

LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y REPRESENTACIONES DEL ESPACIO POR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES EN LOS MAPAS

*Adriana María Andreis**

Resumen

Presentamos en este artículo una reflexión sobre la producción de los significados y representaciones del espacio geográfico, a partir de una discusión sobre educación escolar en el componente curricular, Geografía en la Educación Básica. Proponemos una interrogación acerca de su aporte en la construcción de las percepciones espaciales, desencadenando este pensar especialmente sobre el uso, las limitaciones y las posibilidades reveladas en los mapas. De ese modo, invitamos a un cuestionamiento sobre las formas de utilización de ese recurso, que exige elecciones codificadas, simplificadas y representadas según criterios de escalas, símbolos y proyecciones cartográficas. Discutimos cómo la Geografía escolar utiliza los mapas y cómo propone los significados y representaciones de ese lenguaje en imagen, en la medida que son configuraciones producidas y cuyos contenidos son escogidos. Argumentamos que la educación escolar responde en gran parte a las representaciones construidas por las personas. Por eso, el presente texto es un ejercicio relevante para los educadores en general, una invitación al análisis de la utilización de los lenguajes específicos de cada área del conocimiento. Fortalecemos, de esa manera, el debate sobre las producciones de las representaciones, esenciales en los movimientos de la vida cotidiana de las personas que pasan por la escuela proyectando un currículo más abierto.

Palabras clave: Aprendizaje escolar, significados, representaciones, Geografía escolar, mapa.

*Educatrice en Geografía para secundaria y Superior, con graduación en Geografía de la URI, Santo Ângelo/RS, especialista en Geografía de Unifra, Santa María/RS, maestría en Educación de por la Ciencias de Unijui con concentración en Geografía, Ijuí/RS. adrianandreis@hotmail.com

Fecha recepción: 10 octubre 2009
Fecha aprobación: 12 febrero 2010

Abstract

We present in this article a reflection on the production of meanings and representations in the geographical space, from a discussion on school education in the curriculum component, Geography in Basic Education. We propose a question about its contribution to the construction of spatial perceptions, triggering an analysis particularly about the use, limitations and opportunities revealed in the maps.

Thus, we invite for discussion ways of utilizing that resource which requires encoded choices, simplified and represented according to criteria of scale, symbols and map projections. We discuss how the Geography student uses the maps and how the student applies the meanings and representations of that picture language in the settings as they are produced and whose contents are chosen. We argue that education is greatly due to the representations constructed by people. Therefore, this text is an important exercise for educators in general, an invitation to the analysis of the use of specific languages for each area of knowledge. In this way, we strengthen the debate over the production of essential representations in the movements of the daily life of the people passing through the school by projecting a more open curriculum.

Key words: Elementary education, meanings, representations, school geography, maps.

En las estrategias de organización de la vida diaria, las imágenes construidas sobre el espacio, bien como la dinámica con que este es percibido, influyen en los movimientos cotidianos. Son representaciones sobre los más diversos aspectos que cada sujeto viene constituyendo a partir de lo que aprende y que son esenciales para los pensamientos y movimientos en la praxis¹. La constitución y representación de esos “mapas mentales” (Fabregat, 1995) se procesan por medio de diferentes lenguajes (visual, textual, verbales, gestuales entre otras) en la educación informal familiar o comunitaria y formal escolar. La reflexión propuesta en el presente texto invita al cuestionamiento acerca de los procesos de producción, vehiculación y uso de las imágenes de lo local, del mundo y de la contribución de la Geografía Escolar en construcción de las percepciones del espacio, en especial por medio de los mapas cartográficos.

A partir del lenguaje visual de los mapas, podemos reflexionar sobre cómo las percepciones del espacio son constituidas, significativas y representadas por la sociedad como un todo, teniendo en cuenta que esa sociedad ha cursado la escuela. De allí la importancia de interrogarse sobre la Geografía Escolar que se propone pensar la espacialidad de lo local y de lo global y que, por tanto, se sirve del instrumental simbólico: el mapa. En ese contexto, es importante interrogar: ¿En qué medida la Geografía contribuye para la producción de las representaciones de lo local y del mundo? ¿La producción

1 Acción orientada por una teoría que transforma los objetos y el sujeto en acción.

de las imágenes del espacio posibilita el desenvolvimiento de competencias inherentes a la vida, como la autonomía? ¿Los mapas escolares adelantan la estructuración y la sistematización en el recorrido de las formas superiores de pensamiento? ¿Colaboran esas imágenes para la ciencia ciudadana o se restringen a informaciones fragmentadas y ajenas que mantienen un “orden” desigual del mundo actual? Esas cuestiones son fundamentales, para los involucrados directamente en el proceso educativo escolar, o sea, el profesor de Geografía, regente de clase. Esto porque los enjuiciamientos y decisiones en las relaciones con las personas, las cosas y los acontecimientos son emprendidos en consonancia con esos “esquemas cognitivos” (Fabregat, 1995) construidos y con los cuales se opera. Paralelamente esas ideas construidas a escala local y global son relevantes por el hecho de adelantar un análisis, comprensión y reevaluación, en lo que se refiere al poder de las representaciones propuestas por la Geografía Escolar y que son convocadas por los sujetos para responder a los desafíos que se presentan en el transcurso de la vida cotidiana. Las figuras 1, 2, 3 y 4 ayudan a entender el cuestionamiento sobre las producciones de significados, con auxilio de los mapas escolares.

Figura N° 1

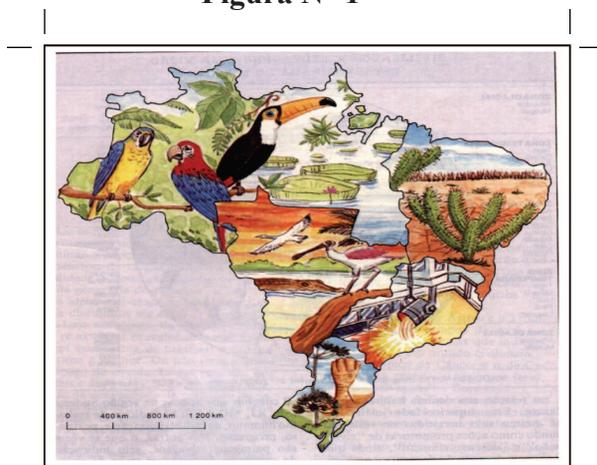


Figura N° 1. Este mapa representa la división oficial de Brasil en regiones. Sin embargo, presenta una visión homogénea y muy generalizada de espacios que son muy diversificados. Eso contribuye para la creación de estereotipos sobre el país, una vez que el rasgo evidenciado es solamente uno entre muchos distintos en cada región.

Fuente: Pereira et al (1992, p. 229-230)²².

2 Estas figuras presentadas en la obra editada en 1992 sirven para desencadenar la reflexión, una vez que miran AL encuentro de cuestionamiento sobre las representaciones de los lugares del mundo por medio de

Pereira et al (1992: 230) presentan el mapa de la figura 1 para ilustrar la reflexión sobre el poder de las imágenes representativas empleadas en la escuela. El mapa del Brasil con las regiones geográficas del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) representa una forma de regionalización, que obedece a criterios oficiales dirigidos a intereses y necesidades del Estado brasileño y de ese Instituto en determinado período. Esa forma de regionalización divide el país en cinco regiones geográficas, y sobre cada una de esas, fue aumentado en el mapa solo un tema o característica. Las regiones Norte, Noreste, Centro-Oeste y Sur sufrieron homogenizaciones en algunos elementos de la fauna, flora y clima. La región Norte exhibe la floresta ecuatorial amazónica, hidrografía, vegetación y animales silvestres. El Noreste es reducido a la parte árida y vegetación del desierto llamada caatinga en Brasil. En la región Centro-Oeste podemos observar la imagen del pantanal con sus animales y vegetales. El Sur muestra araucárias (las coníferas) y la formación rocosa por la acción de la erosión eólica. La región Sudeste, fue retratada por un elemento de la economía, la producción fabril del acero.

En la elaboración del mapa, la pretensión inicial del autor muestra algunos indicios representativos por medio de determinados elementos de la realidad de las regiones, es relevante pensar en las interpretaciones a que ese mapa puede llevar. Puede canalizarse una idea homogeneizada, parcial, fragmentada y extremadamente direccionada para lecturas restrictas a algunos elementos de cada región. Otra cuestión a ser comentada es con respecto al contenido del mapa que presenta en las regiones Norte, Sur, Centro-Oeste y Noreste, elementos apenas de Primera Naturaleza como intocada. Paralelamente la región Sureste es representada por un elemento de la Segunda Naturaleza.

Otro ejemplo presentado por Pereira et al (1992:229) es la figura 2 del mundo, que en ese libro didáctico cuestiona la representación del mundo vinculada en el Canadá en la década de los sesenta. Muestra la “vida civilizada” por medio de edificaciones y animales domesticados en la región temperada del Norte (Estados Unidos, Canadá, Europa) en detrimento de las demás regiones, que son representadas por animales, vegetales e indígenas con arco y flecha. Mismo en la zona temperada del Sur, que presenta elementos naturales equivalentes a los del área Norte, no hay indicios de otros

los mapas, pues el libro de carácter didáctico escolar en Geografía discute el “espacio de las ideas”, “las maneras de ver el mundo y los mapas y de sus mensajes” (Pereira, 1992, p. 227-241).

elementos que no sean tan solo fauna y flora. Esta es una imagen que exige análisis porque presenta el mundo como histórico-social solamente en algunos espacios del planeta. Sin embargo, esa imagen al estar siendo utilizada, nos convoca a pensar sobre cómo las imágenes pueden producir significado.

Figura N° 2

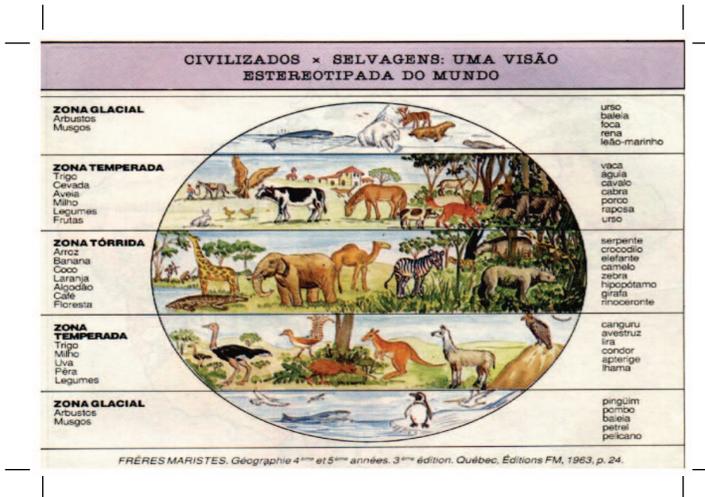


Figura N° 2: Esta representación enseña las zonas climáticas de la Tierra
Fuente: Pereira et al (1992, p. 229-230)³²

Podemos analizar el mapa mundo-político (Figura 3), que muestra la distribución de los continentes y océanos. Esta es la imagen de mundo muy comúnmente presentada en las escuelas. Ese mapa exhibe como centro el Océano Atlántico, y con el Norte para arriba y el Sur para abajo. La Tierra, además, es geóide, y en el universo no hay encima ni abajo, porque no hay punto de referencia fijo. El que tenemos es un sistema de orientación creado a partir de una referencia terrestre que considera el movimiento de rotación. Los mapas son una forma de retratar en un plano ese planeta en el todo o en las partes. En la discusión de Pereira et al (1992) invita a pensar:

Delante de imágenes tan estereotipadas (...) queda fácil percibir que si intenta imponer determinadas ideas a través de una visión de la geografía del

3 Estas imágenes presentadas en la obra editada en 1992 sirven para desencadenar la reflexión, una vez que miran al encuentro del cuestionamiento sobre las representaciones de los lugares del mundo por medio de los mapas, pues el libro de carácter didáctico escolar en Geografía discute el “espacio de las ideas”, “las maneras de ver el mundo y los mapas y de sus mensajes” (Pereira, 1992, p. 227-241).

mundo o del Brasil. Los mapas muchos comunes, además, que muestran apenas la localización de los países con sus fronteras, los nombres de los lugares, los paralelos, los meridianos etc., acostumbran de la impresión de neutralidad. La primera vista, parecen solamente informar aspectos de la Geografía mundial o de los países, sin la intención de vehicular o defender alguna idea en particular. Pero eso también no es verdad. (Pereira et al, 1992: 229-230).

Figura N° 3

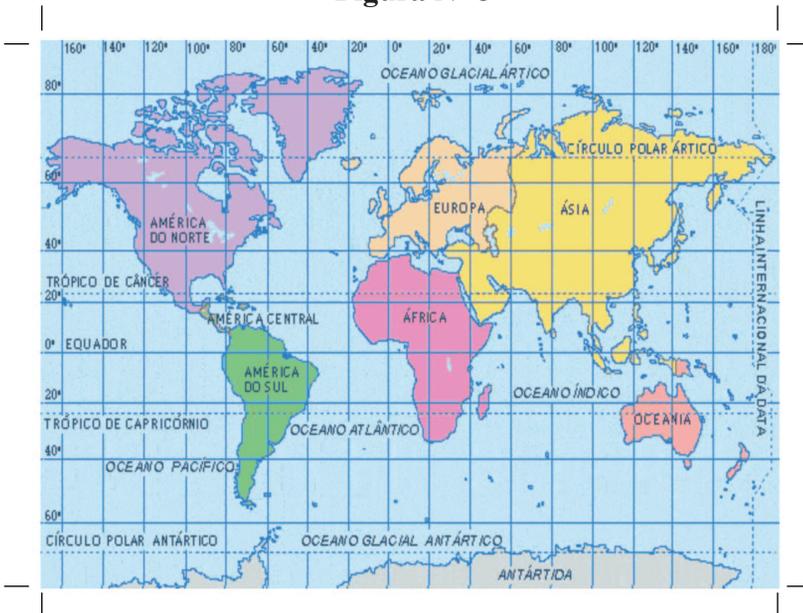


Figura N° 3: Este es el mapa más conocido y utilizado en todas las escuelas de Educación Básica. Resulta de una proyección de Mercator que privilegia la visión eurocéntrica.

Fuente: www.multirio.rj.gov.br/.../web/mapa_mundi.htm Acesso em: 14 jul. 2009.

Es posible constatar, ante todo, que los mapas actuales se presentan de forma muy sutil, una vez que tratan de diversas temáticas representadas a partir de un real reconocido científicamente, o sea, obtenido a partir de imágenes de satélite y de síntesis estadísticas resultantes de opciones de los investigadores y compiladores de datos. O sea, no hay más la expresión evidente de ángeles, monstruos, dioses, edén y demonios, como era común en los mapas del siglo XVI. Lo que existe, son representaciones de un real, sin embargo escogido, pero que, por la repetición de las mismas proyecciones (Norte para arriba, Sur para abajo, centro en el Océano Atlántico)

sirven de base a las temáticas sobrepuestas, corre el riesgo de ser presentado y entendido como absoluto y terminante.

Otro aspecto importante a ser considerado es que la presentación del asunto que trata “de los mapas y sus mensajes” (Pereira et al, 1992:230) como una invitación a la reflexión sobre las representaciones por medio de mapas cartográficos, en general, no consta más en los libros didácticos de Geografía Escolar⁴⁴. La mayoría de los libros evidencia la proyección tradicional (Figura 3) para tratar los temas generales. Los libros presentan en general, las distintas proyecciones apenas como una parte del contenido de cartografía. Entretanto se sabe que se trata de elecciones presentando los mismos ángulos y posiciones, se refuerza una imagen estática y final de los espacios, porque no discute sistemáticamente sobre el espacio de las ideas presentes en esas representaciones. Simieli (2007:71), al analizar el mapa como medio de comunicación, considera que “tratar la cartografía simplemente como un medio de transmisión de información no aumenta nada de nuevo a la literatura existente (...)”.

La figura 4 invita a pensar sobre la producción de los mapas. Cada planisferio que retrata un lugar, una región o el planeta, con la temática expuesta y con la posición al Norte, Sur, Este, Oeste resulta de selecciones del cartógrafo. Se puede asegurar que es aún restringida la discusión sobre el mapa como resultante de una elección, pues, al levantar la discusión posicionando el mapa con el Norte para abajo y el Sur para arriba como estrategia para el debate- es en general percibido como un error, o sea, que “el mapa no está volteado”.

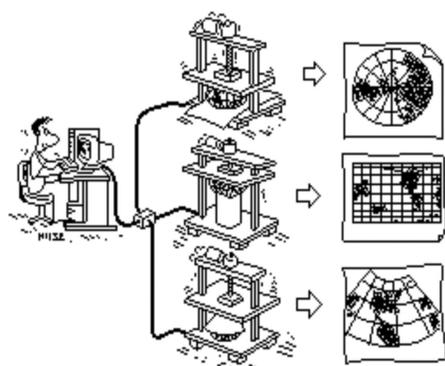


Figura N° 4

Figura N° 4: Expone que los mapas son producciones escogidas por los cartógrafos y que por eso es posible construir una percepción más activa de la Tierra.

Fuente: www.vestibular.ufg.br/ps2001/etapa1/dia2/geografia12.pdf. Acceso em: 14 jul. 2009.

4 En el año 2009 el libro didáctica de Geografía fue distribuido gratuitamente en las escuelas públicas del RS y también en escuelas de Enseñanza secundaria.

Un mapa se trata de una imagen que en primera y última instancia tiene la finalidad de representar algo que existe, pero en función de los elementos necesarios para esa representación exige la elección de símbolos, proyecciones y escalas. Por eso esas elecciones presentan simplificaciones que pueden superestimar elementos aislados en perjuicio de un contexto complejo tanto natural como social, cultural y económico en todos los espacios y cuyas fronteras no son coincidentes con los límites políticos de los estados-miembros brasileños (opciones de política). En el ambiente de un aula abierta e investigativa, ese mapa puede, no obstante, servir para esos análisis.

Las 200 formas conocidas y reconocidas de proyecciones cartográficas revelan las múltiples posibilidades de percepción del espacio. Todos los planisferios son selecciones que necesariamente privilegian algunas áreas, formas, ángulos y distancias, en perjuicio de otras⁵⁵. Las representaciones son también resultado de proyecciones sobre una superficie plana concretizada por medio de una figura geométrica que sirve de soporte para la transposición para la forma plana.⁶⁶ La escala⁷⁷ también resulta de una opción del grado de detalles de las informaciones que se quiere retratar, en consonancia con los objetivos de aquel mapa. Las convenciones,⁸⁸ o mejor, los códigos simbólicos, son seleccionados de acuerdo con criterios-padrón para la comprensión del tema y los intereses del mapeador en aquel momento. Esos elementos permiten también comprender y argumentar que el uso predominante de los mapas muy conocidos y vinculando, rectificando el que analizamos a partir del uso predominante del mapa del mundo de la figura 3, crea representaciones fragmentadas y limitadas, en el sentido de que no estimulan la construcción de una percepción de espacio con características activas. Por eso es importante presentar el mapa como una representación con simbología escogida que atienda a criterios de planificación y reducción.

El uso insistente e incisivo de una imagen representativa en las aulas de Geografía, presentada como única y final, construye en el imaginario de las personas una representación de mundo lineal, distante, estático, ajeno y, por tanto, aceptable e incuestionable. Eso dificulta una interpretación crítica

5 Proyecciones cartográficas conformes, equivalentes y equidistantes.

6 Proyecciones cilíndricas, cónicas y azimut (o plana), entre otras.

7 Escala pequeña (ex: mapa del mundo) y escala grande (ex: mapa del barrio)

8 Colores, formas, dimensiones que componen la leyenda del mapa.

del mapa, que debe ser visto como una elección por alguna(s) persona(s) de representación de determinado lugar en aquel momento.

Asimismo, se podría citar innumerables ejemplos en las diferentes áreas del conocimiento escolar, pues en gran parte los componentes curriculares se dedican a enseñar de forma incisiva sus contenidos por medio de códigos de representaciones como tablas, gráficos, ecuaciones e imágenes (fotos, figuras, esculturas) en general. Sus contribuciones (como imágenes) pueden reforzar simplificaciones como las fotografías, pinturas y diseños que “retratan” determinadas versiones en el caso de la Historia. Una obra de dibujo de arte sobre la independencia del Brasil, por ejemplo, puede plantear ideas muy distintas o falsas sobre lo ocurrido.

Es importante reflexionar sobre la extrema importancia de esas producciones, ya que a partir de estas se construye representaciones sobre el mundo en el cual se vive y actúa en las aulas durante la Educación Básica. Esto nos lleva a reflexionar sobre las elaboraciones y reproducciones de representaciones rígidas que no contribuyen a la elaboración de percepciones dinámicas y que atribuyen significado a los significantes de los sujetos del espacio. Es en la sala de aula que el educador puede emplear esos instrumentos representativos, llevando siempre en cuenta, su condición su producción dirigida.

Los ejemplos de los mapas en la Geografía nos convocan a pensar sobre como la escuela y las áreas del conocimiento, por medio de detalles sutiles, contribuyen en la construcción de los significados y de las representaciones. El análisis de las representaciones mencionado por Foucault (2007), que independientemente de tener mayor o menor grado de coincidencia con lo real, son en verdad efecto de un discurso en conexión con el poder. En otros términos, es una versión que consiguió sobreponerse. Aun, una representación, o sea, una simplificación escogida y dirigida o conducida, corre el riesgo de ser repasada en la sala de aula como verdad terminada. Se trata solamente de mirar en un tiempo y un espacio circunstanciales, que sobrevivió, germinó y se puede restringir en el papel del cuadro que se presenta como verdad única, incuestionable y muchas veces incomprensible al estudiante. Por eso, se revela fundamental a la escuela en su currículo como un todo fomentar la reflexión—en este texto desencadenado a partir de la Geografía reflexionando sobre cómo ésta contribuye en la producción de las representaciones y sus significados.

El espacio y tiempo pueden ser considerados como fundamentales en el currículo escolar para construcción y estructuración de los conocimientos y significados, o sea, de esas representaciones que son básicas a las vivencias de los que por ella pasan. Fabregat (1995) nos convida a pensar sobre cómo se elaboran esas imágenes y cómo se comporta el ser humano delante de esas imágenes construidas:

Todo lo que se sabe de la realidad está mediatizado, y la toma de decisiones que afectan al medio no se realiza sobre el medio real sino sobre la imagen que el hombre tiene del medio. (...) Y precisamente, el comportamiento del hombre respecto a su contexto social y al espacio en que se mueve, del que se sirve, del que depende y al que transforma, tiene un valor inestimable en cuanto que es un factor esencial en el análisis del espacio y su interpretación (Fabregat, 1995:52).

Como componente curricular de la institución de enseñanza creada con el claro objetivo de enseñar por medio de los lenguajes es relevante a la Geografía -curso básico y obligatorio en la enseñanza primaria y secundaria - reflexionar sobre esa educación escolar como productora de los significados y representaciones, cuestionándose sobre su forma de enseñanza y aprendizaje, una vez que su importante recurso tratase de una representación, o sea, el mapa.

Las imágenes representativas que construimos funcionan como un mapa mental que es accionado en las llamadas a las decisiones, las cuales, a su vez, desencadenan una serie de pensamientos y acciones determinando los movimientos o actitudes cotidianas. Son los mapas mentales o cognitivos que revelan las percepciones espaciales que se construyen y de las cuales dependen los comportamientos. Y la escuela en su conjunto curricular es una de las grandes “agencias de producción de las representaciones” (Soares, 2007: 11) que resultan en la posturas y actitudes prácticas y cotidianas. Silva (2006) es enfático al afirmar que: “Ver el currículo escolar como representación importante implica exponer y cuestionar los códigos, las convenciones, los estilos, los artificios, por medio de los cuales aquello es producido: implica visibilizar las marcas de su arquitectura” (Silva, 2006:66).

Se puede entonces analizar la escuela como parte de la industria que produce la cultura y evaluar su fuerza como parte de esa ingeniería, que es capaz de constituir las representaciones y significados por medio de los aprendizajes que propone Hall (2003), que además alerta para la ciencia de la importancia del poder de esas construcciones:

Las industrias culturales tienen de hecho el poder de re-trabajar y remodelar constantemente aquello que representan; y, por la repetición y selección, imponer e implantar tales definiciones de nosotros mismos para ajustarlas más fácilmente a las descripciones de la cultura dominante o preferencial (...) Afirmar que esas formas impuestas no nos influyen, equivale a decir que la cultura del pueblo puede existir como un enclave aislado, fuera del circuito del poder cultural y de relaciones de fuerza cultural (Hall, 2003:254-255).

Es en esa perspectiva, la invitación a la reflexión sobre la correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende y finalmente que como realmente contribuye en la base estructural para las acciones que serán necesarias en la vida, o mejor, en las decisiones y posicionamientos concretos. Esto quiere decir, que es importante reflexionar sobre la forma como se presentan los mapas que se convierten en representaciones de lugares del mundo. Considerar la volatilidad y los criterios escogidos de cada mapa abre para la posibilidad de percibir el espacio real como representación de la cual el sujeto es parte, potencializando una percepción más dinámica y abierta. Eso contribuye para la noción de identificación y la sensación en que está participando, una vez que como sujeto autónomo el estudiante puede percibirse como parte de las representaciones, por lo tanto, llega a darse cuenta que contribuye de hecho para la organización del espacio.

Considerando que las representaciones no son la realidad, pero consiguen producir sujetos, lo que se entiende por real ya trae en la esencia de esa comprensión una lectura, o sea, lo real es una representación. Los mapas, en el caso de la Geografía, son una representación de algo que realmente existe, o sea, los espacios del mundo. El mapa, sin embargo, no es la realidad en sí, porque esta es dinámica y compleja, y por eso irrefractable. No se trata de excluir el mapa de las escuelas, pero de utilizarlos conscientes de sus limitaciones y posibilidades.

En general cada área del conocimiento presenta sus conceptos y códigos de representación ya sistematizados. Son contenidos que merecen consideración porque resultan de investigaciones y debates y que se dieron a lo largo del tiempo. El lanzamiento a la abstracción es fundamental para el desenvolvimiento de las funciones superiores, pero considerando siempre que esas representaciones son proposiciones con dirección y fecha, o sea, creadas en un espacio y tiempo. Proponemos un aula interrogativa que va allá del contenido del mapa y de otros lenguajes gráficos, discutiendo también sus formas, ángulos y posiciones no como verdades cualificadas, sino como realidades dinámicas.

Las representaciones pueden acabar fabricando realidades (Silva, 2006:56). Por eso la institución escolar como un todo y especialmente las ciencias que la integran, más evidentes en el contexto del currículo, precisan pensar sobre sus contenidos o temáticas y comprenderlos como resultados de decisiones y de una serie de representaciones antes escogidas. Esos códigos representativos, repetidos hasta el agotamiento entre las cuatro paredes de la sala de aula, contribuyen de forma determinante para que se mantenga la organización general de esa sociedad que innegablemente se presenta desigual e injusta la mayor parte de las personas. Esa forma de enseñar en las diferentes áreas contribuye sea por medio de la insistencia diaria en aspectos que faltan de significado,⁹¹⁰ sea por el refuerzo de demostración a los estudiantes de su incapacidad de inclusión, una vez que poco comprenden de aquellas representaciones enfáticamente exhibidas y repasadas como café recalentado, como observa Demo (1994). En el caso de los mapas, se puede constatar que muchas veces sirven para la localización espacial y hasta causan temor por el limitado entendimiento que se construye sobre la teoría y contenido de los mismos.

Considerando que la representación no es equivalente a la realidad y que el significado no tiene relación de igualdad con el significante, los componentes curriculares precisan que se abran para el debate sobre sus lenguajes codificados. Adelantan, así, la potencialización de las capacidades y permiten, inclusive, el adelantamiento de los instrumentos de representación de aquel curso escolar.

9 Entiendase y resguardase la relevancia de la abstracción y de la arbitrariedad de los conocimientos científicos, pero también su necesidad de se referenciar en los significantes de lo sujetos.

La Geografía es un área del conocimiento que puede contribuir directamente para la comprensión de las representaciones en los procesos de aprendizaje, pues como es posible constatar, las imágenes de la Geografía producen representaciones sobre el mundo y sobre las cosas de éste. Éstas tienen efectos reales, porque producen modos de ver, explicar y actuar en el mundo. Al construirse una imagen de un mundo distante, ajeno y estático, no se está contribuyendo para una actitud de movilización y involucramiento del sujeto en el mundo. Por otro lado, percibir las imágenes como una representación que atiende los intereses y objetivos momentáneos de sus autores, posibilita la noción de inclusión, complejidad, diversidad y participación en la construcción de los espacios.

El mapa y sus elementos operatorios, como escala, leyenda y proyección cartográfica, entre otros códigos son resultados de decisiones. Por eso, es importante no limitarse a la enseñanza de reglas y criterios de representación que se configuran en códigos escogidos y simplificados y que pueden fácilmente resultar en estereotipos. Existen innumerables formas, dimensiones, códigos y lugares a que serían representados por medio de mapas, pero la realidad es irrefragable. Sus instrumentos y contenidos son, por tanto, representaciones parciales preseleccionadas.

En general, los contenidos de los cursos escolares como un todo son representaciones escogidas, por tanto, privando el poder de alguien o se algunos en determinado espacio y tiempo. Silva (2006) sugiere que se piense el currículo como ficticio:

En la cultura “nativa”¹⁰¹¹ el currículo es materia inerte, inanimada, paralizada, a que se atribuye, entretanto, poderes extraordinarios, transcendentales, mágicos. Los poderes del ficticio “currículo” viene del sobrenatural, del incógnito, del sobre-humano, del allá. Y operan maravillas, milagros, prodigios. De pose del fetiche – el conocimiento en el currículo – los “nativos” se sienten seguros, asegurados, protegidos contra la incerteza, la indeterminación y la ansiedad del acto de conocer. El ficticio del currículo conforta y protege. El currículo feticia. El currículo es un amuleto (Silva, 2006:101).

Este mismo autor (2006) explicita que ver el currículo como fetiche significaría “evitar un currículo esquizofrénico, en que ciertos tipos

10 Alumnos, profesores, teóricos educacionais (Silva, 2006: 100).

de conocimiento son considerados como sujetos a la interpretación, a la divergencia, al conflicto” (Silva, 2006:103), y, evidentemente poder ver también otros conocimientos como más exentos de controversias y disputas.

Los conocimientos se originan de un consenso restricto. Se retorna entonces a la cuestión del proceso de los aprendizajes escolares, a la discusión sobre el discurso de sus representaciones, una vez que se mantiene o se retroalimentan los preceptos que interesan y que garanticen la vinculación de las ideas de aquellos que se benefician con esas formas de estructuración social y económica. También remite a la reflexión sobre la forma cerrada e indiscutible con que se repasan los conceptos. Luego, se pregunta sobre cómo los significados de los contenidos escolares permiten salir del carácter apenas justificador y explicativo y, con efecto, contemplativo y conformista, que no contribuye a la creatividad y autonomía del estudiante. Un camino viable puede ser percibir el conocimiento manifestado en el currículo como una construcción cultural y social e intrínsecamente dependiente de sus formas de representación, que son resultados de algunas decisiones aparentemente tomadas a distancia y por otras personas que no están presentes en el acto educativo escolar puntual (Silva, 2006). Por eso es importante plantear la curiosidad, duda, deseo y conocimiento, y cuestionar el anormal y el normal, el falso y el verdadero, el inicio y el final. O mejor como propone Silva (2006): “Ridiculizar el significado último, borrar las fronteras, cuestionar y confundir el inauténtico y el auténtico, el ilegítimo y el legítimo, puede ser un recorrido inicial (Silva, 2006:109).

La Geografía Escolar influye en esas construcciones, precisa pensar sobre la enseñanza de los conocimientos específicos, como los mapas y otros códigos, una vez que estos conceptos implican la construcción de significados y representaciones que determinan posturas individuales y colectivas sus efectos en las vivencias en el mundo. Las áreas del conocimiento en conjunto pueden ser las desencadenadoras de las mudanzas curriculares y en la praxis de los sujetos estudiantes se abren para un análisis guiado por la complejidad.

Bibliografía

- Demo, P. (1994). *Pesquisa e Construção de Conhecimento: Metodologia Científica no Caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Fabregat, C.H. (1995). *Geografía y Educación Sugerências Didáticas*. Madrid: Huerga e Fierro Editores.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e Punir. História da Violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Brasília: Editora UFMG.
- Morin, E. (2007). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasi.
- Pereira, D., Santos, D., y Carvalho, M. (1992). *Geografia Ciência do espaço: O espaço mundial*. São Paulo: Atual.
- Silva, T. (2006). *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simieli, M.E. (2007). O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. Estudo Metodológico e cognitivo do mapa. In Almeida. (Rosangela Doin de (org.) *Cartografia escolar*) São Paulo: Contexto 71-93.
- Soares, C. (2007). *Representações da Cultura mediática: para a crítica de um conceito primordial*. Trabalho apresentado no XVI Encontro de Compós UTP Curitiba, Paraná em junho de 2007, extraído de http://www.compos.org.br/data/biblioteca_204.pdf em 16/01/2008.