

El recorrido a pie, las estructuras lineales y la diferenciación de áreas en la enseñanza de la Geografía

Rodolfo Espinosa López¹
Universidad del Valle

Resumen

Este texto es una apuesta a construir nuevas formas de enseñar geografía, resultado del análisis reflexivo de diversas experiencias docentes en la carrera de Geografía en la Universidad del Valle. A partir de problemas de investigación documentados por estudiantes, se asume la tarea, para el caso del río Meléndez, de diferenciar el área del recorrido identificando segmentos homogéneos, en la perspectiva de alcanzar descripciones detalladas y, por consiguiente (así lo recomienda el abecedario de la Geografía), propuestas puntuales y discriminadas de intervención territorial.

Palabras clave: Trayecto, configuración territorial, estructura lineal, diferenciación de área.

A journey on foot: linear structures and field differentiation in the teaching of Geography

Abstract

This article suggests new ways of teaching Geography, as a result of an analytical study of several teaching experiences at Universidad del Valle Geography Undergraduate Program. Based on some research projects proposed by the Program's students, the course of Meléndez River is studied by identifying homogeneous segments of such course, with the intention of obtaining detailed descriptions, and consequently—as suggested by the basics of Geography—specific and differential proposals of territory intervention.

Key words: *Field work Teaching. Geography territory intervention.*

¹ Licenciado en Ciencias Sociales. Magíster en Geografía. Profesor de la Universidad del Valle y de la Universidad de Santiago de Cali.

«Viajar altera la rutina, sugiere cosas nuevas. Lo importante de un viaje no es el destino, es el comienzo; es la decisión de ir más allá de lo conocido o de regresar a lo conocido. Viajar es salir de un lugar para llegar a otro, cruzar una calle, dirigirse del punto alfa al punto omega. Viajar es el placer de ir hacia adelante y dejar algo atrás; es un recorrido hacia lo diferente, porque un viaje hacia lo mismo no tiene sentido».

ALBERTO SALDARRIAGA ROA (2010)

Presentación

Cuando se habla de *estructuras lineales* aparecen dos componentes básicos, a partir de los cuales se tejen las redes espaciales: *vectores* y *nodos*. Desde la Teoría Locacional y la de Grafos (vértices y aristas) se motiva en esta propuesta el desarrollo de salidas de campo, a modo de lo que Célestin Freinet denomina «excursiones geográficas», en trayectos escogidos para ser recorridos a pie y durante periodos de tiempo que no rebasen una jornada normal de clases.

Las estructuras lineales son las redes de tránsito automotriz, los ríos, las ciclorrutas, las ciclovías, las carrileras, un jarillón y todas aquellas configuraciones territoriales cuya morfología básica es alargada y estrecha. En este caso, se presentan las experiencias de trabajo en el río Meléndez y en los asentamientos del distrito de Aguablanca, Cali, conocidos como *cintas*.

A partir de problemas de investigación previamente documentados por los estudiantes, se asume la tarea, para el caso del río Meléndez, de diferenciar el área del recorrido identificando segmentos homogéneos, en la perspectiva de alcanzar descripciones detalladas y, por consiguiente (así lo recomienda el abecedario de la Geografía), propuestas puntuales y discriminadas de intervención territorial. Para las *cintas*, con el nombre tipo y la morfología, se busca explicar sus génesis como asentamientos *subnormales* y las expectativas de permanencia y localización de sus habitantes.

1. El recorrido a pie

En un mundo en el que ganan terreno los desplazamientos rápidos y la producción de espacios hechos fundamentalmente para cumplir tareas y ejecutar funciones, se pierde la conciencia sobre los trayectos. Los referentes que realmente pesan son el espacio-tiempo, las funciones por cumplir y los puntos de partida y de llegada, haciéndose cada vez menos visible para el sujeto la existencia de sus propios recorridos.

Esa realidad, este hecho, es la cuota inicial de lo que Yi-Fu Tuan denomina «espacios de negligencia o de toponegligencia», endilgándoles tal vez uno de los peores sentimientos que puede albergar el ser humano por los espacios que ocupa y transita: abandono y desinterés. ¿Qué atención e interés se puede tener por espacios que utilizamos pero que no vemos?

Si alguna competencia debe formar la Geografía, especialmente en la educación básica, es la de saber observar e interpretar los espacios cotidianos a partir de las propias prácticas geográficas de los individuos, y a ello solo se llega cuando tenemos autoconciencia de su presencia. En palabras de Edward Whiting Fox, citado por Capel y Urteaga: «el hombre hubo de distinguirse a sí mismo de su entorno, debió reconocer los límites de su control voluntario en el círculo de su propia experiencia. Hasta que fue capaz de separarse a sí mismo de su entorno –a distinguir entre uno mismo y lo otro–, fue incapaz de concebir un medio ambiente» (1998: 23).

El tiempo se tragó al espacio; fue uno de los postulados centrales de la posmodernidad. Si lo correcto es hablar de espacio-tiempo, sentenciaban, es en últimas el tiempo lo que determina el sentido y los contornos de la categoría espacio. Semejante afirmación, con muy pobre legado explicativo, olvida que espacio y tiempo, vistos como categorías del mundo, están padeciendo hoy la misma enfermedad, cual es su ininterrumpida reducción a cualidades puramente funcionales.

Una de las tareas claves de la Educación Geográfica es, precisamente, convertir los espacios ciudadanos en un asunto del bienestar y, sobre todo, en un objeto de reflexión política. Aprender que los andenes están hechos para transitar pero también para el encuentro. Que el poder pasar es tan importante como el poder estar. Que el trayecto es mucho más que un desplazamiento entre dos puntos. Que se camina para degustar los espacios recorridos. Que aunque los dos se necesiten, una cosa significa el parque y otra muy distinta un parqueadero. Que en el territorio hunden raíces nuestras historias de vida. Que somos, en buena medida, los espacios que pisamos.

2. Recomendaciones didácticas para las salidas de campo

La salida de campo, como toda actividad educativa, implica reflexiones pedagógicas y didácticas que la potencien en sus logros formativos. En primer lugar, es indispensable romper con la tendencia a prolongar en campo abierto la clase magistral, para dar paso a las elaboraciones propias de los estudiantes que derivan de la observación directa. El concepto trabajado en clase, antes que repetirse por parte del profesor, ha de ser constatado y re-significado en el terreno mismo por parte de los estudiantes.

Aunque el hallazgo es uno de los mejores valores que ofrece la salida de campo, las preguntas con sentido rara vez brotan de manera espontánea, por lo cual es indispensable la preparación previa que motive a los estudiantes y oriente el estudio que se ha de realizar. En palabras de Harvey (1985), toda la práctica y toda la filosofía de la geografía dependen de un marco conceptual que permita manejar la distribución de objetos y fenómenos en el espacio, de lo cual podemos inferir que el hallazgo es el resultado de operaciones mentales y de individuos preparados para evidenciarlo, antes que la consecuencia natural de las experiencias sensoriales primarias.

El conflicto territorial es un buen gancho para el desarrollo de las salidas de campo, debido a que parte del reconocimiento de tensiones espaciales reales y tangibles. La explotación de los recursos naturales y la conservación ambiental del área intervenida, los beneficios del río y los riesgos que a su vez encarna o la relación ganancia–equidad social implican, como parte del ejercicio cognitivo, la observación, la interpretación y además la formulación de valoraciones éticas por parte de los estudiantes. Mientras que, para Hägerstrand (1975), el conflicto territorial es resultado de proyectos de naturaleza distinta en disputa por el mismo espacio, para Peña Reyes, el conflicto nace de «la no concordancia entre un deber ser y el ser, es decir, lo efectivo, lo concreto, lo existente, dicho de otra forma, el conflicto sería la distancia entre lo que se considera como la situación ideal respecto a la situación existente y real» (2008: 90).

El uso de guías de trabajo debe guardar su justa proporción. Admitir que cualquier observación cabe y es válida podría resultar tan pernicioso para los fines de la salida de campo, como llenar a los estudiantes de formatos y cuestionarios que les impidan realizar sus propias observaciones. Sin proponérselo, estaríamos trasladando la tradicional clase del aula al campo. Aquí se trata de involucrar al alumno con su propia sensibilidad y creatividad, en la perspectiva de un aprendizaje personal y autónomo.

Las salidas de campo ganan en resultados formativos, si se preparan y desarrollan con los aportes de distintas asignaturas y el concurso de profesores de diferentes áreas o disciplinas. Es conveniente que esta aproximación nazca del propio problema o conflicto territorial que se ha de tratar, para que sean su diagnóstico e interpretación los que convoquen y reclamen sus miradas y aproximaciones. Antes de cada salida de campo se deben seleccionar los conceptos, las relaciones y los procesos claves para evidenciar en el terreno. Admitiendo que la observación autónoma y el descubrimiento por parte de los estudiantes es tal vez el mayor valor que tienen las salidas de campo, no menos cierto es que los esfuerzos, que su preparación y realización demandan, deben permitir avanzar en el desarrollo de los contenidos formales establecidos para cada nivel.

El componente lúdico y recreativo hace parte de las salidas de campo, por lo tanto, debe tener momentos precisos en las actividades programadas. El juego, las competencias y el compartir alimentos son buenos pretextos para integrar los grupos y educar en el sano uso del tiempo libre. Expresiones defensivas como “¡Esto no es un juego!” o “¡Es una salida de campo, no un paseo!” terminan oponiendo la recreación y el saber, tan factibles de articular en las salidas de campo. Sin ser *juego* ni *paseo*, algo de esto debe tener toda salida de campo.

Finalmente, la evaluación de las salidas de campo en el aula y en el mismo recorrido debe estar igualmente programada. La recolección de información, los procesos de sistematización de dicha información y los medios para comunicarla acercan a los estudiantes, como ejercicio de investigación, al método científico. Saber que toda proposición y conclusión de sus informes debe contar con los correspondientes soportes teóricos, metodológicos y empíricos los pone de cara a la argumentación y los familiariza, como reclama el conocimiento científico, con la demostración.

3. Análisis cuantitativo, configuraciones territoriales y estructuras lineales

Las configuraciones territoriales tienen como punto de partida los elementos que, a manera de esqueleto territorial, estructuran un espacio. En principio son las localizaciones,

las redes que los comunican y los conglomerados, los elementos que ejercen la mayor atracción en el funcionamiento del área. Esa arquitectura básica alcanza su mayor complejidad solo cuando trasciende para su comprensión la esfera de las relaciones espaciales, vistas como componente esencial e influyente de las estructuras sociales.

Uno de los mejores legados de la Teoría Locacional y el de nostado positivismo fue poder simplificar, en los términos que recomienda Edgar Morín, realidades territoriales complejas. Antes de pisar los terrenos para ser estudiados, la observación directa comienza con el análisis de sus representaciones cartográficas, lo cual puede lograrse desde etapas muy tempranas mediante la enseñanza de las Ciencias Sociales, en particular la Geografía. Si se acompañan adecuadamente las lecturas cartográficas de los estudiantes, conceptos como *distancia*, *distancia-tiempo*, *odos*, *hitos*, *barreras*, *áreas*, *usos del suelo* o *pendiente* se hacen más visibles al iluminar en el mapa o en un plano, dentro del aula y como actividad previa, el recorrido o ruta que se ha de seguir. ¿No es así como debería hacerlo un ciudadano *competente* antes de emprender sus viajes?

Todos los individuos, lo recuerda Harvey en la obra citada, contamos con una representación espacial que nos permite invocar los objetos en su ausencia a modo de esquema o mapa cognitivo y mental. Sin embargo, también nos lo hace saber, en esos esquemas juegan tanto el lenguaje de la geometría como la cultura en que se desenvuelve el individuo, sus historias de vida y las formas en que representa sus prácticas espaciales. Aun así, igualmente lo advierte, regularmente existe un desfase entre el plano perceptual y el plano de la comprensión espacial, condición que impide establecer, a partir de los esquemas de representación, una identidad plena con lo que el geógrafo anglosajón denomina conducta espacial de los individuos.

Kevin Lynch, en sus estudios sobre la percepción urbana, logró identificar la existencia de elementos comunes en las representaciones espaciales de los ciudadanos. Admitiendo, como lo dice el mismo Harvey, que no vemos el mundo en líneas rectas, en Lynch aflora, como estructura y recurso de representación, el lenguaje de la Geometría.

Aquello que Harvey califica bajo el rótulo de condiciones topológicas (proximidad, separación, orden, cierre y continuidad), en Lynch (barrio, nodo, sendero, hito y barrera) saltan, para su representación, como polígonos, líneas, distancias, hitos y conexiones.

La proximidad del lenguaje de la Geometría a la Geografía contemporánea es un legado neto y valioso del positivismo, que tiene como acontecimiento disciplinar el debate propuesto

por Schaefer en su artículo «Excepcionalismo en Geografía: un análisis metodológico», publicado en 1953. Desde luego que les caben serias críticas a los postulados positivistas en Geografía, como la pretensión de privilegiar, mediante la cuantificación y bajo el objetivo supremo de alcanzar la objetividad, los modelos y procedimientos propios de las ciencias exactas. Pero, aceptando ésta y otras críticas al análisis cuantitativo en Geografía, lo precisa Manzogol defendiendo a sus mentores: «Es toda una corriente de pensamiento que traduce las dudas, las aspiraciones, las opciones o las deserciones de nuestra época y que pretende definir y enraizar una nueva positividad. ¿Cómo concebir al margen de la crítica, un método que contenga lo bueno a la vez que subsane las carencias?» (1973: 95).

4. Experiencias de trabajo

Se comparten, a continuación, dos experiencias que buscan recoger en su aplicación las ideas anteriormente esbozadas. De la primera, se expone la guía de trabajo, para luego proceder a realizar algunos comentarios. De la segunda, se describen el contenido y sus significados.

Experiencia 1: nombre de la salida de campo

Diferenciación de áreas en el recorrido urbano del río Meléndez, Cali.

Conflicto para tratar

Dinámicas de ocupación y usos de la Zona de Reserva Forestal Protectora (ZRFP) del río Meléndez, área urbana, Cali.

Objetivos

- Diferenciar áreas en el recorrido a pie, tomando como base el estado y las dinámicas de ocupación de las zonas de reserva forestal del río Meléndez.
- Constatar en el terreno la utilidad de los marcos de interpretación de las configuraciones territoriales.
- Utilizar apoyo cartográfico en la descripción del trayecto y la correspondiente diferenciación de áreas.

Actividades que se han de realizar por grupos de trabajo

- Indagación previa: características generales del río Meléndez, dando crédito a las fuentes documentales o bibliográficas.
- A partir de la problemática en cuestión, identificar y describir los segmentos homogéneos del río. Justificar los límites descubiertos entre los segmentos homogéneos.
- Reconocer los conflictos y las dinámicas de ocupación de la ZRFP. Formular opciones alternativas de manejo.
- Evaluar el cumplimiento de las tres funciones primordiales de la ZRFP del río: 1) preservación del ecosistema río, 2) uso público de las fuentes de agua, 3) prevención de desastres.

Expectativas formativas

- La diferenciación de áreas, una de las más tradicionales tareas de la Geografía, encuentra con esta salida de campo cabal aplicación y utilidad.
- El descubrimiento de los límites y la sustentación de cada demarcación obligan a la observación detallada del recorrido. Los resultados admiten divergencias por grupos en el número de segmentos identificados y, por supuesto, en la determinación de cada límite.
- El hilo conductor de todo el trabajo para desarrollar en el terreno es el conflicto tratado. Aquí los estudiantes ponen en juego las dos concepciones de conflicto territorial antes expuestas: espacios en disputa: 1) entre proyectos de distinta naturaleza (red hídrica, red vial, urbanización), 2) entre el deber ser (la función ambiental de las zonas de la ZRFP) y el ser (ocupación actual y tendencias de ocupación de la ZRFP).
- La representación cartográfica y el uso de la nomenclatura urbana: nodos, redes, conectividad, flujos y formas.

Experiencia 2: nombre de la salida de campo

Las cintas en el distrito de Aguablanca: procesos de ocupación no planificada en Cali.

Conflicto para tratar

Las cintas son asentamientos subnormales que deben el nombre a su morfología angosta y alargada. Se trata de localizaciones tardías en los procesos de ocupación no planificada, que tienen como eje una quebrada, el zanjón, un canal, el jarillón, un borde o el espacio de una vía proyectada.

Objetivos

- Establecer la relación existente entre la denominación cintas, su morfología y los procesos de formación de esos asentamientos.
- Reconocer que la ciudad de Cali es el resultado de procesos planificados, pero también de las llamadas invasiones.
- Realizar el cara a cara que obligan los estudios propios de las Ciencias Sociales, en este caso, la Geografía.

Actividades que se han de realizar por grupos de trabajo

- Identificar y localizar en el distrito de Aguablanca los asentamientos cobijados con el nombre genérico de cintas.
- Describir, diferenciando áreas, sus características morfológicas.
- Establecer relaciones entre su morfología (angosta y alargada), los procesos de ocupación, los manejos puntuales del espacio y el horizonte de permanencia de sus habitantes.

Expectativas formativas

- Aplicar algunas de las siguientes rutas metodológicas: elementos, redes, formas y dinámicas espaciales; espacios abiertos, espacios cerrados, redes y relaciones espaciales; secuencia de preguntas: ¿cuál es la distribución espacial del hecho estudiado?, ¿por qué esa distribución espacial y no otra?, ¿cuál es la tendencia de distribución del hecho en estudio?, ¿es la distribución conveniente?, ¿qué y cómo intervenir para adecuar esa distribución a la organización espacial deseada?; límites y contenidos; funciones espaciales y configuraciones territoriales; análisis geográfico por conflicto territorial.
- Reconocer en Cali la existencia, la convivencia y las tensiones entre la ciudad formal y la ciudad informal.
- Evidenciar la relación entre configuraciones territoriales, procesos sociales y tendencias de ocupación.

Aunque se comparten aquí dos experiencias específicas de salidas de campo, detrás de cada una se integran, al respecto, teorías geográficas y teorías del aprendizaje. Como lo recomienda Xosé Souto (1999), antes que “métodos didácticos”, el propósito es construir “metodologías didácticas”; esto es, apuntarle a formular respuestas didácticas que tengan siempre como fundamento una seria exploración sobre el Qué, el a quién, y el Cómo enseñar.

En consecuencia, toda propuesta didáctica obliga a su contrastación empírica y a la correspondiente reformulación didáctica si los resultados del aprendizaje lo recomiendan. Para ello, de la misma manera que la enseñanza de la geografía rebasa el puro campo disciplinar y echa raíces en las teorías del aprendizaje; resulta obligado entender, también, que nuestras debilidades en geografía no alcanzarán plena sanación, si nos seguimos moviendo, para su enseñanza, en el marco exclusivo de las teorías del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

SALDARRIAGA ROA, Alberto (2010). *Los lugares habitados*. Bogotá. Laguna Libros.

Capel, Horacio y Urteaga Luis (1985). *Las nuevas geografías*. Barcelona. Salvat Editores.

HARVEY, David (1985). *Teoría, leyes y modelos en Geografía*. Barcelona. Editorial Cádiz.

HÄGERSTRAND, Torsten (1975). «*El terreno propio de la Geografía Humana*». En: *Nuevas tendencias en Geografía*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

PEÑA REYES, Luis Berneth (2008). «*Reflexiones sobre las concepciones de conflicto en Geografía Humana*». En: *Cuadernos de geografía*, N° 17, pp. 89 – 11, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

MANZOGOL Claude (1973). *Fuerzas y debilidades del análisis cuantitativo en Geografía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Traducción de Julio E. Flórez.

SCHAEFER, K, FRED (2001). “*Excepcionalismo en Geografía: Un análisis metodológico*”, en: *Semestre Geográfico* volumen 1 Número 1. pp. 76 – 98. Bogotá: Asociación Colombiana de Geógrafos –ACOGE-.

SOUTO, XOSÉ M. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona. Ediciones el Serbal.



Artículo recibido: 27-05-2012 Aprobado: 12-06-2012