

Alternativas epistemológicas y educativas al colapso territorial: enfoques y perspectivas desde la enseñanza de la geografía

Xosé Constenla Vega
Universidade de Vigo

Introducción

Durante el viaje de avión que me llevaba de camino a Barcelona desde Santiago de Compostela emergieron al fondo las cumbres y las lomas nevadas de los Pirineos, lo que me llevó a reflexionar y a plantearme algunas cuestiones, que en el fondo guardaban estrecha relación con este trabajo.

En primer lugar, me planteé la siguiente pregunta: ¿qué es lo que se aprende y de qué forma sobre los Pirineos en las distintas etapas de la educación obligatoria? La conclusión a la que llegué es que lo que se sabe, en general, sobre los Pirineos, es que constituyen una de las cordilleras más altas y más importantes de la Península Ibérica, que suelen registrar precipitaciones en forma de nieve durante buena parte del año y que suponen la separación política (frontera) entre Francia y España. Lo cierto es que, en general, el conocimiento geográfico adquirido por la mayoría de la población en España, resulta más o menos superficial y forma parte de un modo de conocimiento geográfico resultado de un aprendizaje cartesiano, descriptivo y memorístico.

Esta primera cuestión me llevó a una segunda: en realidad, ¿Cuál es la conexión emocional creada, cuál es la vinculación identitaria o el simbolismo cultural adquirido? ¿Cuáles son los valores y las actitudes que se han desprendido del aprendizaje de la geografía de los Pirineos? La respuesta es que la intuición general lleva a pensar en negativo, porque detrás de la inexistencia de esos vínculos emocionales y de la carencia de valores y comportamientos espaciales, y frente a la única referencia geográfica descriptiva, se ocultan problemas mucho mayores, relacionados con la destrucción del territorio, de la cultura que acoge y de las formas de vida que le han dado singularidad y que lo han construido socialmente durante siglos.

Se da un proceso de desvinculación que no solo afectaba al marco social y al medio de vida, sino que los lugares también se ven ya que “se han acabado la ma-

yoría de los puntos de referencia constantes y sólidamente establecidos que sugerían un entorno social más duradero, más seguro y más digno de confianza que el tiempo que duraba una vida individual” (Bauman, 2003, 58), perdiendo así el sentido y el fundamento epistemológico de “comunidad”. Es decir, la incertidumbre, la decadencia y la desintegración ya no solo son palpables en cuestiones como el trabajo, el dinero, la vivienda o la educación, sino que hemos acabado por desvincularnos territorialmente del lugar que habitamos y construimos; nos hemos convertido en “seres no cognoscentes” de nuestro entorno y, en esta cuestión, el modo en que hemos aprendido o nos han enseñado geografía en la escuela, da la impresión que no ha estado a la altura.

1. Desarrollo del problema: ¿Quién nos enseña a pensar espacialmente?

Durante el primer cuatrimestre del curso 2018/2019 le pedí a los estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales que me ayudasen a elaborar un listado con los que, a su juicio, eran los principales problemas o conflictos que afectaban, en la actualidad, al territorio. Empleamos una técnica “brainstorming”, trabajando previamente con una serie de documentos (recortes de prensa, búsquedas en internet, documentales, artículos de revistas, entre otros) para que nos refrescasen la memoria y para que centrasen la temática sobre la que estábamos hablando. Además, a la hora de proponer ideas, les pedí que trabajasen tanto a escala global (deshielo polar, cambio climático, deforestación amazónica o mar de plástico), como local (problemas que afectasen al entorno próximo), de modo que surgieran propuestas que empleasen distintos imaginarios espaciales.

El resultado fue un listado de 47 conflictos territoriales de lo más diverso que apuntamos en la pizarra de clase. Es cierto que muchos de ellos hablaban de cosas muy parecidas que merecía la pena unir en un solo término, filtrando de este modo el resultado para dejarlo en 32 problemas. A continuación, con la ayuda de un formulario de Google que elaboramos sobre la marcha, les pedí que me ayudasen a jerarquizar los resultados estableciendo un ranking a través de votaciones digitales; de tal modo que, solo pudiendo votar a 10, otorgasen 10 puntos al problema más grave que identificasen y 1 al menos grave. La herramienta nos permitió obtener una gráfica casi al instante, quedándonos con los de mayor puntuación. El resultado final fue “la nube de los conflictos territoriales” que representamos del siguiente modo:



Figura 1: Resultado ponderado de “la nube de los conflictos territoriales”. Fuente: elaboración propia, 2018

Luego les pedí que buscaran, organizados en grupos de 7 personas, distintas causas y consecuencias para cada uno de los problemas que habíamos resumido. La mayoría de las causas y explicaciones que dieron fueron de índole económico y político: desigualdades provocadas por el capitalismo, mala gobernanza, cambio en los estilos de vida vinculados a la sociedad postindustrial, avaricia del sistema financiero, prevalencia especulativa de algunos sectores productivos o fraude fiscal y beneficios empresariales. Además, para problemas como los incendios forestales o las agresiones patrimoniales, presentaron el déficit educativo como principal causa, recurriendo a explicaciones como “no se protege, lo que no se conoce”, “la gente está maleducada y no sabe lo que suponen sus actos” o “no se le da valor porque no nos lo han enseñado”.

Entre las consecuencias mayoritarias, emergieron las de tipo social y ecológico; siendo la sociedad y la biosfera los principales damnificados. En el apartado social, por un lado, salieron aquellas que se centraban en la colectividad o el bien común y, por otro, aquellas que poseían una óptica más centrada en el individuo o en la primera persona del singular. Las consecuencias ecológicas también se plantearon tanto en sentido global como local, pero en este caso, en seguida se establecieron conexiones directas entre unas y otras, al entender que la naturaleza se comporta como un sistema interconectado y abierto. Es decir, si bien las consecuencias sociales se ejemplificaron a través de guerras, pobreza, migraciones forzadas, delincuencia e inseguridad, pérdida de bienestar y calidad de vida o devaluación de servicios públicos (educación y sanidad), las ecológicas se centraron en dos grandes líneas: cambio climático (aumento de las temperaturas, cambios estacionales o contaminación) y crisis energética (con sus derivaciones socioeconómicas).

Esta práctica permite extraer algunas conclusiones interesantes. En primer lugar, es destacable que los alumnos comprenden e identifican una serie de conflictos en los que sitúan al territorio como sujeto principal; es decir, son capaces de analizar un territorio enfermo y además lo hacen tanto a escala global como local. En segundo lugar, interpretan con éxito dichas dolencias gracias a la óptica proporcionada por las relaciones causa-efecto y las herramientas de la dialéctica economía-sociedad que sitúa a la temporalidad de los procesos en el centro de su marco de conocimiento. Así, los resultados obtenidos pueden considerarse satisfactorios, si asumimos que lo aquí expuesto marca ya un amplio campo de análisis y diagnóstico de dichos conflictos territoriales.

No obstante, en este análisis existen algunas carencias no atribuibles al alumnado. La primera idea fundamental que lo explica, es que el territorio se muestra siempre como un sujeto pasivo; un escenario que padece sin remedio las consecuencias de las lógicas sociales y económicas en clave temporal. La segunda idea importante es que frente al método dialéctico tradicional en Ciencias Sociales, hay quien propone una suerte de trialéctica (Soja, 2014) que incluye pensar espacialmente además de histórica y económicamente, para comprender mejor la construcción –auge y caída– de las sociedades y las civilizaciones. Este método alternativo de pensar, conocer y enfrentarse al mundo, pretende romper con las dinámicas resueltas y ciertamente catastróficas de las narrativas del desarrollo y del crecimiento ilimitado. No entiende el territorio como una despensa ilimitada o como un mero soporte de las actividades humanas en el capitalismo, sino como una fuerza más de las que hay que tener cuenta para comprender lo social y que interviene y condiciona al conjunto del sistema de un modo activo y dinámico. Si complementamos la dialéctica temporal y económica con el vector espacial para comprender la construcción de lo social y el papel que juega del sujeto en relación al entorno, entonces el territorio constituirá un elemento más de este complejo sistema y dejará de ser despreciado para ser tan solo comprendido como soporte o escenario (o despensa). Así, sin duda, los estudiantes cambiarían la percepción que tienen de la geografía que cursan, que sigue siendo la de una materia descriptiva, cargada de datos que hay que memorizar y reproducir, y de dudosa aplicación práctica futura.

Diamond (2006), Tainter (2006) y Taibo (2016), explican que un sistema colapsa cuando desarrolla un descenso brusco y acelerado de su complejidad. El territorio, en este sentido, es hoy una realidad más homogénea que antes, dedicada dramáticamente al “imperio del monocultivo” (agrario, forestal, turístico, urbano, industrial o abandonado). Además, se puede decir que se ha desquebrajado cualquier tipo de vínculo emocional con las personas que lo habitan y lo construyen. La producción del espacio es, en la actualidad, artificial y depende más de las lógicas económicas y políticas que del propio biorritmo del territorio. El colapso territorial, que se ha producido en el tránsito de una generación, posee tres características: pérdida de biodiversidad, aniquilación de los usos sociales y habitantes desvinculados emocionalmente (Constenla, 2018).

2. Conclusiones: ¿Y si la geografía ya no es geografía?

A lo largo de este trabajo, se ha tratado de explicar que la geografía que hemos aprendido durante la educación obligatoria contiene algunas carencias importantes. En primer lugar, no ha sido capaz de subirse a los importantes cambios que la disciplina ha experimentado en los últimos decenios (geografía de género, cultural o radical), quedando algo obsoleta y abiertamente cartesiana y descriptiva; más allá de ciertos avances relacionados con la utilización de nuevas tecnologías de la información geográfica (que dependen en buena medida de la destreza del docente). En segundo lugar, se sigue insistiendo en la tradicional separación entre geografía física (para algunos cursos) y humana (para otros), perdiendo así la posibilidad de comprender y analizar el territorio como un “todo sistémico” que forma parte a su vez, de modo integral y activo, en la construcción de un complejo social, económico e histórico. Finalmente, la enseñanza de la geografía sigue adoleciendo de una serie de déficits, relacionados con la formación del profesorado, la inexistencia de recursos y materiales adaptados a otro modo de pensar y estar en el mundo o a cuestiones de temporalización y organización de la disciplina, que se explicitan en que, a día de hoy, la formación geográfica sigue muy vinculada a la capacidad de retención memorística, más que a la capacidad de relación y comprensión, que se resuelve a través del examen escrito u oral.

Lo cierto es que saber el nombre de las principales capitales del mundo y su situación sobre un mapa o el significado de algunos indicadores demográficos o macroeconómicos, sigue siendo un conocimiento necesario, pero puede que sea insuficiente. Lo es si el objetivo es formar en una geografía útil, presente en la vida de las personas y que se hace presente acompañándolas en sus vivencias y experiencias, en una geografía que supera sus límites y que está presente de forma transversal en otras disciplinas (y viceversa), en una geografía que resuelve conflictos a través del análisis de diversos factores que actúan en distintas escalas, en una geografía, en fin, que ayuda a generar vínculos emocionales y que contribuye al aumento de la complejidad del territorio y, por extensión, de la sociedad.

Para conseguirlo, se presentan tres propuestas a modo de conclusión:

- Enseñar a pensar espacialmente:
Considerar el territorio como un sistema abierto que a su vez forma parte otros sistemas, perdiendo así su reducido significado de escenario o mero soporte. Para ello será necesario introducir un cambio epistemológico que confiera importancia a lo espacial junto a lo temporal y social, constituyendo así una original dialéctica que supere la tradicional hegemonía historicista y economicista establecida en las ciencias sociales. Ello permitirá recuperar la noción espacial anterior a las lógicas propias de las sociedades industriales (producción) y postindustriales (consumo), incorporando así conceptualizaciones innovadoras como las del decrecimiento y epistemologías procedentes de otras latitudes como las del sur (Sousa Santos, 2017).

- Construir una nueva relación naturaleza-humanidad:
Ofrecer relatos e imaginarios alternativos a los postulados eurocéntricos que preservaron los intereses sociales del estereotipo “hombre-blanco-heterosexual” y que establecieron una relación de dominación sobre la naturaleza. Decolonizar el pensamiento (Grosfoguel, 2008), incorporando en valor de otras miradas minoritarias como las del feminismo, la vejez, la niñez, la LGTB, la soberanía alimentaria; en fin, la de los “condenados de la tierra” (por citar a Frantz Fanon), para construir una relación de igualdad con el entorno, recuperando la idea de “Pachamama” (Madre Madre) y trasladando los cuidados y las preocupaciones con las que se relacionan esas minorías al conjunto del Planeta.
- Ayudar a establecer alianzas y vínculos emocionales con el territorio:
Propiciar desde la escuela una nueva cultura del territorio que implique un cambio civilizatorio, trabajando en cada etapa educativa con metodologías y estrategias que abandonen, en parte, la idea de “globalidad secuencial”, para centrarse en pequeñas miradas y problemas locales. Crear una relación emocional con los lugares que visitamos y estudiamos, por pequeños e insignificantes que parezcan, con el objetivo de tejer nuevas identidades (no necesariamente recurriendo a la nostalgia). Poner en práctica eso que teóricamente todos sabemos, como la importancia de las salidas de campo, que en infantil y primaria debieran ser sensoriales y con el ánimo de despertar una actitud crítica y reflexiva o emplear cartografías del conflicto y de la búsqueda de soluciones a través del “cruce” de diversas fuentes y variables (que no siempre son las más importantes).

Bibliografía

BAUMAN, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.

CONSTENLA, X. (2018): *O colapso territorial en Galiza. Unha ollada espacial da construción social do país*. Vigo, España: Editorial Galaxia.

DIAMOND, J. (2006): *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona, España: Debate.

GROSFOGUEL, R. (2006): “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”. *Tabula Rasa*, nº 4

SOUSA SANTOS, B. de (2017): *Justicia entre Saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid, España: Ediciones Morata.

SOJA, E. (2014): *En busca de la justicia espacial*. Valencia, España: Tirant Humanidades.

TAIBO, C. (2016): *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Madrid, España: Editorial La Catarata.

TAINTER, J. A. (2006): *The Collapse of Complex Societies*. New York & Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.