones finales

Relacionando el proceso de conocimiento que ocurre en la escuela, la actuación más relevante del profesor es la que propicia elementos para el desarrollo del pensamiento de los alumnos en el sentido de hacer las relaciones del inmediato con el conocimiento mediato. Al propiciar en el alumno el "contacto" con elementos de la mediación, se abren opciones para la actividad intelectual, posibilitando la ampliación del conocimiento, la formación de conceptos, incorporando estos elementos a las sensaciones, en el proceso de desarrollo que la lógica dialéctica designa como el "inmediato superior", enriquecido y desarrollado por la mediación (Lefebvre, op. cit.).

El desarrollo de un modo de pensar geográfico más amplio y abstracto requiere, por tanto, la formación de conceptos por los alumnos. El trabajo con el contenido geográfico, para que él se torne herramienta del pensamiento, implica la búsqueda de significados y sentidos dados por ellos a los diversos temas trabajados en clases, considerando su experiencia

vivida; y también la búsqueda por la generalización de los conceptos y el entendimiento de sistemas conceptuales; implica, además, trabajar con otras dimensiones de la formación humana, como la emocional y social, y no solamente cognitiva, racional. La unidad del sensorial y racional en el proceso del conocimiento no significa que uno siga el otro, como argumentó Lefebvre (op. Cit.) sobre el conocimiento inmediato y mediato, sino que uno y otro participan del mismo procesos todo el tiempo.

Para tornar efectiva la meta de enseñar conceptos geográficos, es pertinente tener en cuenta el desarrollo intelectual del propio profesor. En ese sentido, es igualmente relevante investigar los procesos de la formación profesional del profesor, sus saberes, su estructura conceptual, para comprender las posibilidades reales de mediar el conocimiento del alumno en la construcción de las abstracciones necesarias al pensamiento teórico.

Las investigaciones sobre las metodologías de enseñanza, con el propósito de formular propuestas de abordaje más eficaces para la enseñanza, son relevantes. Sin embargo, los desafíos presentes para esa actividad requieren su articulación con las discusiones teóricas que incluyen las reflexiones sobre los objetivos de la enseñanza, sus finalidades político-pedagógicas, el papel social de la propia geografía escolar, como conocimiento que ayuda a construir una comprensión significativa de la realidad, comprensión necesaria para el cuestionamiento y la actuación más autónoma en esa realidad. La metodología de la enseñanza está ligada al método de la ciencia geográfica y a los métodos de la cognición en general. De esa manera, debe estar involucrada con su papel de viabilizar el desarrollo de los alumnos, y los procesos mentales (cognitivos y emocionales). La actividad propia de la enseñanza es la construcción del conocimiento por el alumno, una actividad intelectual que requiere teoría geográfica, para reforzar la relevancia de estudios teóricos e metodológicos en el campo de la didáctica de la geografía.

Referencias Bibliográficas

- ALMEIDA, R. D. (2007) de (Org.) *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto.
- BORTOLOZZI, A; PEREZ FILHO A. (2000) Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 145-171, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a07.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2009.
- BRASIL. Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD: *Guia de livros didáticos – Geografia*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

- _____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARLOS, A. F. A. (2005) O direito à cidade e a construção da metageografia. *Cidades*, Presidente Prudente- SP; v. 2, n. 4. Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos. 2005
- CAVALCANTI, L.S. (2010) A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: *I Seminário Nacional: Currículo em movimento Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte, 2010.
- GOMES, P. C. da C. (2009) Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. MENDONÇA, Francisco de A., LOWENSAHR, L., SILVA, M. da (Orgs.). **Espaço e tempo**: compexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009.
- HARVEY, D. (2004) *Espaços de Esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- LEFEBVRE, H. (1983) **Lógica formal/Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- LESANN, Janine.(2009) *Geografia no ensino fundamental I*. Belo Horizonte: Argumentum,
- LIBÂNEO, J. C. (1998) *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez,
- MASSEY, D. (2008) *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MIRANDA, S. L. *O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma Geografia escolar crítica*. Rio Claro, 2005. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP -Instituto de Geociência e Ciências Exatas
- MOREIRA, R. O (2009) *pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. São Paulo: Editora Contexto.
- NOVOA, A. (1995) Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal, Porto: Porto,
- PAGANELLI, T. I.(1986) . Para construção do espaço geográfico na criança. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1,
- PIMENTA, S. G. (1997) A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ. M.E.D. OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). *Alternativas ao ensino de didática*. Campinas, Papirus,

- SANTOS M. (1999) *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec,.
- SIMIELLI, M. E. R. (1999) Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 1 ed. São Paulo: Contexto,.
- SHULMAN L. S. (2005). Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 . Acesso em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf> Consultado em: 30/06/2009.
- VYGOTSKY, L.S. (1984) *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2000) *Obras escogidas*. Madrid, Espanha: Visor Dis., S.A..