



PENSAMIENTO NARRATIVO Y CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS SOBRE PAISAJE. TALLER DE NARRATIVA EN GEOGRAFÍA¹

PENSAMENTO NARRATIVO E CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS DA PAISAGEM.
OFICINA NARRATIVA EM GEOGRAFIA

NARRATIVE THINKING AND LANDSCAPE CONCEPT BUILDING. GEOGRAPHICAL
NARRATIVE WORKSHOP

Alfonso Garcia de la Vega

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Espanha, alfonso.delavega@uam.es

Resumen: El paisaje constituye un referente curricular en la geografía, siendo base en la estructura conceptual de esta disciplina. Los diarios de viaje, las biografías y las novelas son documentos literarios, que permiten contextualizar el significado de los conceptos geográficos. El pensamiento narrativo opera en la construcción de conceptos, ideas y analogías relacionadas con el paisaje. Este tipo de pensamiento permite una aproximación a las creaciones ajenas, orales y escritas, y a impulsar las construcciones propias, desde la experiencia vivida y el conocimiento de lugares. Los planteamientos didácticos donde el pensamiento narrativo está en estrecha relación con el paisaje son los itinerarios didácticos y los talleres. El taller de narrativa en geografía se plantea como un espacio donde se sugieren utilizar los textos narrativos para analizar, asociar y estructurar los contenidos geográficos. La experiencia científica del taller proviene del desarrollo del taller de narrativa científica sobre un determinado tema, que oriente el centro de interés del alumnado. En este caso, los relatos deben referirse al paisaje, y desde este concepto construir otros conceptos geográficos y otros conceptos, relacionados con valores humanos. El diálogo y la escritura promueven el pensamiento narrativo y el pensamiento crítico.

Palabras-clave: paisaje, pensamiento narrativo, conceptos geográficos, taller de narrativa geográfica científico.

¹ Este trabajo forma parte de la investigación previa sobre el proyecto, titulado “Taller de narrativa científica sobre el cambio climático” (FCT-20-16157), avalado por la Fundación Española de Ciencia y Tecnología.



Resumo: A paisagem constitui uma referência curricular em Geografia, sendo a base da estrutura conceitual desta disciplina. Diários de viagem, biografias e romances são documentos literários que permitem contextualizar o significado dos conceitos geográficos. O pensamento narrativo atua na construção de conceitos, ideias e analogias relacionadas à paisagem. Este tipo de pensamento permite aproximar-se das criações alheias, orais e escritas, e promover construções próprias, a partir da experiência vivida e do conhecimento dos lugares. As abordagens didáticas nas quais o pensamento narrativo está em estreita relação com a paisagem são os roteiros didáticos e as oficinas. A oficina de narrativa em Geografia é proposta como um espaço onde se sugere a utilização de textos narrativos para analisar, associar e estruturar conteúdos geográficos. A experiência científica da oficina advém do desenvolvimento da oficina de narrativa científica sobre determinado tema, que orienta o centro de interesse dos alunos. Neste caso, as histórias devem referir-se à paisagem e, a partir deste conceito, construir outros conceitos geográficos e outros conceitos relacionados aos valores humanos. O diálogo e a escrita promovem o pensamento narrativo e o pensamento crítico.

Palavras-chave: paisagem, pensamento narrativo, conceitos geográficos, oficina de narrativa geográfica científica.

Abstract: Landscape constitutes a core curricular reference in geography, being the basis of the conceptual structure of this discipline. Travel diaries, biographies and novels are literary documents that allow the meaning of geographical concepts to be contextualized. Narrative thinking scaffold concepts, ideas and analogies related to the landscape. This type of thinking allows an approach to the creations of others, oral and written, and to promote one's own concepts scaffolding, from lived experience and knowledge of places. The didactic approaches where narrative thinking is in close relationship with the landscape are the didactic itineraries and workshops. The narrative workshop in geography is proposed as a space where it is suggested to use narrative texts to analyze, associate and structure geographical content. The scientific experience of the workshop comes from the development of the scientific narrative workshop on a certain topic, which guides the center of interest of the students. In this case, the stories must refer to the landscape, and from this concept it is intend to build other geographical concepts and other concepts related to human values. Dialogue and writing promote narrative thinking and critical thinking.

Keywords: landscape, narrative thinking, geographical concepts, geographical workshop.

Introducción

En este artículo se exploran las posibilidades didácticas del pensamiento narrativo en relación con el paisaje. En el currículum, el paisaje atrae un amplio número de contenidos, donde se interrelacionan los rasgos naturales con las actividades humanas. Se trata de promover la vivencia espacial, desde una perspectiva sensible y emotiva a través del lenguaje. Ahora bien, este taller de narrativa en Geografía está diseñado para implementar todo tipo de conceptos geográficos. Por una parte, los itinerarios didácticos, que debieran de sostener una narrativa específica a los hitos elegidos. Por otra parte, una práctica de extensión universitaria por medio de talleres, donde se aúnan los esfuerzos académicos y escolares, para abordar los conceptos geográficos desde la narración de paisajes. Además, se añaden textos literarios, donde se muestran diferentes conceptos y actitudes relacionados con el paisaje, siempre desde una perspectiva interdisciplinar en el alumnado. Tanto en los itinerarios como en los talleres es posible impulsar el desarrollo del pensamiento narrativo (GARCÍA DE LA VEGA, 2022a; 2022b). Al abordar la interdisciplinariedad, este taller pretende proponer una perspectiva donde las materias aporten sus contenidos sobre un mismo enfoque, tal como señala Torres (2006).

Los conceptos seleccionados mediante la cuidadosa elección de los textos se dirigen a construir conceptos y afianzar actitudes de sensibilización hacia el paisaje. Dicha selección debe estar acorde con la etapa educativa y características del alumnado. Una selección alineada con la exigencia del pensamiento narrativo, donde la expresión oral y escrita alcanza su cénit educativo. Todo ello debe enmarcarse en un entorno de aprendizaje constructivista, manteniendo los principios de aprendizaje significativo y por descubrimiento, así como los aprendizajes colaborativo y cooperativo. Asimismo, esta aportación a la educación geográfica desde el pensamiento narrativo debe contemplarse desde una perspectiva paralela y complementaria con el desarrollo espacial. Y, siguiendo a Cavalcanti (2019), ambas pertenecen al pensamiento geográfico, que se estructura mediante los conceptos y contenidos geográficos.

El paisaje. Contenido transversal curricular y compromiso social de futuro

A lo largo de décadas se comprueba que el paisaje muestra un recorrido epistemológico fragmentado, situado entre diversas perspectivas disciplinares. Así, ya sea con rasgos culturales o naturales, o bien, territoriales o socioeconómicos, y compartiendo elementos curriculares con diferentes disciplinas, siempre ha estado en la Geografía. Esto

conduce a la afirmación de Unwin (1995), quien sugiere realizar un análisis del paisaje desde diferentes perspectivas disciplinares. Este mismo autor considera que, en esos lugares confluyen muchas características diversas, donde se plantean muchas dificultades para ser analizadas desde una única disciplina.

Las distintas formas de organización espacial son el resultado de la relación particular de determinadas sociedades con la naturaleza en un determinado momento histórico, según afirma Gurevich (2006). Martínez de Pisón (2009) considera que el paisaje es un documento histórico, un hecho cultural. En consecuencia, la aproximación geográfica al paisaje se dirige hacia la interacción entre la naturaleza y la intervención humana. Esta articulación histórica entre naturaleza y sociedad orienta las pautas educativas hacia una revisión de los elementos curriculares y planteamientos didácticos innovadores, que atañen a la perspectiva geográfica.

El paisaje constituye un concepto medular de la enseñanza de la Geografía. Cavalcanti (2010) ha demostrado que, sobre el paisaje, el alumnado posee un concepto espontáneo y vivencial sobre el que construir el concepto científico. Hernández Carretero y García de la Vega (2022) consideran que el paisaje, como producto social, es el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y de la proyección cultural de una sociedad. Tal como señala Martínez de Pisón (2009), los paisajes acumulan herencias, que los convierte en el registro de la historia. En los paisajes coinciden tanto los elementos físicos y tangibles, como los valores, sean sentimientos e ideas, que son los elementos intangibles plasmados en el mismo. En consecuencia, según un estudio anterior, la narrativa se convierte en un referente contextual de los conceptos científicos de la geografía (GARCÍA DE LA VEGA, 2018). Un referente contextual en la medida que existe un marco espacio-temporal de los conceptos geográficos.

El paisaje abordado fuera del aula proviene de los museos y las excursiones, pues impulsaban el conocimiento experimental y vivencial del paisaje. Martínez de Pisón (2017) resalta la triple faceta del excursionismo en la Sierra de Guadarrama desde finales del siglo XIX: pedagógica, literaria y gráfica. Por tanto, los itinerarios didácticos representan la, denominada, formación de ampliación fuera del aula. En tanto que los talleres de narrativa se aproximan a la formación de extensión universitaria. Tanto itinerarios como talleres conducen a un compromiso y una reflexión con el paisaje desde la observación, vivencia y debate sobre su frágil sostenibilidad.

En una revisión sobre el horizonte educativo y social del paisaje, se expusieron algunas lagunas de compromiso educativo y de instrumentos sociales en el Convenio Europeo del Paisaje de 2000 (GARCÍA DE LA VEGA, 2019). En dicho Convenio se establecían

procedimientos de participación pública, donde confluyeran la mirada experta y los atributos del paisaje por la población. También se identificaban las claves de participación ciudadana en relación con el paisaje, como la percepción social y las aspiraciones populares. Además, el Convenio pretende atender las relaciones entre la vida cotidiana y el medio natural, el hábitat y las infraestructuras. Por tanto, existe un latente intento de fomentar la ciudadanía en el conocimiento y la sensibilidad hacia el paisaje.

El desarrollo del pensamiento narrativo a través del paisaje Lectura Gloria Pisón

El paisaje ofrece rasgos vinculados a la emoción y la vivencia experimentada en un lugar. El desarrollo del pensamiento narrativo tiene su esencia educativa en la lectura de textos. La comprensión e interpretación de los textos, la localización de lugares y analogía de los procesos geográficos en el mundo conducen al pensamiento narrativo. Egan (1991, 1999) resalta el poder de los grandes relatos humanos para comprender los hechos que generan la actividad en la población. La libertad, la seguridad, el riesgo permiten comprender los acontecimientos personales y sociales que mueven a actuar. Egan (1999) proponía la creación de binomios conceptuales opuestos (miedo-esperanza y bondad-crueldad) para abordar conceptos en el diseño curricular. El profesorado debiera orientar en el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento del alumnado (GARCÍA DE LA VEGA, 2016).

Cavalcanti (2010), siguiendo a Vygotsky, considera que la construcción de los conceptos científicos proviene del desarrollo de los conceptos espontáneos. Morais (2022) considera que estos conceptos científicos en Geografía constituyen el sistema conceptual de Vygotsky (2003). Si bien, estos conceptos resultan significativos en el aprendizaje personal, pero carecen de valor instructivo en la enseñanza, según Vygotsky (2010). Egan (1991) defiende que en edades tempranas existe un proceso espontáneo para entrar y salir de los conceptos abstractos. Esto es, resulta innecesario llevar a cabo una progresión desde los conceptos más sencillos hasta los más complejos.

Las biografías, memorias y diarios de viaje constituyen un material bibliográfico para canalizar el pensamiento narrativo e impulsar los contenidos relacionados con el paisaje. Los diarios de Scott dan cuenta personal del relato de Zweig. Asimismo, Zweig (1999) hace una brillante descripción de Río de Janeiro, donde destaca las influencias francesas en el planeamiento urbano. En este caso, la descripción revela los modelos urbanos europeos y su contradicción para calzarse en una ciudad diferente. El mismo autor menciona que “el tiempo

y el espacio tienen allende el océano una distinta medida dinámica”. En los diarios de Fitz-Roy (2013), quien pilotó el *Beagle* con Darwin para llevar a cabo sus exploraciones, las anotaciones se relacionaban con las rutinas de navegación y con mediciones topográficas de la costa sudamericana. Asimismo, Fitz-Roy llevó a cabo registros de temperatura y presión, que le permitieron aventurar la presencia de una tormenta en sus travesías. Eran los albores de una ciencia dedicada al clima, que tuviera suficiente rigor científico mediante el registro de datos diarios. Todos estos casos proporcionan documentos de fuentes primarias, donde acudir a los conceptos en su contexto.

Giner de los Ríos (1936) impulsó los relatos cortos, procedentes de numerosos escritores, y los relacionó con numerosos términos geográficos, sencillos y complejos, descriptivos y vivenciales. Así, entre ellos, destaca las impresiones de viajeros del XIX, como Richard Ford, que asemeja la orografía peninsular a una montaña que aísla los pueblos. O bien, de escritores del siglo XX, como Ortega y Gasset, quien describe Sigüenza como lugar fronterizo de las castillas, donde las catedrales eran también castillos de defensa como Ávila, las descripciones, observaciones y analogías enriquecen estos textos seleccionados, todos vinculados a términos y lugares geográficos del mundo.

En esta misma línea, Martínez de Pisón (2023) revela la esencia emotiva, vivencial, simbólica y educadora del paisaje. Unos paisajes que se alinean con términos geográficos y cuya base es literaria. Tras los pasos de Ritter, Terán y Ortega y Gasset, Martínez de Pisón afirma que el paisaje es pedagogo. Este autor aclara que para Giner de los Ríos, en su artículo titulado “Paisaje” de finales del siglo XIX, el paisaje era geografía, educación y vivencia. Sin embargo, Ortega acuña el término “paisaje pedagogo”, la pedagogía surge en Guadarrama y en Castilla. Martínez de Pisón reflexiona sobre las expresiones de Ortega, en cuanto que el paisaje enseña virtud y a cómo aprender. En suma, el autor sostiene que una revelación del paisaje sobre el territorio es un acto de civilización, de libertad y de responsabilidad. Todo ello apunta hacia conceptos como la sostenibilidad del territorio y la gestión de los recursos naturales para fortalecer la pervivencia de los paisajes. En este sentido, se ha discriminado paisaje y territorio, como conceptos espaciales con sus peculiaridades (GARCÍA DE LA VEGA, 2021).

Martínez de Pisón (2023), como hiciera Giner de los Ríos, revisa los textos literarios y geográficos, que se identifican con términos geográficos que evocan paisajes. Textos de Unamuno y Machado, Verne y Twain, Dickens y Conrad se entreveran con pasajes de Humboldt, Ritter y Reclús. Martínez de Pisón destaca los cambios en Madrid a finales del XIX, descritos por Baroja en una de sus novelas. Baroja describe unos “cuadros urbanos”,

según Martínez de Pisón, que son reflejo de los cambios urbanísticos y sociales. El ensanche y las migraciones rurales mostraban un escenario complejo entre el planeamiento urbano y la construcción de un caserío ajeno a las pautas urbanas.

En todos estos pasajes literarios se encuentran descripciones de lugares y paisajes, junto a emociones y vivencias, que proporcionan una red conceptual inicial en torno al paisaje. Esta red de conceptos contiene tanto términos y voces geográficas precisos como palabras abstractas referidas a sensaciones y vivencias. Este es el caso del relato de Zweig sobre la pugna entre el inglés Scott y el noruego Amundsen por alcanzar el Polo Sur. Además de las descripciones de los paisajes, existe una latente inquietud narrativa sobre la incertidumbre de Scott por alcanzar su objetivo. Scott bascula entre la tenacidad por mantener el recorrido establecido y la frustración de alcanzar el logro. De igual manera Scott revela una solidaridad y empatía con sus camaradas de expedición ante la decepción. Todos estos términos abstractos construyen un entramado conceptual, relacionado con los paisajes, pero frente a la terminología geográfica. Todos son conceptos que se complementan (GARCÍA DE LA VEGA, 2016).

Estructura, bases educativas y pautas didácticas para un taller de narrativa geográfica

El diseño del taller posee unos rasgos identificativos de carácter educativo y otros de carácter didáctico. Los rasgos educativos explican el origen formativo y la orientación global del taller, que tienen sus raíces en los postulados de las primeras décadas del siglo XX. Los rasgos didácticos se refieren al planteamiento y a su implementación, que proviene de la combinación de sus tres dimensiones educativas (personal, formativa y social). Estas tres dimensiones educativas son: la práctica experimental y manipulativa del taller, el discurso narrativo y el tema a abordar como esencia científica del taller (GARCIA DE LA VEGA, 2022a).

En el taller se fomenta la dimensión personal, tanto la actividad individual como colaborativa en distintas fases. Siempre se ha tratado de contar con la colaboración del profesorado, pues son los mediadores educativos naturales ante el alumnado.

La dimensión formativa proviene de la aportación de Vygotsky sobre la diferencia entre los conceptos espontáneos y científicos. Los conceptos espontáneos se adquieren a través de las experiencias vividas, mientras que los conceptos científicos han de desarrollarse en un medio escolar. La adquisición de los conceptos científicos necesita un proceso educativo con un modelo de intervención educativa determinada. Este modelo puede contener

una presentación del profesorado y una experimentación del alumnado, que ponga en duda los errores conceptuales y permita llevar a cambio conceptual (VOSNIADOU, 2007; VOSNIADOU *et al.*, 2008; VOSNIADOU; SKOPELITI, 2014).

Por último, la dimensión social en la construcción de los conceptos se refiere al papel del entorno en el aprendizaje. El proceso de adquisición de conceptos bascula desde la familia durante la etapa infantil hacia las amistades en la etapa juvenil. La expresión concreta se refiere a tareas artísticas, como el modelado, diseño y dibujo. La expresión abstracta atañe a actividades relacionadas con las áreas instrumentales, esencialmente, lingüística y matemática (HAMAÏDE, 1966).

Bases educativas de un taller de narrativa en geografía

El taller se ha convertido en una estrategia didáctica consolidada y difundida en el mundo escolar. En este sentido, el recorrido educativo y didáctico del taller resulta errático y confuso, a la vez que contiene significativos rasgos definitorios como sesgos imprecisos. Posiblemente, el primer impulso del taller provenga de Dewey (1980), quien concebía la enseñanza como un proceso experimental cognitivo y sensitivo, cuya actividad central fuera de interés y estímulo en el aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, Freinet (1964) impulsó el taller desde su doble valor formativo, personal y social. Los tres principios del aprendizaje formulados por Freinet también se podrían asociar al diseño y desarrollo de los talleres. Peyronie (1999), en base a los estudios realizados sobre la obra de Freinet, enumera estos principios: tanteo experimental, principio de asociación de las dimensiones afectiva e intelectual y, por último, el método natural.

El primer principio, el tanteo experimental se basa en el principio formulado por Claparède de “ensayo-error”, como un proceso de aproximación al conocimiento. Esta aproximación consiste en alcanzar el aprendizaje en base a las posibilidades individuales y considerando los recursos a su alcance. El segundo principio, Freinet propugnaba una disposición al aprendizaje desde la afectividad como clave de la significatividad de dichos aprendizajes. Por último, el tercer principio se relaciona con los métodos naturales experimentados y técnicas educativas divulgadas por Freinet, hay que destacar la imprenta (FREINET, 1964). La imprenta estaba asociada al desarrollo de las habilidades instrumentales, que comprendía la elaboración de textos libres. Freinet estaba comprometido con la sociedad donde se encontraba la escuela y atribuía un valor social al conocimiento.

El taller ofrece una relación intrínseca con el entorno natural y social, considerando el contexto rural de las escuelas de Freinet. y el impulso de otros talleres vinculados. Por consiguiente, el taller constituía la base de la actividad social de la escuela, pues también se contemplaban las actividades artesanas como base de esos talleres. Entre ellos cabe señalar la elaboración de productos y manufacturas procedentes de los recursos naturales próximos al entorno. Éste rasgo también distinguía a los talleres, pues se vinculaban con la producción natural y necesaria de ese entorno. Esto es, existe una latente sostenibilidad en la realización de unos talleres escolares, vinculados a los recursos existentes en el lugar (lana para tejer y hacer telares, trigo para hacer pan o leche para hacer productos lácteos). En todo momento, el taller requiere una formación completa desde la producción a la transformación de los recursos. Además, las habilidades personales se desarrollaban por cuanto que era una actividad en cooperación y colaboración con el resto del grupo.

Todo ello contiene una perspectiva educativa asociada al centro de interés, término acuñado por Decroly *apud* HAMAÏDE (1966). El centro de interés estructura diversas tareas guiadas por las preferencias del alumnado y podría originar un proyecto de trabajo que canalizara todo el taller. Así, Hamaïde (1966) considera que Decroly definía tres tipos de tareas en el desarrollo del centro de interés: observación, asociación, expresión concreta y expresión abstracta, para alcanzar una formación educativa global en el alumnado. La observación es un proceso cognitivo sencillo, mientras que la asociación define un proceso cognitivo más complejo y que resulta ser clave en el centro de interés. La asociación también se relaciona con el binomio tiempo y espacio, que es afín a la geografía.

Este proceso de asociación supone la construcción del concepto desde su planteamiento abstracto a su manipulación concreta. Esta relación origina la elaboración de un producto en el transcurso del taller. Este producto consiste en una expresión concreta o abstracta. La expresión concreta se refiere a la realización de tareas artísticas, como el modelado, diseño y dibujo en relación con el concepto abordado. La expresión abstracta atañe a las actividades relacionadas con las áreas instrumentales, esencialmente, lingüística y matemática, como el texto libre o la realización de cálculos geométricos. En el ámbito geográfico, la tarea artística podría estar relacionada con las maquetas y figuras. La tarea abstracta podría canalizarse a través de la expresión en mapas y planos.

El taller propugna un entorno de aprendizaje constructivista, que proporciona el conocimiento autónomo y creativo en el alumnado. Ausubel (2002) considera que el aprendizaje significativo se relaciona significativamente con proposiciones específicas de orden superior de la estructura cognitiva del alumnado. Así, Ausubel (2002) establece una

estrecha relación entre los aprendizajes significativo y por descubrimiento, por cuanto que el aprendizaje proposicional requiere la resolución de problemas verbales en situaciones de aprendizaje por descubrimiento. La orientación del profesor conduce hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los mapas mentales del alumnado.

El entorno de aprendizaje constructivista requiere un protagonismo del alumnado en su interés y ritmo de aprendizaje. En este sentido, las actividades en pequeño y gran grupo, mediante situaciones de aprendizaje colaborativo y cooperativo, refuerzan los postulados constructivistas del taller. Esta interacción social deviene la construcción de conocimientos basada en la participación recíproca, entre iguales y entre el docente y el alumnado, originando aprendizaje (VYGOTSKY, 2003). La dinamización de la clase resulta ser clave en la labor del profesorado, pues debe promover la flexibilidad de pequeños grupos de trabajo que afianzará la interrelación personal.

Estructura del taller de narrativa en Geografía

El desarrollo del taller requiere una secuencia de tres etapas sobre la dinámica para su realización: presentación, desarrollo y evaluación, que impulsan el pensamiento narrativo y la construcción de conceptos científicos geográficos. La primera etapa está dedicada a la presentación, que se produce mediante una toma de contacto con docentes y alumnado en su centro escolar. En esta etapa siempre se utiliza un señuelo, que va a servir para motivar al alumnado y para identificar el grado de conocimiento sobre el taller previsto. Así, el señuelo podría consistir en unas preguntas sobre el concepto o la personalidad a tratar en el taller. Para ello se deja algún tipo de mensaje al alumnado, junto a un cartel como invitación para completar con sus nombres y firmas. Esta etapa podría estar condicionada por el calendario, o bien, por otras cuestiones excepcional, aunque en la medida de lo posible, resulta recomendable cuanto el alumnado es más pequeño. Esta etapa permite un conocimiento previo entre las personas responsables del taller y docentes, así como con el alumnado. Esto es, el objetivo de la etapa consiste en llegar a acuerdos con docentes y motivar al alumnado.

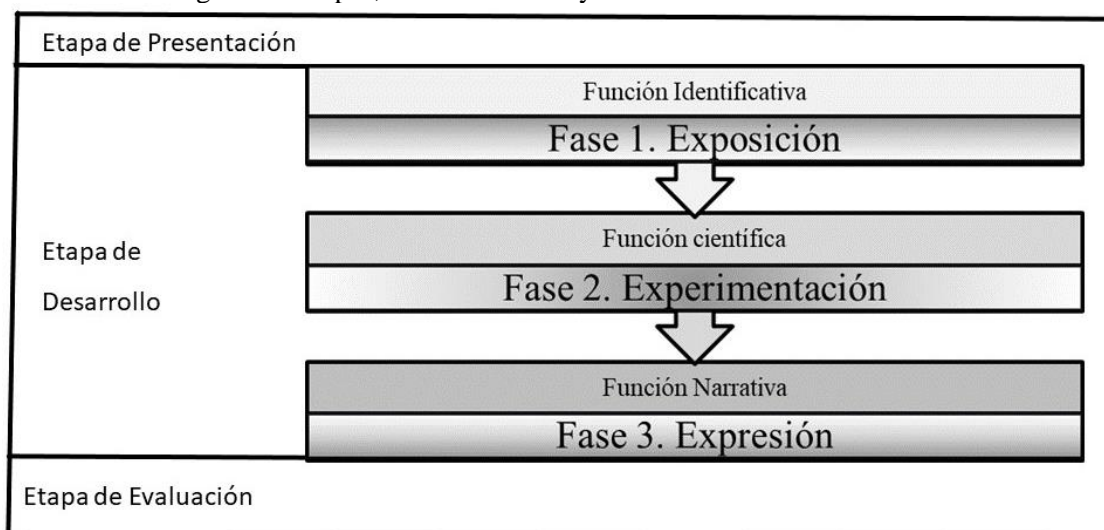
La segunda etapa se refiere al desarrollo del taller mismo, que a su vez se estructura en tres fases: exposición, experimentación y expresión. Y, la tercera etapa consiste en la evaluación y revisión del taller realizado. Esta tarea corresponde a las personas responsables del taller, pues conllevan dos sesiones. La primera sesión espontánea se realiza inmediatamente después de terminar el taller y la segunda sesión reflexiva se lleva a cabo

unos días después. Siempre se ha contado con las observaciones y sugerencias de las docentes participantes.

Fases didácticas y funciones educativas del taller de narrativa en Geografía

El taller se desarrolla en tres fases didácticas con sus correspondientes funciones educativas, que se relacionan con las tres dimensiones del taller. La primera fase de desarrollo del taller consiste en la exposición, que contiene tanto la función narrativa como científica. La segunda fase trata de la experimentación y manipulación se relaciona con la función científica, en este caso, geográfica. Y, la tercera fase es la expresión que corresponde a la función narrativa, principalmente, ya sea expresión oral, escrita o gráfica, y a la función científica, en cuanto a expresar el resultado de los conceptos e ideas propuestas en el taller (Figura 1).

Figura 1 - Etapas, fases didácticas y funciones educativas del taller



Fuente: elaboración propia.

Fase de exposición en el taller. Función identificativa

La exposición consiste en atraer la atención del alumnado mediante la representación de una personalidad científica. En la exposición resulta ser valiosa la animación cultural en el aula. Esta perspectiva educativa tiene un relevante recorrido a través de experiencias educativas, desde Neill (1978), o de los planteamientos teóricos y propuestas prácticas para fomentar el juego simbólico en la infancia, como Passatore (1976). Este recorrido llega hasta la improvisación y espontaneidad narrativa de Sawyer (2002), que también la dirige hacia la performance y el teatro. La exposición impulsa los logros académicos en relación con el asunto abordado. La función de identificación se relaciona con esta fase expositiva, donde se

producen ciertos procesos cognitivos sencillos, como la observación y la clasificación, que conducen a identificar estas ideas y la personalidad presentadas. En el ámbito de la Geografía, si se presenta a Humboldt, se trata de recrear su biografía para exponer las expediciones, que le llevaron a determinados hallazgos objeto de estudio.

Fase de experimentación. Función científica

En esta fase se llevan a cabo ciertos experimentos, que permitan la manipulación para construir las ideas y conceptos planteados en el taller. La base educativa de esta fase radica en la experimentación, en cuanto a actividades relacionadas con la manipulación y vivencia, que impulsan el aprendizaje significativo. Dewey (1980) promovía una educación basada en la experimentación, que se relacionaría con el centro de interés de Decroly *apud* Hamaïde (1966). Hamaïde (1966) sugiere que la relación entre el concepto científico y dicha experimentación constituye la base de la asociación. Si bien, como en toda secuencia didáctica y proceso educativo, hay que contemplar la edad del alumnado, dado que en esta fase se produce un nivel de abstracción conceptual.

El proyecto de trabajo formulado por Kilpatrick (1918) propugnó que el alumnado debiera dirigir sus actividades escolares hacia sus intereses e inquietudes. La idea original del proyecto ha sido revisada y actualizada en los términos de Kracik y Blumenfeld (2006). En consecuencia, el taller podría diseñarse como un proyecto de trabajo. Para ello, los contenidos geográficos del taller debieran ir amalgamados bajo una perspectiva integradora. Así, por ejemplo, en el taller podrían abordarse cuestiones relacionadas con la sostenibilidad o el cambio climático, que resultarían idóneas para orientar la narrativa geográfica.

Las ideas previas, el concepto o idea científica expuesta, mediante la fase experimental conduce al proceso de formulación y adquisición del concepto. Esta fase requiere un proceso de abstracción adaptado a la edad del alumnado, donde cada estudiante construye y/o reformula las ideas científicas previas a través de las manipulaciones con materiales asociados a las aportaciones científicas presentadas. La asociación siempre debe partir del conocimiento previo del alumnado y, a continuación, conducirse de diversas maneras, como utilizar semejanzas y diferencias. La semejanza resulta ser una de las destrezas cognitivas básicas para establecer abstracciones y generalizaciones, esenciales en el conocimiento científico (LURIA, 1987).

En esta misma fase, también se puede originar la analogía, que siguiendo a Holyoak y Thargard (1989), supone que el alumnado crea ideas a partir de las propias y como

consecuencia de un problema germinal. Posner *et al.* (1988) aclaran que el cambio conceptual origina dos procesos, asimilación y acomodación. En el proceso de asimilación, el alumnado construye los nuevos conceptos sobre los existentes en su conocimiento. El proceso de acomodación requiere un ajuste entre los nuevos conceptos y los existentes en el alumnado.

Este tipo de analogía se lleva a cabo en esta fase experimental. Uno de los factores condicionantes se refiere a la edad del alumnado, según la secuencia de tareas adoptada de Decroly *apud* Hamaïde (1966): observación, asociación, expresión concreta y expresión abstracta. La observación y la asociación son procesos cognitivos sencillos, que Decroly relacionaba con todas las disciplinas. Sin embargo, la asociación está vinculada al tiempo y espacio de historia y geografía (HAMAÏDE, 1966).

Fase expresiva del taller. Función narrativa

Esta fase se propone impulsar la expresión oral y escrita del alumnado, desde la adquisición de los conceptos sobre el cambio climático. O bien, supone fomentar la expresión libre de ideas y propuestas alternativas a las complejas realidades del cambio climático. La cuestión educativa de esta fase consiste en impulsar la expresión libre, oral y escrita, desde el fomento de soluciones creativas. El pensamiento narrativo ha sido impulsado por Bruner (1986), dado que existe una recíproca imitación entre la vida y la narrativa. La vida como una construcción narrativa de la imaginación humana, mediante el raciocinio activo que construye la narrativa personal.

Vygotsky (2012) destacaba el valor del habla en la infancia para resolver problemas cotidianos. Este autor afirmaba que mucho antes que la palabra se identifique a un concepto, desde la infancia existe una interacción a través del lenguaje con las personas adultas. Teberosky (1989) demostró esta interacción en la reescritura de textos conocidos. Bruner (1986) resalta el valor a los hallazgos de Vygotsky sobre el lenguaje, pues la zona de desarrollo próximo se convierte en analogía para la adquisición del conocimiento científico.

De este modo, Bruner (1987) impulsa el valor de la narrativa en la formulación de la vida personal. Esto es, las diferentes aproximaciones de la narrativa constituyen la expresión vital de una persona. Schank y Bernan (2006) afirman que también las historias forman parte del conocimiento tanto desde la narrativa de este como a través de la propia experiencia. Así, estos autores conceden importancia a incluir en el currículum las verdaderas historias profesionales, sus recuerdos y sus experiencias como medio de aproximación al conocimiento disciplinar. Gardner (1993) considera que se puede fomentar la actividad indagatoria y

creativa desde la infancia. Bruner (2001) insistía en afirmar que el proceso de aprendizaje viene condicionado más por proporcionar oportunidades desafiantes que seguir el desarrollo cognitivo del alumnado. Así, Rodari (1979) y Egan (1991), desde distintos enfoques educativos, consideran la fantasía y la imaginación para considerarse en el currículum.

La propuesta didáctica de seleccionar textos narrativos sobre paisajes, que permitan extraer conceptos geográficos, refuerza la hipótesis esgrimida por Egan (1999). Este autor argumenta que existe una supuesta falsa linealidad de principios como “conocido-desconocido” y “concreto-abstracto”. Desde edades tempranas, Egan ha comprobado que reconocen los umbrales para diferenciar ciertos conceptos intangibles e incluso abstractos a través de los cuentos. Los conceptos geográficos propuestos en la selección de los textos contextualizan su significado. Estos conceptos pueden ser estrictamente geográficos, o bien, transversales a otras disciplinas, e incluso poseer rasgos de actitudes y destrezas.

En el taller, el pensamiento narrativo se impulsa desde la lectura de textos originales, pues el contexto aporta significado a los términos geográficos. Ahora bien, el taller sugiere elaborar textos libres vinculados a la construcción de los conceptos científicos geográficos. Este proceso didáctico de elaboración de textos admite varias posibilidades, dada su complejidad. Dicho texto puede derivarse de la destreza de identificar las claves del concepto, formular en propias palabras el concepto e incluso aplicar su conocimiento en un texto libre relacionado con dicho concepto.

Aisenberg y Alderoqui (2006) resaltan la labor con los conocimientos previos para construir y transformar la realidad en el proceso de aprendizaje. Estas autoras afirman que, para ello, debiera existir una interacción con el objeto de estudio, donde el profesorado sea mediador. Coll (1997) afirma que los indicadores de una secuencia didáctica ofrecen dos procesos constructivos de aprendizaje, uno individual y otro colectivo. Por consiguiente, los aprendizajes significativos constituyen una inflexión en los conocimientos previos de los alumnos, que debieran tenerse en cuenta en la articulación curricular. Más aún, en cuanto que configuran el anclaje para generar nuevos aprendizajes.

Consideraciones finales

El taller de narrativa en Geografía pretende impulsar los textos donde aparezcan los conceptos geográficos y la elaboración de textos relacionados con la Geografía. La selección de textos debe considerar la tipología de los textos, la inclusión de los términos geográficos y la adecuación de textos y términos a cada edad. El taller aspira a promover el pensamiento

narrativo desde la formulación de los conceptos geográficos hasta la inclusión de dichos términos en textos elaborados por el alumnado. Las tareas buscan adaptar los conceptos geográficos a cada edad, de manera que dichos conceptos sean próximos a la vida cotidiana.

El entorno de aprendizaje constructivista permite generar situaciones de aprendizaje cooperativo y colaborativo en distintas fases de desarrollo del taller. Estas situaciones de aprendizaje conducen a contrastar, elaborar y asimilar conceptos y estrategias, pues fomenta la autonomía y la autoestima, así como las habilidades sociales. Siempre desde una perspectiva educativa que atienda a la diversidad y al ritmo de aprendizaje autorregulado del alumnado. Finalmente, el taller promueve actitudes y sensibilidad hacia el paisaje, así como al fomento del pensamiento crítico a través, precisamente, de la expresión oral y escrita libre.

Referencias

AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (org.). *Didáctica de las ciencias sociales I: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

AUSUBEL, D. *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.

BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research*, [s.l.], v. 54, n. 1, p. 11-32, 1987.

BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 2001.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. *Pensar pela Geografia – ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COLL, C. La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. In: COLL, C. (org.). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1997. p. 177-188.

DEWEY, J. *Art as experience*. Nueva York: Perigee Books. 1980.

EGAN, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 1991.

EGAN, K. *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata, 1999.

FITZ-ROY, R. *Viajes del 'Adventure' y el 'Beagle': Diarios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2013.

FREINET, C. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México, D. F.: Siglo XXI. 1964.

GARCÍA DE LA VEGA, A. La narración del paisaje y su relación con la adquisición de los conceptos geográficos. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (org.). *Movimentos para ensinar geografia: oscilações*. Porto Alegre: Letra l, 2016. p. 17-30.

GARCÍA DE LA VEGA, A. Planteamiento didáctico sobre los conceptos geográficos en torno a la ciudad en los diarios de viaje. In: CALLAI, H. C.; OLIVEIRA, T. D. de; COPETTI, C. (org.). *A cidade para além da forma*. Curitiba: CRV, 2018. p. 129-143.

GARCÍA DE LA VEGA, A. Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje. *Didáctica Geográfica*, Madrid, v. 20, p. 55-77, 2019.

GARCÍA DE LA VEGA, A. Paisaje y territorio. Dualidad geográfica y retos sociales y educativos, In: SILVA, M. R. P. (org.). *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la Geografía y la educación geográfica*. Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia, 2021. p. 99-123.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (ed.). *Taller de narrativa científica: Aplicación didáctica sobre el cambio climático*. Barcelona: Octaedro, 2022a.

GARCÍA DE LA VEGA, A. Diseño de un modelo didáctico de itinerario geográfico. In: CANTOS, J. O.; SEGUIDO, A. F. M. (ed.). *La enseñanza de la geografía en el siglo XXI. Retos, recursos y propuestas docentes ante los nuevos desafíos globales*. Alicante: Publicaciones de Universidad de Alicante, 2022b. p. 15-26.

GARDNER, H. E. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 1993.

GINER DE LOS RÍOS, G. *Lecturas geográficas*. Madrid: Editorial Estudio, 1936.

GUREVICH, R. Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (org.). *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 63-84.

HAMAÏDE, A. *La méthode Decroly*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé. 1966.

HERNÁNDEZ CARRETERO, A. M.; GARCÍA DE LA VEGA, A. Del Análisis del paisaje a la emoción del paisaje. Aportación a la didáctica del paisaje. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, Paraguai, v. 10, p. 6-23, 2022.

HOLYOAK, K. J. & THAGARD, P. Analogical Mapping by Constraint Satisfaction. *Cognitive Science*, [s.l.], v. 13, p. 29-68, 1989.

KILPATRICK, W. H. *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Columbia University. 1918.

KRACIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. Project based Learning. In: SAWYER, R. K. (ed.). *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 317-334.

LICERAS RUIZ, Á. *El Paisaje: Ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2013.

- LURIA, A. R. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal, 1987.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. *La montaña y el arte: miradas desde la pintura, la música y la literatura*. Madrid: Fórcola, 2017.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. *Atlas literario de a Tierra: Paisajes de palabras*. Madrid: Fórcola, 2023.
- MORAIS, E. M. B. de. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais. In: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, M. M. (org.). *Geografia escolar: Diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 75-91.
- NEILL, A. S. *Summerhill*. México D. F. Fondo de Cultura Económica. 1978.
- PASSATORE, F. *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Barcelona: Avance. 1976.
- PEYRONIE, H. *Celestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. Barcelona: Siglo XXI.1999
- POSNER, M. I. *et al.* Localization of cognitive operations in the human brain. *Science*, [s.l.], v. 240, n. 4859, p. 1.627-1.631, 1988.
- RODARI, G. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona: Argos Vergara.
- SAWYER, R. K. Improvisation and Narrative. *Narrative Inquiry*, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 319-349. 2002.
- SCHANCK, R. C.; BERMAN, T. Living stories: Designing story-based educational experiences. *Narrative Inquiry*, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 220-228, 2006.
- TEBEROSKY, A. La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, Barcelona, n. 46, p. 17-35, 1989.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata, 2006.
- UNWIN, T. *El lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra, 1995.
- VOSNIADOU, S. Conceptual Change and Education. *Human Development*, 50: 47-54. 2007.
- VOSNIADOU, S.; VAMVAKOUSSI, X., & SKOPELITI, I. The framework theory approach. In S. Vosniadou (Ed.): *International handbook of research on conceptual change* (pp. 3–34). New York, NY: Routledge. 2008.
- VOSNIADOU, S., & SKOPELITI, I. Conceptual change from the framework theory side of the fence. *Science & Education*, 23, 1427-1445. 2014.
- VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2012.

ZWEIG, S. *Brasil. País del futuro*. Barcelona: El Aleph Ediciones, 1999.

Alfonso Garcia de la Vega

Possui doutorado pela Universidade Autónoma de Madrid (2008). Atualmente é titular interino da Universidade Autónoma de Madrid (Espanha). Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Paisagem e patrimonio natural e sua didática
Endereço Profissional: Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid, Espanha.
E-mail: alfonso.delavega@uam.es.

Recebido para publicação em 02 de outubro de 2023.
Aprovado para publicação em 14 de novembro de 2023.
Publicado em 27 de novembro de 2023.

18