

LOS ESTUDIOS REGIONALES DEL MUNDO EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE FRAGILIDADES Y POTENCIALIDADES EN LA PRODUCCIÓN DEL SABER ESPACIAL EN LA ESCUELA BÁSICA BRASILEÑA

Hilton Marcos Costa da Silva Júnior¹

Augusto César Pinheiro da Silva²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Recibido 09/03/2019 Aceptado 15/05/2019

RESUMEN

Enseñar Geografía en la escuela brasileña es un desafío en la educación básica: el de la creación de modelos de estudios regionales que promuevan el conocimiento de las dinámicas y procesos espaciales por el mundo, en múltiples escalas y lugares. En la enseñanza básica del país todavía predominan los estudios meramente informativos y fácticos de las regiones oficiales, sin mayores preocupaciones con sinergias entre las fuerzas de la naturaleza y las dinámicas espaciales presentes entre las regiones del mundo. Tal condición fragmenta el conocimiento y da a las regiones un sesgo periodístico, sin la densidad y complejidad con que ellas necesitan para ser entendidas por los profesores y alumnos de Geografía.

ABSTRACT

Teaching Geography in the Brazilian school brings a challenge in basic education: the creation of models of regional studies that promote the knowledge of the dynamics and spatial processes articulated by the world, in multiple scales and places. In the basic education of the country, there is still a predominance of purely informative and factual studies of the official regions, without any concern with synergies between the forces of nature and the social dynamics present in the regions of the World. Such a condition fragments knowledge and gives regions a journalistic bias, without the density and complexity with which they need to be conceived and understood by teachers and students of Geography.

DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.003>

PALABRAS CLAVE

Geografía regional del mundo; Enseñanza de geografía; Didácticas de estudios regionales; Educación básica; Currículos de las escuelas.

KEYWORDS

Regional geography of the world; Teaching Geography; Didactics of regional studies; Basic education; Curricula of schools

1. jrhilltongeo@gmail.com

2. acpinheiro08@gmail.com

También: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio): augustoc@puc-rio.br

PRESENTACIÓN

Hace mucho que el conocimiento escolar no puede ser pensado como la simplificación del saber académico, al mismo tiempo que para consolidarse en el espacio escolar el conocimiento, a través de prácticas educativas diversas, necesita un componente espacial imprescindible en su construcción: el de la mediación didáctica vía movilidad en el espacio del saber (Silva Junior, 2014). En el papel de maestros defendemos la investigación en educación que, entre muchas acciones, significa apuntar en la agenda temática de la Geografía escolar la incorporación de nuevos ítems y la reconstrucción pedagógica de los temas clásicos de la enseñanza (Silva et al., 2014). Aquí se entiende el término 'clásico' al de la dimensión de temas y procesos espaciales que crearon y dieron sentido a la Geografía moderna, sin embargo desde una perspectiva más compleja y sistémica. Esta secuencia en la ordenación del contenido proporciona a los educadores (maestros y profesores) y alumnos la capacidad de interpretación competente del mundo. (Santos, Souza, 1992)

En este sentido nosotros, maestros de Geografía, empeñamos esfuerzos en este ejercicio-propuesta de reestructuración de la enseñanza de la Geografía regional del mundo en la Educación básica, identificando límites y limitaciones de nuestra acción pedagógica, pero también nuevas posibilidades en actuar didácticamente en un trabajo de enseñanza consistente a partir del programa de Geografía de las escuelas de Brasil.

Necesitamos aclarar, de principio, que nuestras bases teóricas nos impulsan a la construcción de un texto en el que no proponemos la aplicación de saberes a partir de la transposición de contenidos provenientes del campo académico de la Geografía, en un proceso de simplificación y reducción. En realidad, inspirados en las ideas desarrolladas por estudiosos académicos y docentes del campo de la enseñanza escolar y pedagógica de las Ciencias sociales (entre ellas, los de la enseñanza de Geografía), repensar cómo enseñar y aprender sobre esa área del conocimiento (los temas espaciales de las 'regiones del mundo'), necesitamos de demandas específicas surgidas en las escuelas básicas del país y sus propuestas curriculares, muchas ya presentadas y realizadas en ese campo del conocimiento.

Así, se concibe la 'Geografía regional del mundo' en el currículo escolar como parte de los programas analizados por nosotros y que se destinan a explicar los continentes que componen el espacio mundial compartimentado (América, Europa, África, Asia, etc.). Más adelante, vamos a detallar, de forma más práctica, tal recorte.

PRETENSIONES INICIALES: ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LOS INSTRUMENTOS MOTIVACIONALES DEL ARTÍCULO

El presente trabajo nace de nuestra investigación como docentes formadores de profesores en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y también como maestros de las escuelas del sistema público de enseñanza básica en la ciudad carioca, y que nos enseña

problemas que agregan los temas presentes en el área de Geografía regional del mundo presentados en libros didácticos diversos y en programas curriculares variados.

Nuestro recorte investigativo está dirigido al análisis de los programas de Geografía de la Enseñanza Fundamental II (La Primaria) (6° al 9° años) del Colegio de Aplicación (CAp) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y de otras instituciones públicas (CAp-UFRJ y Colegio Pedro II) en los dos últimos años (8° y 9° años) de la Primaria brasileña. La investigación se realiza en el Laboratorio de Enseñanza de Geografía (LEGEO) del Departamento de Ciencias Humanas y Filosofía (DCHF) del CAp de la UERJ. En los programas seleccionados se verificó la dominación de la organización de contenidos que se distribuyen según las diferentes regiones geopolíticas y / o espacios continentales de la tierra (América, Europa, Asia, África...), naturalizados en gran parte de los currículos para la enseñanza básica de la Geografía regional del mundo.

Cabe señalar que las propuestas curriculares aplicadas por instituciones públicas de enseñanza tuvieron sus especificidades y concepciones institucionales de sus Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) respetados, aunque en todos los programas de Geografía de la enseñanza regular de 6° a 9° años de la Primaria del país se permite tejer comparaciones, analogías y perspectivas analíticas.

Nuestras críticas a partir de ahí se estructuran en torno a las siguientes cuestiones convergentes:

1- ¿Cuál es la intención al abordarse las diferentes regiones en las cuales el mundo se enseña subdividido por convenciones diversas? Es necesario dejar esa respuesta amplia, porque debemos responsabilizarnos por las ideas y concepciones de mundo presentes en nuestra práctica pedagógica, subrayando que otras interpretaciones son posibles, a partir de criterios e intencionalidades diversas.

2- ¿Qué variables (culturales, sociales, económicas, físicas, etc.) se ponderarán en nuestra selección de caracterización del espacio regional y por qué? En este punto, es válido atenerse a la importancia del desarrollo de una habilidad de descripción que no se resume al inventario exhaustivo del tipo enciclopédico, sino que estructure un raciocinio sistémico y procesal a través de las conexiones entre diferentes variables, en una narrativa regional geográfica competente.

3- ¿Cuáles serían los entrecruzamientos posibles entre las regiones, ya que bajo nuestra perspectiva no son estancas y mucho menos fragmentadas como espacios vividos por los discentes? Aquí anhelamos discutir las ‘articulaciones regionales’, a veces, que los programas curriculares existentes contribuyen a una discusión de sus currículos en que el mundo es cohesivo en sus partes y que se cierra en un enfoque regional ensimismado y con casi ningún sentido geográfico.

Por último, más que ponderar las fragilidades que identificamos en la Geografía regional del mundo en la literatura escolar y en los programas curriculares de ese campo del

conocimiento es presentar propuestas que nos permitan estructurar una enseñanza de esa ciencia que admita la diversidad de un mundo encadenado de forma sistémica y interdependiente.

LA GEOGRAFÍA REGIONAL DEL MUNDO EN LA PROPUESTA CURRICULAR DE GEOGRAFÍA: IDENTIFICANDO POSICIONES, CREANDO DIÁLOGOS Y TEJIENDO CAMINOS

Además de la creación de un manual de cómo trabajar la Geografía regional del mundo con los alumnos de la Educación básica en Brasil o de simplificar conocimientos académicos, sobre todo aquellos relativos a la ciencia geográfica para el contexto escolar, nuestro interés aquí es pensar, a partir de las demandas del propio espacio escolar, el sentido y las potencialidades de enseñar Geografía regional del mundo para niños, jóvenes y adultos, en el modelo oficial de enseñanza regular brasileño. En ese sentido, partiremos de dos citas orientadoras de esa búsqueda:

Desde siempre, la geografía tiene su identidad asociada a la aventura de las explotaciones. Los descubridores, viajeros, cosmógrafos son, por lo tanto, los legítimos antecesores de los geógrafos académicos surgidos a finales del siglo XIX. A partir de esa época, en que poco quedaba para ser 'descubierta', la aventura de las explotaciones no cesó, pero cambió profundamente su sentido. Los 'nuevos mundos' de la actualidad ya no son constituidos por tierras nunca visitadas o por senderos nunca recorridos. (Castro et al., 2010, p.7) (Traducción libre de los autores)

Así, definiendo que el conocimiento escolar en Geografía es crítico y al mismo tiempo marcado por la tradición regional. Las proporciones en que esta mezcla ocurre son dadas por el 'juego' de fuerzas que se configura en la negociación entre las finalidades escolares, los conocimientos cotidianos y científicos. (Vilela, 2016, p.8) (Traducción libre de los autores)

Considerando las citas presentadas y sus intenciones, identificamos tanto en la Geografía pre-académica y cuanto en la Geografía escolar la presencia de la Geografía regional del mundo. Esta identificación del enfoque regional más allá de una simple constatación es relevante con el fin de subrayar la importancia de esta forma de estructurar el pensamiento espacial que perduró contextos muy distintos del saber geográfico, reiterándose aquí su relevancia como un modo de producir, geográficamente, una tipología del saber.

Así, la Geografía regional del mundo dialoga con la afirmativa de Gomes (2017) de que esa ciencia 'presenta el mundo'. Estamos aquí ponderando el pensamiento geográfico en distintos contextos, teniendo el enfoque regional como portavoz, una finalidad de presentación del mundo viniendo en sus múltiples relaciones y conocido a través de expediciones, de los estudios académicos o de su capacidad interactiva en la sociedad civil por su estructuración como una disciplina escolar.

En el ámbito de la enseñanza, el enfoque regional recae una relevancia diferenciada para la defensa de que esa lectura espacial en el espectro regional tiene un doble destaque: la tradición en el currículo de Geografía y un *modus operandi* didáctico que facilita la organización del programa curricular de Geografía (Vilela, 2013; 2016). En ese sentido, ese trayecto confiere una identidad disciplinaria a la Geografía y también un imperativo didáctico al servicio del profesor.

Vale considerar que no nos ponemos contrarios al enfoque regional y reconocemos su valor, pero anhelamos que ese enfoque sea reestructurado a través de un discurso descriptivo sistémico y cuya región en destaque no sea ensimismada desde una perspectiva fragmentada, a-sistémica y carente de contradicciones e idiosincrasias, permitiendo a los docentes y discentes de ese saber el entendimiento de las limitaciones del ámbito interpretativo de las regiones como fragmentos espaciales.

Aquí identificamos la posibilidad de dialogar con Straforini (2008) sobre la 'crisis de la Geografía escolar', al destacar un desinterés por los docentes y discentes de la Enseñanza Básica en contraposición a un exponencial interés académico de la Geografía en un contexto de aceleración de los flujos y discusión sobre la totalidad-mundo, sobre todo a partir de la década de 1970. Sin embargo, en el ámbito de la Geografía regional del mundo, la identificación social y el reconocimiento para su reproducción en el ambiente escolar y de producción pedagógica es un hecho moderno, en el que en Brasil, la geografía escolar es identificada como aquella que hace a los alumnos competentes para el conocimiento de hechos cotidianos generales de las regiones globales. En este sentido, ese campo de la Geografía, tal como se presenta en distintos programas curriculares, es uno de los elementos asociados a la abnegación discente y docente por la Geografía escolar, en un contexto de intercambio de flujos sobre los diferentes continentes y que son cada vez más vivos en los distintos canales de información. Esa Geografía es preñada de una dinámica y constitución propia, según lo demostrado por Cavalcanti (1998), pues que la 'presentación del mundo' necesita dialogar, en el espacio escolar, con las preocupaciones pedagógicas en pantalla:

En fin, conocer las configuraciones espaciales del mundo en que vivimos nos sirve para identificar posiciones espaciales que son económicas, sociales y políticas [...] los conceptos estructurantes del saber geográfico son, en realidad, referenciales, estructuras analíticas que construyen para cada individuo a la persona (...) Esta comprensión debe, por lo tanto, ser orientadora (...) de la contribución de la Geografía trabajada en las clases: las nociones que aprendemos / enseñamos en Geografía sirven para saber interpretar el mundo, conocer su posición en el mundo y actuar en este mundo. (Santos, 2007, p.29) (Traducción libre de los autores)

Por lo tanto, defendemos que el 'posicionarse en el mundo' en la Geografía regional significa comprender las diferencias (escalares / sociales / físicas) del espacio y, más precisamente, discutir, a partir de las localizaciones de las variables analizadas, la razón de las mismas situar con un determinado arreglo en los diferentes continentes.

Además, al identificar cuáles son las diferencias entre los diversos fragmentos espaciales (sean ellos el continente, país, etc.) vividos por los discentes, evocamos un ejercicio comparativo espacialmente construido, siendo el continente el recorte escalar / analítico que visibiliza las grandes diferencias en la 'presentación del mundo'.

Para la reestructuración deseada, proponemos trabajar con las siguientes concepciones: a) marcos geográficos (Gomes, 2017) y b) imaginario geográfico (Castro, 2010), que son dos matrices del pensamiento de la Geografía contemporánea. Estas nos ayudarán a reconstruir la Geografía regional del mundo en el currículo escolar, asociándola al potencial educativo del 'posicionarse en el mundo'.

Una primera molestia que nos motivó a repensar el tema de este artículo es la forma como se estructura, oficialmente, el texto geográfico de las regiones en los libros didácticos. En gran parte son textos cuyos discursos son meramente descriptivos, acumulativos y compuestos por variables desarticuladas y desprovistas del análisis espacial. Es importante señalar que nuestra contribución al entendimiento / posicionamiento de / en el mundo es geográfico y, por lo tanto, relacional y complejo (Morin, 2000), con vistas a la comprensión de las diversas regiones del globo, pero no como periodistas sino como profesionales de la Geografía. Somos y debemos, en la escuela, colocarnos en la condición de maestros, valorizando nuestra condición profesional como lectores del mundo por una perspectiva espacial, apoyando a los alumnos a codificar imágenes, sonidos, símbolos y discursos sobre lo real.

En este escenario, proponemos que el 'posicionarse en el mundo' (Santos, 2007) exige un entendimiento de las variables que estructurarán nuestro discurso regional como marcos geográficos (regional, en ese caso); en otras palabras, "un cuadro de análisis en el que el juego de posiciones es un elemento central" (Gomes, 2017, p.124) en un recorte espacial aceptado como regional. La ambición de 'presentación del mundo' se articula con la propuesta pedagógica de 'posicionarse en el mundo', en la medida en que el juego de posiciones en el análisis del cuadro geográfico (regional) se construye.

En este recorrido, convocamos la descripción como una de las técnicas posibles de redactar nuestro texto de Geografía regional del mundo si, y sólo si, "los elementos observados son organizados de forma sistemática" (Gomes, 2017, p.126). Siendo más preciso:

Todos los instrumentos gráficos que presentan un área, o el comportamiento de variables sobre ella, operan descripciones. Queremos insistir una vez más en el hecho de que si estos instrumentos describen una cuadrícula espacial, es decir, si hay en la base de la descripción la ubicación y la situación, entonces podemos concluir que se trata de una descripción geográfica. (Gomes, 2017, p.122) (Traducción libre de los autores)

En el camino para articular las variables que seleccionamos al construir nuestra propuesta vinculada a la Geografía regional del mundo, entendemos que los discentes deben involucrarse con una 'presentación de mundo' provocadora y exigente, como forma de

comprender la región y hacer con que pase a ser parte de sus existencias. Esto será posible cuando los alumnos desarrollan un razonamiento regional que los estimule a realizar comparaciones, proporcionalidades, semejanzas, razones locales, procesos mentales, etc. que están muy por debajo de un inventario de 'cosas' sobre un área clasificada como región.

Es necesario considerar que esta propuesta también se hace fecunda en la medida en que hay un esfuerzo en construir el entendimiento de una región sin que se dispensen las articulaciones entre ella y el espacio vivido por el alumnado durante la mediación escolar (Silva Junior, 2014), comprendiendo - así como la articulación de la dimensión regional a partir de: i) región-mundo; ii) región-región vivida por el estudiante; iii) región-país vivida por el estudiante; iv) región-ciudad vivida por el estudiante; entre otras posibles, haciéndose con que el fragmento espacial en red no se encierre en sí en una unidad autónoma. Así, no vamos a corroborar la construcción de una propuesta de Geografía escolar en la cual el análisis espacial sea aislado y desarticulado.

Souza (2013) ya subrayó la carga atribuida a la región en la Geografía cuando la misma estaba estructurada de la forma señalada. A saber:

[...] empezando por la objeción de Yves Lacoste en 1976, al propósito de la región como un 'concepto-obstáculo' (Lacoste, 1988). ¿Hasta qué punto ese concepto es o sigue siendo importante, o incluso imprescindible? ¿O sería, de hecho, un estorbo, una especie de "escombros conceptuales"? [...] Además, él denunció la falacia que consistía en actuar como si el contenido de una región más o menos se explicara en sí mismo cuando, en realidad, procesos relativos a diferentes escalas contribuyen a definir estructuras y dinámicas a escala regional. Ninguna región podría explicarse aisladamente. (p.135-141) (Traducción libre de los autores)

Nuestra próxima inserción provocativa del repensar la Geografía regional del mundo reposa en la siguiente cita:

El espacio es una dimensión implícita que moldea nuestras cosmologías estructurantes. Él modula nuestros entendimientos del mundo, nuestras actitudes frente a los demás, nuestra política. Afecta el modo en que entendemos la globalización, cómo abordamos las ciudades y desarrollamos y practicamos un sentido de lugar. (Massey, 2009, p.15) (Traducción libre de los autores)

Siendo maestros de Geografía que articulan esa ciencia en la escuela a la preocupación en 'posicionarse en el mundo', añadimos la idea de que el espacio a través de ese campo del conocimiento modula también nuestros entendimientos del mundo. Si la forma en que imaginamos, enseñamos y aprendemos sobre el hábitat del ser humano tiene sus efectos (Massey, 2009), podemos inferir que el espacio imaginado, discutido, enseñado y aprendido

afecta la construcción de la visión del mundo para los discentes y sus posicionamientos ideológicos sobre él.

Además de estos efectos, queremos destacar la importancia de proporcionar lecturas y caminos que reconstruyen el discurso regional; es decir, deseamos invertir también en variables que transformen nuestro imaginario regional construido por nosotros mismos. Aquí están los 'desequilibrios regionales' del discurso oficial, colocando en cuestión las fronteras, ahora mismo móviles debido a la dinámica regional. De este modo, como una 'anamorfosis textual', adaptamos el entendimiento abajo:

Si ningún lugar / espacio es una autenticidad coherente y continua, entonces una cuestión que se plantea es la de su negociación interna. Si las identidades [regionales] [...] son, de hecho, construidas relacionamente, entonces esto plantea la cuestión de la geografía de esas relaciones en construcción. (Massey, 2009, p. 31. Destaque nuestro) (Traducción libre de los autores)

Aquí está una necesaria flexibilidad en la propuesta de enseñar la Geografía regional del mundo. (...) Reclamamos que necesitamos hacer de la conclusión de esa Geografía una respuesta abierta, una invitación a las nuevas posibilidades de pensar y concebir las variadas regiones, entendiendo que la región es "una simultaneidad de historias hasta ahora" (Massey, 2009, p.33), en ese punto, los 'desequilibrios regionales' se encuentran aquí en nuestra propuesta.

En términos prácticos, ese describir geográfico esboza un imaginario geográfico sobre la región a la que estamos estudiando, pensando como:

[...] producto de nuestra imaginación, es decir, una mediación entre el mundo exterior e interior, entre lo real y lo imaginado, supone la utilización de símbolos, de alegorías. El espacio contiene los símbolos del imaginario y es un componente de él. Por eso, todo imaginario social es también imaginario geográfico, porque aunque fruto de un tributo humano - la imaginación - es nutrido por atributos espaciales, no habiendo como separarlos. (Castro, 2010, p.178)

En la producción del imaginario geográfico regional no podemos ignorar la idea de que todo estudio regional tiene un impacto pedagógico en el sentido de producir ideas a partir de las cuales las personas y sus espacios estarán vinculados. Además, muchos de esos imaginarios nos llevan a pensar sobre la suma de intenciones políticas que podemos comprender, como los discursos sobre el desarrollo, por ejemplo, como ya demostró Castro (1992, 2010) al tratar el caso de la Región Noreste de Brasil. En este sentido, la concepción de la Geografía regional posee una poderosa condición política, pues refuerza / resignifica las ideas de las conciencias intelectuales sobre determinados espacios. "La región evidencia el

estatuto de la diversidad espacial" (Gomes, 1995) pues destaca no sólo las diferencias espaciales fundadas en la comparación entre las establecidas y oficialmente aceptadas, pero, sobre todo, alienta el pensar sobre los diferentes imaginarios y cuadros geográficos que pueden elaborarse de una misma región.

ANALIZANDO LA GEOGRAFÍA REGIONAL DEL MUNDO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR: LÍMITES, LIMITACIONES Y CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS

¿Cómo se presenta la Geografía regional en la enseñanza básica brasileña? A partir de una crítica inicial a la forma 'humboldtiana' aún mantenida en la presentación de los contenidos regionales de los libros didácticos vendidos en el mercado editorial del país, se realizará una propuesta de acercamiento de los temas regionales desde una perspectiva geográfica, a partir de la metodología de comparación entre los 'espectros regionales' similares que pueden generar sincronización entre espacios tan distantes territorialmente como son próximos socioculturalmente. Es sobre límites, limitaciones y posibilidades que se dará la discusión a seguir.

DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA INSPIRADA EN HUMBOLDT: Al contemplar los libros didácticos acatados por el sector editorial de libros didácticos de Brasil y corroborados por uno de los programas estatales más costosos para el erario público actualmente, Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), se pueden encontrar a menudo producciones casi como manuales descriptivos de formas y condiciones climáticas, botánicas, demográficas y afines de los espacios regionales del mundo, como eran en los libros iluministas de las descripciones del paisaje de Alexander von Humboldt durante sus largos trabajos de campo realizados hasta mediados del siglo XIX y ricamente compilados por la didáctica de Karl Ritter en el mismo período. Sus descripciones regionales se convirtieron en la referencia de la nombrada 'Geografía Moderna' del siglo XX así siendo reconocidos, esos manuales, como los del 'conocimiento del mundo real' en las escuelas básicas del período industrial europeo de los finales del siglo XIX hasta el post-guerra mundial en los años de 1950. Sin la intención de reproducir este modelo de didáctica para la descripción regional deseada, tenemos la expectativa, en ese artículo, de elaborar una propuesta capaz de hacer a los profesionales de la Geografía regional del mundo pensar en procesos descriptivos complejos en la elaboración de los materiales didácticos para que ellos huyan de la información meramente ilustrativa de los datos, tratándolos como 'textos y contextos calificados por la Geografía', pero para ello hay que concebirlos en formatos no neutros.

En primer lugar, subrayamos la necesidad de que nuestro texto descriptivo movilice un razonamiento construido a partir de la localización de las variables que elegimos para definir nuestra narrativa. Por lo tanto, recurrimos a la siguiente forma metodológica para su concepción:

Las imágenes, (...), no nos comunican todo de forma directa. Lo que es recogido por la observación debe ser reorganizado, colocado sobre un mismo plano de análisis sometido al trabajo del razonamiento (Humboldt, 1848, p. 4, v. I). Esto es lo que define un cuadro (Gomes, 2017, p.55).

Para justificar nuestra opción, echamos mano del razonamiento paralelo usado en la reproducción humboldtiana de un libro didáctico disponible en el mercado editorial brasileño orientado a la enseñanza de Geografía en la escuela básica. En esta obra (Rama et al., 2012) observamos la siguiente organización del contenido para los estudios de regiones delimitadas en el continente asiático, entre las páginas 158 y 162. Al largo de trecho seleccionado del libro encontramos los siguientes subtítulos:

EL CONTINENTE ASIÁTICO

Asia: elementos naturales

Hidrografía y relieve

Clima y vegetación

Clima polar y frío

Clima templado

Clima semiárido

Clima desértico

Clima frío y de montaña

En las páginas que se refieren exclusivamente a la presentación de los tipos de climas del continente asiático (páginas 160-162), hay una pretensión en decir que en algunas regiones tal característica (la climática), compleja por sí sola, se define, sobre todo, un patrón de variación de temperatura, régimen de lluvias y morfología de la vegetación. Sin embargo, los cuadros climáticos regionales presentados en las páginas de la obra muestran paisajes mucho más complejos (con el dominio vegetativo y la declividad del relieve, por ejemplo) que no se utilizan en la construcción del texto. Esas variables son tan importantes como las destacadas para el análisis del clima en sus interacciones espaciales, ya que los climas son de naturaleza compleja, debiéndose tener en cuenta para su real entendimiento la franja latitudinal de la región destacada, así como la altimetría del área, su relieve, la maritimidad y la continentalidad, etc., para que así se pueda entender, realmente, cómo el clima es definido y definidor de regiones naturales. El límite del enfoque empobrece el entendimiento espacial del clima a su ubicación, porque reduce y simplifica la explicación regional sólo a un recorte espacial (Asia Central, extremo norte de Asia, etc.).

Por lo tanto, entendemos que lo que tenemos en la obra no es un conocimiento geográfico vehiculado, sino una información de naturaleza enciclopédica e ilustrativa, en el sentido de informar datos que por portar una delimitación espacial no han recaudado la calidad de 'ser geográficos'. En este sentido, corresponde al autor de la obra, y no sólo al

profesor de Geografía que lo utiliza, producir discursos geográficos en sus materiales, una vez que el libro en cuestión es un material didáctico de Geografía y no una enciclopedia de datos curiosos.

Las articulaciones regionales y sus sinergias son fundamentales. Estas, además de colaborar con la propuesta de una Geografía escolar no fragmentada, nos permite también concebir las relaciones espaciales de forma no jerarquizada, diferentemente de las vertientes de lo global hacia el local o de la región desarrollada para la región subdesarrollada. Evocamos aquí otras relaciones posibles entre las regiones, enriqueciendo las formas para pensarlas y comprenderlas como interacciones espaciales que son ambivalentes y no sólo dicotómicas.

En este sentido, aún en el ámbito de la descripción geográfica, vamos a valernos de un contenido muy tradicional presente en la obra analizada para justificar nuestra propuesta para unos estudios regionales del mundo efectivamente geográficos: la asociación de los climas tropicales y ecuatoriales en el Sur y el Sudeste de Asia al clima del monzón. Tal contenido está presente en gran parte de los libros didácticos de Geografía del 8º y 9º años de la Primaria de Brasil, lo que nos permite realizar las siguientes críticas:

1ª: El texto no hace ninguna indicación sobre el relieve de esas regiones de Asia, como la Cordillera del Himalaya. En este caso, el alumno brasileño necesita saber de la existencia de una geomorfología específica que asociada a los movimientos de las masas de aire deberían explicar los fenómenos de los monzones y las lluvias. En el caso de los maestros de Geografía, hay una problematización de la climatología no geográfica, ya que esa no posee una perspectiva espacial para su comprensión, lo que no explica el conjunto localizado y sistematizado de datos (masas de aire, estaciones del año, relieve, etc.) que definen dicho clima;

2ª: Observamos que el texto de la obra analizada contribuyó al análisis regional cerrado en sí, o sea, se explica el fenómeno climático (los monzones) que, al principio, no forma parte a ninguna relación con la realidad brasileña - lo que vale en el texto es la curiosidad de explicárselo en sí mismo. Por otro lado, la sugerencia es que en los textos de esa naturaleza sean suscitados ejercicios comparativos, ya sea por similitud o por diferencia.

Por lo tanto, sugerimos, con base en los mapas sobre las masas de aire que actúan sobre el relieve brasileño, que sea explicado por qué el país no sufre el fenómeno climático de referencia (los monzones), sino que sufre otros eventos climáticos de real magnitud en la producción de su espacio territorial. En realidad, más importante que el proceso atmosférico en sí, es la creatividad y la oportunidad didáctica en comparar las regiones en el mundo donde el clima es un aspecto primordial que afecta la vida social, cultural, política y económica en los territorios. En Brasil, las sequías en la *Caatinga* en el Noreste y la alternancia entre sequías e inundaciones en el *Pantanal* del Centro Oeste definen el tono de la importancia del clima en el redimensionamiento social, económico y cultural en los

territorios regionales del país, lo que hace que esas regiones brasileñas se conecten sinérgicamente al Sur y Sudeste asiático del monzón. Esta idea es compleja y tiene fuerte proyección espacial ya que los climas crean conexiones regionales más allá de los territorios nacionales y continentales, impulsando representaciones sociales muy próximas en regiones bien distantes unas de otras. Tal estándar regional representa el cotidiano de millones de personas en el espacio brasileño y asiático, simultáneamente.

Este tipo de actividad es articulada a nuestra preocupación pedagógica en 'posicionarse no en un mundo' a través de una Geografía regional donde la 'presentación del mundo' se vuelve más interesante, ya que genera aproximaciones y conexiones explicativas del espacio mientras se mira 'espacio del alumno' - región del mundo. Esa propuesta pedagógica coloca al aprendiz en posición de pensar a partir de su espacio y del espacio del otro, en una ambivalencia que le permite estar aquí y allá de manera compleja y reflexiva, y lo hace aprender cómo la Geografía lo hace un sujeto que pertenece, de manera competente, al mundo en él vive.

REFERENCIAS

- CASTRO, Ina Elias. (1992): O mito da necessidade. Discurso e prática do regionalismo nordestino. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2010): Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. In CASTRO, I.E.; GOMES, P.C.; CORRÊA, R.L. (Orgs). 4ª ed. Explorações Geográficas. RJ: Bertrand Brasil, pp.155-196.
- CAVALCANTI, Lana S. (1998): Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas: Papirus.
- GOMES, Paulo César da Costa. (2017): Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2010): “Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões”. In CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L. y GOMES, P. C. (orgs.). 4ª ed. Explorações geográficas: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, pp.13-42.
- MASSEY, Doreen. (2009): Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar. (2000): Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- RAMA, Angela y PAULA, M. M. (2012): Jornadas GEO – Geografia, 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- SANTOS, Milton y SOUZA, M. A. O Novo Mapa do Mundo - 03 volumes. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1992.

- SILVA, Augusto César Pinheiro. (2003): “Repensando os Conteúdos Geográficos em Sala de Aula: o Estado, em sua práxis, como agente de produção espacial”. In 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Vitória (ES): Novos Desafios na Formação do professor de Geografia. CD ROM.
- ; Rodrigues R. C. A.; Alkmim, M. A. y Costa, T. V. (2014): Educação geográfica em foco: temas e metodologias para o ensino básico. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ.
- SILVA JUNIOR, Hilton. (2014): “E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?” - Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber. XIV, 119p. Orientador: Rafael Straforini. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Rio de Janeiro.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. (2013): Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- STRAFORINI, Rafael. (2008): Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2ª ed. São Paulo: Annablume.
- VILELA, Carolina Lima. (2016): A abordagem regional como tradição do currículo da geografia escolar. Revista Giramundo/Colégio Pedro II.
- (2013): Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso / Carolina Lima Vilela. Rio de Janeiro. 201p. UFRJ, tese de doutorado.