

REFLEXIONES EN TORNO A LA PERMANENCIA DE LAS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA TRADICIONAL EN LA
GEOGRAFÍA ESCOLAR

Verónica Salgado Labra*

*Docente Universidad Académia de Humanismo Cristiano. Profesional de Innovaciones Pedagógicas.
(veronicasalgado@innovapedagogia.cl)

Artículo recibido: 23-06-2013
Artículo aceptado: 24-07-2013

RESUMEN

El presente texto busca desarrollar una reflexión teórica centrada en la problemática de la permanencia de las prácticas tradicionales de enseñanza de la geografía escolar. Más allá de constatar esta situación, cuestión que ya ha sido abordada con anterioridad por diversos autores, interesa en este momento comentar algunos de los procesos que estarían explicando esta situación y que están relacionadas con la formación inicial de los docentes que enseñan geografía en nuestro país, a saber, desarrollaremos dos tensiones que han sido identificadas como factores que aportan a la mantención de dichas prácticas. Estas tensiones son en primer lugar la falta de profundización con que han sido enseñadas a los futuros docentes las perspectivas no tradicionales de la geografía y su falta de conexión con la forma en cómo estas tendencias críticas y poscríticas pueden ingresar al aula en forma de razonamientos didácticos. Por otro lado, mencionaremos la formación ambiental como un obstaculizador para la adquisición de conocimientos profundos y significativos por parte de los futuros docentes en función de teorías ajenas al tradicionalismo.

Una vez discutidos estos dos procesos, se desarrollan una serie de recomendaciones metodológicas para avanzar en el desplazamiento de las prácticas tradicionales en el aula, entendiéndose que ello sólo será posible luego de conseguir una reflexión por parte de los docentes o futuros docentes en torno al sentido que posee la geografía escolar. En este respecto, hemos desarrollado para iniciar las reflexiones mencionadas, un recorrido por los diferentes paradigmas que han influido la geografía escolar en relación con su correlato científico.

Palabras clave: didáctica de la geografía, formación ambiental, metodología de la enseñanza, teorías científicas.

ABSTRACT

This paper seeks to develop a theoretical focus on the problem of the permanence of traditional teaching practices in school geography. Beyond finding this situation, an issue that has been addressed previously by various authors, interested at this time to discuss some of the processes that would explain this situation and that are related to the initial training of teachers who teach geography in our country namely, we will develop two voltages that have been identified as factors that contribute to the maintenance of these practices. These tensions are firstly the lack of depth with which they have been taught to future teachers nontraditional perspectives of geography and lack of connection to the way how these after criticism and critical trends and can enter the classroom in the form of didactic reasoning. On the other hand, mention environmental training as hindering the acquisition of deep and meaningful knowledge by prospective teachers in terms of theories of others to traditionalism.

Having discussed these two processes, develop a number of methodological recommendations to advance the displacement of traditional practices in the classroom, understanding that this will only be possible after getting a reflection by teachers or future teachers about the meaning who owns the school geography. In this regard, we have developed to start the reflections above, a tour of the different paradigms that have influenced school geography in relation to its scientific counterpart.

Key words: teaching of geography, environmental training, teaching methodology, scientific theories.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es una reflexión teórica centrada en la permanencia de las prácticas tradicionales de enseñanza de la geografía en las escuelas y cómo ellas se explican por una serie de elementos que perduran en el contexto educativo, aun cuando el desarrollo teórico de la ciencia geográfica por un lado y de la educación por otro, invitan a desarrollar un giro en las prácticas educativas. Para ello, este texto se organiza en tres momentos; el primero de ellos apunta a un recorrido por las tendencias teóricas que han gobernado la producción científica de la ciencia geográfica y de las teorías educativas, y cómo ambas en su interrelación o dislocación han dado forma a lo que conocemos como geografía escolar. Posteriormente, reflexionaremos sobre algunos elementos que han permitido el actual escenario de la geografía escolar en términos de su presentación en las aulas, y por último se plantean algunas estrategias metodológicas que pretenden aportar al desarrollo de prácticas de enseñanza de la geografía desde una perspectiva que promueva la interrelación y la criticidad.

En este contexto, el texto está escrito en función de poder profundizar algunas reflexiones sobre las prácticas educativas, específicamente aquellas referidas a la enseñanza de la geografía intentando explicarnos porqué algunas de ellas permanecen en la escuela y otras no logran ingresar, a partir principalmente de la incomodidad que produce el observar la reproducción de prácticas que no promueven el desarrollo del pensamiento y que mantienen la realidad escolar muy alejada de la realidad vivida.

PANORAMA Y TRANSFORMACIONES DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Desde la formación de la escuela como institución del Estado, la geografía ha estado presente en los currículos escolares, puesto que las escuelas se presentaban como lugares que ayudaban a la formación de una conciencia nacional. Por ello, la geografía, encargada del estudio acabado de la superficie terrestre, servía para entregar a los estudiantes una visión de las características de cada territorio nacional, incluyendo el espacio físico que ocupaba cada estado - nación, así como una descripción de las características de la población que allí se desenvolvía. De esta manera, la adhesión a un territorio particular que se constituía por características

específicas y diferentes de las de otros Estados, entregaba un sentimiento de unión nacional muy importante de desarrollar en las escuelas.

De esta manera, era rol del profesor de ciencias sociales entregar información vasta y detallada sobre el territorio nacional y sobre la distribución de su población, comentar las potencialidades del espacio terrestre, aéreo y marítimo, además de destacar las actividades productivas que eran facilitadas por estas características geográficas, diferenciando con éstos elementos a un territorio nacional de otro. Principalmente, era una descripción de las potencialidades geoestratégicas de los territorios nacionales.

Desde esta perspectiva, la geografía escolar del siglo XIX, tiene un marcado acento regionalista, y se caracteriza por su carácter enciclopédico, siendo los profesores fuentes de nutrida información y los estudiantes sujetos que debían memorizar y recitar la información proporcionada por sus mentores (Pagès y Benejam 1998).

La conjunción entre el marcado enciclopedismo con una mirada geográfica extremadamente regional, provocó que la geografía escolar diera cuenta de una permanente síntesis donde se yuxtaponen diversas características de un mismo territorio (clima, demografía, vegetación) pero que no necesariamente daban cuenta de un ejercicio de análisis geográfico, es decir, de las relaciones espacio - ser humano.

Esta forma de abordar la enseñanza de la geografía, es altamente descriptiva, y no conlleva necesariamente al aprendizaje espacial, ya que carece del análisis y planteamiento de las interrelaciones que dicha ciencia estudia, disminuyendo su riqueza analítica, además de ello, la extrema fragmentación de los temas geográficos, aporta a profundizar y cimentar las divisiones entre geografía humana y geografía física, mientras sus interrelaciones se pierden, ello impedía el desarrollo del pensamiento espacial, aunque en este contexto, éste no era un objetivo primordial de la enseñanza de la geografía, sino que ella buscaba relevar los elementos espaciales particulares de cada país, cuestión que se desarrolla de manera exitosa.

A pesar de ellos, existen algunos geógrafos críticos a estas posturas y que denuncian la falta de problematización y el trabajo con temas cercanos a los estudiantes, esta visión enciclopédica y regionalista se impone en las aulas escolares y

en el quehacer de profesores encargados de enseñar dichos contenidos (Moraes, 2005).

Hacia 1950, los cambios y el avance en el ámbito de la producción científica y también en relación a las investigaciones sobre educación, producen transformaciones en el abordaje de los contenidos escolares, situación que también atinge a la geografía escolar. Es la época de los modelos explicativos de la distribución espacial de la población y de diferentes fenómenos socio-espaciales, las dinámicas geográficas comienzan a cuantificarse y una explicación geográfica dada para un espacio particular puede ser aplicada a diversas realidades. La información es entregada al estudiante a través de gráficos, mapas y modelos que se alejan de la realidad espacial vivenciada por ellos en tanto sujetos que se desenvuelven en el espacio geográfico, son tecnicismos realizados por expertos que los y las estudiantes deben aprender a leer y a construir, es el momento en que las aulas de geografía se vuelcan al trabajo práctico de construcción (o más bien de reproducción) de cartografías, mapas y gráficos.

El objetivo inicial que invitaba a los y las estudiantes a apropiarse de los métodos de trabajo del geógrafo comienza a deformarse cuando los niños, niñas y jóvenes en las escuelas se vuelcan a imitar estas técnicas sin procesar las lógicas y justificativas para su uso, se masifica la dinámica de pintar y copiar mapas y gráficos sin entender cuál es su utilidad, ni procesar los aprendizajes que pueden alcanzarse con ellos (Benejam, 1998).

A fines del siglo XX, comienzan a ingresar nuevas perspectivas de análisis de la geografía, pero su inclusión al ámbito educativo no será tan rápido como lo había sido para las tendencias científicas anteriores, que arraigadas en la comprensión de lo que es la geografía y de cómo debe enseñarse, se volverán un difícil desafío para las tendencias nacientes.

Las teorías humanísticas y radicales comienzan a influir en la geografía científica. Son nuevas tendencias que buscan ingresar al sujeto (ser humano) como eje central del análisis espacial. La primera corriente (geografía humanística) destaca al ser humano y su capacidad de percibir el espacio en el que vive, en función de las sensaciones y aprehensiones que se tengan de él. Así, el espacio geográfico, deja de tener un carácter exclusivamente objetivo, comienzan a masificarse las tendencias que critican la exclusiva referencia a las características físicas y humanas de un territorio particular, sino que también se hace mención a los sentimientos y sensaciones que el

espacio produce a las personas y cómo éstas se relacionan con él. Comienzan a utilizarse metodologías que ayudándose de la percepción personal sobre un espacio determinado, ayudan a analizar espacialmente la realidad.

Otra corriente que surge con fuerza, es la geografía radical o crítica, que considera que los territorios, y el espacio geográfico en su conjunto, son producto de una construcción social, y que por lo tanto, es posible identificar a partir de las características de éste, las dinámicas sociales que lo han construido. Esta corriente, destaca la importancia de analizar las interrelaciones entre el medio y las sociedades que le dan forma. Así, el espacio geográfico, ya no es entendido como superficie terrestre o como una sumatoria de características físicas y humanas que le dan particularidad a un territorio, sino como un producto de las dinámicas sociales (Moraes, 2005).

Estas últimas tendencias teóricas, tienen una interesante comprensión de lo que significa su objeto de estudio, cuestión que ha influido bastante la producción a nivel académico de esta ciencia, sin embargo, estas transformaciones se han desplazado muy poco hacia el espacio escolar y en caso de estar presentes, generalmente llegan de manera superficial.

En este contexto y desde hace ya varias décadas que en el ámbito académico parece haber un cierto consenso con respecto a que la geografía escolar debe avanzar desde la descripción de las características físicas y humanas de las diferentes regiones o territorios hacia la comprensión de los procesos que dan origen, dinamizan y explican estos espacios.

Todos los sujetos, donde están incluidos los y las estudiantes que son parte de un aula escolar, tienen una relación directa con el espacio, viven en una región con características definidas y vivencian día a día problemas espaciales que les atingen en mayor o menor medida. Por ello, la geografía escolar debe considerar estas relaciones entre los sujetos y el espacio, y hacer de ellas un conocimiento a ser discutido y analizado en el aula de geografía. Si bien es claro que los seres humanos habitamos un espacio físico que es posible describir, aprender y enseñar, la geografía no puede reducirse a éste y tiene la obligación y responsabilidad de dar cuenta de una multiplicidad de dinámicas que van componiendo y construyendo el espacio geográfico, que visto desde esta perspectiva es mucho más cercano a los estudiantes

que una serie de definiciones físico-naturales en sentido espacial, que comúnmente llenan los contenidos geográficos escolares.

La realidad social es conformada por diversas dimensiones: cultural, histórica, económica, política; y, entre ellas, también existe la dimensión espacial, y por eso, la geografía en las escuelas se presenta como una oportunidad de analizar y comprender la realidad social desde una dimensión espacial. Con esto nos referimos a que los y las estudiantes puedan adquirir habilidades que les permitan mirar la realidad con los ojos de la geografía y adquirir así mayores herramientas para actuar en ella.

En este sentido, la geografía en las escuelas no sólo debe estar presente como una sumatoria de contenidos que aporta a la descripción o caracterización de los territorios mundiales, nacionales o regionales, sino que su riqueza surge a partir de su potencial para dar explicaciones que permitan a los estudiantes comprender y problematizar el mundo en el que viven para verse a sí mismos como actores y constructores de éste (Castellar, 2010).

Lo anterior sólo es posible cuando se entiende que los diversos espacios geográficos son parte de una relación constante entre los seres humanos y el medio en el que se desarrollan, así las sociedades modifican y transforman los espacios, le dan valor y se movilizan en él, en función de sus intereses y necesidades. Este accionar de la sociedad en y con el espacio da lugar al surgimiento de conflictos espaciales de diversa índole que están presentes a diario en la vida de las personas, y el adquirir herramientas de análisis y comprensión geográfica permitirá a los estudiantes estar mejor preparados para enfrentarlos.

Los contenidos geográficos escolares dialogan permanentemente con el mundo en que viven las personas, y por ello estas experiencias son un rico punto de inicio para el trabajo en la escuela y el desarrollo de las habilidades de comprensión e interpretación espacial.

Hoy en día es claro que los temas relativos a la geografía son parte de la vida cotidiana de las personas. Los cambios climáticos a nivel local y global, el impacto de los últimos desastres naturales en nuestro país; los cambios que experimentan los espacios tanto urbanos como rurales por nuevos nichos laborales, los procesos migratorios, los conflictos limítrofes, la cercanía de espacios físicamente distantes gracias a los avances tecnológicos y muchos otros procesos dan cuenta del dinamismo de la espacialidad en torno a la geografía. Por ello, la geografía escolar

debe inspirarse en este dinamismo para instalarse en el aula y no mostrarse como una disciplina estática y alejada de la vida de las personas (Gurevich, 2007).

En este contexto, es paradójico la ruptura que se observa entre la producción académico-científica de la geografía y su desarrollo escolar, donde aún parece primar una geografía enciclopédica que aleja la realidad espacial vivida de aquella que se enseña y se aprende, esto quiere decir que en tanto la academia se movilizó por otras tendencias y desplazó algunas perspectivas que respondían a objetivos que hoy no son pertinentes, la escuela, permanece en una lógica más cerca de aquello que movilizó a la geografía escolar hace varios siglos atrás.

En este sentido, es necesario no sólo seguir constatando esta situación, en tanto existen evidencias que indican que los y las docentes que enseñan geografía en nuestro país lo hacen de manera tradicional, situando la descripción como habilidad central (y única) a desarrollar por la geografía escolar, la falta de problemáticas espaciales que son trabajadas en el aula es prueba de ello, así como la tendencia a que los y las estudiantes no puedan desarrollar habilidades relacionadas con la lectura cartográfica, y que en general la escuela sitúe a la geografía como una ciencia que estudia el espacio físico, sino que se requiere reflexionar porqué, la geografía crítica, radical, humanística, o al menos, la tendencia a considerar el espacio geográfico como producto de las relaciones entre los seres humanos y el medio, ha quedado fuera de las aulas escolares y no logra entrar para quedarse en ellas.

LA IRREALIDAD QUE ENVUELVE A LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Hemos puesto sobre la mesa el tema central que hemos de desarrollar, es decir, que la geografía escolar está des-temporalizada en cuanto a sus prácticas y poco actualizada teóricamente. Ahora en esta cuestión surgen varias interrogantes interesantes que nos llevan al tema de la formación docente y de la estructura del propio sistema educativo o más bien a lo que la institución escolar es.

La geografía en tanto ciencia ha tenido una evolución teórica que ha permitido avanzar en explicaciones sobre la construcción y producción del espacio geográfico. Por otro lado, las teorías educativas, han ido desarrollando hace ya varias décadas propuestas para la transformación de las prácticas educativas hacia aquellas que se proponen desde la posibilidad de construir el conocimiento por parte de los

estudiantes, la importancia de la revisión de los roles de los y las docentes como mediadores del proceso educativo, y la importancia de desarrollar procesos educativos que permitan desarrollar el pensamiento de los estudiantes en un estadio de criticidad y problematización significativos, sin embargo aún con estas influencias, la enseñanza de la geografía sigue siendo primordialmente tradicional. O sea, mientras la geografía y la educación proponen lineamientos de tipo analíticos y problematizadores, la enseñanza de la geografía continúa siendo tradicional.

Es importante considerar también en esta reflexión, las características propias de la institución educativa. La escuela, ha sido por excelencia un espacio de reproducción de los valores y principios de las sociedades, donde los y las estudiantes aprenden a insertarse en una sociedad específica, su lenguaje, normas, tradiciones, formas de funcionamiento. Sin embargo, hace ya varios años que las teorías educativas vienen denunciando la importancia de dar un giro en esta concepción, hacia la idea de que hoy la escuela permita entender las dinámicas sociales y entregue herramientas a los y las estudiantes para actuar en la sociedad, incluyendo la posibilidad de transformar aquellas dinámicas que les incomodan. Pese a estos llamados, la vida dentro de la escuela responde a otras lógicas, es parafraseando a Giroux (1990) un espacio donde las lógicas hegemónicas de la sociedad han encontrado un nicho para instalarse y permanecer, ellas han tenido un proyecto exitoso que ha generado una serie de formas de actuar que impiden la introducción de otras maneras de entender las relaciones escolares, principalmente porque ellas reflejan las injusticias y diferencias de la sociedad que les rodea.

Para Straforinni (2008) esto da cuenta de la falta de diálogo entre la producción académica y la escuela que urge mejorar, porque si bien los profesores en formación reciben clases referidas a este tipo de tendencias, leen sobre ellas, y rinden evaluaciones, su presentación es apenas anecdótica y superficial, impidiendo la internalización de los principios básicos y elementales de estas tendencias sean ellas críticas, radicales, humanísticas, poscríticas, cuestión que impide que ellos puedan apropiarse de sus postulados y mucho menos enseñar a partir de dichas perspectivas. En este sentido, no sólo será necesario que los futuros docentes “conozcan” estas teorías, sino que las manejen en términos epistemológicos, entendiendo su sentido y potencial, a fin de que ellos desarrollen primero su pensamiento espacial, permitiendo luego desarrollarlo en otros.

Será importante en este contexto reflexionar sobre la importancia de diferenciar entre la comprensión personal de los temas y la valoración de su incorporación al aula, o sea, esclarecer que no sólo es necesario entender algo para poder enseñarlo, sino que ese entendimiento debe incluir la capacidad de reflexionar sobre porqué es importante aprender aquello, cuál es su valor social, que aporte hará a quien lo aprende, y finalmente, la importante reflexión sobre cómo enseñarlo, decir, la reflexión didáctica.

La reflexión didáctica debe ser entendida más allá de la mera discusión sobre los aspectos técnicos de enseñanza en cuanto a qué recurso usar, o qué actividad diseñar, y aunque esto es importante en el diseño de toda experiencia de enseñanza, es preciso entender que la didáctica es ante todo una reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que ésta debe estar comandada por aquello que se aprende, no por aquello que se enseña, es decir, cómo ordenar mi proceso de enseñanza en función de que se aprenda una cosa u otra, con un enfoque u otro. En términos prácticos, la didáctica es siempre un ejercicio eleccionario, es decir, de decidir las estrategias, recursos y enfoques que van a utilizarse en un proceso educativo, y estas decisiones se realizan siempre, aun cuando sean de manera inconsciente, aunque en el contexto de la enseñanza formal, el/la docente deberían desarrollar este proceso de manera totalmente consciente y teniendo en cuenta el contexto de trabajo y las propias habilidades y conocimientos (Llbaneo, 1992).

Más allá de la cuestión didáctica, es importante preguntarse por otros factores que estuvieran aportando a esta mantención de las tendencias tradicionales en la enseñanza de la geografía, ya que la didáctica de la geografía ha logrado desarrollar una importante producción teórica que puede apoyar los procesos de planificación de aula y de decisiones didácticas de los docentes. Véase por ejemplo Castellar y Vilhena, 2010; Garrido 2009; Callai, 2002, Cavalcanti, 2009; Rego, 2007 entre otros, y en este contexto, daremos relevancia a una cuestión que nuevamente nos lleva a la formación inicial, nos referimos al concepto de formación ambiental (Pérez Gómez, 2010).

Este concepto, hace referencia a aquellos aprendizajes que las personas adquieren de manera inconsciente sobre lo que significa ser profesor/a y cómo es desarrollar este trabajo. La formación ambiental parte con el inicio de la escolaridad en cuanto los sujetos van interactuando con docentes que les enseñan con sus actos una

forma específica de enseñar y les transmiten cuál es el rol del/la docente y cuál aquel guardado para los/las estudiantes (Rivero, 2009).

En este contexto, la formación ambiental por tratar con aprendizajes que son experienciales, son como la mayoría de ellos, de difícil reconocimiento y remoción. Esto quiere decir, que los futuros docentes que pasan por las aulas universitarias, traen consigo una idea de aquello que es ser profesor/a, idea que está profundamente afianzada en su entendimiento y que se fundamenta en más de una década de escolaridad. Los formadores de profesores entonces, tendrán la difícil tarea de hacer emerger estas concepciones para poder entender cómo los futuros profesores conciben que deban ser los procesos educativos, y enseñarles a tomar conciencia de estas influencias para poder trabajarlas y llegar a desplazarlas.

La situación que hemos descrito no es diferente para el caso de la enseñanza de la geografía, en tanto los futuros docentes traen consigo una idea –más o menos clara- de cómo debe enseñarse la geografía en función a cómo ellos/as hayan aprendido en la escuela, y en este sentido si ellos “aprendieron geografía” pintando mapas, describiendo relieves y definiendo conceptos, lo más probable es que retomen dichas prácticas, a pesar de que durante su formación profesional se les diga que no lo hagan, o que hagan otra cosa. El/la docente, se volcará hacia aquello que sabe hacer, y que tiene evidencias ha dado resultado, aunque este éxito no siempre esté relacionado con la producción de aprendizajes, es decir, es un éxito relativo, relacionado al desarrollo de procesos de disciplinamiento y generalmente de reproducción de conocimientos. Si a ello se le suma que otras alternativas de pensar la geografía de manera distinta han sido apenas presentadas y no hay una profundización de las mismas, evidentemente la inserción de las tendencias tradicionales se hace eminente.

En este contexto se hace urgente por un lado, evidenciar cuál es la formación ambiental de los futuros docentes, e incluso de los docentes en formación para poder identificar cómo ellos entienden que debe enseñarse la geografía, evidencias que deben ir más allá del mero discurso, puesto que éste puede ser aprendido en función de lo que es correcto responder, no teniendo muchas veces ello relación con lo que pasa en las aulas, y, por otro lado es importante profundizar en las tendencias actuales provenientes de la geografía que invitan a entender esta ciencia como una ciencia social, altamente interrelacional y plausible para la explicación de muchas dinámicas y problemáticas actuales.

Por último, será importante revisar estrategias de carácter didáctico que permitan desplazar la enseñanza de tipo tradicional, aunque como hemos comentado con anterioridad, estas estrategias didácticas deben venir acompañadas de una reflexión sobre el sentido de las mismas y su perspectiva epistemológicas, de lo contrario, se vuelven meramente técnicas de enseñanza que no aseguran el desarrollo de aprendizajes significativos que conduzcan a potenciar el pensamiento espacial de los/as estudiantes.

En este contexto, presentamos a continuación algunas estrategias metodológicas que creemos útiles para incorporar al aula, y que acompañadas de la reflexión del docente pueden tener un importante potencial.

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA

Cuando hacemos alusión al tema metodológico, nos estamos refiriendo a un conjunto de indicaciones u orientaciones que están ligadas al ámbito del cómo enseñar, esto quiere decir, pasaremos a discutir una metodología para enseñar; discusión que se sitúa en el ámbito conocido como didáctica, que llevado al área que nos convoca, se relaciona con la didáctica específica de la Geografía.

Para comenzar esta reflexión, debemos aclarar que una discusión metodológica que nos aporte claves para abordar un contenido escolar, tiene la obligación de comenzar con la pregunta para qué enseñar este contenido, puesto que las formas de enseñar son variadas y cada una responde a la necesidad de alcanzar un objetivo distinto. Esto quiere decir que, lo primero que debemos hacer cuando nos avocamos a la búsqueda de una forma de actuar en el aula, es preguntarnos, qué queremos lograr con dicho actuar pedagógico. Y es claro que, en el contexto escolar, el objetivo primordial es desarrollar aprendizajes en los y las estudiantes. Por ello, la pregunta que debe orientar esta búsqueda metodológica sería, qué tipo de aprendizajes queremos lograr que nuestros estudiantes desarrollen.

Como hemos mencionado con anterioridad, los objetivos que han promovido la presencia de la geografía en el currículo escolar han sido diversos y han ido

cambiando a partir de las transformaciones teóricas y epistemológicas de la ciencia geográfica y de las tendencias educativas.

En el ámbito específico de la geografía escolar es necesario avanzar hacia objetivos que promuevan en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de analizar la sociedad desde una perspectiva espacial, para lo cual es imprescindible que entiendan que los espacios geográficos se construyen socialmente, y avanzar en los contenidos y habilidades que les permitirán pensar espacialmente.

Habiendo recordado esto, nos encontramos en condiciones de avanzar desde el para qué, hacia el cómo; es decir, de comenzar con la discusión sobre la metodología de enseñanza de la Geografía.

Al iniciar este recorrido, lo primero que debemos aclarar es qué entendemos por metodología, ya que generalmente cuando se habla de metodología educativa, se asocia a un conjunto de recursos educativos aplicables en el aula, pero lo cierto es que ellos son sólo un ámbito de la metodología, pues ésta implica ante todo una reflexión sobre cómo es posible lograr el tipo de aprendizaje que se requiere, es decir, cuál es el camino que debe recorrerse para alcanzar el objetivo que nos hemos puesto.

Entonces la metodología es una opción que tomamos cuando hemos identificado cuál es el mejor camino para alcanzar nuestro objetivo, y es importante que esta opción sea evaluada permanentemente en función de su coherencia, es decir, mirar permanentemente el camino elegido y evaluar si éste es realmente coherente con el objetivo que queremos lograr. O sea, cuando tomamos una opción metodológica, ella debe tener coherencia y estar en armonía con nuestros objetivos, para no acabar cumpliendo objetivos que no eran los nuestros.

Recalamos esta idea, porque muchas veces los docentes queremos lograr un aprendizaje cualquiera y al optar por la metodología equivocada terminamos desarrollando un aprendizaje diferente. Por ejemplo, si nuestro objetivo es que los estudiantes localicen las capitales regionales del país en un mapa de Chile, debemos optar por una metodología que nos permita enseñar la capacidad de localizar, para lo cual se requiere reconocer los elementos de un mapa y aprender a leer en él lo que allí ha sido dispuesto. Por el contrario, si solicitamos a los estudiantes que dibujen un mapa a partir de un atlas en sus cuadernos y copien la información de los nombres de las capitales regionales en él, sin exigirles ningún ejercicio reflexivo previo, sólo

estaremos desarrollando la capacidad de traspasar información, por lo que la técnica empleada y el objetivo que se buscaba alcanzar no están en total armonía.

Por otro lado, es necesario identificar el enfoque que daremos a los contenidos. Un mismo contenido puede ser trabajado desde una multiplicidad de enfoques, por ello, es importante tener claridad sobre cuál será aquél enfoque que nosotros destacaremos. Cuando optamos por un enfoque u otro, lo que estamos haciendo es destacar una perspectiva del contenido frente a otra. Ésta, es una elección que siempre hacemos cuando trabajamos contenidos en el aula, sin embargo, en ocasiones esa elección es inconsciente, pero está presente, de ahí la importancia de incorporarla al ámbito metodológico.

Si bien, la decisión de incorporar un enfoque u otro puede darse por diferentes motivos - una coyuntura histórica, el contexto cultural de los estudiantes, una problemática cercana a la realidad educativa, etc. - lo importante es que dicho enfoque tenga relación con los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar. Veamos un ejemplo: estamos trabajando el tema migraciones y hemos decidido instalar como objetivo de la unidad, que los estudiantes valoren y respeten la diversidad cultural y de nacionalidad de los inmigrantes en el Chile actual. Entonces nuestras acciones de enseñanza se resumen a definir los distintos tipos de migración y las causas de cada uno de esos tipos, luego los estudiantes anotan en sus cuadernos las definiciones, y leen un texto donde aparecen ejemplos de migraciones a partir del cual ellos deben identificar qué tipo de migración está presente en el texto.

Lo que acabamos de ejemplificar es un enfoque dado a los contenidos, lo que ocurre es que dicho enfoque no tiene relación con el objetivo que nos hemos propuesto, ya que las acciones didácticas que hemos dado a conocer en el ejemplo invitan a los estudiantes a identificar los diferentes tipos de migraciones, y aunque ello también es importante de aprender, no dice relación con desarrollar la valoración y el respeto por la diversidad de los inmigrantes en el país.

Diferente habría sido, si el docente seleccionara una serie de relatos que narren la experiencia de ser inmigrante en Chile; donde aparezcan las dificultades vividas por quienes abandonan su país y su familia para buscar un mejor futuro; o por causa de un conflicto bélico, y donde se destaquen los impactos que las migraciones tienen tanto en el país que expulsa población como en aquel que la recibe. O bien, incorporar una experiencia narrada por los propios inmigrantes y sus vivencias donde

se sufre discriminación, que invite a un ejercicio de empatía con aquel que comparte su historia. En este segundo caso, el enfoque dado al mismo contenido permitiría alcanzar el objetivo propuesto, e incluso, incorporar el objetivo que implícitamente estaba presente en el primer enfoque, que decía relación con identificar los distintos tipos de migración.

Lo importante aquí, es reflexionar permanentemente en función de cada contenido o cada grupo de contenidos, sobre qué enfoque es útil y pertinente trabajar para que los estudiantes puedan paulatinamente ir alcanzando el objetivo de comprender el espacio geográfico como una construcción social y, con ello, poder analizar la realidad desde su perspectiva espacial.

Ingresemos ahora a la discusión sobre cómo abordar una enseñanza de la Geografía, que promueva el desarrollo de habilidades que permitan analizar la realidad desde su dimensión espacial, y comprender que el espacio geográfico es construido socialmente y las claves específicas para dicha tarea.

Varios autores que han trabajado en el ámbito de la didáctica de la Geografía, han utilizado el concepto “mirada geográfica” para referirse a la habilidad de identificar los aspectos espaciales en la realidad. Bajo dicha perspectiva, los docentes deben desarrollar estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes adquirir una óptica analítica que les dé la posibilidad de “ver” la Geografía en la realidad vivida, para poder ampliar su capacidad de comprender y dar explicaciones sobre el mundo. Así, ellos acceden a una serie de capacidades y habilidades que les permitan leer el mundo a través de los ojos de la Geografía (Callai, 2002).

En el contexto de un enfoque metodológico como el que estamos realizando, surge la pregunta sobre cómo desarrollar esta mirada geográfica, y en ese contexto lo primero que debemos decir es que los estudiantes deben descubrir la espacialidad que les rodea; para ello la observación y la descripción de diferentes espacios es útil. Muchas veces, damos a los estudiantes las preguntas y las respuestas sobre la realidad, entonces una técnica interesante será dejar que ellos observen y describan con sus propios aciertos y errores lo que observan. Este ejercicio es relevante porque permite a los estudiantes “afinar la mirada”; les permite detenerse para observar un lugar o un paisaje e identificar elementos que posiblemente antes no habían reconocido.

Mientras ellos se detienen a observar, será interesante que los docentes elaboremos preguntas que motiven tanto la propia observación, como la interpretación y la generación de explicaciones sobre lo que se describe. Vamos a suponer que estamos trabajando el tema de asentamientos humanos, para lo que solicitamos a los estudiantes que observen con detención el trayecto que realizan desde sus hogares hasta su escuela o colegio. Entonces orientamos su observación, con preguntas como las siguientes: ¿Cómo llegaste al colegio, en algún medio de transporte o a pie? ¿Cómo se desplazan tus compañeros? ¿Podrías describir las características arquitectónicas de los lugares por los que te desplazas? ¿Las construcciones son nuevas o antiguas, hay más casas o edificios? ¿Las casas y edificios que observas están cerca o lejos unos de otros? ¿Puedes identificar en qué trabaja la gente por estos lados? ¿Se ve algún tipo de plantación o cultivo, alguna industria, empresa, negocio, etc.? ¿Observas algún servicio a la comunidad como hospital, bomberos, municipalidad, u otro?

Claramente, la complejidad de las preguntas debe ir en aumento según el nivel en el que se aplique la actividad. Luego de ello, el docente puede describir los diferentes tipos de asentamientos humanos que existen y los estudiantes podrán identificar a cuál corresponde el de ellos. Este tipo de ejercicio, no requiere de recursos complicados, y ayuda a iniciar la capacidad de lectura del espacio en la realidad cotidiana, a la vez que al término de la actividad los estudiantes aprenden importantes conceptos de esta área, útiles para analizar la realidad socio-espacial.

La incorporación de conceptos propios de la ciencia geográfica, es otro importante aspecto a considerar en una reflexión metodológica sobre la enseñanza de la Geografía. A veces, se tiene la creencia de que sólo la ciencia elabora conceptos y que los estudiantes sólo tienen la tarea de aprenderlos. Lo cierto es que las personas conceptualizamos nuestras experiencias y vivencias, y las de tipo espacial no son una excepción a ello. Si bien, algunas veces las conceptualizaciones construidas por los estudiantes tienen importantes desviaciones, es importante considerar estas construcciones para poder corregirlas y ocuparlas como base para el aprendizaje (Cavalcanti, 2010).

Para ello, es necesario conocer los conceptos que han sido apropiados por los estudiantes y la forma en que ellos están entendiéndolos. Con todo, es imprescindible permitir que los estudiantes hablen en el aula, que se expresen de diversas formas en el espacio escolar, pues sólo así, podremos saber cómo están

conceptualizando el mundo. Supongamos que queremos trabajar el concepto de río. Generalmente lo que los profesores hacemos es definir el concepto a trabajar, en este caso, definiríamos, seguramente escribiendo en la pizarra el significado de la palabra río, diciendo algo parecido a que un río es un curso de agua superficial. Sin embargo, aun cuando ésta puede ser una definición a la cual no cabe mucha discusión, las valoraciones que pueden existir de él son innumerables. Para una persona que vive en una zona desértica, un río puede ser algo desconocido y totalmente diferente para quien vive en una zona abundante en agua dulce, así como para alguien que vive en una zona urbana o rural; o, por ejemplo, para quien pertenece a una etnia indígena cuya relación con la naturaleza es distinta a la del común de la gente.

La importancia de conocer cómo se están construyendo los conceptos es central. Una técnica para abordar los diferentes conceptos geográficos puede ser preguntar qué entienden ellos por el concepto que queremos abordar, en este caso ¿qué es un río? La pregunta no tiene porqué ser tan textual; según el nivel en el que trabajemos, podemos pedir a los estudiantes que dibujen el concepto que estamos trabajando, que le expliquen a alguien qué es un río, o simplemente que definan con sus palabras el concepto a fin de indagar el conocimiento previo que se tiene de él, ello da la posibilidad de hacer una construcción conjunta del concepto, donde se corrijan los errores y se incorpore la experiencia de los estudiantes, lo que produce un aprendizaje con mayor significancia para ellos.

La incorporación de conceptos científicos y la observación de la realidad espacial que hemos mencionado con anterioridad, nos da la posibilidad de desarrollar en los estudiantes la habilidad de describir la realidad espacial, pero dicha habilidad no es la única ni la más importante, ya que lo significativo de aprender a describir la realidad espacial, es tener una base para poder comprenderla, explicarla, evaluarla y emitir juicios sobre ella. Por ello, la presencia de problemáticas espaciales en el trabajo de aula es central.

La toma de posición por parte de los estudiantes con respecto a una problemática espacial, permite que ellos ejerciten importantes habilidades como la fundamentación y argumentación, el respeto a otras opiniones, entre otras, pero específicamente en el ámbito de la geografía, permite establecer cuál es la percepción que los estudiantes tienen con respecto a los problemas espaciales que les atañen. ¿Tienen conciencia de cómo les afectan los problemas espaciales? ¿Qué herramientas tienen y cuáles necesitan para enfrentarlos?

Además de ello, la incorporación de problemáticas espaciales en el aula, es una importante oportunidad para que ellos perciban que la realidad espacial es dinámica y cambiante, y que los grupos humanos intervienen en ella, pudiendo solucionar o agravar un problema. ¿Cómo nos afecta la construcción de un vertedero en el barrio que habitamos? ¿Cuáles son los beneficios y problemas que plantea la construcción de una carretera cercana a nuestro hogar? ¿Cómo afecta a nuestra vida cotidiana el desplazamiento de una empresa a otro sector del país?

Situados como actores en la realidad espacial, los estudiantes podrán experimentar la capacidad de ensayar con ella y de visualizar que ésta no nos es dada de manera absoluta, sino en función de las decisiones y comportamientos que como grupos humanos desarrollamos.

La invitación es a ejercitar las sugerencias metodológicas que hemos recogido en las páginas anteriores y, sobre todo, a no olvidar la importancia de reflexionar sobre el trasfondo de ellas, junto con experimentar todas aquellas técnicas y recursos que nos permitan desarrollar la capacidad de vislumbrar la dimensión espacial de la realidad que a diario construimos.

CONCLUSIONES

Hemos desarrollado en las páginas anteriores una reflexión que apunta a visualizar porqué las prácticas de enseñanza de la geografía continúan estando alejadas de la realidad espacial de los y las estudiantes y cómo podremos avanzar en el desplazamiento de las mismas.

Sin duda que hay una serie de otros factores que están presentes en la cristalización de estas prácticas, pero aquí hemos querido hacer referencia a al menos dos cuestiones que consideramos centrales y poco trabajadas. La primera de ellas dice relación con la superficialidad con la cual son presentadas a los futuros profesores las tendencias teóricas que permitirían trabajar la geografía desde una vereda distinta a la del tradicionalismo, entendiendo con ello la sola descripción de topónimos, el uso excesivo de la memoria, la inexistencia de problematizaciones.

Esta superficialidad está basada entre otras cosas en la falta de valoración de la diferencia entre comprender algo y poder enseñar eso que se comprende, es decir, la relación entre el aprendizaje teórico y las posibilidades para su enseñanza y su aplicabilidad al aula, cuestión que en el contexto educativo chileno es una problemática evidenciada por organismos internacionales, en cuanto a la excesiva disgregación de los ámbitos teóricos y metodológicos en la formación inicial de docentes (OCDE, 2004).

Por otro lado, hemos considerado aquí el ámbito de la formación ambiental como un factor significativo en la permanencia de prácticas tradicionales de enseñanza de la geografía, en tanto el origen de esta materia escolar está relacionado con la concreción de un proyecto homogeneizador, aportativo al desarrollo del sentimiento nacionalizador, este proyecto fue tan exitoso que hasta el día de hoy estos objetivos educativos aún no han podido ser desplazados, aun cuando se visualizan como atemporales y poco prácticos para la realidad actual. Esta permanencia se explica entre otras cosas porque los futuros docentes y los docentes en ejercicio han entendido que enseñar geografía tiene que ver con la descripción de las características específicas de un territorio en oposición a otros, particularidades de sus recursos naturales, etc., y en este contexto, para introducirnos en el desplazamiento de dichas prácticas, será necesario –entre otras cosas- avanzar en el desplazamiento de las concepciones arraigadas en los docentes sobre lo que significa enseñar geografía y sobre lo que ésta materia escolar persigue en función de objetivos pertinentes a la realidad actual.

Entendiendo estas problemáticas se han propuesto algunos caminos metodológicos que deben entenderse partiendo por la comprensión de la relatividad de las mismas, considerando el rol del/la docente en la opción por trabajar en uno u otro camino didáctico. La generación de una u otra estrategia de trabajo, recurso u actividad debe estar acompañada de una reflexión sobre su sentido y sobre todo de una reflexión sobre el tipo de aprendizajes que están desarrollando, a fin de que exista una verdadera coherencia entre objetivos de aprendizaje y estrategias metodológicas.

BIBLIOGRAFÍA

- CALLAI, H. O (2002): O ensino em estudos sociais. Unijui. Brasil, pp. 152.
- CASTELLAR, S y J. VILHENA. (2010): Ensino de Geografia. CENGAGE. São Paulo, pp. 161.
- CAVALCANTI, L. (2010): Geografia, escola e construção de conhecimento. Papirus, Brasil, pp. 192.
- GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona, pp. 290.
- GUREVICH, R. (2007): Un desafío para la geografía, explicar el mundo real. En AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S.: Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones. Paidós Educador. Buenos Aires, pp. 63-85.
- LIBÃNEO, J. (1992): Didática. Câmara Brasileira do Livro. São Paulo, pp. 261.
- MORAES, A. (2005): Geografia: Pequena história crítica. Annablume, São Paulo, pp. 153.
- OCDE. (2004): Reviews of National Policies for Education: Chile. OCDE, Santiago, pp. 303.
- PAGÈS, J. y BENEJAN, P. (Coord.) (1998): Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Orsori. Barcelona, pp. 258.
- PÉREZ, G. (2010): "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 68 (24,2). España pp. 17-36.
- REGGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. y KAERCHER, N. (2007): Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Artmed, Porto Alegre, pp. 148.
- RIVERO, A. (2009): La investigación en la formación inicial del profesorado: aportaciones desde una perspectiva socio constructivista e investigativa. Universidad de Sevilla, España, pp. 21.
- STRAFORINI, R. (2008): Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. Annablume. São Paulo, pp. 187.