

## **Las voces de los profesores de Geografía fuera del aula. Claves para pensar una enseñanza que desafía la herencia<sup>1</sup>**

M. Victoria Fernández Caso, Raquel Gurevich,  
Andrea Ajón, Lía Bachmann y Patricia Souto<sup>\*□</sup>

### **1. Introducción**

En esta presentación nos proponemos reconstruir un conjunto de proposiciones enunciadas por docentes que enseñan geografía en la Ciudad de Buenos Aires. Dicha tarea supone decodificar intencionalidades disciplinares y pedagógicas, y atribuir sentidos al ejercicio docente. No podríamos hacerlo sin contar con herramientas conceptuales del campo de la didáctica de las ciencias sociales, que nos habilitan a encontrar pistas entre la teoría y la práctica, lo repetido y lo nuevo, lo general y lo particular. El material objeto de análisis consiste en una sesión de discusión realizada durante el año 2004, compartida entre docentes de escuela media, que se dispusieron al intercambio y el debate alrededor de las innovaciones en geografía. Es por ello que deseamos agradecer, antes que nada, a los profesores y profesoras que nos ofrecieron el relato de sus experiencias de trabajo y sus puntos de vista para ser discutidos.

### **2. Herencias y aperturas**

Recuperamos la noción de Davini (1995) acerca de las huellas de las tradiciones docentes, entendidas como "productos históricos y matrices de pensamiento y acción que construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y en acciones de política educativa". Los docentes participantes de la sesión se refieren reiteradamente a la educación con la que ellos mismos se han formado (tanto en el nivel medio como en el terciario), situación que habla del peso que tienen sus biografías como estudiantes al momento de analizar sus propias actuaciones.

La trayectoria escolar previa juega un papel de modelado e impronta persistente en las prácticas laborales. En efecto, la refieren como una educación "tradicionalmente memorística", "de corte positivista" y fuertemente orientada a una "sólida formación en geografía física". Se trata, en sus palabras, de una formación "academicista" que se opondría a "un pensamiento crítico, para lo cual se necesita historizar, hipotetizar, contextualizar", y un conjunto de habilidades para las cuales no fueron suficientemente formados, ni para desarrollarlas ellos mismos como estudiantes, ni para incorporarlas sostenidamente a su práctica docente.

Los profesores oponen el academicismo a las denominadas propuestas críticas. Acudimos a Diker y Terigi (1997), para enmarcar la tradición academicista como aquella que refuerza "que los docentes conozcan sólidamente la disciplina que enseñan", relegando la formación pedagógica. Se priorizan los contenidos, el saber disciplinar, el dominio de la asignatura, por sobre la propuesta didáctica.

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales contemporáneas, Santa Fe, octubre 2008.

□\* Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Por su parte, los enfoques crítico-reflexivos enfatizan el carácter problemático y situacional del conocimiento e incluyen conflictos de valor así como opciones éticas y políticas. Resulta latente y cada tanto resurgen voces, tanto en el propio sistema educativo como fuera de él, que reclaman el retorno a la tradición academicista, cada vez que se habla del vaciamiento de contenidos. Esas voces sostienen que debería volverse a los "contenidos socialmente valiosos", sin avanzar demasiado acerca de cuáles serían en cada contexto histórico-político-social dichos contenidos. De allí que el tema de la significatividad de los saberes y conocimientos que se transmiten de una generación a otra, a lo largo del tiempo, merezca un debate plural, periódico y sostenido.

En opinión de los docentes con quienes conversamos, la adopción de una postura epistemológicamente renovadora "iría más allá de una mera actualización de contenidos" y supone una actitud singular frente a la vida y la sociedad: afirmaciones como "para dar geografía crítica hay que tener una postura, en algún lugar estar parado e implica compromiso" dan cuenta de esta posición.

Por otro lado, aquellos docentes del grupo que han tenido oportunidad de acercarse a propuestas de enseñanza que articulan geografías renovadas y pedagogías críticas, especialmente en sus actividades de perfeccionamiento y capacitación, rescatan el valor de la reflexión teórica y epistemológica para adoptar una posición más activa y crítica en relación a su práctica profesional: "la teoría de la geografía que venía arrastrando del profesorado era poca y casi nada, pero en cambio el profundizar más en la historia de la geografía, en la epistemología de la geografía, me ayudó muchísimo a posicionarme en qué geografía quiero dar (...) me sirvió mucho más saber cómo se piensa en geografía, cómo piensan los pensadores en geografía para poder hoy en día entender un poco en donde me estoy moviendo, donde estoy parado". El profesor reconoce enfáticamente el valor de la teoría para la práctica cotidiana. No pudo traducir mejor las palabras de Litwin (1996): "recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Recuperar la disciplina implica reconocer porqué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere conocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, cuáles son los límites que están en discusión, sus problemas centrales el modo de pensamiento que le es propio".

### **3. Acerca de los contenidos y estrategias de pensamiento**

La contraposición entre la geografía tradicional y la crítica o renovada se perfilaría, según una clasificación clásica y consensuada, a través de los siguientes aspectos: los *contenidos*, los *procedimientos* o habilidades involucradas y un *posicionamiento* más amplio y comprometido en relación con la sociedad y el saber (este último aspecto es desarrollado en el punto 4).

En cuanto a los *contenidos*, el primer resultado explícito consiste en identificar a la geografía tradicional con una fuerte presencia de la geografía física, según lo experimentado en la trayectoria escolar y formativa en sus niveles iniciales.

En referencia a esos contenidos se destaca "la solidez de la formación del profesorado en cuanto a la rigurosidad y profundidad con que se los abordaba", pero inmediatamente se alude también "al carácter enciclopedista" reflejado en la acumulación de datos desarticulados y poco significativos.

Por el contrario, los docentes reconocen como contenidos propios de un enfoque renovado a todos aquellos temas que "abordan problemáticas de actualidad y que tienen significatividad para los alumnos", ya sea porque les permite establecer una conexión directa con situaciones reales de la sociedad en la que viven, o bien porque de alguna manera ellos mismos pueden verse reflejados o identificados con el problema que se analiza en el aula. En este sentido, se menciona el tema de las cuestiones ambientales como el favorito, debido a que despierta gran interés por parte de los adolescentes. Sin embargo, es de destacar que ese interés parecería teñido de cierta superficialidad en su

alcance y estar muy estimulado por los medios de comunicación masiva, particularmente la televisión.

Despertar esa motivación en los alumnos es, para los docentes consultados, un paso previo a la conceptualización en torno a esos problemas, ya que se considera que una geografía crítica e innovadora debe proveer a los alumnos de conceptos en tanto herramientas para la comprensión de la sociedad. Suscribimos a dicha posición en tanto nos proponemos como equipo de investigación, indagar acerca de qué visiones y saberes sobre el mundo circulan en la clase, a fin de colocar al docente y a la escuela como puentes, como mediadores y traductores de la cultura. De allí que resulta importante avanzar sobre el estudio, además de los temas ambientales, de aquellos vinculados con la desigualdad, los riesgos, la vulnerabilidad, las injusticias. Todas ellas problemáticas e interrogantes de la sociedad contemporánea que, desde su dimensión territorial, nos parecen insoslayables en una propuesta educativa acorde a los tiempos en los que nos hallamos inmersos<sup>2</sup>.

En cuanto a las *habilidades o procedimientos* por medio de los cuales se accede al saber, también se marca la diferencia entre geografía tradicional y renovada. En el primer caso, según el testimonio de los docentes, al alumno se le piden habilidades fundamentalmente memorísticas y se espera una actitud pasiva durante la clase y receptiva del conocimiento que el profesor le acerca. Los docentes se mostraron críticos de este enfoque, enfatizando la necesidad de que los alumnos se involucren activamente en las clases mediante una variedad de actividades y señalando la importancia de que los estudiantes “aprendan a pensar y construir”. Aquí las preguntas que sostenemos como equipo de investigación giran en torno a la idea de si se reconoce a la escuela, en este caso particular a la clase de geografía, como “foro de negociación de sentidos” (Duschatzky, 1997), cómo se expresa esa negociación y cuáles son los sentidos que se asignan a las nociones e ideas durante los procesos de interacción comunicativa que hacen posible dicha negociación.

En cuanto a la diversidad de actividades y procedimientos, los mayormente citados por los docentes se refieren a elaborar e interpretar mapas, confeccionar y analizar gráficos, leer y comprender textos, analizar fotografías. Estas estrategias facilitarían la transmisión de la idea de que “el conocimiento no es único”, y que es abordado desde múltiples dimensiones y perspectivas. También los profesores destacan la necesidad de poner en contexto los temas que se abordan en el aula, ofreciendo una mirada histórica y problematizadora. Por otro lado, enfatizan en la utilidad de encarar la enseñanza a partir de una cierta gradualidad, de una secuenciación que implique diferentes aproximaciones por parte de los alumnos a ciertos conceptos complejos a lo largo del año. Ello contribuiría a replantear la organización tradicional de los contenidos en unidades descriptivas de temas, carentes de organización jerárquica en función de la complejidad conceptual, y comenzar a pensar en una organización “espiralada” de los contenidos.

Por su parte, los docentes se refieren repetidamente a los denominados estudios de caso. Asocian el recurso de los estudios de caso como forma de abordaje de los problemas geográficos, aunque señalan las dificultades que se les plantean a la hora de diseñar evaluaciones que pongan en juego los conceptos y procedimientos que intentaron enseñar. Queda pendiente la tarea de continuar indagando a qué se refieren cuando mencionan estudios de caso, cómo los construyen, si los hacen ellos mismos, si no, a qué fuentes apelan para recopilarlos, cómo los validan, etc.

---

<sup>2</sup> Nos parece importante continuar la indagación sobre estas cuestiones, ya que en un momento de la entrevista algunos docentes señalaron como uno de los criterios de selección y organización de los contenidos “el gusto” del docente por determinados temas, “dónde se siente mejor posicionado, mejor formado, más cómodo”. Si bien reconocemos la importancia de estas cuestiones en relación con la calidad de la enseñanza que imparten los docentes, también creemos que es importante no perder de vista aquellos criterios más ligados a la significatividad social y disciplinar de los contenidos seleccionados.

Las preguntas que proponemos continuar indagando se refieren en este caso a los modos en que los docentes invitan a pensar, enseñan a pensar, a formular hipótesis sobre lo que ocurre, cómo abren posibilidades de pensamiento y acción. Y en este punto coincidimos con Camilloni (1994): "claro es que plantear de esta manera el carácter epistemológico del discurso didáctico implica desterrar a la didáctica del paraíso artesanal en el que creció durante siglos", dado que entendemos la enseñanza de las ciencias sociales, y la geografía en este caso, como una propuesta de trabajo dedicada especialmente a la construcción de saberes y experiencias con significado para los sujetos implicados en dicha actividad.

#### **4. Puentes entre una geografía tradicional y una geografía renovada**

Los docentes expresan que los contenidos que ellos asocian con un enfoque renovado, se incluyen efectivamente en sus prácticas, y al mismo tiempo señalan que no existe una distancia tan amplia, como ocurría varios años atrás. Al respecto, una profesora plantea que "no hay diferencias entre por dónde va la agenda y por dónde más o menos uno prioriza los temas posibles de ser dados en el aula. La docencia en geografía ha hecho un gran esfuerzo por modificar contenidos, por aggiornarse y por intentar encontrar nuevas pautas y formas de volcarlo al aula. (...) no estamos tan alejados de por dónde van los grandes temas en lo puramente académico". En esta misma línea opinan otros profesores al advertir que "es mucha la coincidencia con la agenda académica" y también cuando dicen que "llama la atención cómo coincide lo que dicen los especialistas con lo que más o menos intentamos hacer nosotros".

Estas impresiones de la geografía que se enseña hoy en la escuela media, pueden leerse desde las relaciones generalmente entendidas como no armoniosas entre los saberes del campo disciplinar y los contenidos escolares. Sus palabras sirven para pensar y revisar uno de los problemas clave que aborda la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía en particular, cómo se construyen los contenidos enseñados en la escuela. Desde la perspectiva teórica de Audigier (2001) recuperamos la idea que los saberes escolares no se reducen a simplificaciones de los conocimientos académicos, ni a transformaciones que pretenden adaptar el saber erudito para ser enseñado en el aula, tal como se entiende en el modelo de la transposición didáctica. Sin embargo, pareciera que este modo de entender la naturaleza del conocimiento enseñado, en el contexto actual de reformas curriculares y circulación de enfoques no tradicionales, propiciara una representación "aggiornada" y próxima a lo producido en el campo académico. Aquellas impresiones subjetivas que manifiestan los profesores, apuntan a volver visible nuevos escenarios donde ya no existirían distancias insalvables entre la geografía académica (de donde provienen los enfoques renovados) y la geografía tradicional que caracterizó la enseñanza en la escuela por décadas. Desde las experiencias relatadas por los docentes, pareciera que el aggiornamiento precisamente pasa por la voluntad de apropiación de los saberes científicos, tanto disciplinares como pedagógicos. Y este acercamiento se alcanza a través del perfeccionamiento profesional en la formación continua. Como afirma un profesor: "hoy la geografía ha cambiado, uno se siente en la necesidad de actualizarse, entonces uno ve que aquella formación académica ya no sirve tanto para enfocar estos nuevos temas, estas nuevas realidades, entonces a partir de ahí uno empieza a actualizarse, a realizar cursos, a hacer otras carreras".

Sin embargo, siguiendo a Audigier, la geografía en tanto disciplina escolar no se construye exclusivamente en base a la disciplina de referencia sino también es producto de las finalidades propias de la escuela, de propósitos culturales, científicos, críticos, y prácticos, de las representaciones que docentes y alumnos hacen de la disciplina en cuestión, de los saberes sociales en general, y de los usos sociales de la disciplina. De ahí la idea de disciplina escolar resulte un producto complejo. Desde esta visión, podemos interpretar que los contenidos escolares que los profesores perciben como

aggiornados o renovados, constituyen relatos que tematizan acerca de la espacialidad de los procesos sociales, hilvanados con ideas y marcos explicativos provenientes tanto de una perspectiva tradicional como de una crítica. Esto puede inferirse también de las miradas que los profesores sugieren cuando expresan el esfuerzo que implica desafiar la herencia, y producir aperturas hacia otros modos de entender y explicar temas y problemas propios de la geografía.

De esta manera, la construcción de las concepciones acerca de la disciplina que se enseña no se realiza sólo en función de la relación que se mantienen con la geografía académica, sino también en función de lo que se considera que la geografía puede aportar a los alumnos, de las demandas sociales, de los contenidos del currículum y del lugar que realmente se les otorga (Audigier, 2002). Así, más allá de las nuevas perspectivas teóricas emanadas del campo disciplinar, más allá de los cambios curriculares propuestos por las reformas y lejos de una aplicación directa de nuevos temas vistos en las instancias de capacitación y perfeccionamiento, el paradigma pedagógico desde el que los docentes seleccionan los contenidos de enseñanza parece continuar siendo bastante similar al que recibieron en su formación inicial; y, sobre este trasfondo de permanencia, los docentes estarían incorporando innovaciones a su agenda de enseñanza.

Al respecto, una de las proposiciones enunciadas en la sesión de discusión plantea “no pasa por el tema en sí porque se pueden seguir dando lo mismo que se daban allá por 1950; a veces es una cuestión de cambio de nombre, está bien que en la manera de nombrarlo está la interpretación que uno tiene atrás, desde ya, pero con ese mismo título puedo hacerlo con otro enfoque, acercamiento” (en alusión a la significatividad de la enseñanza de los cordones montañosos per se o en el marco de una problematización). En otro momento, se sostiene “me hubiese gustado que me dieran otro tipo de formación, pero la formación es muy sólida, y nos permite manejarnos en algunos casos”.

Ese trabajo que fuerza a abandonar parte de lo conocido y valorado (ruptura epistemológica) para innovar a través de la adquisición de herramientas teóricas, marcos conceptuales, nuevas metodologías (tal como se describe en el apartado anterior), es la clave para entender qué es lo que se considera socialmente válido y pedagógicamente pertinente en la enseñanza de la geografía. Se trata de abrir puentes hacia una geografía que, en palabras de los profesores, mueva a pensar, “a explicar y entender los por qué”, en otras palabras, “nuestra materia puede ser una pequeña luz”.

Este trayecto hacia la renovación, implica la coexistencia de diversas geografías escolares (en el mismo docente y en el contexto institucional), ancladas en enfoques clásicos, descriptivos y críticos. Quizás esto pueda entenderse por el momento como el resultado esperable de la mezcla de tradiciones que atraviesa a docentes de diversas generaciones, y los desafíos que implica rodearse de nuevas propuestas curriculares, y libros de texto que tratan temáticas renovadas – esto último refiere a los elementos más visibles de aquello que se representa en el imaginario colectivo de los profesores como diferente a lo aprendido en la formación inicial. Como queda expresado en estas palabras, “la innovación, la podemos ver en la innovación de los contenidos, es una renovación, una transformación de contenidos, de las estrategias que utilizamos, de los criterios, de los recursos, de los enfoques...”. Iniciado este proceso de cambio hacia fines del ochenta y principios del noventa (Romero, Quintero y otros, 2004), los docentes asumen comportamientos de sumisión o de autonomía, reflejado a veces en una resistencia pasiva (Davini, 1995). Así, desde las tradiciones que modelaron a los profesores durante su formación inicial, como se señala en los apartados anteriores, de corte positivista con contenidos dominantes en geografía física, se leen las narrativas que irrumpen en las prácticas actuales, encuadradas en un enfoque y una pedagogía críticas. Esta tensión abierta y en proceso, plantea un problema claramente descrito por Davini cuando caracteriza el modelo o tradición académica, en el que “los contenidos a enseñar se convierten en objetos a transmitir en función de las decisiones de una comunidad de expertos”. Precisamente la búsqueda de un acercamiento pero a la vez de una

diferenciación de lo entendido como conocimientos legítimos por la ciencia de referencia, lleva a replanteos constantes para poder, en definitiva, construir una “agenda escolar”. Teniendo en cuenta el contexto social, político y educativo más amplio en el que se enmarcan las prácticas de enseñanza que nos relatan los profesores, podemos decir que una pregunta tácita que orienta la reflexión se inspira en palabras de Litwin (1996) -quien se apoya en la conceptualización de Fenstermacher- acerca de pensar la “buena enseñanza” en sentido epistemológico y moral. En cuanto al primer sentido, se trataría de pensar “si lo que se enseña es racionalmente justificable, y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”; en el segundo, se trataría de pensar “qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales”, lo implica “la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza”. De acuerdo con la reconstrucción realizada, de algún modo los docentes relatan sus experiencias a luz de estas dos cuestiones aunque sin remitir a ellas desde una reflexión teórica: qué significa una buena enseñanza de la geografía en clave renovada y contemporánea, cuáles son los conceptos y relaciones que, dentro de esta línea, tendrían que integrar la estructura lógica de la materia. Las posibilidades de cambiar temas y modos de enseñanza, obliga a tener en claro no sólo los criterios epistemológicos y pedagógicos, sino también los criterios éticos que llevan a abandonar, suspender, resignificar tradiciones y provocar aperturas. Este supone pensar las relaciones entre una geografía tradicional y una geografía renovada y crítica teniendo en cuenta las dimensiones, filosófica, política, ideológica, y no exclusivamente disciplinaria y pedagógica.

## **5. A modo de cierre: preguntas sobre la noción de perspectiva**

A través de los testimonios recogidos, también resulta explícito que los docentes no conciben los nuevos contenidos independientemente de una batería de técnicas, actividades, estrategias de enseñanza y concepciones del conocimiento que deben resultar compatibles con la propuesta didáctica. Según sus palabras, "un docente podría enseñar contenidos desde un enfoque renovado (por ejemplo, la globalización) aplicando procedimientos tradicionales (como la definición o un cuestionario lineal)". Pero en ese caso, consideran que "no se trata de un enfoque adecuado", debido a que las propias características del tema requieren un abordaje más complejo y multidimensional, que incorpore múltiples y distintas fuentes de información e involucre un conjunto de habilidades socio-cognitivas.

En efecto, como equipo de investigación sostenemos la idea de que el trabajo de comprensión resulta facilitado, propiciado, posible finalmente, apelando a diversos registros discursivos: científicos, políticos, literarios, mediáticos, jurídicos, entre otros. Estaríamos negando la existencia de certidumbres finales, al asumir la noción de perspectiva (Bruner, 1991) en las clases de ciencias sociales, es decir, tomar en consideración el abordaje del conocimiento como conjunto de aproximaciones y narrativas incompletas y parciales, desde diversos puntos de vista, tradiciones y pensamientos, dotando de legitimidad pedagógica a un amplio universo de discursos no exclusivamente anclados en las disciplinas de referencia. El desafío supone entonces desacralizar ciertos saberes, convocar a lecturas críticas de textos científicos, sociales y culturales, en sintonía con la idea de hacer lugar a la pluralidad, de ampliar y profundizar la capacidad interpretativa y no meramente reproductiva de los estudiantes. En fin, ayudarlos a seguir creciendo, a desarrollarse, a independizarse, a ser ellos mismos.

## **Bibliografía**

- Audigier, F. (2001) "Investigaciones en didáctica de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes". En: Arrondo, C. y Bembo, S. (comp.) **La formación docente en el profesorado de historia**, Rosario: Homo Sapiens.
- Audigier, F. (2002) "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas". En **Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación**, Número 1. Barcelona, ICE, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 3-16.
- Bruner, J. (1991) **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.
- Davini, M. C. (1995) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y F. Terigi (1997) **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (1997) "El instrumentalismo y el pragmatismo crítico, dos opciones para pensar la educación". En: Poggi, M. (comp). **Apuntes y aportes para la gestión curricular**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós.
- Ortiz, R. (2006) "La mundialización de la cultura" Entrevista realizada por I. Dussel y publicada en **El monitor de la educación**, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina, Nº 8, 5ª época. Julio Agosto.
- Quintero, S. (2004) "Los textos de Geografía: un territorio para la nación". En Romero, L. (coord.), Privitellio, L.; Quintero, S. y Sábato, H. **La Argentina en la escuela: La idea de nación en los libros de texto**, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.