

Geografía crítica y educación de la geografía del «estar» a la geografía del «ser»

Gabriela Elizabeth Serrano Villalba
Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador
g1728s@gmail.com

Recibido: 8 de enero 2022 / Aprobado: 24 de febrero 2022

Resumen

El artículo analiza el enfoque de geografía crítica como una propuesta para innovar la enseñanza de la asignatura de Geografía desde un criterio centrado en el ser, un aprendizaje basado en los cuerpos, en lo que los seres humanos hacen en un espacio determinado. Se reúnen ideas que los/las docentes pueden implementar durante la clase y se explora el concepto de cuerpo-territorio como un aporte significativo en la innovación de los contenidos curriculares.

Palabras clave: educación, geografía crítica, reflexión, crítica, espacio, cuerpo, territorio.

Abstract

The article analyzes the critical geography approach as a proposal to innovate the teaching of the subject of geography from a criterion centered on being, a learning based on bodies, on what human beings do in a given space. Ideas that teachers can implement during a class are gathered and the concept of body-territory is explored as a significant contribution to the innovation of curricular contents.

Keywords: education, critical geography, reflection, critique, space, body, territory.

Introducción

*Lo que le pasa al territorio
nos pasa a nosotras.*
Aissa Zuleta (2018)

El proceso escolar tradicional y vertical ha perpetuado la memorización como único recurso para la enseñanza de la geografía durante los últimos años. Explorar una nueva forma de enseñar y aprender a través de la *geografía crítica* significa reemplazar la memorización y el aprendizaje superficial por una vivencia más cercana a la realidad de los cuerpos (individuos) y su influencia sobre el territorio.

Esta nueva perspectiva apuesta a la crítica y a la reflexión como alternativa para empoderar a los/las estudiantes y llevarlos/las a un nivel más avanzado de conocimiento donde puedan involucrarse en la transformación de sus entornos cercanos a partir del reconocimiento de la acción que sus cuerpos ejercen en los territorios. No se trata únicamente de aprender sobre los lugares, sino también de experimentar con las diferentes problemáticas que se presentan en ellos y que involucran a los seres humanos, cuyas decisiones impactan de forma positiva o negativa en sus espacios de coexistencia. Es imprescindible entonces, mirar a la geografía desde esta dimensión para comprender que el lugar es importante, pero más el hecho de estudiar acerca de quiénes se relacionan en él.

En este sentido, se exploran ideas de varios autores y autoras que sustentan el contenido de este estudio, como Diego García, quien en su texto *La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar* (2019), plantea que la crítica puede interpretarse desde dos concepciones filosóficas diferentes, pero que están estrechamente ligadas para comprender y mejorar la enseñanza y práctica de la asignatura. Estas reflexiones se complementan con las estrategias que André Kaercher recomienda en su artículo «A Geografía é o nosso dia-a-dia» (1996), para el desarrollo de la criticidad en el aula. Así también, resultan pertinentes para este análisis, los apuntes de Sofía Zaragocín, Melissa Moreano y Soledad Álvarez sobre la construcción de una geografía crítica latinoamericana comprometida con las luchas políticas y territoriales en su texto *Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina* (2018). De igual manera, el artículo de Manuela Silveira («Pensamiento crítico e (in)tolerancia: dibujando espacios de coexistencia a partir de la geografía escolar», 2018), relaciona los conceptos de pensamiento crítico, geografía escolar e (in)tolerancia con la formación y práctica docente.

Los aportes de otras pensadoras feministas (Tania Cruz, Cecilia Ramírez, Libia Posada) revisados durante la indagación bibliográfica, abordan el concepto de cuerpo-territorio para explicar por qué es importante desarrollar geografías a partir de las vivencias, problemas y luchas que enfrentan los individuos. En esa misma línea, la experiencia del Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, a través de la serie de carti-

llas *Geografiando para la resistencia* (2016, 2018), contribuyen para ejemplificar el tipo de herramientas que se pueden emplear en el aula, de modo que los/las estudiantes puedan reflexionar cómo la geografía permite comprender las problemáticas comunes.

Tomando en cuenta la experiencia personal en el ámbito educativo, se ha considerado pertinente analizar los argumentos que estos autores y autoras han planteado y sus reflexiones en torno a la interrogante: ¿Cómo se expresa la geografía crítica en la educación?, de forma que las respuestas encontradas permitan aportar a la práctica docente con una alternativa para que maestros y maestras, por medio de estrategias puntuales, puedan modificar la manera tradicional en la que han enseñado geografía en sus aulas.

Renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura como la Geografía permite explorar más allá de los contenidos curriculares para ahondar en las emociones, los sentimientos, los afectos y las luchas que impactan la vida de los individuos, de modo que logren comprender por sí mismos cómo transformar su realidad.

El cuestionamiento a la disciplina

La geografía ha sido útil en el ámbito educativo, sin embargo, empezó a generar debates en el medio científico debido a que algunos geógrafos consideraron que esta respondía a una sola perspectiva del mundo. De esta forma, surgieron nuevas propuestas teóricas entre los años de 1970 a 1980 (en el caso de América Latina) en contraposición a los planteamientos originales de la disciplina, cuestionando la forma cómo se ha representado el espacio tradicionalmente y cómo se ha usado la geografía para revelar un escenario único a la humanidad. Una muestra de esto son los mapas, que exponen una imagen fija del mundo, convirtiéndolos en dispositivos de poder que muestran una realidad que se considera «normal» (Álvarez, Moreano y Zaragocin, 2018, p. 14).

En los países latinoamericanos, la geografía ha estado destinada exclusivamente a la producción cartográfica para dividir administrativamente el territorio de forma «eficaz» y ejercer un adecuado «control» en la superficie, por ello siempre se ha ligado al ámbito militar. En el caso ecuatoriano, la única entidad a cargo de esta tarea ha sido el Instituto Geográfico Militar, cuyas proyecciones cartográficas han dado cuenta de las divisiones, accidentes geográficos, carreteras, ríos y demás características que se encuentran en la superficie, sin considerar otro tipo de trazado que identifique problemáticas sociales. La nueva visión de la geografía nace precisamente para *criticar* esa interpretación y producción única de la realidad; para concebirla más bien desde los conflictos que cada región posee y que responden a diferencias espaciales producto de relaciones de desigualdad originadas por el capitalismo, modelo económico que se quiera o no ha configurado el mundo como se lo conoce en la actualidad (Álvarez, Moreano y Zaragocin, 2018, p. 15).

En consecuencia, la geografía crítica ha surgido como respuesta a esa imposición del capitalismo como sistema económico, cuya fórmula tiene que ver con la articulación del capital para explotar la naturaleza e industrializarla, suscitando así distintos problemas en los territorios que es oportuno discutir en clase para comprender cómo funciona esta estructura que afecta también lo ambiental, político, económico y social (García, 2019, p. 187).

El fin al cambiar de paradigma, es pasar del aprendizaje meramente descriptivo a la reflexión de las problemáticas que están sujetas a los lugares estudiados y a los seres humanos que habitan en ellos, entendiendo en el proceso que lo social es lo que da sentido al espacio.

La crítica para emancipar desde el aula

En la mayoría de las aulas todavía prevalece una forma única de enseñar geografía a través de la memorización. No se considera la experiencia del/la estudiante en tanto sepa repetir lo «aprendido» sin pasar por un proceso de reflexión previo y menos aún la interiorización del contenido curricular. Transformar los procesos de enseñanza al integrar la *crítica* puede resultar complejo porque el aprendizaje geográfico se ha basado en el almacenaje de datos en la memoria como práctica recurrente en el aula; es una asignatura rigurosamente descriptiva en la que no se ha precisado mayor análisis, sino que ha estado orientada a proporcionar la información que los/las estudiantes deben obtener por «cultura general» y para poder ubicarse (Silveira, 2018, p. 10).

Por este motivo, es considerable el aporte desde la visión de un académico como Diego García (2019), quien articula las ideas que reconocidos teóricos han expuesto (Giroux, Balaguer, Gouldner, Harvey, McLaren, McPeck, Perrenoud, Wacquant) y las relaciona con la práctica docente de la geografía escolar, que es la razón del presente análisis.

En cuanto a la ejecución de esta disciplina en clase, García (2019, p. 181) considera que puede percibirse como el resultado de propuestas filosóficas y pedagógicas anteriores, pero que tiene su base principalmente en la pedagogía crítica y, por tanto, pueden existir distintas formas de entender o interpretar la *crítica* para construirla desde la geografía. En este caso, García realiza una comparación que resulta interesante dado que relaciona dos pensamientos filosóficos diversos, por un lado, el que tiene que ver con la hermenéutica y por otro, el que se refiere a la emancipación.

Es importante establecer que la crítica en la educación, más allá del concepto como tal, constituye una *actitud* que debe ser puesta en práctica; primero, por la persona que enseña, de forma que quien aprende pueda responder de forma favorable a esa postura. En otras palabras, el/la docente debe entender cómo trabajar esta *actitud* a nivel personal para luego ponerla en práctica con el grupo de estudiantes. Para lograr este fin, García (2019, p. 182) conjuga dos acepciones en su análisis que

le permiten comprender el desarrollo de la crítica; por un lado, desde la concepción filosófica de los pensadores griegos e Immanuel Kant, que explicaban la crítica como un proceso cognitivo complejo donde el individuo analiza su entorno para formarse una opinión (juicio) sobre esa realidad y una vez que lo logra entonces «conoce» el mundo que le rodea; por otro lado, entiende la crítica como un mecanismo para lograr la transformación o liberación que Karl Marx, la Escuela de Frankfurt y otros pensadores decoloniales han explicado como una participación política que debe estar orientada a encontrar formas para cambiar las realidades y evitar la desigualdad.

Resulta interesante comprender que estas dos posturas convergen para concebir una geografía que tiene que ver más con lo humano que con lo meramente espacial. En las aulas de clase, la rutina escolar se centra en conocer los lugares sin construir opiniones o discernir sobre las problemáticas que los sitios experimentan y por qué. Partiendo del análisis de García, se puede inferir que es indispensable trabajar la crítica desde el precepto teórico-filosófico que supone el «juzgar» para conocer algo, tanto como la propuesta de emancipación orientada a desequilibrar las ideas preconcebidas con las que llegan los/las estudiantes al aula y que responden a la reproducción de un sistema que se transfiere a través de la educación tradicional. Esta vinculación entre hermenéutica y emancipación debe procurar que la construcción del conocimiento en clase favorezca la toma de decisiones, discusiones e incluso posiciones políticas por parte de los/las estudiantes con respecto a las problemáticas que surgen. Durante el proceso educativo el/la docente actúa como mediador en la construcción de este pensamiento crítico, logrando que los estudiantes no solo cuestionen los modelos y estructuras establecidas, sino que también se cuestionen a sí mismos y desarrollen posturas propias de manera congruente.

La educación no debe ser «bancaria», recordando a Paulo Freire y su *pedagogía de la liberación* (2005), el/la docente no deposita enseñanzas en el/la estudiante sino que establece procesos basados en la comunicación, una práctica dialógica que busca una respuesta crítica en los estudiantes para invertir la idea de poder y opresión de unos sobre otros. Para Freire, el acto educativo en sí puede llegar a ser un acto de dominación ideológica, por tanto, recurrir a la práctica del diálogo ayudará a alcanzar la autonomía en los/las estudiantes de forma que sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico para emanciparse.

Retomando el análisis de García (2019, p. 186) sobre los dos enfoques de la crítica, el uno epistemológico y el otro social, se puede decir que la hermenéutica es necesaria para comprender de forma reflexiva cómo funcionan las cosas, los hechos y el mundo en sí, es decir, cómo el sujeto conoce el objeto y la idea que se forma de él, situación que se complementa con la crítica para la transformación social (emancipación), misma que se logra a través de una acción consciente. Entonces, el conocer o aprender, puede resultar significativo en el momento en que el docente logra que los/las estudiantes actúen, basados en una decisión personal para encontrar una respuesta o transformar una realidad.

Conocer, comprender, reflexionar, actuar y transformar, sería el proceso ideal que todo/a docente innovador/a busca experimentar con sus estudiantes, sin embargo, el solo hecho de desarrollar procesos dialógicos y reflexivos en el aula, permitirán ir modificando paulatinamente la enseñanza hacia una geografía y una educación más crítica.

Ideas didácticas para incorporar la crítica

Este artículo expone algunas estrategias propuestas por algunos académicos que pueden ser de utilidad para la enseñanza de la geografía crítica; sin embargo, no constituye una fórmula, sino más bien una orientación para docentes que buscan experimentar o ahondar en torno a esta iniciativa.

André Kaercher (1996, p. 109) plantea que la geografía va mucho más allá incluso de lo que la propia etimología de la palabra supone, puesto que no se trata de la tierra (geo) o descripción (grafía), sino más bien del *espacio* geográfico que ha sido consecuencia de pugnas o enfrentamientos entre unos y otros por permanecer, de tal forma que en ese proceso se ha aprovechado y destruido la naturaleza para modificar o construir, es decir, el ser humano transforma los espacios de acuerdo a las relaciones sociales que establece. Entender esta noción es esencial, porque así es como se van configurando las geografías.

En ese sentido, Kaercher (1996, p. 110) recomienda no adornar las clases o sobrecargarlas con información innecesaria, ya que el problema no radica en el contenido, sino en la forma cómo se trabaja para construir el conocimiento junto con los/las estudiantes. Señala que es más importante entender el principio básico sobre la creación de los territorios, que inundar las clases de contenidos. En otras palabras, comprender que los espacios se han configurado sobre la base de una lucha de los seres humanos por sobrevivir y que son el reflejo de las divisiones, intereses y disputas entre unos y otros. Por tanto, la geografía se estudia desde la acción que han ejercido los individuos sobre ella, porque no puede estudiarse lo físico sin una comprensión de la realidad social y de los conflictos que ha suscitado la creación de los paisajes existentes.

Asimismo, Kaercher (1996, p. 110) manifiesta que el hecho de ser ciudadano y conocer el entorno sea este urbano o rural, no convierte a la persona en crítica de ese entorno. Por lo general, en los libros escolares se realiza una sucesión invariable de contenidos, primero el espacio cercano como la casa, la escuela, el barrio, para luego ir escalando hacia la ciudad, el país, el continente, el mundo. El problema es que no todo es secuencial en la vida; el autor considera que algunas decisiones que afectan nuestro espacio inmediato no van a afectar al resto del mundo. Es así como esta gradación debe ser evaluada y más bien recurrir a otras herramientas como el periódico, que generan temas de interés a diario y que favorecen la crítica a través de una lectura guiada por el/la docente, en la que se pueden reconocer incluso formas

de manipulación o tergiversación, logrando que el aprendizaje sea más participativo y evitando la memorización.

Por otra parte, los conceptos no deben anteceder a los contenidos, sino que más bien los/las estudiantes deben elaborar los conceptos a partir de experiencias (Kaercher, 1996, p. 111). Por ejemplo, para tratar el tema de países «desarrollados» y «subdesarrollados», se puede partir de la industrialización, para señalar que es un proceso que ha traído conflictos y desigualdades sociales en el mundo y que no siempre va a significar desarrollo o progreso, porque no todos han sido beneficiados, solo una minoría, mientras que la mayoría de la población trabaja sin que mejore su calidad de vida, etc. (precisamente para evitar conceptos como «desarrollados» y «subdesarrollados»).

Así también, es importante la lectura y creación de mapas, prácticamente una exigencia en el aprendizaje de la geografía, pero estos deben ser manipulados constantemente y expuestos a la vista para que los/las estudiantes relacionen las temáticas con los lugares, por ejemplo, los procesos que dieron origen a un país, las relaciones establecidas por este a nivel internacional y otros factores que facilitaron su creación. También permiten comparar lugares no solo en cuanto al territorio, sino a la diversidad de culturas, creencias, ideologías y para construir con los/las estudiantes la idea de que estas diferencias pueden generar cambios positivos o negativos. Además, se debe debatir en clase que las fronteras se han construido para dividir y entender que esas fronteras son una invención humana, que están rodeadas de intereses y conflictos políticos y económicos, y que no son estáticas, por lo que no existen divisiones como tal (Kaercher, 1996, p. 113). Asimismo, hay que reiterar que no son las únicas fronteras que dividen, porque la caja de un supermercado (por ejemplo) puede constituir una frontera para quien no tiene capacidad económica para comprar productos básicos.

Según Kaercher (1996, p. 113), todo lo que sucede en los espacios es una manifestación geográfica: segregación física, territorial, económica, social, etc., por ende, comprender lo social es esencial para comprender el espacio. Consecuentemente, se debe procurar no hacer generalizaciones o simplificar alguna realidad, como es el caso de los países «africanos» que se asocian siempre al continente, cuando la realidad de cada país es distinta, sin embargo, cuando se habla de un país africano, rápidamente se lo vincula con habitantes negros y negras, selva y pobreza, siguiendo un estereotipo (racista en algunos casos) difícil de romper y que aún se mantiene en las aulas.

De acuerdo con la experiencia de García (2019, p. 198), es conveniente realizar dramatizaciones o juegos de roles, donde los estudiantes escojan a los actores sociales para que interpreten, busquen información oficial sobre ellos y, a pesar de no estar de acuerdo ideológicamente con el personaje, organicen y expongan sus discursos, lo que justamente permite provocar debates interesantes sobre la problemática planteada. También señala que debe primar el trabajo cooperativo, de modo que los

estudiantes tengan una responsabilidad y una implicación al desarrollar los procesos reflexivos. Paralelamente, al mantener una comunicación personalizada, es decir, al basar la educación en un diálogo horizontal e individual, se puede lograr que los/las estudiantes se preocupen por las temáticas propuestas porque observan que se valoran sus particularidades e intereses (García, 2019, pp. 198-9). Es pertinente comprender que no se trabaja con grupos homogéneos, sino con personas que sienten y piensan distinto, por tanto, cuando el/la docente es empático/a, genera un clima de confianza que produce interés en los/las estudiantes para desarrollar un aprendizaje más complejo y crítico.

El aprendizaje basado en problemas (ABP), como lo destaca García (2019, p. 200), es una estrategia didáctica que conduce a los/las estudiantes a indagar y analizar problemáticas reales de carácter geográfico, permite encontrar posibles soluciones a través del planteamiento de hipótesis que luego ellos/ellas deberán justificar de forma fehaciente. De esta manera, en geografía es posible tratar problemas sociales, económicos, ambientales y culturales que son realmente amplios por lo que pueden ser planteados a través de preguntas complejas que generen discusiones motivadoras. Por ejemplo: ¿por qué el Ecuador tiene altos índices de desnutrición infantil, si es un país principalmente agrícola y ganadero, en el que comprar alimentos es asequible en comparación con otros países de la región? De esta manera, los/las estudiantes descubrirán diversas respuestas o formas de solucionar los conflictos que los llevarán incluso a cuestionar profundamente el sistema.

En esta línea, Kaercher (1996, p. 113) anota que cada territorio produce una geografía de acuerdo a sus propias intenciones o intereses. Es clave que los/las estudiantes tengan en esta asignatura una lectura del mundo para construir no solo una escuela, sino también una sociedad más crítica, capaz de protestar en contra de las problemáticas existentes, cuestionar y manifestar su opinión pese a otras imposiciones de pensamiento.

Desde su visión, García, insiste:

[...] no solo en la selección, organización y jerarquización de los contenidos radica el carácter de una geografía crítica en la escuela, sino que la didáctica planteada, basada en propuestas abiertas, colectivas, indagatorias e investigativas por parte de los alumnos, llevan a un interesante compuesto de acciones que pueden vincularse a procesos de pensamiento crítico en los estudiantes. Así, los profesores deben dejar de observar la caja de temas a dictar como una cuestión mecánica para comenzar a emparentarlos con los modos de abordaje que les corresponde para volverlos más significativos. (2019, p. 190)

La labor docente no tiene que ver con transmitir un sinfín de contenidos, sino más bien esforzarse porque los/las estudiantes adquieran una *autonomía intelectual* que se consigue cuando obtienen los conocimientos académicos, pero a la vez los problematizan y contextualizan respecto a la realidad, logrando una formación basada en la práctica (García, 2019, p. 192). Esto permite abandonar la clase tradicional

para promover una participación más activa modificando el papel de los/las estudiantes en el aula, quienes adquieren una *actitud* de compromiso social y político con las situaciones que viven, visto desde la óptica de la *psicología constructivista*, constituye un *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1963).

Cuerpo territorio: un enfoque basado en el ser

La categoría cuerpo-territorio, según las ideas compartidas por Tania Cruz Hernández (feminista indígena mexicana), nace como una construcción colectiva de mujeres, especialmente indígenas, organizadas para luchar en defensa de sus territorios; lucha que ha sido apoyada y acompañada por otros colectivos femeninos (Cruz, 2016, p. 1). Por tanto, la propuesta es feminista, pensada desde las mujeres para visibilizar las desigualdades marcadas no solo entre géneros, sino también aquellas provocadas por un sistema económico patriarcal (Cruz, 2015, p. 1).

Para Cruz, el cuerpo-territorio es una categoría conceptual en construcción que ha servido, a su vez, como metodología para trabajar con otras mujeres desarraigadas de sus territorios, para poder visibilizar de manera crítica las diversas problemáticas y entender que todo lo que le pasa al cuerpo tiene relación directa con lo que le sucede al territorio. Esta nueva propuesta, según Cruz, va acompañada de dos premisas que resulta interesante considerar. La primera, tiene que ver con el cuerpo como un instrumento creativo, emancipatorio y creador de conocimientos, y la segunda, se relaciona con la colectividad, idea significativa para estas reflexiones, puesto que se refiere a la creación conjunta de conocimientos, noción que permite la vinculación de unos con otros para generar transformaciones.

En este sentido, incorporar concepciones nuevas como esta en el aula, puede resultar estimulante para los/las estudiantes que no han tenido un contacto cercano con este tipo de enfoques y gratificante para el/la docente que estará explorando nuevas formas de enseñanza en su aula.

Adicionalmente, es interesante la revisión que hace Cruz (2016, p. 3) cuando cita a Zemelman, para analizar si el conocimiento enriquece o no a los sujetos. Según manifiesta, se conoce la realidad con base en un proceso netamente racional, pero afirma que también es posible conocer a partir de las emociones y el cuerpo. Sugiere que el individuo debe observar las acciones que las y los sujetos realizan y que los lleva a tomar decisiones para transformar su entorno. Mirar y mirarse desde la acción de los otro/a/s permite ampliar los límites de ese conocimiento.

Materializar el concepto en la clase

Visto desde la práctica docente en el aula, emplear la categoría cuerpo-territorio, abre un mundo de posibilidades para elaborar una programación curricular que salga de los moldes tradicionales en la enseñanza de la geografía. Posibilita, además,

explorar las emociones, sentimientos e incluso denuncias de los/las estudiantes que no han podido discutir en otras asignaturas, modificando totalmente el programa de geografía y volviéndolo más subjetivo, más interesante y, sobre todo, más humano.

En cuanto a la práctica y uso del concepto cuerpo-territorio como metodología, Cruz (2015, p. 4) explica que ha recurrido a tres técnicas (mapeo corporal, sensorama y teatro de los sentidos) que —según su propia experiencia— resultan positivas dado que permiten ver el territorio desde una mirada crítica y desde la propia subjetividad (emociones, luchas, vivencias) de las personas que participan en el ejercicio. (Más adelante se ahonda en estas técnicas como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Desde este punto de vista, Cruz reflexiona que el cuerpo y el territorio tienen una unión natural (el agua pasa por el cuerpo antes de llegar a la tierra). Por tanto, si hay territorios violentados, también hay cuerpos que deben ser cuidados y eso es algo que las mujeres conocen bien (de ahí que el planteamiento sea feminista). En consecuencia, si los cuerpos no están cuidados, no van a poder contribuir a la búsqueda del bienestar colectivo e individual, la pelea por el territorio no puede estar separada de la lucha por el cuerpo (cuidado, protección, respeto). Es por esta razón, que se vuelve determinante la creación de *otros* mapas (violencia, femicidio, drogas, delincuencia) porque a través de ellos se conectan directamente los problemas que sufren las personas con los conflictos del territorio (invasión, represión, usurpación). En efecto, las luchas se vuelven colectivas porque los cuerpos comparten las mismas experiencias.

Ahondando en esta temática, es pertinente revisar y utilizar en el aula las cartillas *Geografiando para la resistencia* (2016, 2018), material publicado por el Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, que cuestiona la geografía convencional ecuatoriana enfocada en la creación de mapas para el ordenamiento territorial. Su trabajo y experiencia están dirigidos a construir herramientas para la defensa del territorio y visibilización de las problemáticas que afectan directamente a las personas. Lo interesante de esta producción es que constituye una herramienta práctica para utilizar en el aula, a través de ejercicios como los mapas parlantes, mapa del cuerpo-territorio, transectos fluviales y caminatas en transectos,¹ mapeo de territorios simbólicos, contra mapeo de la criminalización, trayectos cotidianos urbanos, que se han planteado como una alternativa cartográfica a lo tradicional. Además, las cartillas profundizan en conceptos como género, transterritorialidad, femicidio, cartografía social, entre otros, que se complementan con preguntas de desequilibrio cognitivo, a partir de las que se pueden iniciar las temáticas en el aula desde esta nueva dimensión de la

1 Según el glosario que se encuentra en la cartilla 3, *Los feminismos como práctica espacial* del Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador (2018, p. 27), caminatas en *transectos* es un método de la geografía humana que consiste en la realización de una caminata sistemática por un lugar definido dentro de un área específica. Durante la caminata, las personas que habitan ese espacio lo exploran, lo observan y al final producen un diagrama. Transectos fluviales constituye una adaptación del método anterior que se desarrolla en un espacio fluvial.

geografía, misma que está siendo discutida en el ámbito académico pero que muy poco se divulga al interior de las instituciones educativas.

También el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, comparte su trabajo: *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios* (2017). Una publicación que reúne metodologías que ayudan a las personas a reflexionar sobre cómo sienten en el cuerpo las violencias que se ejercen en su territorio. Por ejemplo, para desarrollar la *cartografía corporal* se pide a los participantes que dibujen su silueta dentro del espacio geográfico que habitan y coloquen aquellas situaciones que consideren que han impactado su vida, después presentan sus trabajos y mientras cuentan sus historias de vida salen a la luz experiencias que resultan ser semejantes a otras, de forma que se crean lazos que permiten explorar estrategias comunes de resistencia. De esta manera, esos territorios-cuerpos que eran individuales, se convierten luego en colectivos al igual que su lucha.

La técnica del *teatro sensorial* o *teatro de los sentidos*, que se expone en la guía, permite redescubrir a los cuerpos como cuerpos *sintientes*. Se utilizan frutas como la naranja o mandarina y su jugo para ir experimentando diferentes sensaciones al comer, oler, ver, escuchar y de esa manera entender lo importante que es sentir, porque los aromas y sabores de las frutas traen a la memoria recuerdos, sufrimientos, vivencias que están asociados a los espacios geográficos que se habita y que es importante defender al igual que los cuerpos.

Otro ejemplo equivalente a lo anteriormente expuesto, que también se puede trabajar con los/las estudiantes, es el ejercicio de cartografía corporal (representación de desplazamiento forzado) que realiza la artista Libia Posada (2014, p. 218) como parte de su trabajo artístico denominado *Signos cardinales*, nombre que hace referencia a los símbolos que se utilizan para ubicarse en el territorio, pero relacionándolos con los signos que presenta el cuerpo humano cuando se enferma. Con este propósito, la artista expone cómo el hecho de viajar de forma involuntaria (al interior de Colombia, en este caso) conlleva descubrir nuevas rutas en el territorio que *marcan* la vida de las personas que las transitan. El recorrido (las marcas) de cada participante, es dibujado en sus piernas (fortaleza para transitar) para luego ser fotografiado en un estudio. De forma que se crea una cartografía basada en sus experiencias, recuerdos y momentos vividos, sustituyendo el mapeo tradicional que, como ya se anotó, excluye este tipo de trayectorias (realidades).

Analizando la obra de Posada, Cecilia Ramírez (2013, p. 40) manifiesta que el dibujar los recorridos, en este caso de mujeres desplazadas y víctimas de violencia, constituye una forma de expresar sus sufrimientos y simbolizar el trauma ocasionado, no con el fin de revivirlo sino como un ejercicio de memoria desde los lugares de su experiencia, lo que desprende sus afectos y recuerdos, al tiempo que permite a los espectadores tener una nueva apreciación de un territorio que es real y que existe geográficamente, pero que está cargado de situaciones que pasan desapercibidas porque afectan solo a determinados grupos (minorías). Por tanto, es crucial visibilizarlas y discutir las, especialmente en un espacio como el aula de clase.

Así también, Ramírez reflexiona sobre la concepción de cartografía que la artista expone a través de su trabajo de creación, señalando:

Cartografiar es representar con trazos la tierra o una parte de ella. El trazo, la inscripción de una huella es lo que Posada toma como recurso para la elaboración de *Signos cardinales*. El espacio, el territorio representado, es comprendido de forma diferente en esta obra. No se trata de la representación a escala en una superficie plana, compuesta por estructuras hídricas o mallas viales, no son las líneas segmentarias de fronteras geopolíticas. Es la representación del lugar en el que se sostiene el ser humano, el que se construye y que simultáneamente construye al ser humano, sin el cual no existe el ser, y el que sin lo humano no existe, es precisamente el escenario de lo humano. (2013, p. 40)

Este ejercicio sería interesante realizar en las instituciones educativas, ya que actualmente en Ecuador existe un porcentaje considerable de migrantes, especialmente venezolanos, que han efectuado grandes recorridos y caminatas complejas. Resultaría revelador que los *otros/as* estudiantes (ecuatorianos), a través del ejercicio de mapeo, comprendan las situaciones que propician los desplazamientos y que obligan a las personas a desarraigarse, a la vez que empatizan con sus pares para evitar inclusive situaciones de exclusión y discriminación en el espacio escolar.

Por su parte, Melissa Milán en *El cuerpo como territorio* (2017), realiza una intervención similar con una mujer salvadoreña a quien le plantea identificar y delimitar las zonas de su cuerpo con base en varias categorías como el trabajo, la familia, las actividades domésticas, cuidado, autocuidado y vulnerabilidad, contrastándolas con los mapas de dos lugares geográficos donde ella desarrolla estas actividades. Finalmente, el resultado es interesante porque permite ver cómo una mujer asume su corporalidad, cómo los lugares influyen en sus acciones y cómo su cuerpo afecta a *otros* y a sus espacios de convivencia. Demuestra, además, aquellas ideas preconcebidas que tiene como mujer y aquellos roles que le han sido impuestos por una sociedad cuyas formas de dominación son herencia colonial. Discusión que puede producirse también en la clase si se realiza el ejercicio, lo que facilita tratar temas relacionados a la violencia de género, machismo, femicidio, entre otros, con base en las experiencias que tienen las alumnas (por ejemplo) en diversos espacios geográficos.

Entendiendo este criterio, se pueden trabajar estos ejercicios para trasladar *otras* realidades al aula y facilitar el aprendizaje de lugares a partir de las vivencias personales de los/las estudiantes o sus familias. De esta manera, el aprendizaje se torna personal, porque se incorporan las emociones para transformar esa educación «bancaria» y convertirla en una experiencia significativa.

Conclusiones

Es importante comprender las distintas dinámicas y manifestaciones que se producen en un ambiente (escuela) en el que cohabitan seres que con su propia existencia van

transformando y apropiándose de los espacios. Sea positivo o negativo, es preciso estudiar el impacto que hombres y mujeres han dejado en las geografías más que perpetuar una práctica docente tradicionalista, centrada en la memorización de nombres y sitios. Es aquí donde radica la importancia de la geografía crítica, que invita a transformar ese paradigma conservador en el que se continúa enseñando, para apostar a la reflexión y fomentar el análisis profundo y la criticidad en los estudiantes.

Apostar por la crítica como una herramienta para comprender conceptos, tiempos y lugares evita un aprendizaje superficial que solo ubica a los seres en el espacio, es decir, les enseña a *estar*, mientras que al asociar esos espacios a los recuerdos, a los momentos vividos, a la memoria, a las experiencias buenas o malas, les permite *ser*.

Por tanto, las emociones y el afecto se integran a esta nueva visión de la geografía que no se discutía antes en el ámbito académico y menos aún se practicaba en el aula. Pensar la asignatura desde esta nueva concepción, realmente modificará no solo la didáctica, sino también la forma en que los y las docentes actúan, sienten y se comunican en sus clases, con la finalidad de *innovar* su práctica profesional en busca de una educación crítica y transformadora.

Referencias

- Ausubel, David. (1963). *The psychology of meaningful learning*. Grune and Stratton.
- Álvarez, Soledad, Moreano, Melissa, Zaragocin, Sofía. (2018). Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina. Presentación del dossier. En *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, 61, 11-32. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador.
- Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador. (2016). *Geografiando para la resistencia. Cartilla para la defensa del territorio*. Cartilla 1. Quito.
- Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador. (2018). *Geografiando para la resistencia. Los feminismos como práctica espacial*. Cartilla 3. Quito.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Quito.
- Cruz, Tania. (2015). *Todos los días mi cuerpo es un territorio que libra batallas: dialogando con el concepto cuerpo-territorio* (ponencia). Primer Congreso Internacional de Comunalidad. Puebla.
- Cruz, Tania. (2016). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. En *Solar*, 12, 35-46. Lima.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, Diego. (2019). La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. En *GeoGraphos, revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 179-205. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante.

- Kaercher, André. (1996). A Geografia é o nosso dia-a-dia. En *Boletim Gaúcho de Geografia*, 109-116. Porto Alegre: Portal de Periódicos UFRGS-Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.
- Milán, Melissa. (2017). El cuerpo como territorio. En *Bitácora*, 3(2), 155-160. Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, Cecilia. (2013). Libia Posada: cartografías del sentir. En *Arte & Diseño*, 11, 38-41. Barranquilla: Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad Autónoma del Caribe.
- Silveira, Manuela. (2018). Capítulo 16. Pensamiento crítico e (in)tolerancia: dibujando espacios de coexistencia a partir de la geografía escolar (artículo inédito). *Escuela Internacional de Posgrado en Educación tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico*. Bogotá, Universidad de La Salle/CLACSO.