

CONSTRUYENDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

Verónica Salgado Labra¹

Resumen

La educación geográfica permite desarrollar habilidades analíticas de la realidad espacial a partir del estudio de las dinámicas y contradicciones que ella contiene en su constante relación con los grupos humanos, posibilitando así, una comprensión crítica del mundo. Sin embargo, la riqueza que envuelve la geografía escolar se difumina en la cotidianidad de las escuelas donde predomina una visión estática del espacio geográfico y prácticas pedagógicas sustentadas en el tradicionalismo.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de reflexionar sobre una propuesta didáctica que -basada en el proyecto de educación crítica- invite a los docentes a desarrollar nuevas técnicas de enseñanza que les permitan trabajar con miras a la construcción de aprendizajes significativos.

Considerando dicho objetivo y los aportes de la metodología conocida como Investigación-Acción, se invita a un grupo de profesores de la Región de la Araucanía de Chile a ser parte de un proceso reflexivo con miras al enriquecimiento de sus prácticas docentes a través de la construcción de recursos didácticos que se sustenten en los preceptos de la pedagogía crítica y su traducción a la didáctica específica de la geografía.

Palabras claves: pedagogía crítica- didáctica de la geografía – investigación-acción.

¹ Profesora de Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago- Chile. Maestranda en Geografía Humana de la Universidad de São Paulo, São Paulo-Brasil. E-mail: verosalgadolabra@yahoo.es

La problemática que nos motiva

En los últimos años, las discusiones sobre didáctica de la geografía se han enriquecido considerablemente, diversos textos sobre enseñanza de las ciencias sociales incluyen discusiones actuales sobre educación geográfica y su responsabilidad como una materia que ayuda a comprender la realidad social, así también los encuentros a nivel universitario demuestran que las investigaciones en didáctica de la geografía han ido en aumento en varios países de América Latina.

Esta preocupación a nivel investigativo y de producción teórica por parte de quienes se dedican a la didáctica de la geografía, ha ido en concordancia con la producción teórica de la geografía, con el quehacer de los geógrafos quienes han venido enfocando sus trabajos y reflexiones hacia discusiones que incluyen las dinámicas y contradicciones de las diversas formas de ocupación espacial, relevando problemáticas socio-espaciales como la carencia de acceso a los recursos naturales y de necesidad básica, la desigualdad en la ocupación de la tierras, los problemas de vivienda, los conflictos limítrofes, los movimientos de población y muchos otros que dan cuenta de cómo las sociedad se organizan y van produciendo el espacio en el que viven.

Así, tanto geógrafos como didactas de la geografía, denuncian y relevan la importancia de que la geografía en tanto ciencia y disciplina escolar sirva para comprender y produzca formas de análisis que aporten a la producción de espacios más justos. Vessentini (2005) destaca la importancia de relevar estos temas cuando rescata los planteamientos de geógrafos no tan contemporáneos como Elisée Reclus quien ya hace varios años atrás sentenciaba que la geografía “não só não pode ignorar os problemas políticos, como permite até valorizá-los” (p.33)

Así, la geografía va conformándose como una rica materia prima para su correlato en las escuelas ya que se presenta como una posibilidad cierta para el desarrollo de complejas habilidades que se relacionan con el pensamiento crítico de los sujetos, la capacidad de análisis, la resolución de problemas y otros (Pagés, 1990). Es esta potencialidad que ha sido destacada por quienes trabajan en el área de la didáctica y enseñanza de la geografía, abogando que su tratamiento en las aulas escolares debe partir desde el reconocimiento de su capacidad de abordar los problemas de la realidad actual.

Así, Rego, Castrogiovanni, Kaercher (2007) comentan que la responsabilidad que cabe a la geografía escolar sobre la explicación de las dinámicas socio-espaciales a nivel local y mundial es grande, puesto que ella forma parte de las ciencias sociales que por excelencia se preocupan de las diversas dimensiones formadas por las dinámicas sociales, y específicamente la geografía tiene la tarea no menor de reflexionar sobre el espacio y de levantar practicas de análisis social que logren ser tan dinámicas como la realidad actual lo es.

Históricamente las materias escolares han respondido al llamado que se hace desde éstas áreas del conocimiento y se han configurado como el representante en el sistema educativo de los diferentes paradigmas que han dominado a las ciencias, donde incluimos a la educación y los estudios sobre cómo abordar los contenidos de los diversos sectores en el aula.

Pese a la tradición de reflejar los paradigmas que se han impuesto en los distintos momentos de la historia, hoy los trabajos en didáctica no sólo llaman la atención sobre la importancia de que la geografía escolar se haga cargo de asumir la responsabilidad de explicar la sociedad desde el punto de vista espacial, sino que además denuncian la incongruencia entre los paradigmas científicos actuales y la realidad escolar. Véase por ejemplo, Moraes en Vessentini 2005, Straforrini 2008, Cavalcanti 2010, Olivera 2005.

Así, mientras la geografía y la educación se amplían hacia los paradigmas críticos que promueven el análisis y discusión de las estructuras sociales, la geografía escolar parece mantenerse estoicamente apegada a los paradigmas tradicionales tanto en sus contenidos como en sus acciones didácticas.

Ariovaldo de Oliveira (2005) concuerda con ello y señala que mientras la geografía de la academia es llamada cada vez más para explicar los grandes conflictos del mundo actual, la geografía escolar adquiere desinterés, perdiendo peso no sólo en las aulas, sino en muchas ocasiones en los currículos escolares.

Moraes, también en la obra que compendia Oliveira (1998) hace alusión a este tema y concuerda con el distanciamiento existente entre la geografía académica y aquella escolar, planteando que aun la mayoría de los currículos y libros didácticos de geografía están basados en una perspectiva tradicional y que a menudo los profesores se muestran extrañados frente a los temas presentados por los teóricos de la geografía,

puesto que sus discusiones están muy alejadas de aquello que ellos enseñan en sus clases.

Problemas de formación de los docentes, un sistema escolar que impide el ingreso de nuevas perspectivas y no da tiempo para la actualización docente, incapacidad didáctica de ingresar temas y desarrollar habilidades complejas como son las relacionadas al pensamiento crítico social, lo cierto es que siendo todas o sólo alguna de ellas la principal razón para explicar la realidad de la educación geografía escolar actual, ésta en su dimensión práctica, no ha logrado renovarse en conjunto con su par disciplinar y no da muestras de permitir el ingreso a las aulas de una geografía crítica.

En este sentido, se observa que la renovación de la geografía que avanzó hacia la importancia de considerar el espacio geográfico como objeto de estudio y éste como producto de las interrelaciones sociales ha tenido dificultad para posicionarse en la geografía escolar. Jaime Tadeu Oliva en Alessandri Carlos (2007) se refiere a éste problema proponiendo como principal responsable de ello a la falta de comunicación entre la geografía académica y la geografía escolar, la incapacidad de modificar las formas de producir los libros de textos que impiden incluir profundamente nuevas miradas sobre el espacio, y finalmente la dificultad de “pedagogizar” sobre la realidad espacial.

Las diversas formas de conocimiento son concordantes con los diversos paradigmas filosófico-científicos en boga, y la escuela no escapa a ello. De ahí que se visualicen claros cambios en las orientaciones a como ella debe enfrentar su rol educador. El uso de la memorización como principal estrategia de aprendizaje, la exposición como principal forma de enseñanza y el protagonismo del docente en las relaciones sociales de la escuela, son dinámicas que responden a concepciones tradicionales de entender la educación. Hoy al parece existe consenso sobre la necesidad de desplazar estas creencias y reemplazarlas por aquellas que han desarrollado las teorías constructivas y críticas de educación. Sabemos también cuán difícil ha resultado esta transición.

Henry Giroux en el texto “Los profesores como intelectuales” (1990) realiza una amplia reflexión sobre lo que el proyecto de educación crítica es, sus objetivos y los roles que deben asumir los profesores para conformarlo. En este documento, el autor revisa no sólo las potencialidades de este proyecto, sino también muchos de los

problemas que han llevado a que éste no haya logrado ingresar de manera potente a las escuelas.

La educación crítica posee una gran meta que es trabajar en pro de la transformación de la realidad. Para ello se hace necesario que los estudiantes alcancen una capacidad de pensamiento crítico que les permita poner en juicio las lógicas que organizan las dinámicas sociales. (Ibid, p)

El desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos, es un proceso que implica la inclusión de estrategias de enseñanza que partan por que los docentes acaben con su idea de que los contenidos que enseñan son objetivos, neutrales y que no pueden ser puestos en jaque por los estudiantes. Esta realidad muy común en las ciencias sociales, debe ser transformada, tarea que necesita de un verdadero cambio en la mentalidad de los docentes.

La posibilidad de crear en los estudiantes una conciencia crítica al servicio de la acción transformadora pasa en gran parte por resaltar el carácter social de la realidad, donde los sujetos se visualicen como conformadores de ella y por tanto con la capacidad de transformarla mediante la búsqueda de soluciones a los conflictos que la dinamizan.

El contexto para avanzar hacia el desarrollo de estos objetivos es entender la escuela como institución democrática donde los docentes se conforman como verdaderos intelectuales de su práctica.

“Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo”. (Giroux, 1990: p;36)

Henry Giroux (1990) además de presentar las premisas principales del proyecto crítico, repara en esta problemática sentenciando que este postura, ha carecido de un proyecto programático claro, que sólo se ha quedado en el discurso, impidiendo su ingreso a las aulas, dificultando la incorporación de éstas tendencias por parte de los profesores y favoreciendo la estadia de las lógicas tradicionales en la escuela y los materiales que los docentes usan para preparar sus clases.

“...la teoría educativa radical tiene importantes lagunas, la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y la dominación. (...) esta postura

impide a los educadores de izquierda desarrollar un lenguaje programático para la reforma pedagógica o de la escuela. (...) Los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política.” (p.33)

Para Libâneo, la pedagogía radical surge como una corriente liberadora que tiene como centro la educación de adultos y que rechaza muchas propuestas didácticas por considerar que tienen un carácter tecnicista, pero tampoco presenta una propuesta propia de didáctica, más allá de la discusión de problemas y temas sociales. Sin embargo, para hacer frente a esta problemática que afecta la práctica pedagógica, emerge la pedagogía crítica de los contenidos que permite hacer frente a la cotidianeidad del aula con mayores elementos didácticos, lo que debería permitir un mayor ingreso de éste proyecto a las aulas.

Pagés, plantea esta discusión en otros términos, para él existen varios problemas que han desmotivado la inclusión por parte de los profesores de objetivos que inviten al desarrollo de la conciencia crítica en los sujetos. Citando a Newmann y Brophy, el autor explica que la conciencia crítica requiere de la formación del pensamiento social de los sujetos, mediante éste, quienes aprenden y desarrollan este tipo de análisis consiguen visualizarse como actores propositivos frente a los conflictos y dinámicas sociales. El pensamiento crítico y social serían formas de orden superior, por lo que constituyen la esencia de la comprensión y requieren de la adquisición de otras formas de pensamiento más básicas para ser alcanzado, así, no existe gran variedad de material que ayude al profesor a trabajar actividades que permitan el desarrollo de este tipo de pensamiento y tampoco éste ha adquirido las habilidades necesarias para enseñarlo, o sea, para generar reflexión en los estudiantes.

Si bien, no es la intención de esta investigación confeccionar un recetario que permita aplicar la teoría de educación crítica al aula de geografía, los aportes de los diversos autores que se refieren al tema, son una guía para pensar desde donde podemos iniciar las reflexiones sobre cómo desarrollar nuestras prácticas de enseñanza, nuestra experiencia sobre la forma en que se desenvuelven las clases de geografía y de ciencias sociales en general, es un punto que nos indica lo que No queremos reproducir.

“No tenemos un marco teórico que posibilite la prescripción de cómo hay que enseñar, y seguramente no existirá nunca, porque el alumnado, la escuela, el contexto social, cambian constantemente. No hay recetas, pero sí conocemos bien lo que no es útil para enseñar y algunas de las variables que favorecen la construcción del conocimiento científico”. (Sanmartí, 2002.)

Por donde empezar

Para que la geografía emerja como una forma de comprensión del mundo a partir de las dinámicas sociales en su dimensión espacial, es necesario adquirir habilidades que permitan realizar ejercicios analíticos que incluyan la espacialidad, de ello debe ocuparse la geografía escolar. Helena Callai en Garrido (2009) se refiere al desarrollo de estas habilidades utilizando el concepto de *mirada espacial* siendo alusión a la capacidad de raciocinio que permite a los sujetos interpretar la realidad desde su dimensión geográfica.

Lana Cavalcanti (2010) también se refiere a la importancia de desarrollar raciocinios espaciales o geográficos y resalta como medio para llegar a dicho objetivo, la apropiación por parte de los estudiantes de conceptos que la ciencia geográfica ha creado para entender espacialmente la realidad y de instrumentos que permitan interpretar y cuestionar la realidad socio espacial. (p.25)

La autora resalta como conceptos centrales para el desarrollo del raciocinio espacial los siguientes; lugar, paisaje, región, naturaleza, sociedad, territorio. De ellos, se ha destacado el concepto de Lugar como un término especialmente adecuado para el trabajo de la geografía escolar, ya que a través del uso de éste, el profesor podría entender las percepciones que los estudiantes tienen sobre los espacios cercanos y cotidianos y con eso internarse además, en análisis escalares mayores que nos ayuden a explicar y comprender el comportamiento de los fenómenos locales.

Marcelo Garrido en el texto “La espesura del lugar” (2009) hace una compilación de diversos autores que se refieren a las potencialidades que el concepto de lugar tiene para explicar y comprender el espacio. (p.14)

En el texto se destaca -entre otras cosas- la posibilidad que nos entrega el concepto de lugar para descubrir el mundo mientras se reafirma la identidad y la pertenencia de los sujetos, además, comprender el lugar es una forma de tornar la geografía un saber escolar con sentido para la vida de quien lo aprende. (Callai en Garrido, 1998, p.188)

La importancia de considerar el espacio cotidiano, las construcciones particulares y las valoraciones personales de los lugares serán así, fundamentales para que los estudiantes logren iniciar el proceso de raciocinio espacial, en esa línea, tanto Cavalcanti (2010) como Straforini (2008) van a realizar aportaciones metodológicas para el trabajo de estas perspectivas en el aula, proponiendo como estrategia de enseñanza, que permita relevar el espacio de la cotidianidad, recursos tales como mapas mentales y mapas del cuerpo, ya que ellos permiten visualizar cómo los estudiantes perciben el espacio y conocer el nivel de conciencia espacial que tienen, además de servir para introducir nociones cartográficas que más adelante permitan el desarrollo de conceptos como localización y escala y el trabajo con mapas que son parte del lenguaje que utiliza la geografía para comunicar los fenómenos y dinámicas espaciales.

En este sentido, Sonia Castellar (2007 p. 47) comenta la importancia de incorporar el trabajo con mapas en las aulas donde se enseña geografía, a partir de cartografía e imágenes que están presentes en la cotidianidad de los estudiantes, ya que ello permite el trabajo con el conocimiento previo y los conceptos cotidianos, y que los sujetos entiendan los mapas como *“construções sociais e que transmitem ideias e conceitos sobre o mundo”*.

La cartografía como recurso para comprender los fenómenos geográficos permite ampliar la capacidad de “mirar” espacialmente el mundo, adquiriendo un lenguaje característico de la geografía. A este proceso de adquisición de habilidades que permiten la comprensión de la geografía, se le ha llamado también alfabetización geográfica. Este concepto supera a aquel que ha sido conocido como letramento geográfico, ya que la alfabetización permite adquirir las habilidades que hacen posible realizar una lectura del espacio y usarla para interpretar la realidad.

Otro aspecto importante a destacar con respecto a la enseñanza de la geografía y la posibilidad de enmarcarla como una materia al servicio de la comprensión de las dinámicas sociales, es la inclusión de temas actuales en las discusiones y tareas que se

desarrollen en las clases, esto además de despertar la curiosidad y la motivación de los estudiantes por conocer mejor las problemáticas, despiertan el interés de los sujetos porque los sitúa como participantes en la resolución de los problemas comentados en clases.

La consideración de estos elementos nos podría permitir enseñar una geografía más cercana y llenar los contenidos geográficos de sentido, para avanzar sobre el cómo, es importante considerar aportes de diversos autores, que han reflexionado sobre aspectos didácticos y metodológicos que son útiles al conjunto de las ciencias sociales. La consideración del contexto y los aprendizajes previos, la organización de los contenidos a partir de problemáticas sociales reales y cercanas a los estudiantes, dar la posibilidad a quien aprende de indagar, descubrir y proponer soluciones a conflictos sociales, a través de actividades que hagan sentir a los estudiantes que son parte de una sociedad en la que pueden intervenir, y principalmente hacerles ver que la realidad social es modificable puesto que es fruto de la acción de los grupos humanos, llevando con ello a la comprensión de que los fenómenos sociales no son en ninguna circunstancia producto de una dinámica natural incuestionable e inquebrantable. Véase por ejemplo Henry Giroux (1900), José Carlos Libâneo (1992), Pilar Benejam y Jean Pagés (1998) Castellar y Vilhena (2010).

La incorporación de estas claves entregadas por diversos autores que han reflexionado sobre la posibilidad de tornar la educación geográfica un saber al servicio del desarrollo del pensamiento crítico-social, podría ayudar a desplazar prácticas tradicionales de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales hacia otras más inclusivas y con mayor sentido para los estudiantes. Ahora es tarea de los docentes que aceptaron la invitación de participar en esta investigación, conseguir aprehender los aportes teóricos y transformarlos en prácticas de enseñanza, considerando los contextos particulares de enseñanza y las singularidades de los estudiantes con los que comparten su trabajo diario.

En cuanto implica la presente investigación –aún en curso- esta invitación es realizada mediante la metodología conocida como investigación-acción, pues se piensa que ella es útil y coherente con los preceptos que han dado sustento y que justifican la indagación que se ha realizado, a partir de esto entonces, los profesores y profesoras del área de comprensión del medio social, deberán construir recursos y secuencias didácticas que les permitan poner en práctica las reflexiones realizadas. El rescate de

tensiones y conflictos sociales como eje central que permita iniciar reflexiones sobre la especialidad se hace especialmente interesante al trabajar con docentes que desempeñan su trabajo en la IX región de la Araucanía de Chile, una región no exenta de conflictos políticos y culturales, en cuanto en ella, habita gran parte de la población perteneciente a la etnia indígena Mapuche que en las últimas décadas ha entrado en conflicto directo con el estado chileno. Una región que presenta los más altos índices de pobreza del país, y muchas dificultades en cuanto a mejorar la calidad de la educación. Estas dificultades junto al entusiasmo de los profesores que aceptaron la invitación de construir conjuntamente esta invitación, construyen un escenario interesante para comenzar a reflexionar y a actuar para avanzar hacia prácticas de enseñanza de la geografía cada vez más llenas de sentido para quienes aprenden y al servicio del análisis y el cuestionamiento de las dinámicas sociales que construyen.

Referencias bibliográficas

CALLAI, H. **O ensino em estudos sociais**. Brasil: Unijui, 2002.

_____. **O lugar e o ensino aprendizagem da geografia**. In: Garrido M, La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

CASTELLAR, SONIA. **Educação geográfica, teorias e práticas docentes**. São Paulo, Brasil: Contexto, 2007.

CASTELLAR, S. VILHENA J. **Ensino de Geografia**. São Paulo, Brasil: CENGAGE Learning, 2010.

CAVALVANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Papyrus, Brasil. 2010.

CAVALVANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Papyrus, Brasil. 2010.

_____ **A educação geográfica e a formação de conceitos, a importância do lugar no ensino de geografia.** In: Garrido M, La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

GARRIDO. M. (Ed.) **La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo.** Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile, 2009.

GIROUX, HENRY. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Paidós, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo, Brasil: Câmara brasileira do livro, 1992.

MORAES, ANTONIO CARLOS. **Renovação da geografia e filosofia da educação.** In: Oliveira A. Para onde vai o ensino de geografia. Brasil: Contexto, 1998.

OLIVA, JAIME. **Ensino de geografia, um retrato desnecessário.** In: CARLOS, A. A **geografia na sala de aula.** São Paulo, Brasil: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, U. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo, Brasil: Contexto, 2005.

PAGÈS, J. (Coord.) **Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.** Barcelona: Orsori, 1998

REGGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N.; **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2007.

SANMARTÍ, NEUS. **Un reto: mejorar la enseñanza de las ciencias.** In: las ciencias en la escuela. Teorías y prácticas. Claves para la innovación educativa Vol. 16. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo, 2002.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2008.

VESENTINI, W. **Geografia crítica e ensino.** In: Oliveira A. Para onde vai o ensino de geografia. Brasil: Contexto, 2005.