

Didáctica Geográfica, 2.^a época
7, pp. 123-137
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2005

LA CIUDAD COMO REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA

LANA DE SOUZA CAVALCANTI
Universidade Federal de Goiás- Brasil

RESUMEN:

Este texto aborda las demandas de la formación profesional para la enseñanza de la Geografía, teniendo en cuenta algunas características de la sociedad contemporánea. A partir de esas demandas, defiende la realización de una enseñanza de Geografía en una perspectiva socioconstructivista, e argumenta sobre la ciudad en cuanto tema relevante para la enseñanza de Geografía en esa perspectiva.

PALABRAS CLAVE:

Formación profesional – enseñanza de Geografía – socio constructivismo – enseñanza de ciudad.

ABSTRACT:

This text approaches the demands the professional's formation for Geography teaching, considering some characteristics of the contemporary society. From those demands, it defends the accomplishment of Geography teaching in a socioconstructivist perspective, and argues on the city as excellent subject concerning to Geography teaching in that perspective.

KEY WORDS:

Professional formation – Geography teaching- socioconstructivismo – education of city.

RÉSUMÉ:

Les demandes de la formation professionnelle pour l'enseignement de la géographie actuelles tiennent en compte quelques caractéristiques de la société contemporaine. À partir de ces demandes, l'auteur défend la réalisation d'un enseignement de la géographie dans une perspective socioconstructiviste. La ville est d'ailleurs choisie comme le sujet significatif pour cet enseignement de la géographie.

MOTS CLÉ:

Formation professionnelle –enseignement de Géographie - socioconstructivisme - enseignement de ville.

1. EL CONTEXTO SOCIO ESPACIAL ACTUAL

Una de las formas de caracterizar el mundo actual ha sido la referencia al fenómeno de la globalización. Este es un fenómeno que, de hecho, ha traído grandes alteraciones en la estructuración de los espacios mundiales y de la vida cotidiana: en la actualidad, el tiempo es más “veloz”, las distancias más “cortas”, las relaciones entre las personas e instituciones son más complejas.

Asimismo, la experiencia de la globalización tiene como consecuencia dos fenómenos paradójicos: de una parte, la homogeneización de los espacios y de la sociedad, de otra, la ampliación de las desigualdades, con el agravamiento de algunos problemas (que se tornaran globales), como la exclusión social, las desigualdades socio- económicas, la violencia, la fragmentación territorial, el desempleo, la contaminación ambiental. A par de eso, la vida social se ha caracterizado por algunos aspectos como el individualismo, la crisis ética, pero también la conciencia de las diferencias entre las personas y entre los grupos y la conciencia de la necesidad de respetarse esas diferencias, sea en acciones políticas mundiales, sea en acciones de pequeñas escalas.

La diversidad de culturas es una realidad, pues, que también caracteriza el contexto mundial actual. En las ciudades, por ejemplo, la experiencia con esa diversidad enriquece la vida cotidiana, el paisaje urbano, tornándolas lugares de manifestaciones globales, manifestaciones universales, y lugares de encuentros y de diversidad, vivenciados localmente.

Otra característica importante del mundo actual es el desarrollo de las llamadas Tecnologías de la Comunicación y la Información. El mundo de hoy es un mundo de grandes avances tecnológicos, sobre todo en las áreas de comunicación e infor-

mación. Por un lado, ellos permiten la simultaneidad, permiten “presenciar” todos los fenómenos, acontecimientos, ya que la comunicación se da en un tiempo real; permiten poner “a la disposición”, para todo el mundo, todo el conocimiento acumulado. Pero, por otro lado, la comunicación de masa lleva a la homogeneización cultural – como la universalización de los gustos, de la alimentación, de los hábitos de consumo, del ocio, de los modelos de vida social; a la democratización de la idea del consumo, del ideal de consumo (el consumidor sustituyó al ciudadano); a la fragmentación de la realidad, a la superficialización de las experiencias diversificadas (el extraordinario y el violento, por ejemplo, se tornan banalidad).

Otra característica aun del mundo actual es la del desarrollo/crisis de la ciencia. El conocimiento, con base en la ciencia moderna, ha promovido muchos avances en la realidad como un todo. Sin embargo, junto a los avances, la propia ciencia experimenta una crisis que se acentúa, llevando a la relativización de ese modo de producir conocimiento y de sus vinculaciones a intereses más mercadológicos que sociales. Se propone, así, un conocimiento más integrado, opuesto a la idea de conocimiento parcelar propio de la modernidad, y más articulado a la complejidad de la vida personal y social.

La Geografía, en ese contexto, también se modifica, se torna una ciencia más plural, más comprometida socialmente. La Geografía reafirma su perspectiva de análisis, que destaca la dimensión espacial, con la conciencia de que esta es solamente una dimensión de la realidad, compleja e interdisciplinaria por sí misma. Busca, de esa manera, un mirar más integrador, abierto a la vez a las contribuciones de otras áreas de la ciencia y a las diferentes especialidades en su interior; un mirar más comprensivo que racionalmente explicativo, sobre todo en algunas orientaciones teórico-metodológicas; más sensible a las explicaciones del sentido común, al sentido dado por las personas para sus prácticas espaciales cotidianas.

Ante la panorámica dibujada, ¿cómo se queda la escuela? ¿Cómo se queda esa institución que tiene el papel de formar las personas para la vida social actual? Y la enseñanza de la Geografía, ¿cómo se queda? ¿Cuáles son las tareas de la práctica docente en Geografía exigidas en el mundo contemporáneo? ¿Qué tareas tiene la Geografía en la enseñanza de nivel fundamental y medio en la realidad educativa brasileña de inicio del siglo XXI? Y el profesor, ¿cómo se está organizando y realizando su trabajo? ¿Qué contenidos geográficos los profesores imparten, de hecho, en clase?

Es verdad que la sociedad ha cambiado, ha avanzado en muchos aspectos, y que la escuela, y la enseñanza de la Geografía, no ha acompañado satisfactoriamente

ese cambio. Sin embargo, se considera que, aunque en el contexto de la sociedad global, con tantos espacios de socialización y de divulgación de conocimientos, en definitiva, en el contexto conocido como de la sociedad del conocimiento, la escuela sigue teniendo un papel relevante en la formación de las personas. Ella se constituye aún hoy en un espacio peculiar de esa formación, donde es posible congregar diferentes saberes vehiculados en diversos escenarios educativos para que sean trabajados conjuntamente por los alumnos. Con vista a ese intento, ella necesita consolidarse como un espacio abierto, un lugar de encuentro de culturas, de saberes, de sujetos reales, dinámicos. Es necesario que la dinámica de la escuela permita la manifestación de esos sujetos, con sus historias, con sus experiencias, con sus saberes, con su cultura. La práctica de la enseñanza de Geografía, en esa escuela, debe impartir un saber geográfico más vivo, más estimulante de la reflexión, más vinculado al mundo cotidiano de los alumnos, en su escala local y, al mismo tiempo, más relevante del punto de vista de propiciar análisis de las prácticas espaciales globales.

2. LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA ANTE LAS DEMANDAS SOCIALES ACTUALES.

En los últimos años, el contexto brasileño estuvo marcado por un conjunto de reformas en el ámbito de la formación profesional universitaria que visa garantizar a la formación: calidad, eficiencia, eficacia, productividad, flexibilidad; mayor vinculación al mercado (o a los mercados), a las empresas. Todos estos componentes hacen parte de una propuesta de formación profesional para hacer frente a las transformaciones por las que el mundo ha pasado en las últimas décadas. En ese contexto, las reformas que han ocurrido en la Educación Superior brasileña deben ser comprendidas en cuanto un proceso de modernización, de racionalización con sesgo administrativo e económico.

En ese sentido, podríamos afirmar que las directrices actuales para orientar la formación profesional están ligadas a las orientaciones más generales de la política económica global y brasileña. Sin embargo, ese proceso de reformulación contiene contradicciones, entre las que están las referentes a la propia crisis en la producción científica que hoy ha apuntado para la necesidad de nuevos paradigmas de esa producción. Entre pensadores que discuten ese tema, pueden ser destacados Santos (2000), que hace referencia a un paradigma emergente en contraposición al paradigma dominante, y Morin y Le Moigne (2000) que hablan en pensamiento complejo, en Paradigma de la Complejidad. Además de ese aspecto de la crisis de

la ciencia, que tiene ligación directa con el contenido de la formación de los diferentes profesionales en nivel superior, hay cambios en todas las esferas de la vida social contemporánea que también apelan por reformulación de esa formación. Se trata de la consolidación de una sociedad compleja, globalizada, que acentúa aspectos del conocimiento, de la informática, de la media, de las imágenes en su dinámica. Es, así, demanda social, y no solamente del mercado, un profesional competente, con actuación/inserción efectiva en la sociedad y en el mercado, con mayor nivel de escolarización, utilizando tecnologías de información, trabajando en equipo, en redes, dominando el conocimiento contemporáneo de forma integradora y produciendo nuevos conocimientos, resolviendo problemas y proponiendo soluciones innovadoras, con compromiso ético en su profesión y en la sociedad.

Por otro lado, hay conciencia de que la formación de un profesional en nivel de graduación es solo una formación inicial y tiene una importancia delimitada en el conjunto de su profesionalización. Por ello, es importante que las instituciones universitarias realicen proyectos pedagógicos que resulten en una experiencia más significativa para el alumno universitario del punto de vista de su formación integral, formación intelectual, ética, emocional, social. Algunos principios de formación profesional con esa perspectiva son: indissociabilidad entre enseñanza y investigación; integración teoría y práctica; interdisciplinaridad; interculturalismo; conexión con la época de las tecnologías de la información y de la comunicación (Cavalcanti, 2002).

Esos principios son pertinentes a proyectos que buscan una formación consistente para el cumplimiento de exigencias actuales de la práctica profesional del profesor de Geografía. Esa formación es la que propicia al profesional seguridad y competencia para tratar temas disciplinares, para analizar la sociedad contemporánea, sus contradicciones, sus transformaciones y proponer intervenciones; para comprender el proceso histórico de construcción del conocimiento, sus avances, límites; y sensibilidad para comprender el mundo actual, sus demandas, sus dilemas, su subjetividad, sus lenguajes.

Orientándose por esos principios (entre otros elementos), se cree que los procesos de formación profesional resultan más eficaz e significativo para los futuros profesores. El entendimiento es que, así actuando, los cursos universitarios ayudan mejor a formar el profesor para cumplir bien sus tareas profesionales en la escuela actual.

En las últimas décadas, la investigación académica sobre la enseñanza de Geografía en el Brasil ha sido responsable por un cambio teórico sustantivo sobre la

comprensión de las tareas profesionales actuales a cumplir. Se esfuerza, en ese sentido, por comprender esa enseñanza como una contribución importante en la formación de la ciudadanía, orientándose por objetivos de la construcción del pensamiento espacial, de la formación de conceptos espaciales, abordando contenidos de forma analítica, en las diferentes escalas y no reduciéndose a una enseñanza memorística, que separa mecánicamente explicaciones de orden natural y social. Como resultado de esa nueva comprensión de la Geografía escolar, algunos abordajes geográficos han sido destacados, por su potencial de formación del raciocinio geográfico, como las orientaciones teórico-metodológicas sobre el lenguaje cartográfico y otras representaciones; y las orientaciones sobre la formación de los conceptos geográficos básicos y sobre la educación ambiental.

Para analizar ese tema y reflexionar sobre la enseñanza de Geografía, he partido de algunos presupuestos: en la relación cognitiva de niños, jóvenes y adultos con el mundo, el raciocinio espacial es necesario, pues las prácticas sociales cotidianas tienen una dimensión espacial, el que confiere importancia a la enseñanza de Geografía en la escuela; los alumnos que estudian Geografía ya poseen conocimientos geográficos oriundos de su relación directa y cotidiana con el espacio vivido; el desarrollo de un raciocinio espacial conceptual por los alumnos depende, aunque no exclusivamente, de una relación intersubjetiva en el contexto escolar y de una mediación semiótica.

Esas y otras orientaciones metodológicas han sido atribuidas a una visión socio-constructivista de la enseñanza, en la que se considera ese proceso como construcción de conocimientos por el alumno. La afirmación anterior es una premisa inicial que ha permitido formular una serie de desdoblamientos para la enseñanza geográfica: el alumno es el sujeto activo de su proceso de formación y de desarrollo intelectual, afectivo y social; el profesor tiene el papel de mediador del proceso de formación del alumno; la mediación propia del trabajo del profesor es la de favorecer/propiciar la inter-relación (encuentro/confronto) entre sujeto (alumno) y el objeto de su conocimiento (contenido escolar); en esa mediación, el saber del alumno es una dimensión importante de su proceso de conocimiento (proceso de enseñanza-aprendizaje). He buscado, en otros textos, explicitar el entendimiento de socioconstructivismo que ha orientado mis estudios, consciente de que no hay una concepción única de esa propuesta (Cavalcanti, 2002:31/32):

“La perspectiva socio-constructivista (...) concibe la enseñanza como una intervención intencional en los procesos intelectuales, sociales y afectivos del alumno, buscando su relación consciente y activa con los objetos de conociemien-

to (...). Eso entendimiento implica, resumidamente, afirmar que el objetivo mayor de la enseñanza es la construcción del conocimiento por el alumno, de modo que todas las acciones deben estar vueltas para su eficacia del punto de vista de los resultados en el conocimiento y desarrollo del alumno. Las acciones deben poner el alumno, sujeto del proceso, en actividad ante el medio externo, el que debe ser "inserto" en el proceso como objeto de conocimiento, o sea, el alumno debe tener con ese medio (que son los contenidos escolares) una relación activa, un modo de desafío que se lo lleve a un deseo de conocerlo.

En propuestas constructivistas de enseñanza importa, entonces, trabajar con contenidos escolares que, tornándose mediación simbólica de los objetos reales, interfieren en la actividad del alumno como sujeto de conocimiento. Esa actividad, por su turno, es impulsada por la busca de atribuir significados a los contenidos que se le son presentados.

Según esta concepción, los profesores, al enseñaren Geografía, deben tener en cuenta que esa asignatura se constituyó en la historia de la formación escolar congregando básicamente conocimientos de una área científica que pretende ser una perspectiva de análisis da la realidad, que es la geográfica. Para tanto, esa área ha constituido un conjunto de conceptos, categorías y teorías, a partir de los que ha construido su discurso. Se puede llamar ese discurso de lenguaje geográfico. Pues, para que el alumno aprenda Geografía, no para asimilar las informaciones geográficas sino para formar un pensamiento que le permita analizar la realidad en la perspectiva geográfica, es necesario que el trabajo con ese lenguaje. El aprendizaje geográfico presupone, en esa perspectiva, la formación de conceptos geográficos, aunque que no se la considere suficiente. Y, siendo así, la enseñanza debe volverse para la apropiación de significados geográficos, proceso que ocurre en la negociación de significados resultante de la relación dialógica.

Como propone Vygotsky, el lenguaje es una herramienta que se construye en los procesos intersubjetivos para después se tornar una herramienta intrasubjetiva, una herramienta del pensamiento. Es de esa forma que el autor propone como unidad de los procesos del lenguaje y del pensamiento el significado de las palabras. En el trabajo con el significado, en el diálogo con el lenguaje geográfico, en la introducción de conceptos científicos y en la busca de su apropiación por el alumno, están la posibilidad del proceso de generalización, que es fundamental para el pensamiento conceptual. Como señaló Vygotsky (2001:9), la palabra "jamás se refiere a un objeto aislado sino a todo un grupo o clase de objetos. Por esa razón cada palabra es una generalización latente". La formación de conceptos, según el, resulta de generalizaciones en distintos niveles de conceptos, es

decir, consiste organizárseles en un sistema, tiendo como criterio el grado de generalización.

Ese entendimiento lleva a volver la enseñanza de Geografía para un proceso de apropiación cultural específico, para la formación de un modo particular de pensar y de mirar la realidad, un modo geográfico, con base en el desarrollo de conceptos geográficos como herramientas de este pensamiento.

Como puede verse, el desarrollo de conceptos es una mudanza, a la vez, en la forma de lidiar prácticamente con el objeto y en la forma de pensar teóricamente. En ese sentido, son útiles las formulaciones de Vygotsky autor sobre conceptos científicos e conceptos cotidianos, como la siguiente:

Es necesario que el desarrollo de un concepto espontáneo tenga alcanzado un cierto nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico correlato (...) sus conceptos geográficos y sociológicos deben desarrollarse a partir del esquema simples “aquí y en otro lugar” (1993:93).

Sigo insistiendo en la idea de que encaminar la enseñanza bajo esa orientación pide un mirar atento para la geografía cotidiana de los alumnos. Es en el encuentro/confronto de la geografía cotidiana, de la dimensión del espacio vivido por los alumnos, con la dimensión de la Geografía científica, del espacio concebido por esa ciencia, que se tiene la posibilidad de reelaboración y mayor comprensión del vivido, pela internalización conciente del concebido.

Es necesario, por ello, mayor sensibilidad para captar los significados que los alumnos dan a los conceptos científicos que son trabajados en la enseñanza. Eso significa la afirmación y la negación, a la vez, de los dos niveles de conocimiento (el cotidiano y el científico) en la construcción del conocimiento, tiendo, sin embargo, como referencia inmediata, durante todo el proceso, el saber cotidiano del alumno. En definitiva, el raciocinio geográfico solamente es construido por los alumnos se es encarado como tal, como un proceso del aluno. No se desconsideran, aquí, el importante papel del conocimiento científico y del profesor (el propio ligado a un contexto histórico-cultural) como mediación del alumno con el objeto a conocer; al contrario, el texto insiste en el entendimiento de que se trata del alumno aprovechar formas de mediación, de colaboración colectiva, para la construcción y el desarrollo de funciones psicológicas personales, de pensamiento por conceptos.

El desarrollo de un modo de pensar geográfico más amplio y abstracto requiere, pues, la formación de conceptos.

Algunos conceptos son más generales y elementares al raciocinio geográfico, como: naturaleza, lugar, paisaje, región, territorio. Además de esos, varios otros son esenciales para componer un modo de pensar que sea instrumento de análisis de la realidad del punto de vista espacial, entre ellos: ambiente, ciudad, campo, identidad cultural, degradación ambiental, segregación espacial, y una infinidad de otros que componen el lenguaje geográfico.

El trabajo con el contenido geográfico, para que el se torne herramienta del pensamiento del alumno, implica la comunicación en clases que busque significados, que considere la experiencia inmediata del alumno; que busque la generalización de los conceptos y el entendimiento de sistemas conceptuales; que busque también trabajar con otras dimensiones de la formación humana, como la emocional, la social, y no solamente la cognitiva, la racional. Según Vygotsky, en la comunicación de las palabras, por la escolarización, es que la comprensión social se torna disponible para la comprensión individual y para la formación de conceptos (Daniels, 2003).

Un concepto importante para la formación del pensamiento geográfico en esa perspectiva es el de ciudad, teniendo en vista su significación en el cotidiano de los alumnos y profesores y las posibilidades del trabajo a ser realizado a partir de los diferentes sentidos y significados, cotidianos e científicos, de los alumnos y profesores, sea con ese concepto más general sea con el sistema de conceptos en el que está involucrado. Por esa razón, algunas reflexiones sobre ello serán hechas en el apartado siguiente.

3. LA CIUDAD COMO UN TEMA RELEVANTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Las ciudades son hoy locales complejos que abrigan la mayor parte de la población e son de fundamental importancia para la construcción de la vida social. En función de esa complejidad su comprensión requiere estudios multi e interdisciplinarios, siendo objeto de preocupación de muchos profesionales, estudiosos, como arquitectos, historiadores, psicólogos, ingenieros, geógrafos. Los estudios han tenido variadas temáticas y muchos enfoques y perspectivas. Entre las perspectivas está aquella que, trabajando en la escala del intra-urbano, privilegia la dinámica cotidiana de la ciudad, estudiando aspectos de la política urbana que enfoca el planeamiento y la gestión; concepciones de gestión y participación; problemas urbanos sectoriales (transportes, tránsito, abastecimientos; ambiente; habitación) y otros. En esa perspectiva, es muy relevante estudios que busquen com-

prender la producción del espacio urbano, entendido como una forma (la ciudad) y como expresión de modos de vida. Eses modos de vida, variados e complejos, se generalizan en cuanto modo de producción de la vida social, que se refiere a las esferas: económica, cultural, simbólica, psicológica, ambiental, educacional.

La ciudad es una expresión de la complejidad y de la diversidad de la experiencia humana, de la historia humana. Las ciudades, en sus varias configuraciones, son espacios que van siendo producidos para que sus habitantes – diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condiciones sociales – puedan practicar la vida en común, compartiendo en esos espacios deseos, necesidades, problemas cotidianos. Ellas se forman en y por la diversidad de los grupos que en ellas viven. Ellas son el espacio de la vida colectiva, de la vida pública. Son, en si mismas, un espacio público.

Así, es relevante conocer los usos de la ciudad, los territorios apropiados y los grupos que de ellos se apropian (y en función de que se apropian), las posibilidades y los deseos de usos de los lugares por parte de los diversos grupos que en ella viven. En fin, es importante para la comprensión y para la gestión de la vida urbana conocer los ciudadanos y su relación con la ciudad. De la misma manera, hay que se conocer la relación de la ciudad con sus ciudadanos, ya que ella es producida para viabilizar las actividades cotidianas que realizan individual y colectivamente esos ciudadanos.

Si la ciudad es un espacio público por encerrar en ella la complejidad de la coexistencia humana, por constituirse en el ambiente de la vida colectiva, ella tiene la responsabilidad de viabilizar, de permitir y de incentivar esa vida colectiva, de orientar para esa coexistencia humana. Para tanto, las ciudades, grandes y pequeñas, cuentan con varios agentes, que realizan diferentes actividades educativas (agencias de tránsito y ambientales, escuelas, ONGs). Pero, la ciudad no solamente reúne agentes, ella misma es un agente educativo. Su configuración es, en si mismo, un espacio educativo. Como afirmé en texto anterior: “la ciudad es educadora: ella educa, ella forma valores, comportamientos, ella informa con su espacialidad, con sus señales, con sus imágenes, con su escrita. Ella también es un contenido a ser apprehendido por sus habitantes” (Cavalcanti, 2001:23).

Bellot Figueras (2002) señala tres premisas básicas para un compromiso político en cuanto a la ciudad educadora: la información comprensible y necesariamente discriminada para la ciudadanía; la participación de los ciudadanos y de las distintas instituciones y asociaciones y la evaluación de necesidades, propuestas y acciones. Para la autora:

La ciudad es educadora en cuanto imprime una intencionalidad en el modo como se presenta a sus ciudadanos, conciente de que sus propuestas, proyectos y acciones entrañan consecuencias actitudinales e convivenciales que generan nuevos valores, conocimientos y destrezas que conciernen a toda ciudadanía y implican todos los ámbitos (sanitario, cultural, social, económico, deportivo, de servicios, urbanístico, viario e de movilidad, etc) (2002:19).

Esta perspectiva de análisis de la relación entre ciudadanía y ciudad está por lo tanto vuelta para la formación de una ciudadanía activa, crítica, participativa, responsable y abierta para la diversidad; para la potencialidad de la vida de la ciudad. El interés está centrado en la capacitación de las personas para vivir de forma plena en la ciudad, lo que incluye su participación (garantizando así el derecho a la ciudad, según defiende Lefebvre, 1991). Esa formación puede ocurrir en la escuela, pero no exclusivamente en ella, como ya fue mencionado, varias otras agencias contribuyen para ello. Sin embargo, la escuela tiene una grande posibilidad de realizar esa formación, en la medida que es un territorio compartido, donde son posibles experiencias de intercambio y de relaciones sociales diversas, donde son posibles reflexiones y la construcción de conocimientos, donde es posible circular informaciones sobre el espacio urbano en su complejidad y sobre la responsabilidad de la participación del ciudadano en la producción de ese espacio.

La escuela es una de las instancias de formación de la ciudadanía para la vida en la ciudad. La escuela, a través de la enseñanza de Geografía, puede ser un lugar de encuentro y confronto entre las diferentes formas de concepción y práctica de ciudad, cotidianas y científicas. En ese sentido, la práctica de la enseñanza de Geografía requiere conocer mejor las relaciones de los ciudadanos con su ciudad, a través de su barrio, así como conocer las propuestas y las prácticas de gestión de la ciudad en las que contemplan la formación de sus ciudadanos.

Siendo así, comprender la ciudad como educadora es destacar una dimensión ya constitutiva de ese espacio y buscar explicitar proyectos educativos para las ciudades. La idea de Ciudad Educadora tiene como marco el 1º Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, en Barcelona, cuyo objetivo fue el de diseminar reflexiones sobre aspectos de la relación entre ciudad y educación. Según Vintró, una de sus representantes, el proyecto partió de dos principios:

En primero lugar, que fuera un verdadero proceso de innovación, reflexión y análisis capaz de elucidar cuales son los desafíos que las ciudades han colocado en la nueva sociedad del conocimiento y de la información, y cual debe ser el papel de la educación (...) Tenemos que pasar definitivamente de una 'pedagogía de la ciudad' a la ideas de "ciudad como pedagogía", en la cual cada agente

– empresas, museos, medios de comunicación, familias, asociaciones, urbanistas e planeadores – asuma su responsabilidad educativa, sea capaz de hacer su currículo educativo (...) En según lugar, que se hiciera del Proyecto Educativo de Ciudad un proyecto colectivo ((2001:40/41).

En esa línea de raciocinio, la formación de la ciudadanía para la vida urbana es un objetivo básico del proyecto de ciudad educadora. Se trata de formar las personas buscando permitir la vida de todos, de garantizar que todos puedan manifestarse y buscar formas de viabilizar la realización de sus deseos y necesidades y de comprender y de resolver los problemas cotidianos de esos espacios. Pero, ¿cuales son esos deseos? ¿Cuales son esos problemas? Las ciudades son diferentes, y son diferentes también las personas que en ella viven. Hay que conocerlos concretamente. Sin embargo, hay que pensar en deseos, en problemas compartidos, social y históricamente. Así, es necesario pensar en ciudades educadoras como la expresión de un plano estratégico para la vida en el mundo actual.

La diversidad cultural está presente en las ciudades y compone la complejidad de su estructura urbana y la riqueza de su vida cotidiana, el que exige, para su comprensión, un mirar siempre nuevo, particularmente a los geógrafos. Ese mirar renovado puede inclinarse sobre el paisaje de una ciudad y aprehender su espacio como un lugar que a la vez contiene el mundo y el local, con su particularidad; un lugar que intensifica las relaciones impersonales entre sus habitantes, pero que guarda siempre la posibilidad del encuentro y de la solidaridad. Y es ese lugar de encuentro también un lugar de diferencias, de la diversidad, de la multiplicidad, por ello es necesaria la formación de una identidad de ciudadano que se reconozca en ese lugar, en esa diferencia, en esa multiplicidad.

El concepto de lugar es significativo en el estudio de la Geografía, especialmente al considerarse que en un tiempo de globalización es fundamental saber que es en lugares determinados, específicos, que este proceso se concreta (Callai, 1999). Al mismo tiempo en que el movimiento de globalización tiende a homogeneizar todo y todos los espacios, la diferenciación en un movimiento contrario se intensifica. Cada lugar asume las marcas que se le permite construir su identidad. Así, cada lugar asume las características propias resultantes del juego de fuerzas entre las marcas internas y externas, y se define en el contrapunto con los otros lugares, asumiendo su identidad. Las ciudades son, por lo tanto, el resultado de este juego de fuerzas, en que el movimiento homogéneo del mundo y del conjunto de la nación se constituye como tentativa de imponer sobre los movimientos específicos del lugar.

La diversidad cultural no es una característica exclusiva de la sociedad contemporánea, pero el hecho de haber hoy mayor conciencia de esa realidad y la intensificación de esa experiencia, en razón incluso de la revolución tecnológica y social que aproxima espacialmente la gente, han colocado muchas personas y movimientos sociales en las calles de las ciudades para reivindicar los derechos de vivir esa diversidad. Entre los elementos destacados por esos movimientos, como derechos de todos, están las diferencias de estilos de vida, de ideologías, de proyectos sociales, de consumo, de género, de edad, de opción sexual, de etnia.

Esa es una cuestión bastante compleja, sobre todo cuando se desea analizarla en su relación con la producción histórica y social de las desigualdades entre las personas, países, territorios, lugares, en todas las escalas, con las relaciones de poder desiguales que se establecen dentro de grupos y entre grupos.

Es una cuestión que está puesta para la formación de la ciudadanía global en la sociedad contemporánea. Y no se le puede dejar fuera de la discusión de la relación entre ciudad y ciudadanía, pues se trata de buscar comprender los ciudadanos en su diversidad y las posibles relaciones establecidas entre ellos, e entre ellos e su espacio de la vida cotidiana, la ciudad.

En el caso brasilero, una comprensión de esa estrecha relación entre ciudad y ciudadanos ha se expresado, por ejemplo, en la construcción del Estatuto de la ciudad (Ley no. 10.257, 2002), que trae como un principio para la gestión urbana la participación popular, y en prácticas de presupuesto participativo como elemento de la gestión urbana en varios municipios do país (Souza, 2002).

En este contexto, los objetivos de la enseñanza de Geografía deben confluir con las metas de una ciudad educadora, al trabajar con el tema visando la formación de los alumnos para la práctica de la ciudadanía. La observación del material didáctico y del trabajo docente convencional con el tema de la ciudad, en la enseñanza básica, han explicitado que se trata de un tema complejo, y que su análisis del punto de vista geográfico envuelve un sistema amplio de conceptos y informaciones, y requiere desarrollo de habilidades psicomotoras de orientación y de localización espacial. Para que la enseñanza de ciudad sea herramienta para el análisis del mundo por el alumno, no es una buena orientación presentárles un conjunto de conceptos con su definición lista, como: que es ciudad, que es proceso de urbanización, que es conurbación, que es metrópoli, que es red urbana, y muchas otras definiciones. Se observa que muchas veces, con esa orientación, el alumno “aprende” (o reproduce verbalmente) todas esas definiciones que componen el contenido sobre ciudad, acompañadas de innumerables informaciones sobre diferentes ciudades

en el mundo y en Brasil, pero no consiguen utilizárselas para analizar hechos, fenómenos que lidian prácticamente, no aprenden sobre la propia ciudad en la que vive, que en la mayoría de las veces no compone el contenido curricular de la escuela. Sobre esa práctica en la enseñanza, comenta Vygotsky:

La experiencia pedagógica se nos enseña que la enseñanza directa de conceptos siempre se muestra imposible y pedagógicamente estéril. El profesor que envereda por ese camino suele no conseguir sino una asimilación vacía de palabras, un verbalismo puro y simple que estimula y imita la existencia de los respectivos conceptos en los niños pero, en la práctica, esconde el vacío. En tales casos, el niño no asimila el concepto sino la palabra, capta más de memoria que de pensamiento y se siente impotente ante cualquier tentativa de empleo consciente del conocimiento asimilado. En el fondo, ese método de enseñanza de conceptos es la falla principal del rechazado método puramente escolástico de enseñanza, que sustituyó la aprehensión del conocimiento vivo pela aprehensión de esquemas mentales muertos y vacíos.

Diferentemente, la enseñanza vuelta para la formación de conceptos aborda el tema de la ciudad buscando el encuentro/confronto de la experiencia inmediata y cotidiana del alumno con su ciudad y el concepto amplio, se si quiera científico, de ciudad, involucrando un sistema conceptual.

En este intuio, las definiciones y informaciones son secundarias en el proceso, priorizando la comunicación y atribución/negociación de significados sobre determinadas palabras o conjunto de palabras. Se puede empezar, por ejemplo, con la ciudad como configuración espacial – se discute aquí el que caracteriza la ciudad (la vivida por el alumno y otras presentadas por el profesor), del punto de vista de la organización del paisaje (discutiéndose el que puede ser entendido como paisaje urbano); un otro concepto a ser trabajado es el de modo de vida – la ciudad, la del alumno y otras, debe ser entendida como el resultado de una determinada práctica social y a la vez como una condición de esa práctica -; se puede continuar buscando trabajar con la ciudad como modo de producción, entendiendo que ella es una configuración espacial histórica y que corresponde a determinadas formas de organización de la producción social.

En fin, las posibilidades de un trabajo docente en esta perspectiva son muchas, y deben ser construidas y realizadas en la práctica, como actividad autónoma y conciente del profesor, que sigue siendo el responsable por ese trabajo. En este texto, se buscó enfatizar que, con esa orientación, la escuela, a través de la enseñanza de Geografía, puede ser un lugar de encuentro y confronto entre los diferentes tipos de concepciones y prácticas de la ciudad, cotidianas y científicas, del

espacio vivido en el barrio, por ejemplo, al espacio de la ciudad, e de esta para el barrio; observándose siempre la interdependencia entre esas dos formas de concepción.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad. In: ALDEROQUI, Silvia e PENCHANSKY, Ponpi. (comp.) *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2002.
- BELLOT FIGUERAS, Pilar. Prólogo. ALDEROQUI, Silvia e PENCHANSKY, Ponpi. (comp.) *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2002.
- BERNET, J. T. Ciudades educadoras: bases conceptuais. In: ZAINKO, M.A. S. (org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- CALLAI, Helena C. A Geografia no Ensino Médio. In: AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros. *As transformações no mundo da educação*. Revista Terra Livre, no. 14, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
- _____. *Geografia e práticas de ensino*, Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- DANIELS, Harry (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo, Peirópolis, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.
- SOUZA, Marcelo José Lopes de. *Mudar a cidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
- VINTRÓ, Eulàlia. Educación, escuela, ciudad: el Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona. GÓMEZ-GRANELL Carmen e MENDIBURU, Ignacio Vila (coord.) *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Espanha: Ediciones Octaedro, S.L., 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.