



El potencial de la geografía escolar para la educación ciudadana y visual

The potential of school geography for citizenship and visual education

 María Rita Maldonado

Escuela de Historia y Centro de Investigaciones de la
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad
Nacional de Córdoba / CONICET, Argentina
rita.maldonado@unc.edu.ar

Recepción: 29 Febrero 2024

Aprobación: 04 Mayo 2024

Publicación: 01 Noviembre 2024

Cita sugerida: Maldonado, M. R. (2024). El potencial de la geografía escolar para la educación ciudadana y visual. *Geograficando*, 20(2), e160.
<https://doi.org/10.24215/2346898Xe160>

Resumen: El presente artículo analiza la noción de *espacio público* como contenido curricular desde el cual la geografía escolar puede aportar a la educación ciudadana, y propone a las metodologías visuales como el camino didáctico para el desarrollo de propuestas de enseñanza vinculadas a estas temáticas. Se postula que la geografía escolar tiene una gran potencialidad para la educación ciudadana y política, y puede contribuir a la construcción de ciudadanías más justas e inclusivas al proponer una forma de concebir el espacio como aquello que hace posible la construcción democrática. Asimismo, se entiende que en la enseñanza de esta disciplina intervienen imágenes —fotografías, películas documentales, mapas, entre otras— y que estas promueven formas de entender el espacio y experiencias espaciales y políticas.

Palabras clave: Geografía escolar, Educación ciudadana, Instrucción visual.

Abstract: This article analyses the notion of *public space* as a curricular content from which school geography can contribute to citizenship education, and proposes visual methodologies as the didactic path for the development of teaching proposals linked to these issues. It is postulated that school geography has great potential for citizenship and political education, and can contribute to the construction of fairer and more inclusive citizenships by proposing a way of conceiving space as that which makes democratic construction possible. It is also understood that images — photographs, documentary films, maps, among others— are used in the teaching of this discipline and that they promote ways of understanding space and spatial and political experiences.

Keywords: School-level geography, Citizenship education, Visual instruction.



Introducción

El presente artículo analiza la noción de *espacio público* como contenido curricular desde el cual la geografía escolar puede aportar a la educación ciudadana, y propone a las metodologías visuales como el camino didáctico para el desarrollo de propuestas de enseñanza vinculadas a estas temáticas. Se postula que la geografía escolar tiene una gran potencialidad para la educación ciudadana y política, y puede contribuir a la construcción de ciudadanías más justas e inclusivas al proponer una forma de concebir el espacio como aquello que hace posible la construcción democrática. Asimismo, se entiende que en la enseñanza de esta disciplina intervienen imágenes —fotografías, películas documentales, mapas, entre otras— y que estas promueven formas de entender el espacio y experiencias espaciales y políticas.

El espacio se define aquí como producto de interrelaciones, es decir, como construido a través de interacciones sociales que pueden tener lugar en diversas escalas, que van desde lo global hasta escalas más pequeñas, y como la esfera de posibilidad de la existencia de multiplicidades, donde las distintas trayectorias coexisten y se encuentran, muchas veces de manera conflictiva. Por esto, es también algo que está haciéndose constantemente (Massey, 2008). Esta perspectiva habilita también a trascender la mirada de lugar como punto de localización, para concebirlo como una constelación de trayectorias y de eventualidades que requieren de negociaciones. En esta línea, el espacio público se concibe como el espacio social donde, por excelencia, deben tener lugar los encuentros y las negociaciones. En él se institucionalizan los conflictos, se declaran los derechos, se cuestiona el poder y también se negocian las reglas establecidas (Massey, 2008; Deutsche, 2008).

Esta perspectiva puede sustentar propuestas de enseñanza porque puede dialogar con lo que señalan las normativas curriculares. La Ley de Educación Nacional (n.º 26.206/2006) reconoce que la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”; las tres finalidades conforman un entramado y se plantean como complementarias e inescindibles. Estos grandes objetivos también quedan expresados de esa manera en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en 2009. Para este trabajo tiene particular interés cómo esas finalidades se introducen en los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada para Bachiller en Ciencias Sociales¹ —única que incluye el espacio curricular Geografía hasta el último año de escolaridad obligatoria—, y especialmente, lo relativo a “el ejercicio pleno de la ciudadanía”. En esta normativa se entiende que los estudiantes son sujetos de derechos y que la educación debe brindarles las herramientas para que sean ciudadanos autónomos, solidarios y puedan incorporarse a la vida social. Entre esas herramientas, se destacan los marcos teóricos y prácticos que les permitan construir pensamiento crítico y desarrollar una sensibilidad ante las desigualdades sociales, con respeto a la diversidad y desde la comprensión de las otredades. Además, entiende a la formación ciudadana como formación política y, como tal, señala que debe promover la participación activa en experiencias comunitarias. Por su parte, el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba² para la orientación Ciencias Sociales y Humanidades precisa que la formación ciudadana debe enseñarse a partir del tratamiento de casos y problemas que pongan en juego conceptos y procedimientos específicos de las ciencias sociales, así como también dar a conocer a los estudiantes sus derechos y obligaciones como estudiantes, para su pleno ejercicio en el marco de la convivencia democrática.

En estos marcos legales, encontramos algunos aspectos recurrentes que nos pueden servir como ejes para indagar las nociones de *ciudadanía* presentes en ellos. En primer lugar, se detecta una serie de ideas: el ejercicio de una ciudadanía plena; la promoción de la convivencia democrática; el respeto a las otredades, y la idea de formar sujetos críticos y de derecho. En segundo lugar, se observa la existencia de una propuesta de abordaje transversal para la formación ciudadana, en la medida en que no adjudican estos objetivos a ningún espacio curricular en especial, sino a todo el sistema escolar.

Surgen las siguientes preguntas: ¿de qué modo la noción de *espacio público*, desde la geografía, puede aportar a la formación ciudadana? y ¿qué posibilidades abre el componente visual específico de esta disciplina para el abordaje de este contenido? En función de ello, se proponen como objetivos: caracterizar la noción de *espacio público* como contenido desde el cual construir ciudadanía en las clases de Geografía y proponer metodologías visuales para su abordaje didáctico.

Una perspectiva espacial para la formación ciudadana

La relación entre geografía escolar y formación ciudadana ha sido analizada recientemente por autores y autoras como Nin y Lorda (2019), Araya Palacios y Álvarez Barahona (2019) y Cavalcanti (2009 y 2013). A pesar de las diferencias entre los abordajes de los primeros trabajos, estos sugieren que la enseñanza de la geografía puede promover la conciencia geográfica (Nin y Lorda, 2019) y el pensamiento geográfico (Araya Palacios y Álvarez Barahona, 2019), los cuales pueden contribuir a que los estudiantes contextualicen los procesos sociales, comprendan su propio rol en ellos y puedan participar en proyectos que contemplen una organización territorial sin desigualdades. Por su parte, los contenidos vinculados a la ciudad y al espacio urbano brindan posibilidades para este tipo de abordajes en el aula, ya que posibilitan reflexionar en torno a la ciudadanía y trascender su entendimiento vinculado únicamente a lo legal y normativo (Cavalcanti, 2013). A partir de un análisis de propuestas desarrolladas en escuelas de la ciudad de Goiania (Brasil), se ha propuesto pensar a la ciudadanía como activa y en construcción e invitar a los docentes a incluir en sus propuestas pedagógicas la noción de *espacio público* como un abordaje que proporcione a los estudiantes situaciones para tomar conciencia de su protagonismo potencial en los proyectos de sociedad y de ciudad a ser construidos (Cavalcanti, 2013).

Se trata de profundizar teóricamente el modo de entender el espacio geográfico, y en particular, el espacio público, de manera que habilite a una formación política y democrática. El espacio es entendido aquí como producto de interrelaciones y, a su vez, como la esfera de posibilidad para la existencia de multiplicidades y de trayectorias diversas; como lo que hace posible el encuentro, no siempre armónico sino más bien conflictivo, entre diversidades humanas y no humanas (Massey, 2008). Y por esto también se trata de algo abierto y en constante construcción. Así, la coexistencia de trayectorias, la multiplicidad y el conflicto son elementos centrales en su definición. Supone defender un punto de vista sobre la política que pueda abrirse a una apreciación sobre lo espacial y sus desafíos: “una política menos modulada por una visión del progreso lineal y más atenta a la negociación de las relaciones” (Massey, 2008, p. 210). A partir de las propuestas teóricas de la democracia radical, se aboga por una política que preste atención a las entidades e identidades en tanto producidas colectivamente, a través de prácticas que forman relaciones en las que la política debe hacer foco (Massey, 2008).

Desde una perspectiva afín, la dimensión de lo político implica la posibilidad ineludible del antagonismo, el cual configura la relación entre una entidad social y un afuera constitutivo que bloquea su conclusión (Mouffe, 2007; Deutsche, 2008). Esto hace a la parcialidad, la precariedad y la contingencia de las identidades y las experiencias políticas. En este marco, el objetivo de lo político sería establecer un orden en ese contexto de contingencia, pero un orden entendido como una articulación temporal y precaria de prácticas, que siempre es hegemónico y, por lo tanto, susceptible de ser cuestionado por prácticas contrahegemónicas (Mouffe, 2007).

La política consiste, así, en la constitución de la comunidad política sin bases absolutas. Es decir, dicha comunidad nunca podrá ser completamente inclusiva ni plenamente constituida; siempre implicará estrategias de diferenciación y ciertas exclusiones, el intento de situar algo afuera (Massey, 2008). Por lo tanto, el conflicto, la división, la inestabilidad no arruinan la esfera pública democrática, sino que son las condiciones para su existencia. Contrariamente, la amenaza surge cuando se intenta suplantar el conflicto, y se anula la posibilidad de contestación (Deutsche, 2008).

Esta forma de entender la política requiere de una geografía que contemple esas relaciones de coexistencia y multiplicidad. Es decir, que analice las negociaciones en el interior del lugar y que aborde el desafío de vincular las luchas locales a la posibilidad de una política local con un alcance que vaya más allá del lugar. La importancia de construir esta geografía reside en que el modo en que pensamos el espacio influye o modela nuestra forma de entender el mundo, nuestras actitudes frente a otros, nuestra forma de hacer política (Massey, 2008).

Entender el espacio como la posibilidad de existencia de la multiplicidad, la coexistencia de trayectorias, y como un producto de estas interrelaciones, tiene ciertas implicaciones. En primer lugar, supone una mirada antiesencialista, en la medida en que se piensan las relaciones, las identidades, las subjetividades políticas y el espacio como algo en constante construcción. En segundo lugar, pensar desde la multiplicidad o la heterogeneidad conlleva a visibilizar otras perspectivas que excedan a la masculina, blanca y occidental. Así, cualquier reconocimiento de esas heterogeneidades depende del reconocimiento de sus espacialidades. En tercer lugar, imaginar al espacio como una construcción siempre en proceso, implica una genuina apertura hacia el futuro, un modo de escapar a lo que parece inexorable, a los relatos de la modernidad tales como los que se sostienen en la idea de progreso, de desarrollo, de globalización, etcétera. No solo la historia, sino también el espacio es abierto y relacional, y siempre hay conexiones que todavía pueden ser hechas; esto significa una verdadera apertura al futuro y a la posibilidad de la política (Massey, 2008).

El espacio es la condición necesaria para la posibilidad de *decir con otros*, para el encuentro constructivo con otredades. En este punto, la idea de coetaneidad (Massey, 2008) resulta importante en la medida en que significa el reconocimiento y el respeto en situaciones de implicancia mutua. La contemporaneidad es la condición para una verdadera confrontación dialéctica, para la política. Con estos postulados, se toma distancia de aquellas miradas que definen el espacio como una superficie que se atraviesa y se conquista, que es inmóvil y que puede representarse. Estos supuestos niegan las trayectorias de las personas que están ocurriendo y deviniendo con esos espacios. En tal sentido, resulta interesante recordar la imagen de los conquistadores españoles llegando a América, o bien las imágenes que el turismo produce sobre los lugares; en ambos casos, hay una negación de lo mutable, de las trayectorias y del devenir del espacio con ellas (Massey, 2008).

Otro concepto central construido a partir de esta idea de espacio es el de *lugar*. En este sentido, abandonar una imaginación del espacio como superficie es también dejar de lado una visión del lugar como punto de localización. Esta idea remite a una siempre mutante constelación de trayectorias y de eventualidades que requieren de negociaciones, es decir, de los usos que se hacen de ciertos medios a través de los cuales se producen ajustes, siempre provisorios, y que pueden ser alcanzados o no. Cabe recordar que la emergencia de

lo conflictivo es lo que hace surgir la necesidad de la política, no lo que la obstruye (Mouffe, 2007). El juego político es dependiente de una construcción siempre a ser alcanzada, de un nosotros delimitado, y, por ende, heterogéneo e inestable. A partir de esta idea, se señala que, en correspondencia, los lugares no requieren identidades homogéneas o únicas, sino que dichas identidades se forman a través de diversas prácticas de negociación y contestación cotidianas que, justamente, van moldeándolas. A su vez, en esas negociaciones, las imaginaciones de espacio y lugar son un componente central (Massey, 2008).

Esta manera de entender las negociaciones y las identidades involucradas en ellas, siempre en construcción y en devenir, es lo que le imprime al lugar un “carácter *elusivo*” (Massey, 2008, p. 215) y es lo que torna a la política tan difícil. Hay un componente irreductible, imposible de ceñir a ideas e identidades universales y acabadas. Estas negociaciones son siempre invenciones, prácticas situadas, sujetas a modificaciones y a críticas (Laclau, 1990; Laclau y Mouffe, 1987).

Por lo expuesto, el lugar es esa arena de negociaciones que nos es impuesta y es la condición de nuestro estar juntos. Precisamente, la *oportunidad* (Massey, 2008, p. 165) que ofrece el espacio es la de hacernos encontrar con la vecindad inesperada, esto es, una contingencia inevitable. Las negociaciones que puedan surgir de allí y sus resultados son únicos y provisorios. En este sentido, no hay reglas del espacio y del lugar; no hay principios espaciales generales: ellos siempre pueden ser contrariados (Massey, 2008).

El espacio público y la centralidad de lo visual

El espacio público es donde más se expresan estos conflictos y negociaciones que se consideran parte central del espacio (Massey, 2008). Por sus componentes de caos, apertura e incerteza, espacio y lugar son la condición que hace posible la democracia. Construir un espacio público democrático requiere operar con un concepto de espacialidad que tenga en cuenta de manera minuciosa el juego de relaciones sociales que lo construyen. En este sentido, se sostiene que: “en vez de intentar apagar los trazos de poder y exclusión, la política democrática requiere que sean traídos al frente, haciéndolos visibles para que puedan entrar en el terreno de la contestación” (Mouffe, 2007, p. 149).

Se ha señalado que, a partir de la Declaración de los Derechos del Hombre en el siglo XVIII, tuvo lugar la invención de la democracia. En este proceso, el poder estatal dejó de estar en manos de una fuerza externa y pasó a estar en el pueblo, lo que implicó que se desvaneciera el origen incondicional de la unidad social. La democracia nace, entonces, con un distintivo particular: la desaparición de las certezas acerca de los fundamentos de la vida social; se trata, entonces, de una dificultad que ella alberga en su seno y que implica, necesariamente, un orden de incertidumbre (Lefort, 1986, citado en Deutsche, 2008).

La invención democrática conllevó, asimismo, la invención del espacio público, definido en estos términos:

Es el espacio social donde dada la ausencia de fundamentos, el significado y la unidad de lo social son negociados: al mismo que se constituyen se ponen en riesgo. Lo que se reconoce en el espacio público es la legitimidad del debate sobre lo que es legítimo e ilegítimo (...) Implica la institucionalización del conflicto en la que, mediante una incesante declaración de derechos, el ejercicio del poder se cuestiona, lo que “tiene como resultado una impugnación controlada de las reglas establecidas”. (Lefort, 1986, citado en Deutsche, 2008, p. 8).

Ahora bien, abordar la noción de *espacio público* demanda recuperar una serie de debates, entre los que podemos ubicar aquellos que plantearon su pérdida o privatización en el marco del neoliberalismo,³ otros que enfatizan la dicotomía entre público y privado;⁴ y, por último, el que se enfoca en la visibilidad como un aspecto central (Gomes, 2013).

En cuanto a los debates sobre la pérdida del espacio público, desde hace varios años se ha puesto de manifiesto, en el campo de la geografía y de las ciencias sociales, una preocupación por el declive o retirada del espacio público en las ciudades neoliberales debido a procesos como las privatizaciones o el surgimiento de *countrys* y barrios cerrados (Borja, 2003 y 2011; García García, 2004). Sin negar la realidad de esta situación, se ha propuesto que es necesario cuestionar la tendencia a romantizar el espacio público como un vacío que permite la libre e igual expresión (Massey, 2008). De este modo, es preciso teorizar sobre el espacio y el lugar, y que ambos se conciben como producto de relaciones sociales que son, más probablemente, conflictivas y desiguales. De la misma forma en que se cuestionan las nuevas privatizaciones y las nuevas exclusiones, se debería poner el foco en las relaciones sociales que podrían construir una nueva y mejor noción del espacio público. Esto incluiría, algunas veces, enfrentar las necesidades de exclusión negociada (Massey, 2008).

Con respecto a esas posiciones que intentan definir el espacio público en una relación dicotómica con lo privado, se observa que tienden a ubicar a la esfera pública como el ámbito político por excelencia, mientras que lo privado quedaría por fuera. De acuerdo a las perspectivas que se vienen desarrollando, esta mirada no haría más que dotar de una fijeza inadecuada tanto la identidad de la esfera pública política como la de la ciudadanía.

Aquí se sostiene que el componente público de los espacios reside en el hecho de que sean negociados, atravesados por el antagonismo, “siempre creados por el juego de las relaciones sociales desiguales” (Massey, 2008, p. 218). Precisamente, lo que es reconocido en el espacio público es “la legitimidad del debate sobre lo que es legítimo e ilegítimo” (Deutsche, 2008, p. 8). Se sostiene que el tipo de definiciones absolutas del espacio público que tienden a dividir taxativamente entre lo público y lo privado generan dos tipos de privatizaciones: por un lado, relegan a la privacidad las voces que disienten, y por otro, se apropian de la esfera pública misma —por lo tanto, la privatizan—. Por último, es importante mencionar otras miradas que cuestionan y problematizan la distinción entre lo público y lo privado como términos absolutos: las provenientes de los feminismos.⁵ Dichas perspectivas han contestado esta imagen de la política porque históricamente ha servido para relegar el género y la sexualidad a los márgenes de las relaciones sociales que se consideraban más fundamentalmente políticas (Deutsche, 2008).

Otros dos aspectos son centrales en la discusión sobre los espacios públicos: la regulación y la visibilidad. Con respecto al primer punto, se sostiene que los espacios públicos están sujetos a negociaciones diarias, muchas veces silenciosas y persistentes. Por otra parte, todos los espacios son, de alguna manera, regulados socialmente; algunas veces mediante reglas explícitas —por ejemplo, se prohíbe pisar el césped, jugar a la pelota, etcétera—, y otras, a través de regulaciones “potencialmente más competitivas” (Massey, 2008, p. 217) que existen en ausencia de controles explícitos. Las regulaciones en los espacios públicos son siempre negociadas y relacionales porque en el espacio público el conflicto se institucionaliza, el poder se cuestiona y las reglas establecidas son impugnadas controladamente (Deutsche, 2008).

Por otra parte, se ha observado que la visibilidad es una propiedad intrínseca a los espacios públicos, ya que son el lugar para la exhibición, donde se encuentran las acciones y las cosas que deben ser vistas y juzgadas públicamente. Al respecto, se ha planteado una interrogación sobre cómo las categorías que clasifican la espacialidad y todo lo que participa en ella contribuyen a nuestra percepción visual. En esta línea, se realizó un desarrollo teórico, el cual apunta a mostrar que la visibilidad es un fenómeno que está estrechamente vinculado con la posición en el espacio de quienes miran y de lo que es observado. Es decir, se trata de fenómenos que tienen una ineludible geografía (Gomes, 2013).

Ahora bien, dada la centralidad de la cuestión visual para el análisis de los espacios públicos en general, y para la geografía escolar en particular, es conveniente profundizar algunos argumentos e implicaciones de la relación entre imágenes y espacio. Desde las perspectivas que venimos desarrollando, conviene preguntarnos si realmente todo lo que debe ser juzgado públicamente se puede visibilizar en los espacios públicos, y en

relación con esto, cómo se define quién es el público que construye esos espacios. Por ello, importa recuperar algunos interrogantes: “¿cómo crean las imágenes del espacio público las identidades públicas que en apariencia se limitan a mostrar? ¿Cómo constituyen a quien las mira de acuerdo con tales identidades?” (Deutsche, 2008, p. 21). Es decir, ¿cómo crean estas imágenes un nosotros, un público?, y ¿quiénes imaginamos que somos cuando ocupamos un lugar prescripto? Resulta, además, igual de importante preguntarnos: “¿en qué consiste el ser público si se equipara al punto de vista fijo desde el cual todo se ve? ¿A quién debe desplazar para garantizar la autoridad de tal punto de referencia único?” (p. 21).

Estas discusiones sobre lo público, la visión y el lugar de los observadores son recuperadas del campo del arte. En este marco, se cuestiona, desde una perspectiva feminista, la representación visual modernista, que entiende la visión como un modo de acceso a verdades auténticas y universales, y a la que se concibe como separada de los objetos que observa. Esto implicaría, por parte de quien observa, un distanciamiento visual, un juicio desinteresado e imparcial. Del mismo modo, esta doctrina modernista supone la existencia de un orden de significado que existe en sí mismo y, por otra parte, un observador autosuficiente. En oposición, se sugiere que las imágenes significan en un marco social, ya que tanto ellas como quienes las miran se construyen socialmente, y en esto consiste el componente público de la visualidad. Entonces, el adjetivo *público* en el campo de las imágenes alude a que tanto ellas como la identidad de los sujetos que miran están radicalmente abiertas, son contingentes y están incompletas (Deutsche, 2008).

Para regresar ahora al campo de la geografía y de lo espacial, recordemos que el espacio se entiende desde la multiplicidad de trayectorias (Massey, 2008). Al respecto, se ha advertido que las imágenes son cada vez más parte de la multiplicidad que compone el espacio actual y que ocupan un lugar importante en el modo en que pensamos, hacemos y actuamos en la realidad y en el espacio geográfico (Oliveira Jr., 2009). El funcionamiento de estas ideas puede verse en el lugar que han ocupado los mapas en la representación del espacio para las sociedades occidentales; allí el espacio es entendido como una superficie, ya que así es pensado desde las reglas de la cartografía. Dicha posición obstaculiza la posibilidad de comprender que las imágenes son también multiplicidades a ser consideradas en nuestra forma de entender al espacio. Las imágenes hacen que miremos el espacio desde la perspectiva que ellas nos dan de él, es decir, buscan perpetuar una manera de imaginar el espacio, pero también de percibirlo y concebirlo. Por esto, conocer el espacio es también pensar cómo fue *inventado* diariamente por las imágenes de mayor circulación, desde los medios hasta las prácticas educativas (Oliveira Jr., 2009).

Los lugares, en tanto reúnen multiplicidades de trayectorias distintas, hacen converger también innumerables prácticas sociales y narrativas, que no siempre son solidarias y que pueden presentar discordancias. En esas disputas, las personas y los grupos sociales recurren a imágenes para dar visibilidad pública —y, por lo tanto, política— a sus modos de pensar el espacio, y a la geografía que pretenden que sea tomada como verdadera (Oliveira Jr., 2009).

En este marco, es importante resaltar que el mirar no es un atributo heredado naturalmente, sino una construcción, tanto personal como social. En definitiva, ni las imágenes ni quienes miran son inocentes o neutrales, sino que conforman una interacción en la que se disputan sentidos, que podemos entender como parte del campo de la cultura visual (Mirzoeff, 2003). Se aprende a mirar tanto en la escuela como en distintos espacios e instancias menos sistemáticas (Hollman y Lois, 2015). Más adelante se profundizará sobre estas relaciones entre imágenes y geografía para pensar desde allí elementos que puedan contribuir a la elaboración de propuestas de enseñanza en torno al espacio público.

Abordaje de la ciudadanía y el espacio público como contenidos curriculares a partir de las metodologías visuales

En la provincia de Córdoba existen espacios curriculares específicos que se abocan a la formación ciudadana, como Ciudadanía y Política y Ciudadanía y Participación, y a su vez, los distintos espacios curriculares, entre ellos el de Geografía, presentan contenidos, objetivos y lineamientos que posibilitan su abordaje y problematización desde puntos de vista éticos y políticos y desde la transversalidad. Aquí interesa analizar brevemente algunos de los lineamientos que sustentan las sugerencias para la selección y organización de los contenidos que el diseño curricular propone. Se trata de marcos y perspectivas generales que sustentarán los contenidos a enseñar en las materias. A través de dichas sugerencias, interesa analizar de qué manera la normativa curricular entiende que deben enseñarse los temas relacionados a la ciudadanía y la participación política. Se toma el caso de los contenidos de Ciudadanía y Política y Geografía de sexto año de las escuelas secundarias de Córdoba, para poner en evidencia los diálogos que pueden establecerse entre ambos, pero, principalmente, los aportes que la geografía puede hacer desde los desarrollos teóricos postulados en el apartado anterior.

Ciudadanía y Política de sexto año ocupa un lugar importante en la formación ciudadana de los estudiantes. De acuerdo a lo postulado en el diseño curricular, en esta materia se apunta a “profundizar y especificar saberes relativos a la vida en sociedad desde encuadres normativos, participativos e institucionales imprescindibles para el desarrollo político y ciudadano” (Diseño curricular de Educación Secundaria, p. 197). Así, este espacio curricular plantea una continuidad de la materia Ciudadanía y Participación presente en los años anteriores, es decir, se espera enriquecer un piso de saberes con los que los estudiantes ya cuentan. Y por este motivo, constituye también una oportunidad para poner a jugar esos saberes de manera transversal, a través de los aportes específicos de las otras disciplinas, como el caso de la geografía. Entre los ejes que la normativa propone para la selección de contenidos de Ciudadanía y Política, se encuentra la idea de *conflictividad*. Así, considera a la convivencia social como necesariamente conflictiva y se reconoce al conflicto como un valor que incluye a otros valores: respeto, reconocimiento de las diferencias, libertad, solidaridad, entre otros. La convivencia no se entiende como armónica y sin diferencias, sino que para alcanzarla son necesarios acuerdos, marcos institucionales y normativos que la protejan y de los cuales los estudiantes deben apropiarse. Por último, el diseño propone como núcleos temáticos para la organización de los contenidos *las instituciones sociales y políticas, los derechos humanos y la participación ciudadana*.

Para el caso de Geografía de sexto año, el diseño curricular también considera la conflictividad como una de las ideas o ejes centrales para la selección de los contenidos. Propone entender a las relaciones — conflictivas, con intencionalidades, etc.— entre los actores sociales y la estructuración del espacio. También sugiere a la docencia tener en cuenta aquellos contenidos que aborden los procesos de homogeneización y diferenciación cultural; las transformaciones políticas y los procesos vinculados a la globalización; la gestión territorial y los problemas de ordenamiento ambiental y territorial a diferentes escalas. Por último, los contenidos desde los cuales se sugiere abordar estas ideas son las problemáticas territoriales y ambientales, el espacio urbano y el rural, los Estados, sus territorios y sus relaciones. Todos ellos han sido también tratados por la materia en años anteriores, por lo que en esta instancia se propone su profundización a partir de la escala de la provincia de Córdoba.

En ambos espacios curriculares, se hace mención a la formación ciudadana y se parte desde allí para justificar los saberes y contenidos seleccionados. También se identifica como una recurrencia la comprensión de las sociedades como heterogéneas, diversas y conflictivas. Para el caso de Geografía, se menciona al espacio urbano como uno de los contenidos desde los cuales abordar estas ideas. En este marco curricular se contextualiza la propuesta presentada aquí para abordar en las aulas al espacio público como puerta de entrada para la educación política y ciudadana, desde la perspectiva teórica desarrollada anteriormente. Resta profundizar la pertinencia de las metodologías visuales como un camino posible para la elaboración de estas propuestas de enseñanza.

La geografía es una disciplina que desde sus orígenes ha utilizado imágenes para su enseñanza. Mapas, fotografías, videos documentales. En la actualidad se están incluyendo a este corpus las imágenes y plataformas digitales, como Google Earth o Street View. A partir del giro visual⁶ (Montero, 2019), la geografía comenzó a cuestionarse sobre los usos de las imágenes y a plantear la necesidad de desnaturalizar el acto de mirar. Aquí se propone que las imágenes no son datos fijos sobre la realidad, sino que apuntan a ciertas maneras de comprender y habitar el espacio. Aún más, las imágenes participan activamente como mediadoras de las experiencias espaciales y políticas (Hollman, 2014a). Es por esto que las metodologías visuales ofrecen potencialidades para promover en el aula otras formas de entender y de habitar los espacios públicos y desde allí construir ciudadanía más justas e inclusivas. A continuación, se plantean algunos aspectos para pensar cómo podría ser una metodología para el tratamiento de imágenes en las aulas. No se pretende brindar caminos o alternativas cerradas ni agotar la discusión, sino más bien ofrecer elementos para la reflexión didáctica.

Una metodología para el uso de imágenes en propuestas didácticas vinculadas al espacio público debería partir de la idea de que aquellas tienen también un componente público, ya que los significados que se le atribuyen —al igual que ocurre con el espacio público— son construidos socialmente y a partir de conflictos y disputas entre perspectivas. Por lo tanto, esos significados también están abiertos y en construcción. De igual manera ocurre con las identidades de quienes observan esas imágenes (Deutsche, 2008). Entonces, trabajar con imágenes en el aula debería poder traer a la discusión sus múltiples significados para pensar la dimensión política de los espacios.

Esta metodología puede incluir imágenes ya existentes —sacadas de los medios de comunicación, portales turísticos, gubernamentales, publicidades, etc.— o bien producidas por los propios estudiantes. Para ambos casos, es importante incluir una serie de preguntas y aspectos que ayuden a interpretarlas; porque las imágenes, al contrario de lo que suele decirse de ellas, no hablan por sí mismas. En primer lugar, si se eligen imágenes ya existentes es importante preguntarse sobre los contextos en los que se encuentran. Es decir, tener en cuenta el soporte físico o material en el que se presentan; el entorno lingüístico con sus paratextos o epígrafes; y su lugar dentro del entramado o composición de la que forma parte (Hollman, 2014b). Estos elementos brindan coordenadas para su interpretación a través de los textos que aparecen en relación con ellas, y su materialidad impone condiciones para su producción y visualización. Así, no será lo mismo trabajar con imágenes incluidas en un manual escolar de geografía que con fotografías de publicidades turísticas o de municipios en redes sociales o sitios webs. Tampoco da igual si la imagen se encuentra impresa en papel o si forma parte de un sitio web o plataforma virtual. Cada uno de estos contextos invitará a formas diferentes de mirar, algunas más pasivas —como en el caso de los manuales escolares donde las imágenes cumplen una función más documental o como registro objetivo que quizás ilustre lo que explica el texto— y otras más activas —como en el caso de los sitios web, donde se pueden ver y leer varias cosas simultáneamente o incluso donde se pueden proponer experiencias inmersivas— (Hollman, 2014b). Al mismo tiempo, cada una de ellas promoverá cierta forma de mirar los espacios públicos. Seguramente, los portales turísticos nos ofrecerán vistas de plazas y parques limpios, ordenados y armónicos, con textos y relatos que invitan al turista a visitarlos. Esto entra en relación con otro aspecto importante que una metodología visual crítica (Rose, 2019) debería tener en cuenta: los medios por donde circulan las imágenes. Esta cuestión cobra particular relevancia en el actual contexto de proliferación de imágenes digitales, ya que una misma fotografía puede circular de una red social a otra, puede ser editada muchas veces, e incluso puede ser producida por inteligencia artificial. Develar, o al menos preguntarse por esos recorridos posibles también pone en evidencia las relaciones sociales y de poder que se conjugan en una misma imagen.

Resulta importante para una metodología visual crítica incluir preguntas por los efectos sociales de las imágenes. Esto implica analizar, entre otros aspectos, cómo estas visualizan o hacen invisibles las diferencias sociales de clase, género, racial, etcétera (Rose, 2019). Por ejemplo, si se va a trabajar con fotografías de espacios públicos, resulta clave preguntar qué personas aparecen en esa imagen y quiénes han sido excluides, en qué franja horaria fue tomada, en qué zona de la ciudad se encuentra ese espacio, etcétera. Este tipo de interrogantes pueden habilitar debates sobre cuestiones de violencia policial, acoso o violencia de género en los espacios públicos, entre otros aspectos de importancia para pensar la formación ciudadana en el presente. Asimismo, reflexionar sobre los efectos sociales de las imágenes implica también pensar cómo interpelan a quienes las miran. Al respecto, se ha señalado que: “nunca miramos una sola cosa, siempre estamos mirando las relaciones entre las cosas y nosotros mismos” (Rose, 2019, p. 62). Para el caso que interesa aquí, promover una relación de compromiso e involucramiento de los estudiantes con las imágenes y con los espacios públicos a partir de las propuestas didácticas puede traer a colación la posibilidad de imaginar otros espacios públicos posibles.

Parte de imaginar otros espacios públicos es también producir otras visualizaciones sobre los que ya existen. Para ello se puede invitar a los estudiantes a producir imágenes desde las propuestas de enseñanza, recuperando metodologías propias de la disciplina, como la cartografía social. El mapeo puede concebirse como una práctica colectiva y una herramienta desde la cual reflexionar sobre problemáticas sociales y territoriales (Risler y Ares, 2013). Así, por ejemplo, se puede proponer a los estudiantes mapear la plaza del barrio de la escuela, como una manera de traer a la discusión las problemáticas que tienen lugar en esos espacios y las representaciones en torno a ellas. Otra alternativa puede ser realizar un recorrido fotográfico por alguna parte de la ciudad, invitando a los estudiantes a fotografiar otros espacios diferentes a los que habitualmente pueden encontrar en redes sociales y de otras formas, es decir con otras técnicas, desde otros planos, etcétera. Poner a dialogar las imágenes producidas por ellos con otras de amplia circulación en medios de comunicación o redes sociales permite habilitar la discusión sobre lo que se muestra y lo que se invisibiliza en cada una de ellas.

En definitiva, a modo de síntesis, interesa recuperar tres aspectos que surgen como centrales para una metodología visual crítica. Si bien estos aspectos son sugeridos para una investigación que incluya imágenes, también pueden trasladarse al ámbito de la didáctica. En primer lugar, se propone “tomarse en serio a las imágenes” (Rose, 2019, p. 67), ya que ellas tienen sus propios efectos y no son reductibles por completo a sus contextos. En el ámbito escolar, esto también implica promover la posibilidad de detener la mirada ante el flujo incesante y efímero que caracterizan a las redes sociales que consumen los estudiantes (Dussel, 2020), y habilitar en el aula el tiempo y las condiciones para mirar “a contrapelo” y sin dar por obvios sus significados. En segundo lugar, se señala la importancia de reflexionar sobre las condiciones sociales y los efectos de las imágenes y sus modos de distribución (Rose, 2019). Las imágenes producen ciertas inclusiones y exclusiones y sus significados son construidos social y culturalmente, por ello es necesario incluir estos procesos en la reflexión sobre las imágenes. Por último, es preciso tener en cuenta “nuestro propio modo de mirar” (p. 68). Los modos de ver son histórica, geográfica, cultural y socialmente específicos. Esto implica también incluir en las propuestas de enseñanza la reflexión sobre cómo los estudiantes miran y/consumen imágenes dentro y fuera del aula. En una educación para la ciudadanía, esto podría incluir, asimismo, aspectos éticos sobre el tipo de imágenes que se comparten en redes sociales, las sensibilidades que pueden afectar y sus consecuencias para la convivencia en espacios virtuales.

A modo de cierre

En este trabajo se ha propuesto al espacio público como un contenido a partir del cual la geografía puede aportar a la formación ciudadana en la escuela. Para ello, en la primera parte se analizó la propuesta de Doreen Massey (2008) para entender la relación entre espacio y política. Esta autora propuso entender al espacio como el resultado de relaciones y de prácticas conflictivas que ocurren en distintas escalas y como la condición para la multiplicidad y el encuentro de trayectorias diversas. En consecuencia, ha señalado que el espacio plantea la oportunidad del encuentro con otros —que incluye conflicto y negociaciones— y en efecto, de la política. El espacio, desde la perspectiva de la autora, siempre es abierto y relacional, es un producto en proceso, nunca acabado ni cerrado (Massey, 2008). Por esto, precisamente, Massey abogó por un punto de vista sobre la política que pueda abrirse a una apreciación sobre lo espacial y sus desafíos.

A partir de estas relaciones entre espacio y política, se presentó el concepto de *espacio público*. Se lo definió como el espacio social donde, por excelencia, deben tener lugar los encuentros y las negociaciones. En él se institucionalizan los conflictos, se declaran los derechos, se cuestiona el poder y también se negocian las reglas establecidas. Esta forma de entender al espacio público guarda correspondencia con los lineamientos que sustentan las sugerencias del diseño curricular de la Provincia de Córdoba para la selección y organización de los contenidos de Geografía y de Ciudadanía y Política. Esta normativa curricular propone organizar los programas de las materias mencionadas partiendo de una manera de entender a las sociedades como heterogéneas, diversas y conflictivas y colocando a la formación ciudadana como un objetivo transversal. En este marco, se mostró aquí que la geografía puede ofrecer una mirada disciplinar particular para estos abordajes.

Esta mirada no solo se amparó en la propuesta teórica desarrollada en torno al espacio público, sino también en la posibilidad de desarrollar una metodología visual para la construcción de saberes sobre el espacio público. Esta metodología es considerada como un aporte disciplinar importante en tanto que la geografía es una disciplina en cuya enseñanza siempre han intervenido imágenes, pero también porque las imágenes son cada vez más parte de la multiplicidad que compone el espacio actual y que operan en el modo en que el espacio es entendido y habitado (Oliveira Jr., 2009). Por esto, en la última parte del artículo se esbozaron algunos elementos para construir una metodología visual crítica (Rose, 2019) para el campo de la enseñanza de la geografía. Esta reflexión se encuentra abierta a aportes, experiencias concretas para desarrollar en las aulas y a futuras investigaciones en torno a ellas.

Normativas

Diseño Curricular, Encuadre General. Versión Definitiva 2011-2020 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>

Ley de Educación Nacional (n.º 26.206).

Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en 2009.

Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada para Bachiller en Ciencias Sociales. Aprobado por Res. CFE 142/11.

Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Tomo 3 2012-2015. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=>

Referencias bibliográficas

- Araya Palacios, F. y Álvarez Barahona, S. (2019). Desarrollo del pensamiento geográfico y formación ciudadana: una mirada desde el espacio vivido. *Signos geográficos, Boletín NEPEG de Ensino de Geografia. Goiânia-GO, 1*, 2-18.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Borja, J. (2011). Espacio público y derecho a la ciudad. *Viento Sur: por una izquierda alternativa*, 116.
- Cavalcanti, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Investigación En La Escuela*, 68, 51-61, <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.05>
- Cavalcanti, L. (2013). A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de geografia. En L. Cavalcanti (org.), *Temas da geografia na escola básica* (Cap. 3). Campinas, SP: Papirus.
- Deutsche, R. (2008). Agorafobia. *Quaderns portàtils*, 12. Recuperado de <https://www.macba.cat/es/aprender-investigar/publicaciones/agorafobia>
- Duhau, E. y Giglia, A. (2006). Vida y Muerte del espacio público. En E. Duhau y A. Giglia, *La regla del desorden. Habitar la metrópoli* (pp. 45-64). México: Siglo XXI.
- Felliti, K. (2010). Sexualidad y reproducción en la agenda feminista de la segunda ola en la Argentina (1970-1986). *Estudios Sociológicos*, 28(84), 791-812.
- García García, A. (2004). Miedo y privatización de los espacios públicos, ¿Hacer o deshacer la ciudad? En *VII Coloquio de Geografía Urbana La ciudad y el miedo*, Girona, septiembre de 2004. Recuperado de <https://goo.su/JOwz9S>
- Gomes, P. C. C. (2013). *O lugar do olhar: Elementos para uma geografia da visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hollman, V. (2014a). Mapas, imaginarios y memoria ambiental en Argentina. *Revista Geografares, Edição Especial*, Janeiro-Agosto, 96-117.
- Hollman, V. (2014b). Los contextos de las imágenes: un itinerario metodológico para la indagación de lo visual. *Espaço e Cultura*, 36, 61-83.
- Hollman, V. (2016). Ante las imágenes: los desafíos del giro visual para la geografía. *Geosp- Espaço e Tempo*, 20(3), 518-535. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/121485/124671>
- Hollman, V. y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Paidós: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, CH. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lefort, C. (1986). *Democracy and political Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.

- Montero, J. (2019). Hacia un giro visual en la enseñanza: una mirada sobre la cultura digital en el aula. *Nota especial del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos*. Recuperado de <http://isep-cba.edu.ar/web/2019/05/10/hacia-un-giro-visual-en-la-ensenanza-una-mirada-sobre-la-cultura-digital-en-el-aula/>
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2013). Space, Hegemony and Radical Critique. En D. Featherstone y J. Painter (Eds.), *Spatial Politics: Essays for Doreen Massey* (pp. 21-32). UK: Wiley-Blackwell.
- Nin, M. y Lorda, M. (2019). Educación geográfica y formación en ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Cardinalis*, 7(13), 136-153. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/issue/current>
- Oliveira Jr., W. (2009). Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. *Pro-Posições, Campinas*, 20(3), 17-28
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rose, G. (2019). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales*. Murcia, España: Colección Ad Litteram 15, VISUM. Consejería de Educación y Cultura Instituto de Industrias Culturales y de las Artes de la Región de Murcia. Centro de Documentación de Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).

NOTAS

- 1 Aprobado por Res. CFE 142/11.
- 2 Tomo 3, 2012-2015. Cabe destacar que este Diseño Curricular es el vigente, con una serie de anexos o “separatas” que fueron actualizando algunos de sus contenidos a lo largo de los últimos años. Todos estos documentos se encuentran disponibles para su consulta en el sitio <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=0>
- 3 Han sido centrales en esta discusión sobre la crisis de los espacios públicos a los aportes de Harvey, 1989 y 2000; García Canclini, 1999; Soja, 2000 y Bourdin, 2005, entre otros (Duhau y Giglia, 2006).
- 4 Esta distinción tajante entre el espacio público y el privado se basó en la construcción de un tipo ideal de espacio público, entendido como lugar de libre acceso y de convivencia armónica. Estas perspectivas se ampararon en los aportes de Habermas sobre la esfera pública. Se destacan en esta línea los trabajos de Young, 1990; Caldeira, 2000 y Sabatier, 2002, entre otros (Duhau y Giglia, 2006).
- 5 A partir de la década de 1960 las luchas del feminismo de la segunda ola pusieron en evidencia que los avances alcanzados en el plano de los derechos civiles y políticos no habían sido suficientes. En este marco, fundamentalmente desde los discursos y las luchas de los movimientos feministas de Estados Unidos, se hizo foco en aspectos antes considerados como propios del mundo privado: la salud sexual y reproductiva, el aborto, la maternidad, entre otros tantos. Estas demandas fueron sintetizadas bajo la consigna “lo personal es político”, que comenzó a tensionar la diferenciación entre lo público y lo privado y atravesó tanto las reflexiones académicas como la lucha organizada y la militancia (Felliti, 2010).
- 6 El giro visual remite a la incorporación de los estudios visuales en las ciencias sociales en los últimos años. A partir de aquí, se entiende a las imágenes ya no desde un estatuto de verdad icónica o de mera ilustración que acompaña el texto, sino de discurso complejo inscrito históricamente en relaciones de poder y saber (Montero, 2019).