



CÉSAR IGNACIO BÁEZ QUINTERO*

FECHA DE RECEPCIÓN: 20 DE ENERO DE 2015
FECHA DE EVALUACIÓN: 21 DE FEBRERO DE 2015
FECHA DE ACEPTACIÓN: 26 DE MAYO DE 2015

LA ENSEÑANZA DEL TERRITORIO EN MEDIO DE LA EDUCACIÓN PARA EL MERCADO

Teaching territory through education for the market

O ensino do território no meio da educação para o mercado

* Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia y estudiante del doctorado en Cultura y Educación de América latina, de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile. Coordinador académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Central. Correo electrónico: cbaezq@ucentral.edu.co.



Cómo citar este artículo: Báez Quintero, C. I. (2015). La enseñanza del territorio en medio de la educación para el mercado. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 136-151.

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar acerca de la enseñanza que tiene el territorio para el caso colombiano en medio de una educación que se ha direccionado a responder los intereses del mercado; por ello se divide en cinco partes. La primera de ellas está direccionada a la escuela que nos quedó y que sigue siendo vigente en el país; la segunda presenta un análisis frente a las implicaciones de la globalización y la educación para el mercado; en la tercera parte se reflexiona acerca de lo que el Profesor Vega Cantor a denominado el *darwinismo pedagógico*; en la cuarta se cuestiona por qué es importante el territorio; y por último se detalla qué tipo de territorio se enseña en Colombia, dejando algunas conclusiones a la consideración del lector.

Con el texto se busca hacer una invitación a reflexionar lo que implica para el país tener estudiantes que desconocen su territorio, lo cual permite entender las lógicas que se presentan en la última década, y se amplía la opción a empresas extranjeras de realizar inversiones para extraer recursos naturales, seguir sumergidos en un conflicto al que se le intenta dar otros matiz a raíz de los diálogos que actualmente se desarrollan. Así pues, es una necesidad coyuntural entender el concepto de territorio y pensar otras formas para enseñarlo y sobre todo permitirles a los estudiantes que desarrollen identidad y apropiación frente al país.

Palabras clave: territorio, globalización, educación mercantil, darwinismo pedagógico, especialización del poder.

ABSTRACT

This article seeks to think over the teaching that has the territory for the Colombian case in the middle of an education that has been directed to respond market interests; therefore it is divided into five parts. The first one is about the old school that remains in the country; the second one shows an analysis of the implications of globalization and the education for the market. In the third part, we think about what the professor Vega Cantor call educational Darwinism. In the fourth, we question why is important the territory, and at last, we detail what kind of territory is taught in Colombia, leaving some conclusions to the consideration of the reader.

With this text, we look for an invitation to consider what it takes to the country to have students that don't know their territory. This allows understanding the logics presented in the last decade and how grows the chance for international corporations to make investments to extract natural resources, and to keep immersed in a conflict disguised because of the dialogues that are having place at this moment. So it is a temporary need to understand the concept of territory and think other ways to teach and above all allow students to develop identity and ownership towards the country.

Keywords: Territory, globalization, marketing education, educational Darwinism, specialization of power.

RESUMO

Este artigo procura refletir sobre o ensino que tem o território para o caso colombiano no meio de uma educação que tem sido dirigida para responder os interesses do mercado; por conseguinte ele é dividido em cinco partes. A primeira delas é dirigida à escola que ficou para nós e que continua em vigor no país; a segunda apresenta uma análise frente às implicações da globalização e a educação para o mercado; na terceira parte refletimos sobre o que o Professor Vega Cantor tem chamado o *darwinismo pedagógico*; na quarta questiona-se por que é importante o território; e finalmente, detalha-se que tipo de território e ensinado na Colômbia, deixando algumas conclusões à consideração do leitor.

Com o texto procura-se fazer um convite para refletir o que significa para o país a ter alunos que desconhecem o seu território, permitindo compreender as lógicas apresentadas na última década, e amplia-se a opção para empresas estrangeiras de realizar investimentos para extrair recursos naturais, continuar imersos em um conflito em que se tenta dar outra tonalidade a partir dos diálogos que atualmente são desenvolvidos. Portanto, é uma necessidade conjuntural de entender o conceito de território e pensar outras maneiras de ensiná-lo e acima de tudo que os alunos possam desenvolver identidade e apropriação frente a o país.

Palavras-chave: território, globalização, educação mercantil, darwinismo pedagógico, espacialização do poder.

LA ESCUELA QUE NOS QUEDÓ...

El presente escrito tiene como fin realizar una introducción acerca de la “crisis” que presenta la educación formal, no solo en Colombia, sino también en un plano más general, en casi todos los países en los que se ha inmiscuido un tipo de discurso utilitarista en el plano educativo.

La educación formal (escolarizada), una forma tradicional de acceder al conocimiento, tiene en sí misma unas implicaciones tanto ecuménicas como contextuales, lo que hace de su ejercicio una actividad única en cada caso; es decir, que para una sociedad como la colombiana del siglo XXI, en la que el sistema educativo arrastra consigo unos vestigios históricos y una influencia transnacional importante, existen formas propias de entender y hacer realidad la educación. Dentro de las formas más universales de entender el afán que tiene una sociedad por educarse, existe una lógica por asociar la necesidad de acceder a algún trabajo sustentado por un cierto tipo de saber. De acuerdo con el nivel de especialización de dicho saber, existirá una remuneración más elevada; a su vez, cuantos más canales de legitimación puedan sustentar la importancia del conocimiento, existirá una remuneración más alta.

La metáfora de la formación del ciudadano fue reemplazada por la metáfora de la formación de los recursos humanos y la actividad educativa fue objeto de planificación con los mismos criterios de asignación de recursos utilizados en las actividades económicas y productivas (Tedesco, 1998).

La mayoría de instituciones colombianas en las que recae la obligación de brindar diferentes alternativas para una formación integral del estudiante, ya sean escuelas, colegios o universidades, se

limitan a optimizar y reducir la distancia que existe entre un ambiente de aprendizaje en el que se acceda a algún tipo de saber, se reflexione, construya y divulgue y las dinámicas propias de un espacio laboral en las que a cambio de algún tipo de esfuerzo se obtenga una cierta remuneración. Esto genera la proliferación de un sin número de mecanismos reguladores empresariales, que permean la educación y así hacen de los entornos educativos posibles escenarios de trabajo. “El paradigma economicista, en sus diferentes versiones puso el acento en el papel de la educación en el proceso de crecimiento económico” (Tedesco, 1998, p. 22).

Resulta fácil entender, en un primer instante, el gusto que existe por parte de una sociedad popular como la colombiana por acceder a centros educativos donde en el menor tiempo se les capacite para ingresar en un mercado laboral competitivo, que garantice para algunos casos la suplencia de necesidades básicas de alimentación y vivienda, donde la prioridad es inmediata. El *boom* que acompaña la rentabilidad reciente de invertir en la educación está sustentada por un acompañamiento de capital económico, encarnado por la creciente demanda estudiantil técnica. Diciendo esto y dejando en claro el carácter instrumental, en el que se sustenta la mayoría de instituciones (escuela, colegios y universidades), también es necesario pensar acerca del carácter nominal y limitado de estas, la regularidad con la que se busca un título de trámite puede ser muy variable. Si bien el mercado laboral en sí está lleno de cláusulas y requerimientos legales, existe una parte de este en la que se refugian la mayoría de personas que no les es posible acceder a alguna entidad educativa que legitime su conocimiento a través de un título o diploma.

LA GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE MERCADO

Pensar el papel que tiene la educación para el país lleva a adentrarse a lo que hoy se ha venido entendiendo como globalización, comprendida como un proceso económico, social, político y cultural, que se desarrolla a escala mundial y genera nuevas formas de comunicación e interdependencia entre los países, desde la lógica de mercado. De esta manera, se acude a la transformación del orden mundial y las necesidades económicas de las naciones, dado que estas se enfocan a responder a las demandas del mercado mundial en el que se encuentran a partir del surgimiento de entidades supranacionales.

A partir de la transformación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales desarrolladas desde los procesos de globalización, se busca establecer una nueva forma de interrelación entre los diferentes actores mundiales:

Aunque la globalización se presenta como un escenario [...] la realidad es que, hasta ahora, los resultados para los países de América Latina han sido: desvalorización del trabajo y de las materias primas, generación de desempleo, incremento sustancial de la pobreza (Caponi y Mendoza, 2014, p. 4).

Así, se acude a un cambio que parte de las exigencias globales frente a los fines educativos y de formación, en relación con la intervención y el papel del Estado como garante del derecho a la educación, cambio que se hace manifiesto desde las diferentes reformas a políticas públicas: “La

economía del capitalismo ha invadido y reducido el dominio extraeconómico. Es difícil hallar un aspecto de la vida en la sociedad capitalista que no esté profundamente determinado por la lógica del mercado” (Meiksins, 2000, citado por Feldfeber, 2009).

De esta forma, se comprende que los procesos educativos se encuentran permeados por las lógicas de mercado; en este sentido, resulta importante tener en cuenta como los tratados de libre comercio (TLC), potenciados por la Organización Mundial del Comercio (OMC) que aparece en 1995, contemplan la especialización de las naciones que se encuentran inmersas en ellos en una función económica específica y han influido tanto las formas de acceso a la educación como los tipos de formación ofrecida.

Un primer ámbito por resaltar de la influencia de los TLC en la educación y las políticas educativas es la oferta que se hace de estas. Dado que se proclama la apertura del mercado, la educación deja de concebirse como un derecho y se convierte en un servicio; de esta manera, es posible que esta sea ofrecida por cualquier ente externo, desvinculado del Estado, en la medida en que cumpla con unos requerimientos básicos:

Así, en el caso de la educación, en la medida en que existen servicios educativos no provistos por el gobierno, la educación no será considerada como “suministrada en ejercicio de facultades gubernamentales” y, por lo tanto, queda incluida dentro de los sectores pasibles de ser abiertos al libre comercio, de acuerdo con lo regulado por el AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) (Feldfeber, 2009, p. 149).

En segunda medida se encuentra lo que se ha referenciado como tipos de formación ofertada, es decir, la presentada por las distintas instituciones públicas y privadas. Estos tipos de formación engloban tres niveles: técnico, tecnológico y profesional, que en el caso colombiano son ofrecidos por universidades, fundaciones e institutos universitarios y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), desde propuestas como la creación de centros regionales de educación superior (Ceres), desde los cuales se pretende extender la cobertura de la formación para el trabajo a zonas rurales y otras lejanas de los centros urbanos del país.

Ahora bien, es pertinente aclarar la finalidad desde la que funcionan estas instituciones, principalmente desde lo referido a la inyección económica hacia las instituciones de carácter público que se enfocan en la formación técnica y para el trabajo, frente a la que se otorga a aquellas de igual carácter, pero enfocadas a la formación profesional. Uno de los factores que influyen en ello son los que la OMC promueve para evitar la obstrucción de la productividad, donde se niega la inyección de capital por parte del Estado a las instituciones de carácter público y centros de investigación a fin de interferir en la participación de estos frente a la formación de una conciencia laboral exigida por los Estados con mayor poder económico a aquellos que se encuentran en un nivel inferior, en cuanto al desarrollo económico. “Los Estados deben abstenerse de toda política que pueda afectar la rentabilidad de una inversión externa y revisar el papel del sector público en materia de educación, salud, cultura o actividades estratégicas en la medida que implique la exclusión de estos mercados del capital de los restantes países del área” (Feldfeber, 2009, p. 155).

En este punto es necesario rescatar los aspectos centrales de los argumentos que se han presentado: la educación es un ámbito que al hacer parte de la sociedad se ve afectado por todos los procesos que se desarrollan a nivel mundial, esto visto desde el desarrollo de la globalización. En el marco de la apertura económica y los tratados de libre comercio se establece una serie de acuerdos transnacionales, entre los cuales se presenta la designación de funciones específicas dentro del sistema económico. De esta manera, la educación en los países latinoamericanos y otros de los mal llamados “subdesarrollados” a los cuales se les otorga la proporción de materias primas y fuerza de trabajo, se centra en la capacitación y formación para el trabajo con el fin de cualificar un grupo humano para el aumento de la productividad. Dicha cualificación se enfoca en un tipo de sujeto específico, si se quiere “estándar”, que responda a las características de eficacia y eficiencia que tanto se promueven desde este tipo de formación.

EL DARWINISMO PEDAGÓGICO

Es prudente adentrarnos y cuestionar la existencia de una “educación para el mercado” desde dos posturas: el énfasis que deben tener las humanidades en los currículos escolares y así mismo los progresivos avances para hacerlas desaparecer y el *darwinismo pedagógico* que se va generalizando cada vez más en las políticas educativas, siendo la primera una tesis defendida por Martha Nussbaum y la segunda, por Renán Vega Cantor.

Ahora bien, como ya se mencionó al inicio de este escrito, es menester dejar claro que en palabras de Nussbaum las sociedades en el

mundo están atravesando una crisis que puede llegar a perjudicar cada aspecto organizativo de los Estados, y es precisamente una crisis de corte educativa. Ella lo plantea desde lo saludable que puede resultar para los sistemas democráticos la existencia de ciudadanos que fortalezcan aptitudes participativas en dichos Estados y estas se pueden lograr con el fortalecimiento de las artes y las humanidades en las escuelas, debido a la carga que tienen en el desarrollo de la imaginación, el pensamiento crítico y los valores empáticos de sus estudiantes. En este caso, Nussbaum demuestra en un texto llamado *La crisis silenciosa*, que sirve de prólogo y a su vez de primer capítulo a su libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), que en el afán de contribuir a que los Estados nacionales fortalezcan sus indicadores en el mercado global, sus sistemas educativos han empezado a descartar paulatinamente de los lineamientos curriculares las materias relacionadas con las artes y las humanidades, y del mismo modo fortalecer aquellas que sean, en términos un poco pragmáticos, útiles al fomento de la rentabilidad económica de un país.

Así, pierde terreno en la escuela todo aquello que esté relacionado con la imaginación, con la creatividad, con el enaltecimiento de las relaciones afectivas entre las personas y con el desarrollo de pensamiento crítico y cuestionador de los educandos; de esta manera se producen, en palabras de la autora ya citada, “máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos” (2010, p. 152), y se dejan así olvidadas las palabras del pedagogo norteamericano Bronson Alcott, en las que la

educación se vuelve “[...] el proceso *por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo, para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas*” (Nussbaum, 2010, p. 21). A modo de ejemplificación, la autora expresa en el texto citado cinco acercamientos a procesos en los que su argumento central se está haciendo cada vez más común en los centros educativos de países como Estados Unidos, Japón y la gran mayoría de Europa central.

Por su parte, y en concordancia con la idea expuesta por Martha Nussbaum, el profesor Renan Vega Cantor en su artículo “La calidad educativa: una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico” (2012) hace referencia a la existencia de una nueva lógica en los cambios que la educación ha sufrido y que esta lógica responde con claridad a las políticas económicas a las que gran mayoría de países, incluido Colombia, se han acogido y que podrían enmarcarse en el término neoliberalismo. Así, y como si de una empresa se tratara, el mundo educativo se ha empezado a mover en un escenario donde las expresiones privatización, competencias, medición de resultados, rendimiento de cuentas, competitividad, eficiencia, eficacia, estándares, acreditación y calidad se tornaron el motor de las políticas educativas impuestas por los Estados a las instituciones, tanto públicas como privadas. Vega Cantor logra captar el riesgo que existe al hablar de condiciones de calidad en los procesos educativos, como si de productos materiales se tratara, ya que esta noción trae consigo inmersa otras propias de las lógicas empresariales, como el control, el aseguramiento y el mejoramiento de la calidad. Así, las posiciones

que muchos Estados reflejan sobre la educación se asimila a la producción de mercancías, que tienen que estar sujetas a procesos evaluativos que controlen los resultados, y estos, así mismo, son medibles, cuantificables y estandarizados. En estos términos, las personas protagonistas de la educación (los estudiantes, los profesores, los padres y madres de los estudiantes) terminan actuando en el juego de la oferta y la demanda, del cliente y el vendedor, de la eficiencia, rendimiento, productividad incrementada a bajo costo, satisfacción de los clientes, competitividad, eficacia, innovación, rentabilidad, éxito y excelencia.

El autor termina su artículo reivindicando una “educación digna en lugar de una educación de calidad” (Vega Cantor, 2012, s. p.) que se preocupe por la formación integral para la vida y no solo para las lógicas mercantiles, que

[...] promueva valores de solidaridad, justicia e igualdad, se opone a la lucha inútil y sin sentido por ubicarse en los primeros rangos de los *rankings* educativos nacionales y mundiales, no busca el lucro como razón de ser y finalidad principal de la educación y prioriza el ser sobre el tener. Si hablamos de dignidad es porque reivindicamos la sensibilidad y autonomía de los seres humanos y no los reducimos a consumidores, ni los consideramos como objetos inanimados, similares a las cosas, y en ese sentido no es legítimo hablar de calidad cuando nos referimos a la educación que reciben las personas, a las que no se les puede rebajar a ser simples recursos humanos. (Vega Cantor, 2012, s. p.).

Servirá de ejemplo ver cómo existen investigaciones que demuestran que ante los nuevos movimientos económicos del país, como los tratados de libre comercio, Colombia necesite ampliar la oferta de programas técnicos y tecnológicos para así aumentar la producción laboral y equipararse a países industrializados como Alemania, donde el modelo de tecnificación en el trabajo funciona muy bien.

Mientras la educación siga formando personas que aporten estadísticas a los movimientos mercantiles y no se preocupe por el desarrollo personal y ético de cada individuo, existirán personas que se verán rezagadas de ese carácter normalizador y perpetuador del status quo que tienen hoy por hoy las instituciones educativas.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL TERRITORIO?

Es prudente en este momento interrogar en medio de esta mirada de la educación qué pasa con el territorio, el cual es abordado por Montañez (2001) como una categoría social e histórica que abarca los procesos y los resultados de la acumulación histórica de la producción, pero a su vez como una cualidad del espacio geográfico que comprende las dimensiones políticas y afectivas de la vida social, y así como se habla de pertenencia de una determinada porción de tierra, se habla de dominio y poder para su control.

En el marco del mismo planteamiento, nos explica Montañez, las lógicas de producción del territorio se inscriben y desarrollan en tres casos particulares. El primero de ellos hace referencia a la dinámica de la organización social y productiva, dinámica que implica la generación y transformación

de espacios geográficos y su consolidación como territorios especializados, y su contraparte: los territorios marginados de dichos procesos. En segundo lugar nos presenta una lógica que guarda una estrecha relación con la primera y es la oferta y demanda ambiental. Por último, ubica a los sistemas culturales y el consumo social como dinámicas productoras de territorio. Lógicas que acrean la evolución de los territorios, que implica procesos de creación, acumulación y cambio de los objetos artificiales y naturales de la superficie.

Por su parte, Delgado (1999) indica que cuando hablamos de territorio hablamos de la esencia de la espacialización de la vida social y del poder, y hacemos referencia a un concepto que no es absoluto o neutro. Igualmente menciona una serie de elementos característicos del territorio, entre los cuales figuran el reconocimiento del territorio como el sustento fundamental de toda actividad humana, la cual caracterizada por marcadas diferencias sociales establece y permite la construcción social de espacios de poder con diferentes cotas de participación social, yuxtaposición de territorialidades, y que debido a su carácter de construcción social se caracteriza por ser mutable, móvil, desequilibrado y está expuesta a ser reorganizada. Igualmente la territorialidad es asumida aquí bajo la categoría de actividad espacial y como constructora de territorio, pero en el marco de la desigualdad mencionada, es escenario de luchas sociales; esto permite concebirla como la espacialización del poder.

Dentro de los aportes más significativos a esta construcción, sobresalen los hechos por la profesora Raquel Gurevich (2005), quien propone como un preámbulo para la comprensión de los conceptos el hecho de que sean abordados desde una

perspectiva histórica sus componentes naturales y sociales, la relación entre estos y las formas espaciales resultantes de dichas relaciones. Lo cual nos lleva a comprenderlo, en primera instancia, como una construcción histórica, material y simbólica de objetos y prácticas humanas sobre determinada porción de la superficie terrestre, ambicionada por distintos sectores, que desata una disputa donde prevalece quien o quienes posean la capacidad para controlarlo y someter al contrario, disputas de las cuales emergen las territorialidades.

Comprendemos entonces al territorio como una construcción social compuesta por elementos biofísicos y sociales, apropiada por un individuo o grupo humano o económico que tiene determinados intereses en este; es un espacio en el cual se dan luchas por su dominio y de las cuales posteriormente se derivarán territorialidades, un espacio que no es aislado pues está atravesado por relaciones de horizontalidad y verticalidad, y así mismo está conectado con otros territorios, conexión que produce competencia y de la que emanan las jerarquizaciones externas; por esto tampoco es un espacio estático, ya que dichas relaciones sumadas a las fuerzas que lo atraviesan (jurídica, administrativa, económica, habitacional, cultural, recreativa) están acompañadas por una serie de flujos de bienes, servicios y personas que implican cambios constantes en su composición física y poblacional. Es un espacio que por las razones anteriormente expuestas no puede ser considerado como homogéneo ya que dichas fuerzas, entre las cuales sobresale principalmente la económica, tienen consecuencias directas sobre la especialización y marginación de los espacios.

Características que nos permiten hablar de territorios jerarquizados, en red, atemporales y segmentados, moldeados por actividades productivas que expresan condiciones sociales y económicas (que para la esfera de la globalización resulta complejo que el territorio pueda llegar a tener esta dimensión), y de las cuales se deriva la territorialidad como la articulación del grado de dominio que tiene dichas fuerzas sobre el territorio. Es por ello indispensable realizar su estudio desde una mirada geohistórica que busque indagar y articular cada uno de los elementos que lo determinan en el hoy y que puedan permitirle al estudiante del diplomado imprimir un sello particular de su entorno local.

Entonces, ¿por qué pensar la educación del territorio? Porque el territorio es la consolidación de un tejido muy específico y singular de vínculos sociales entre los diferentes seres que habitan el entorno y comparten relaciones existenciales en condición de reciprocidad y respeto mutuo. Es un concepto de mucha fuerza y pertinencia para

valorar discursos ambientales y paradigmas hegemónicos. Nace desde la niñez y la memoria de la tierra, es más que trabajo y alimento por ser cultura material y espiritual por cuanto comunidad, historia, ancestros, sueños, hogar, memoria, condición de existencia y opciones para vivir. En él se inscribe la vida y se escribe la historia humana, y tiene la connotación de espacio estructurante de la sociedad. El concepto *territorio* nos devuelve nuestro lugar en el mundo —los sí lugares— como contextos necesarios, formas de ubicación y determinaciones para habitar de manera plena el planeta.

En los finales y comienzos de milenio nos encontramos con nuevas espacialidades y con territorios que se estructuran y definen a partir de acciones y concepciones surgidas desde diferentes localizaciones geopolíticas, las cuales hacen visible otras geografías y por tanto otros procesos de percepción y reconceptualización de los lugares y los territorios. Las últimas décadas nos muestran una geografía que se proyecta hacia una convergencia

Mientras la educación no se preocupe por el desarrollo personal y ético de cada individuo, existirán personas que se verán rezagadas de ese carácter normalizador y perpetuador del *status quo* que tienen hoy por hoy las instituciones educativas

integradora en torno a las territorialidades, la problemática ambiental y el control geopolítico del mundo. Dicha integración muestra aspectos más específicos como las existencias urbanas, problemas de género, no lugares, xenofobia y descolonización, haciendo énfasis en la integración de categorías como espacio-tiempo, sociedad-naturaleza, territorio-cuerpo, saber-conocimiento, en la misión de mostrar la insuficiencia disciplinar y la necesidad del acople interdisciplinar en las coordenadas de la geografía social y crítica de corte territorial.

El concepto territorio, con su amplio trasfondo cultural, político, ideológico y económico, permite afianzar más la geografía como ciencia social. El territorio como fuerza de resistencia ante la globalización, representa también una construcción del territorio como subjetividad de la geografía, sobre todo cuando la geopolítica global nos penetra tan profundamente hasta los territorios de nuestras corporalidades.

¿Qué tipo de territorio se enseña?

La enseñanza del territorio para el caso colombiano ha sido otorgada a la geografía como disciplina que debe verse en la escuela actualmente de forma integrada con la historia en el marco de las ciencias sociales; es por esta razón que en las siguientes líneas se hará referencia y análisis a la geografía escolar como contenedora del concepto de territorio.

En Colombia la geografía ha estado en las aulas por mucho tiempo, primero como asignatura independiente y ahora como parte del área de Ciencias Sociales y se puede aventurar la conjetura de que si esta disciplina, permanentemente

cuestionada y subvalorada, se mantiene con vida en los medios académicos es tal vez porque encontró en la escuela un nicho apropiado y en la enseñanza, un medio para perpetuarse, según Delgado (1999).

El hecho anterior que se puede contrastar desde la segunda mitad del siglo XX con el reconocimiento social progresivo de los niños y jóvenes, que ha permitido a estos visibilizar las diversas formas y elementos que intervienen en la construcción social del territorio contemporáneo (Rodríguez, 2012). Frente a esto, se critica que aunque están presentes en los procesos educativos, aún no han sido investigados y reconocidos desde el punto de vista curricular de la enseñanza de las ciencias sociales, donde además enfrentan como principal problema, de acuerdo con Delgado (1999), un débil manejo de los contenidos, que en Colombia se constituye con conceptos erróneos, desactualizados o con temáticas que hoy no son importantes para los alumnos ni relevantes para la geografía como disciplina científica; poniendo como reto a los encargados de esta área y para este trabajo alcanzar una didáctica centrada en contenidos que correspondan a la gramática básica de la disciplina, pues de lo contrario se seguirán buscando las mejores estrategias para enseñar los pobres contenidos

En este sentido, Murcia (2009) reitera “la necesidad de que los profesionales en la enseñanza de la geografía conozcan en primer lugar los conceptos propios de la disciplina y luego el conocimiento y manejo de los aportes de las ciencias de la educación en el área” (p. 58).

Sin embargo, pese a estos esfuerzos, Raquel Pulgarin (2010) reconoce que “la enseñanza del territorio tradicionalmente se ha concebido “desde la

descripción física de los lugares y desde el enunciado de características sociales, culturales o políticas de los países, casi siempre sin relación alguna entre estas dos dimensiones del espacio geográfico” (p. 58). Además, dice la autora que “la comprensión de los procesos y eventos geográficos originados en la dinámica espacial, no es necesariamente una tarea que se emprenda en la cotidianidad del proceso de enseñanza. Tampoco se da un cuestionamiento acerca de los fenómenos y eventos socio-geográficos que tienen lugar en los territorios y en los contextos escolares” (p. 58).

Con lo esto concuerdan Ussa Cristiano y Vargas Romero (2011) cuando plantean que:

[...] la práctica pedagógica predominante [...] ha alejado a muchos maestros del contexto, la región y el territorio confinándolos al espacio del aula, y con él a sus estudiantes, de ahí la importancia de relevar las prácticas, formas organizativas, saberes y formación de los maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad en general con su territorio (p. 12).

En este sentido, las perspectivas recientes ubican la geografía en una reconstrucción epistemológica que utiliza modelos y conceptos — centro, periferia, uso del espacio, ordenación del territorio, metrópolis, tecnópolis, gobernabilidad urbana, ciudad ocasional, ciudad-mercancía, etc.— (Calvo Ortega, 2005), en los cuales se considera que el mundo debe observarse no tanto como un conjunto de espacios reajustados y de formas distribuidas y encajadas al modo de las piezas de un rompecabezas, sino más bien como

un conjunto de lugares, líneas, superficies en las que se producen relaciones y se construyen redes y movilizaciones espaciales, territorializaciones y polos de atracción y de repulsión. De esta manera, se establece la geografía como una construcción operatoria para comprender mejor los problemas a los que la sociedad debe enfrentarse.

Este panorama no resulta ajeno a la geografía escolar, donde ha implicado resignificar el “conocimiento geográfico” que tiene por finalidad ser enseñado en el entorno escolar y que parece moverse entre dos polos: los saberes factuales (pertenecientes a la geografía física) y los instrumentos intelectuales para analizar la realidad (conceptos operatorios). Frente a lo cual surgen propuestas alternativas que consideran que la comprensión, el reconocimiento y la construcción social del territorio deberán darse en conjunto teniendo en cuenta el principio de participación, siendo esta un asunto que es necesario reconstruir y resignificar en la vivencia cotidiana, asumiéndola como valor y como condición para la solución de problemas del colectivo y posibilitando el desarrollo de potencialidades en las personas.

El proceso participativo puede retomar definiciones, lineamientos prioridades emanados de autoridades ambientales, entes territoriales, grupos étnicos, organizaciones comunitarias, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones académicas y científicas entre otros, para ser analizadas y discutidas dentro del marco del pensamiento crítico (...articulando...) estas reflexiones al trabajo de diagnóstico institucional con el fin de trabajar en la construcción

de un modelo de desarrollo sustentable, basado en el potencial social y ambiental del territorio (Ussa Cristiano y Vargas Romero, 2001, p. 58).

De esta manera, las nuevas tendencias de la geografía abren una invitación a comprender el espacio geográfico en la acepción de territorio, desde una visión compleja que se convierte en una posibilidad de dinamizar la enseñanza de la geografía y así superar la visión fragmentaria que se tiene en el estudio del territorio, por un lado lo geofísico y, por otro, lo histórico, cultural, político, económico, entre otros.

Lo anterior da lugar a pensar en la construcción de currículos pertinentes, flexibles, contextualizados e integrados, que para el caso colombiano se reconocen en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, y se fortalecen posteriormente con la expedición de los lineamientos y estándares curriculares del área, por parte del Ministerio de Educación Nacional, donde se pone de manifiesto la integralidad del ambiente, un medio que es tanto humano como natural, y el cual a la hora de ser estudiado demanda un abordaje interdisciplinario, aunque para el caso de estos documentos no se aborda puntualmente el concepto de territorio. De esta manera, puede aportar al currículo escolar educar geográficamente apoyando los diversos intentos de sensibilización a las nuevas generaciones frente los cambios drásticos que vive el medio natural, como consecuencia de la intervención humana y en la preocupación que se lee a nivel mundial, y donde se incluye a estudiosos del tema ambiental, así como a instancias gubernamentales.

A pesar de esto, otros documentos oficiales consideran que “el estudio del territorio se presenta como una forma de desarrollar una actitud científica en la escuela, como una estrategia dinamizadora de la comprensión y apropiación de los estándares básicos en ciencias sociales y naturales (Pulgarín y Quintero, 2010), conocidas también como competencias científicas. Se apunta a dinamizar la integración de saberes construidos sobre la sociedad y la naturaleza, y al desarrollo de una actitud positiva hacia el conocimiento, a la construcción de un currículo integrado, pertinente y contextualizado; además, de facilitar el encuentro de docentes para pensar la actualización del conocimiento escolar.

Así entonces, estas nuevas orientaciones gubernamentales en geografía establecen un puente entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, donde la geografía se conforma en un saber inmediato y simple, inclinado al estudio de la complejidad de las relaciones entre los hombres y sus territorios, y las implicaciones sociales que subyacen, aunque tiene otros alcances.

Como parte de la didáctica de las ciencias sociales, la preocupación por las relaciones que entre sociedad y naturaleza se dan en el territorio representa para la didáctica de la geografía el establecimiento de un conjunto de conocimientos que más allá de los conceptos propios de la materia —la geografía fundamental—, consideran el contexto social y la comunicación interpersonal del alumnado como intrínseco al contenido mismo de la didáctica de la geografía, donde no solo importan los resultados de las investigaciones científicas, sino también el propio proceso de construcción del conocimiento (Benjam, 2002).

En esta misma línea, Calvo Ortega (2010) considera que el carácter perceptivo de la geografía abierta al espacio puede ser contemplado como un mecanismo didáctico esencial para una comprensión de las representaciones sociales que se dan en el territorio, y así encontrar en la pedagogía un desarrollo del conocimiento ineludible al convertir al alumno en un sujeto activo en el análisis crítico del mundo que lo envuelve frente a toda visión geográfica que disimula el significado real del entorno

De esta forma, se puede establecer que la enseñanza del concepto de territorio, dentro de las nuevas epistemológicas y corrientes educativas, se presenta como una herramienta de gran significado para las ciencias sociales, en especial para la geografía, valorando la escuela como un espacio donde se manifiestan de distinta forma los nexos hombre-medio. Esto entendiendo la variedad de contextos con los que se puede ver obligado a interactuar el sujeto y el papel del docente en geografía como un profesional activo ligado lo más cerca posible a la evolución de la comunidad pedagógica, de la que parte el fundamento epistemológico de toda didáctica, pues en ella se elaboran los instrumentos que permitirían recomponer una geografía escolar para el siglo XXI.

Todas estas son consideraciones que se inscriben dentro de las modificaciones de las que ha sido objeto el saber científico en geografía, que señalan dos aspectos fundamentales en los que se implica directamente al saber escolar: el alejamiento de la definición que la establecía como el estudio de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad, y el recentramiento del objeto de

análisis en la organización social del espacio. Así, se ve el territorio desde una perspectiva global, y se deja de considerar únicamente un espacio marcado políticamente para delimitarse también por sus condiciones naturales, culturales, sociales, económicas e históricas.

Con esto se asume la geografía escolar lejos de una traducción simplificada de una geografía científica para abordarse como una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, hecho que permite renovar la didáctica geográfica en función de los problemas del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, prácticos y útiles para los alumnos que les de la posibilidad de reconocer los actores, sus recursos, dinámicas sociales, condiciones naturales y espacios de interacción que redundan en la idea que se tiene del territorio, de tal forma que puedan desarrollar la capacidad de comprender la dinámica espacial del mundo a escala global, regional y local, y construir así una geografía escolar que permita el análisis y la comprensión holística del territorio como base para el ejercicio de la ciudadanía

Esta última, de acuerdo con Araya (2009), se puede dar en tres líneas.

La primera que reconoce que la educación geográfica contribuye con la rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para desarrollar una actitud cívica responsable. Como segundo momento, la educación geográfica aporta con la identificación, comprensión y explicación del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano

y los desafíos que inevitablemente debe encarar. Y finalmente la educación geográfica presenta un gran potencial para desarrollar el sentido de pertenencia en los alumnos y para relacionar los espacios vividos y percibidos con el desarrollo de habilidades intelectuales superiores como el análisis, la síntesis y el pensamiento sistemático (p. 64).

En suma, la educación geográfica permite a los alumnos la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan el cambio de actitud y una valoración hacia el territorio, para transformarse así en ciudadanos con conciencia espacial que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico.

CONCLUSIONES

1. En cuanto a la escuela, aunque existe en un sistema que la enmarca como institución y con ello toda una carga historia que se otorga, no se puede olvidar que reposa solo en manos de un profesor la posibilidad de renunciar a otras formas de enseñar y aprender, ya sea por la cantidad de estudiantes que se alberguen en cada una de las clases que direcciona o en su defecto por desinterés, o simplemente porque se acostumbró a la cotidianidad clásica.
2. La globalización le ha permitido a un modelo económico que tiene como raíz el capital que se permeen las diferentes esferas de la sociedad, ante lo cual la educación no ha sido indiferente, al punto de que hoy estamos ante un discurso que viene cambiando palabras como rector por gerente, y en el que se han ido interiorizando palabras como eficiencia y eficacia al discurso escolar, sin tan siquiera cuestionar cómo se puede leer desde lo administrativo lo académico.
3. El determinismo pedagógico ha venido naturalizando el concepto mismo de calidad educativa, y así ha llegado al riesgo de plantear organismos de control, aseguramiento y mejoramiento de la calidad, elementos ante los cuales el país no ha sido esquivo.
4. La importancia del territorio recae en que allí se inscribe la vida misma, y ante ello se crean dos formas de relacionarse: una dimensión ancestral que reina en las primeras naciones del país o también llamados aborígenes, para quienes no tiene sentido la existencia sin la tierra; por otro lado, una dimensión costo-beneficio que responde al sistema global y que lleva a que siempre se considere el territorio como un espacio a usufructuar y que es válido solo en el medida en que el mismo me genere dividendos.
5. El territorio se puede enseñar a partir de elementos que han sido tradicionales en el campo educativo, como para el caso de las ciencias sociales, la construcción de mapas o el calco de los mismos, la construcción de maquetas con las geoformas; pero se busca desde el escrito despertar la reflexión a encontrar secuencias didácticas que en la relación enseñanza-aprendizaje permitan que los estudiantes se apropien del mismo.

REFERENCIAS

- ▶▶ Araya, F. (2009). Perspectivas en la enseñanza de la geografía escolar y universitaria. En O. Delgado y H. Crisancho (Eds.), *Globalización y territorio: reflexiones geográficas en América Latina* (pp. 341-360). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ▶▶ Benjam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo*, (30), 61-74.
- ▶▶ Calvo Ortega, F. (2010). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), 269-282.
- ▶▶ Caponi, O. y Mendoza, H. (2014). *El neoliberalismo y la educación*. Recuperado de http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp
- ▶▶ Delgado, M. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ▶▶ Delgado, O. y Montañez, G. (1999). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 1-16.
- ▶▶ Feldfeber, M. (2009). Educación “¿en venta?” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili et al. (Comps.), *Políticas de privatización del espacio público y educación en América Latina* (135-161). Buenos Aires: Homosapiens.
- ▶▶ Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos, una introducción a la enseñanza de la geografía* (1ra. edición). Buenos aires: Fondo de Cultura Económico.
- ▶▶ Murcia Cifuentes, D. (2009). La enseñanza de la geografía: alternativas de qué y cómo enseñar pedagogía y geografía. En *Lecturas en teoría de la geografía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ▶▶ Montañez Gómez, G., Moncayo, E., Jiménez L. y Carrizosa, J. (2001). *Espacio y territorios, razón, pasión e imaginarios* (1ra. edición). Bogotá: Unilibros
- ▶▶ Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- ▶▶ Pulgarín, R. y Quintero, M. (2010). La educación geográfica: un compromiso en la enseñanza de las ciencias. Propuesta de formación docente en el oriente antioqueño. *Unipluriversidad*, 10(3), 27-44.
- ▶▶ Olivi, A. y Venezia, P. (2008). Del territorio a la territorialidad: la experiencia de la escuela itinerante de agroecológica en la región Mapuche, Chile. *Memorias del XIII Congreso internacional de Antropología Iberoamericana*. Universidad de Salamanca.
- ▶▶ Rodríguez, L. (2012). Territorio, educación y multiculturalidad. *XI Conferencia Internacional de la Plata*. Buenos Aires, La Plata.
- ▶▶ Sack, R. D. (1986). *Human territoriality: it's theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶▶ Soja, E. (1971). *The political organization of space*. Washington: Association of American Geographers.
- ▶▶ Tedesco, J. C. (1998). Los paradigmas de la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (36), 139-154.
- ▶▶ Ussa Cristiano, E. A. y Vargas Romero, E. M. (2011). *Contexto, región y territorio en los proyectos ambientales escolares PRAES: herramienta didáctica SED-UD*. Bogotá: Secretaria de Educación de Bogotá.
- ▶▶ Vega Cantor, R. (2012). *La calidad educativa una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=142741>