

## PROGRESIÓN TEÓRICA Y POSIBILIDADES PRÁCTICAS DE LA CRÍTICA: UNA MIRADA A LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN DEL ESPACIO Y DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN CHILE (1991-2001)<sup>1</sup> Y EN AMÉRICA LATINA (1997-2001)

*Marcelo Garrido Pereira<sup>2</sup>*

### Resumen

El presente artículo pretende aproximarse a la construcción de un discurso investigativo sobre la Educación del Espacio y la Didáctica de la Geografía en Chile, considerando los trabajos expuestos entre los años 1991 y 2001. En este sentido, se reconoce ejes temáticos estructurantes, tipologías metodológicas empleadas y sustratos teóricos movilizados. Con dicha información, se estableció el grado de regresión que tiene este discurso en el contexto latinoamericano, destacándose su bajo nivel reflexivo, su nula capacidad crítica y su exacerbada asepsia, impidiendo vislumbrar posibilidades en las prácticas de intervención pedagógica. Mientras en Chile, la ruta de recomposición investigativa de la educación geográfica se centra en un inventario de cobertura curricular y en los buenos ejemplos de trabajo de campo, en el resto del continente, abundan las investigaciones sobre las condiciones de producción de espacio escolar, las posibilidades del aprendizaje del espacio, la re-instalación de un sujeto espacializado, y la potencia de las intervenciones educativas.

---

<sup>1</sup> Este escrito corresponde a una versión revisada de un trabajo expuesto en el Congreso de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas en el año 2002. La necesidad de volver a publicarlo dice relación con un intento de resignificación de lo producido, en términos de investigación sobre enseñanza y aprendizaje del espacio, en Chile para los períodos 1991-2001 y 2002-2011. Todo lo anterior, en el marco del Proyecto FONDECYT N°11100272.

<sup>2</sup> Geógrafo y Licenciado en Geografía; Profesor de Geografía y Licenciado en Educación; Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

## Abstract

The present article aims to examine the construction of a type of discourse among research about education on space and geography teaching in Chile, considering the research works published between 1991 and 2001. Central issues, methodological categories and theoretical backgrounds are recognized and analyzed. Special attention is given to the distance between this discourse and the Latin American tendencies, bringing out its low reflexive level, its short critical capacity and its exaggerated sterility, which hinder the exploration of new possibilities of teaching and learning in this area. While in Chile, the research in geography teaching has been focused on the description of the issues covered by curriculum and of some good examples of field work practice, in the rest of the continent we cross on multiple research on the production of space in school, the possibilities of learning considering space, the reinstatement of a spatial subject and the potential of teaching interventions.

### Palabras Clave

Didáctica de la Geografía, Progresión Teórica, Investigación en Educación Geográfica.

### Keywords

Teaching of Geography, Theoretical Progression, Research in Geographic Education.

### 1-Introducción

Los resultados de estudios e investigaciones en temáticas educativo-geográficas, han sido siempre difundidos y comunicados en los encuentros y congresos nacionales que se han desarrollado en Chile. Sin embargo, la relativa permanencia del discurso positivista y el efectivo reduccionismo pedagógico propiciado por las reformas educativas de la dictadura - primero- y de los gobiernos de la concertación -después-, hicieron de este campo temático una plataforma escasamente incidente en las innovaciones pedagógico-geográficas, con poco debate y relativamente aséptica en términos teórico-conceptuales. Asimismo, una posición marginal de los debates educativos al interior de la comunidad geográfica nacional, fortaleció una cierta invisibilidad de esta área de conocimiento y su consecuente exilio a los ámbitos de la Pedagogía donde, si bien podía estar presente, gozaba de una estatus todavía peor, por su condición subordinada al campo de la Enseñanza de la Historia.

Con la finalidad de sistematizar el trabajo de producción de conocimiento relacionado con la enseñanza y el aprendizaje del espacio, el presente trabajo intenta aproximarse a las concepciones teóricas que subyacen a los discursos investigativos sobre el quehacer educativo-geográfico, de modo específico, se intenta tensionar dichas concepciones teniendo como contexto comparativo las investigaciones latinoamericanas presentadas en el principal encuentro de geógrafos de la región<sup>3</sup>. Para lo anterior se acude a las categorías de regresión y progresión paradigmática que surgen de los aportes de Lakatos (1975), en su intento por definir la evolución de la ciencia y la configuración de los programas de investigación. Dichas categorías presentan la ventaja de concebir la coexistencia de sistemas de pensamiento altamente organizados que actuarán progresiva o regresivamente en tanto son capaces de proponer explicaciones y/o comprensiones y al mismo tiempo de responder a refutaciones con heurísticas específicas. Los programas de investigación (equivalente a los paradigmas, pero en un sentido más amplio que supera las meras condiciones lógicas), representan alternativas teórico-prácticas de aproximación a la verdad, y por lo general, uno de ellos predomina en los discursos construidos por una comunidad científica en debate. La supremacía hegemónica de uno de ellos, puede verse amenazada por la irrupción de algún otro programa que tiene la capacidad de hacerse progresivo, y no sólo por la fortaleza interna de sus supuestos o por la sólo eficacia de su cinturón de hipótesis alternas, sino por la fuerza (poder que reconoce y legitima) de quienes corporeizan/producen dichas prácticas discursivas.

Para lo anterior, se utilizó un diseño metodológico de carácter exploratorio-descriptivo que recopiló en primer lugar, todas aquellas investigaciones y ensayos referidos al quehacer geográfico-educativo y que fueron expuestos en los congresos organizados por la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas desde el año 1991 hasta 2001; y luego, todas aquellas investigaciones y ensayos referidos al quehacer geográfico-educativo y que fueron expuestos en los congresos EGAL de América Latina desde el año 1997 hasta 2001. Posteriormente, se procedió a realizar un análisis estructural del discurso escrito (Greimas, 1966), utilizando las siguientes unidades de análisis: “los objetivos generales”, “los propuestas metodológicas” y “los marcos teóricos”, con la finalidad de develar las concepciones teóricas que fundamentan dichos estudios.

Luego, se procedió a comparar las concepciones teóricas que predominan tanto en el discurso investigativo chileno, como en el discurso investigativo

---

<sup>3</sup> EGAL. Encuentro de Geógrafos de América Latina.

---

MARCELO GARRIDO PEREIRA

latinoamericano, estableciendo el ajuste contextual de las mismas. Por último, se rescata la pertinencia de la progresión crítica para comprender la complejidad del fenómeno educativo, en particular, aquel que dice relación con la enseñanza del espacio.

## **2-La regresión teórica de las investigaciones sobre Educación Geográfica: el caso chileno visto desde la producción latinoamericana**

Los resultados del análisis de contenido muestran dos realidades totalmente diferentes: en términos de lo que se produce como conocimiento educativo-geográfico, y en términos del sustento teórico-metodológico utilizado. Así, en América Latina los trabajos de investigadores que provienen principalmente de Brasil, Argentina y Colombia logran constituirse como un programa discursivo predominante, con una cierta consistencia interna, que se aleja totalmente de lo que hasta el año 2001 se presentaba como progresivo en Chile.

Al considerar los trabajos, estudios e investigaciones a nivel latinoamericano en materias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Educación del Espacio y la Didáctica de la Geografía, es posible evidenciar una multiplicidad de temas y de sustentos metodológicos que coexisten y que se enfrentan; que producen debates y que se cuestionan. Estos han logrado constituirse como un programa teórico, tanto por la cantidad de miembros de la comunidad que los propician, como por la persistencia de dichos discursos en las instituciones de nivel terciario. Destacan de modo especial, aquellos trabajos que relevan las prácticas geográficas como acciones fortalecedoras de la posibilidad de transformación de la sociedad actual (se recurre frecuentemente a ensayos sobre la propia experiencia); aquellos que investigan a la Geografía como puente curricular, y como disciplina dialogante (se indaga en la potenciación de los roles docentes en la configuración de los discursos interdisciplinarios); y aquellos que investigan sobre la formación de profesores de Geografía y de Geógrafos en las distintas instituciones de educación superior.

Las tendencias anteriormente expuestas están situadas, claramente, en un plano teórico-epistemológico. Se trata de reflexiones sustentadas en marcos teóricos críticos y/o relecturas marxistas. Por una parte, acudiendo a las reflexiones pedagógicas latinoamericanas, se releva el papel de la pedagogía crítico-existencialista<sup>4</sup>, reconociendo la importancia del develamiento de las estructuras de opresión que operan en la constitución del sujeto; y el papel de

---

<sup>4</sup> Lideradas por los aportes de FREIRE, CORTELLA y GADOTTI.

la pedagogía crítica de los contenidos<sup>5</sup> que considera a la formalización del conocimiento como el eje de la acción emancipatoria. Por otra, es frecuente encontrar referencias a pedagogías críticas anglosajonas<sup>6</sup> que son críticas a los modos de reproducción de la desigualdad social que se dan en las instituciones escolares formales, por medio de sistemas curriculares y evaluativos altamente homogeneizados. Todos estos elementos recuperan una pedagogía contestataria a la educación bancaria, mercantil, neoliberalizada y estandarizada. Coloca al centro al sujeto, en su condición creadora, y cuestiona un sistema productor de injusticias sociales por medio de los contenidos disciplinares.

De manera paralela, muchas de estas investigaciones logran dar importancia al espacio, materia objetual de una intervención pedagógica, también en un sentido crítico. Es frecuente hallar referencias a autores que pertenecen a la llamada Geografía Radical o a la renovación crítica de la Geografía latinoamericana<sup>7</sup>. En todos estos casos, se enuncia la condición de inacabamiento que tienen los espacios y el papel de productor de su realidad inmediata que les cabe al estudiante y al profesor:

Deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades e injustitas e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos. Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, a pesar de uma certa densidade demográfica, tais, serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. (Santos, 2002, p.59)

Menos frecuente, pero presentes al fin y al cabo, son aquellas investigaciones que empiezan a recuperar nociones del giro cultural, sobre todo para el ámbito espacial. Estos autores influenciados por los estudios culturalistas, subalternos y del postcolonialismo<sup>8</sup> con énfasis en el campo de reconstitución interseccional, comienzan a considerar el establecimiento de un diálogo, un tanto ecléctico, con algunas de las ya mencionadas pedagogías críticas. También es posible evidenciar algunos trabajos que relevan el campo

---

<sup>5</sup> Conformada por los aportes de SAVIANI, LIBANEO, CURY, entre otros.

<sup>6</sup> Que se sustenta en los aportes de GIROUX, APPLE y MCLAREN, entre otros.

<sup>7</sup> Destacan SANTOS, MOREIRA, CORREA DA SILVA, HARVEY, PEET y LACOSTE.

<sup>8</sup> Entre los que se cuenta a COSGROVE, DUNCAN, MASSEY y SOJA.

de la subjetividad y las epistemologías idealistas como base para la producción de conocimiento sobre educación geográfica. Aquí, resultan relevantes los trabajos de algunos geógrafos humanísticos que relevan alguna dimensión de la experiencia subjetiva del espacio<sup>9</sup>. En este sentido, existen incluso intentos de conexión entre saberes propiamente geográficos y aquellos que provienen de las llamadas pedagogías existencialistas y/o fenomenológicas.<sup>10</sup>

El escenario cambia rotundamente cuando se considera los trabajos, estudios e investigaciones realizadas en Chile en materias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Educación del Espacio y la Didáctica de la Geografía. En este caso, es posible también evidenciar la existencia de una cierta unicidad teórica (que no se reconoce explícitamente como tal) que acompaña a una relativa amplitud temática representada por los siguientes ejes: aquel que intenta, por un lado evaluar los planes de estudio concernientes al componente geográfico (utilizando frecuentemente estadística descriptiva); aquel que se instala en la formulación de pautas para la educación ambiental (intentando asignar al especialista en Geografía, la tarea “indiscutible” de hacerse cargo de ese ámbito); y por último, aquel que recopila las experiencias didácticas en áreas afines a la Geografía (esta última tendencia, más cercana a un programa de investigación, dadas las características de propuesta lógica-con un discurso central- y por el grado de cohesión social de quienes están involucrados en la defensa de dicho discurso).

En cualquiera de los tres casos, están ausentes las temáticas dominantes a nivel latinoamericano para el ámbito de la enseñanza de la Geografía. Lejos de avanzar en términos de una reflexión sobre las prácticas educativo-geográficas, las investigaciones se centran en demostrar a los miembros de la comunidad científico-geográfica que el diagnóstico, en términos de la enseñanza de la Geografía, es bastante malo. Al parecer, la disciplina en el mundo escolar pierde terreno, por lo que el acto reparatorio se asocia a cubrir las necesidades de prácticas docentes en educación ambiental (por la supuesta inmejorable posición de transversalidad en el conocimiento que tiene la Geografía), entregando incluso, verdaderos recetarios de cómo realizar las clases, de cómo confeccionar materiales didácticos o de cómo planificar terrenos<sup>11</sup>. Es importante destacar además, que quienes evalúan el

---

<sup>9</sup> Destacan TUAN, RELPH y DE OLIVEIRA.

<sup>10</sup> Se pueden reconocer GUSDORF y KORSZAK como los más influyentes.

<sup>11</sup> Este tipo de presentaciones, que devienen de unos determinados modos de investigar, tienden a reflejar al mesianismo con el que se suelen cooperar las instituciones formadoras con los profesores del sistema educativo. Hay mucho de teoría implícita cuando no se le asigna autonomía al actor educativo.

cumplimiento de programas son geógrafos y no profesores; quienes proponen a la educación ambiental como un recurso alternativo, lo hacen desde la práctica universitaria hacia la práctica escolar; y quienes pertenecen a la tercera tendencia, son profesores de Historia, Geografía y Educación Cívica, casi todos con especialización en Geografía que llevan años trabajando en el perfeccionamiento de profesores.

Las apuestas teóricas involucradas en estas investigaciones son bastante poco explícitas. Los documentos citados, frecuentemente son de carácter oficial y las apuestas metodológicas de aproximación extremadamente descriptivas. Existe un piso crítico mínimo usado en las investigaciones (con excepción de la tercera tendencia) que se configura por el descontento generalizado de la unión de la Geografía escolar con la disciplina histórica, lo que en ningún caso logra constituir una perspectiva teórico-crítica. Sosteniendo este piso, hay una serie de supuestos y más de alguna sospecha instalada por parte de quienes investigan esta materia en el contexto nacional. Al respecto, hay claras evidencias de que no existe interés por indagar al profesor de Geografía- y su práctica- porque antes de ello, es un profesor de otra disciplina: Historia. Al parecer-señalan ellos- el saber disciplinar que manejan estos profesores es insuficiente (las estadísticas descriptivas así lo indican), su práctica está mediatizada por su especialización (casi siempre realizada en Historia) o por la asignación temporal de los programas (segregación propiciada por el débil manejo de los contenidos). Todo este panorama inmoviliza la asignación de una responsabilidad político-ética a los formadores de formadores e impide reconocer en la propia formación inicial las posibilidades efectivas para el desarrollo del pensamiento reflexivo. Las investigaciones no quieren dar cuenta de ello y se recurre a una especie de combinación poco afortunada de datos, cuestionarios, documentos oficiales, supuestos disciplinares autorreferentes para sostener que “todo debe ser corregido” y que los actores directamente involucrados-los profesores- “no están haciendo nada”. Esto demuestra una total ausencia del uso de teorías, por parte de los investigadores nacionales, en lo que respecta al desempeño profesional docente, a la construcción de conocimiento pedagógico o a los mecanismos de socialización y subjetivación propios de la educación formal, para comprender los procesos educativos. Lo anterior, muy lejos de lo que Kaercher (1999) ha intentado hacer con algunas de sus investigaciones en Brasil:

Sem reflexão mais sistematizada, nossa experiência profissional vira rotina e repetição. E o que é pior: entrave para a mudança. Nenhuma posição, ainda que seja o silêncio e o nada fazer, é inofensiva. Professores não são como vinho, quanto mais velho melhor, logo, discutir sua prática é sempre necessário. (p.181)

Por último se debe destacar que la referencias teóricas son escasas y cuando son recuperadas, sólo se hacen en un sentido de "relativo" acuerdo, acudiendo a grandes sistematizadores del pensamiento pedagógico y geográfico<sup>12</sup>, casi como si la Pedagogía no tuviera discusiones, más aún, casi como si en la Geografía no hubiese debate. Además de ello, el fenómeno educativo es trabajado de manera despolitizada y se despoja a los actores de su condición espacio-experiencial.

### **3-La progresión teórica de las investigaciones sobre Educación Geográfica: el caso de Latinoamérica y los desafíos de la perspectiva crítica**

#### **3.1- La condición crítica de la investigación en Educación Geográfica**

La teoría crítica en general posibilita una mirada a los intentos de fundación reflexiva que se presentan como potencia en cualquier acto que tienda a transformar la realidad. Las tesis investigativas que abundan en el contexto latinoamericano tienden a considerar a la razón (capacidad instalada tanto en el sujeto enseñante como en el aprendiz) no sólo como conocimiento, sino como habla y como acción. Se asume que la racionalidad es inmanente a la práctica comunicativa y por tanto inmanente a la práctica educativa, permitiéndole diversas formas de argumentación, así como posibilidades de acción. El desempeño discursivo del profesor actúa como eje fundamental de la racionalidad de su práctica, donde no se limita al ámbito cognitivo de utilización de un saber descriptivo, sino que se adentra en las afirmaciones fundadas y en las acciones eficientes propias de una situación social que requiere ser comprendida y analizada, como lo es por ejemplo, el aula.

La mayor parte de los ensayos y estudios revisados dejan entrever una crítica profunda a las actuales formas que adopta la racionalidad moderna. La lógica presente es desafiante para las intervenciones educativas, por tanto en sí misma representa la reducción de la humanidad a actos homogéneos, sin conciencia, dotados de una extrema simplicidad. Esto es una realidad en el mundo educativo. La racionalidad borra la heterogeneidad comportamental y divide a las prácticas en variables e indicadores que pocas veces- en su conjunto- lograr representar la complejidad del asunto. ¿Es posible pensar que esta situación, denunciada por la perspectiva crítica, logre construir agendas indagatorias?. Si la respuesta es satisfactoria, ¿cuáles podrían estar siendo las consecuencias de no abordar estas problemáticas?, ¿cuál es entonces, la manifestación espacial de este tipo de actos racionales lógico-

---

<sup>12</sup> Son posibles de ser identificados algunos pedagogos como SARRAMONA, TRILLA y SACRISTÁN; Asimismo algunos geógrafos como VILA VALENTÍ, SANTIS, CAPEL y CLAVAL.

clásicos en el mundo educativo?. Un claro ejemplo es la descontextualización del acto pedagógico, la desterritorialización de los saberes, la aculturación de las prácticas escolares- todos estos- temas trabajados, profundamente, por los colegas a nivel latinoamericano. Ellos han logrado establecer que estos procesos, no sólo ocurren por la instalación de dispositivos curriculares nacionales, sino por las propias limitaciones que tiene el quehacer pedagógico formal, e incluso, por las propias trayectorias normativas que se re-definen a diario en la instituciones escolares. Esto es importantísimo para entender la pertinencia y la validez de la educación geográfica en el mundo de los sujetos que habitan la escuela y resulta escandaloso que en este periodo estudiado, sea todavía una reflexión inexistente en Chile. El objeto que se enseña y se aprende, debe ser hallado, también, en la propia escuela, a modo de experiencias, de condiciones de existencia, de modos de ser en el mundo. El objeto geográfico es también “la situación educativa” (Kaercher, Castrogiovanni, Callai, Otero Neiva, en Castrogiovanni, 1999; Radonich y Roglich, 1997; Rêgo de Rocha, 1997; Vlach 2001).

En este sentido, las concepciones críticas presentes en el discurso investigativo latinoamericano recuperan al enseñante como sujeto social que desempeña discursivamente una acción, digna de ser reconocida en si y entendiendo su potencial reconocimiento intersubjetivo. El sujeto enseñante es capaz de superar las emisiones y manifestaciones que dan cuenta de la utilización de ciertos saberes y de acercarse a unas, que expresen vinculación con la verdad y la eficiencia contextual. En este sentido, mucho de lo recogido en las investigaciones presentadas, permite sostener un especial interés en relevar al profesor como sujeto/actor. Este se halla particularmente contextualizado en tanto individuo racional, sólo si es capaz de interpretar las necesidades en torno a los estándares de valor aprendidos en su cultura y más aún si es capaz de entrar en diálogo con estos últimos a través de un proceso de reflexión. Por otro lado, se reconoce que el enseñante como sujeto social siempre está en acción, vale decir, construyendo intersubjetividad en diálogo con otros. Ello, no se reduce a “actuar físicamente”, en el sentido clásico, (existiría entonces una condición dialéctica, que es yo y mí a la vez). Este sujeto, recuperado por las investigaciones, avanza hacia el entendimiento de la racionalidad, criticando su estado actual-técnico- y reposicionando la construcción del sujeto (responsabilidad consigo y con el otro) como elemento base de una nueva concepción racional<sup>13</sup>. El aula se constituye como el mundo

---

<sup>13</sup> En la lógica crítica este presupuesto es fundamental, pues implica creer que los actores educativos tienen la capacidad de no aceptar la realidad de manera irreflexiva tal como

de la vida en la medida en que se significa como aquel horizonte en donde se mueven los distintos agentes subjetivos.

Para ello, el lenguaje es una condición sin la cual no se puede dar el paso trascendental desde una perspectiva del observador a una perspectiva de participante. El lenguaje tal y como es concebido en la actualidad responde más bien a la parcialidad de la vida y no da cuenta de la totalidad del mundo. Aquí los investigadores, han logrado recomponer los medios por los cuales los profesores intentan construir una misma experiencia intersubjetiva con sus estudiantes. Explorar nuevos canales, nuevos medios y no negar los lenguajes de vida, ha sido una de las apuestas más interesantes que se han desarrollado para comprender las varianzas en el acto educativo-geográfico. En este sentido, la crítica desde la enseñanza debe manifestarse hacia los manejos de la comunicación por parte de ciertos medios, sin atentar por cierto con la legitimidad de la interacción socializadora que hay detrás de la intención del diálogo.

Asimismo el profesor se instala en la diferenciación continua de los medios que esquivan de modo inédito los riesgosos caminos del entendimiento humano-social. Para el caso latinoamericano, existe sustantiva evidencia para sostener la existencia de una práctica didáctica que no se mantiene al margen, y que fisura aquellos canales de comunicación que operan desde el control curricular, didáctico y evaluativa. La acción educativa del enseñante es ante todo transformativa. (Trigo, Moglia, 2001; Martínez, 2001; García et al, 2001; Murcia y Delgado, 2001; Pontuschka, 1996; Pinheiro, Mascarín, 1996).

### **3.2-Cuestionamiento de las certezas y discurso liberador**

Otro de los sustentos básicos que se encuentra presente en las tesis investigativas latinoamericanas y que urge ser recuperado en el contexto chileno, es aquel que considera el discurso crítico en estrecha relación con la experiencia, con la comprensión de la complejidad de la vida en situaciones de contacto directo y con las posibilidades de desarrollo, en proximidad, con el otro. Desde su propuesta el enseñante aparece como posibilitador de un conocimiento que se construye en interacción. Adquiere importancia el “ser en comunión”, el transformar con otros, el comprender en conjunto. Sin embargo, la apropiación de la realidad está lejos de ser un proceso subsidiario. No existe apropiación, no existen saberes válidos y potenciales si no se ha participado de la construcción de dicho conocimiento de la realidad. Los

se les presenta, negándose a la condición de inevitabilidad que frecuentemente caracteriza al discurso sobre los procesos educativos. En este mismo sentido se acepta la posibilidad de producir transformaciones y se niega la causación espontánea y natural.

profesores presentan en este sentido, más de alguna complejidad para acceder al mundo de la vida de sus estudiantes, sin embargo entienden que es fundamental en su quehacer docente.

Muchas veces estas posibilidades quedan coartadas por la tiranía de la realidad instalada e inmodificable y es allí donde actúa la práctica liberadora del enseñante quien debiera atreverse a dignificar el potencial humano de la conciencia oprimida<sup>14</sup>. Sobre el aprendizaje doctrinario de la monotonía, de la inmutabilidad, de la homogeneidad y de la estabilidad del pensar, el profesor se arriesga a desmitificar sus causas, se arriesga en definitiva, a señalar la existencia del “aprendizaje superpuesto”<sup>15</sup>, a los que debiera responder con una alternativa de acción docente, que no pretenda ser la única.

Se trata de una invocación al descubrimiento de la esperanza del acto humano. De la posibilidad siempre cierta de que es posible el cambio en las situaciones de injusticia propias de la realidad social, a través de un rol liberador y emancipatorio que asume el docente. Es la potencia del tránsito hacia un contexto, que se debe construir en conjunto y es el que permite el goce de la libertad. En relación a ello, el lenguaje es el medio a través del cual, el profesor, recoge los signos que dan cuenta de las tramas histórico-espaciales de los individuos y que le permiten interaccionar de modo efectivo con ellos. (Freire, 1993; D'Angelo María, 2001; Vlach, 2001, Hanssen, 1997, Kaercher, 1999)

Por último, cabe señalar que el enseñante que se desempeña en la formalidad, constantemente es interpelado por la complejidad de las diferencias. Frente a estas últimas se puede actuar resignificando las experiencias previas<sup>16</sup> y sobrepasando la mecanicidad de la propuesta pedagógica asociada a la enseñanza de la Geografía. Los profesores pueden (deben) -y hasta cierto punto- dan cuenta de los contextos como dispositivos que activan la reflexión:

<sup>14</sup> Son innumerables los casos de estudio trabajados por los investigadores críticos, en los que es dable reconocer los intersticios de la posibilidad.

<sup>15</sup> Los profesores tienden a reconocer, más que los especialistas de la disciplina, que el aprendizaje de los contenidos ocurre en múltiples situaciones cotidianas a través de variados formatos informales.

<sup>16</sup> Dentro de las posibilidades de optar por una mirada crítica, se encuentra aquella que restituye al profesor la capacidad (y la necesidad) de investigar sobre sus contextos-una cierta forma de especialidad- de intervención pedagógica. Al mismo tiempo, la relación educativa cobra simetría, cuando es posible que el aprendiz traslade sus saberes al aula, no necesariamente como saberes inferiores.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando. (Callai, 2000, p. 94)

En este sentido, el presupuesto es que siempre los contextos educativos pueden transformarse en espacios de debate, de ruptura, de cuestionamientos a las lógicas totalizantes que son transmitidas tanto a través de un currículum rígido, como de una formación inicial de racionalidad técnica que impide ver el valor en la diferencia, más aún el valor en la diversidad.

### **3.3.-Reconocimiento como posibilidad pedagógica**

La reflexión asumida como acto transformativo implica la rotura de la asepsia en la enseñanza:

“Es una ingenuidad pensar que el currículum de la escuela es un conocimiento neutral. Al contrario lo que cuenta como conocimiento legítimo es el resultado de unas complejas relaciones de poder y de las tensiones entre el conjunto identificable de clase, raza, grupo y religión. Así la educación y el poder forman una pareja indisoluble” (Apple, 1996, p.64)

Se trata de desestructurar lo establecido, de aminorar los grados de estabilidad en los procesos dominantes, en fin, de asumir una opción que cuestiona las lógicas del presente contextualizado, y que son indicación de la materialidad que deviene de las interacciones del ser humano con su medio. La potencia liberadora de dicho acto, se aborda sólo desde el reconocimiento de situaciones de opresión en donde el enseñante crítico se instala en la disconformidad, se reconoce como agente posibilitador de cambios y como sujeto con una postura de acogida.

Las prácticas humanizantes del profesor se instalan en visiones de conjunto y la apropiación no coercitiva es una posibilidad de aprendizaje para quienes participan del proceso educativo. El desafío docente es instalarse en el reconocimiento<sup>17</sup> de otras visiones de conjunto y potenciar su coexistencia, no renegando de la capacidad de adhesión a estructuras de pensamiento ancladas a paisajes determinados. La reflexión es ante todo situada, y la

---

<sup>17</sup> Este es un principio básico que articula la concreción de una educación Justa. Ver HONNETH, A. (1996). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. MA: MIT Press.

transformación por ello, también lo es. Con lo anterior, se reconoce que detrás de cada contexto-entorno, medio-ambiente o paisaje-territorio, existe una lógica ideológica que propició su creación. En este sentido, la apuesta crítica no sólo insuma una Didáctica de la Geografía que irá a las aulas en forma de intervención, sino que además, amplía el campo interpretativo de quienes investigan sobre educación geográfica, pues re-asigna a los sujetos estudiados la posibilidad productora de sus propias condiciones de existencia.

Las actuaciones resultantes del proceso educativo generan espacios cotidianos, por lo que el profesor en cualquier disciplina escolar y más aún en la enseñanza de la Geografía, debiera plantearse desde las visiones de conjunto que operan en las interacciones de estos sujetos con su medio. De manera específica, las prácticas que originan los sujetos aprendices fuera del contexto de la enseñanza formal, posibilitan y condicionan su comportamiento, su accionar transformativo, su escala de valorizaciones y sus ideas de conjunto en el ambiente formal. De aquí, la necesidad de dar cuenta de las actuaciones informales y no formales que tienen los actores educativos, entendiendo que esto potenciará un trabajo de equilibrio que promoverá una reflexión adecuada, tanto sobre los mecanismos que activan la resistencia, como sobre los mecanismos que permiten la concurrencia de experiencias.

#### **3.4-Protección de las moradas y dominio ético**

Todo lo anteriormente descrito, permite la apertura de un nuevo campo temático de abordaje para las prácticas de investigación relacionadas con la enseñanza de la Geografía. La aceptación y comprensión de espacios diferenciales al interior del aula debe involucrar, también, la aceptación de la ética del colectivo que sustenta a cada sujeto en su diario vivir. La enseñanza del espacio sólo puede estar bien encaminada si en ella se fundamenta el respeto por las moradas particulares que cada individuo trae consigo. El aula es el punto de encuentro de las morales y sólo se produce la concurrencia efectiva en la medida en que las libertades personales no son coartadas y se tiende a no negar la coexistencia de objetivos experienciales divergentes.

El enseñante al activar los mecanismos de acción liberadora o de acción transformativa se ve desafiado reflexivamente, respecto de los grados de desencuentro, que puede haber, si se constata algunas variantes en la moralidad que portan los sujetos. No considerar la construcción de conciencia, proponiendo una adhesión ética automática, pone en peligro la concurrencia libre de las experiencias y gesta formas de resistencia que muchas veces son sancionadas por la propia institución escolar propiciando conflictos no esperados. Como dijera Cortina (1996), el educar en la autonomía implica asignarle permeabilidad

a la moral de los individuos, en el sentido de un saber que orienta, por sobre todo, a la acción. El enseñante de la Geografía sabe que los grupos que comparten valores morales se hallan situados de modo no aleatorio y que por tanto, su no consideración en una práctica, implicaría negar la propia posibilidad de construir un espacio verdaderamente intersubjetivo.

El enseñante de la Geografía, tal vez con algo más de responsabilidad, sabe de las dificultades y de los beneficios que él asume por su conocimiento de los ambientes educativos<sup>18</sup>. La frágil frontera de transgresión de las moralidades se ve enfrentada a las preconcepciones de los enseñantes, al control institucional y a las lógicas valóricas que sustentan al currículum. En dicho escenario, se plantea la necesidad de que la práctica pedagógico-geográfica propicie las tomas de conciencia a través de interacciones que tiendan a la simetría y que por sobre todo no rompa con las autonomías. La habilidad docente se plantea en la superación de los repertorios pedagógicos encasillados en una forma de hacer instrumental. La confrontación del conocimiento pedagógico con las novedades provenientes de la dinámica educativa, permite que el educador se transforme en un hacedor - con el otro - de la ética en la práctica.

Estos y otros muchos elementos, caracterizaron la producción de conocimiento en educación geográfica en América Latina. Tanto como elementos basales para iniciar estudios, como resultados sofisticados de los mismos. No había, al parecer, ninguna razón, para considerarlos como inválidos en Chile, salvo, por la obstinación de algunas miradas que al término del período estudiado ya perdían poder en el contexto de la comunidad geográfica nacional. La fuerza de la crítica comenzaba de a poco a llamar la atención de otros investigadores, que prontamente, encontraron en estos presupuestos, alternativas para el estudio y la transformación de las prácticas de educación geográfica.

#### 4-A modo de conclusión

Las investigaciones acerca de las prácticas educativo-geográficas desarrolladas a nivel nacional difieren sustancialmente de las desarrolladas a nivel latinoamericano. Se trata de un desfase teórico en donde, desde la

---

<sup>18</sup> Uno de los sustentos de este programa crítico, dice relación con considerar la enseñanza y el aprendizaje del espacio como algo que "ocurre" y "produce" espacios. En este sentido, tanto la Didáctica del Espacio como la Educación Geográfica deben preocuparse de investigar e intervenir la construcción de espacio que desarrollan los sujetos y que devienen en nuevas formas de espacio.

perspectiva regional, los programas y tendencias investigativas en el ámbito de la educación geográfica que se han desarrollado en Chile desde 1991, se presentan como regresivas en tanto no logran responder adecuadamente y con heurísticas apropiadas, los complejos problemas que se originan desde la enseñanza de la Geografía. Mientras en el país, se opera a modo de investigación con una lógica de racionalidad técnico-instrumental, indagando descriptiva y cuantitativamente en los grados de cumplimiento de los programas y ofertando una serie de recetarios para clases, en Latinoamérica han entrado con fuerza ciertas vías de análisis para la práctica docente. Dentro de estas nuevas vías, prima fundamentalmente la influencia crítica que pone al centro a los miembros de la comunidad educativa en su condición de actores con capacidades transformadoras. Con esta perspectiva de desfase no queda sino la posibilidad de replantearse las prácticas educativas geográficas, al menos desde el contexto de la investigación. Por ello, es que se hizo necesario resignificar la pertinencia de las aportaciones críticas respecto de la naturaleza del saber enseñado y de los procesos involucrados. Se trata de recoger desde los paisajes educativos, la historia, la trama, las interrelaciones de los sujetos que configuran el aula.

El retomar aspectos reflexivos realizados a nivel latinoamericano potencia los cuestionamientos que se pueden realizar respecto de las prácticas educativo-geográficas, más aún se configuran como pisos teóricos sobre los cuales investigar, de modo efectivo, más allá de la racionalidad técnica. El pensar en los entornos, en la turbidez de los discursos, en la concurrencia de las moralidades, en la configuración de la ética, en la recuperación de informalidades, en la relativización de las certezas, acrecienta la capacidad reflexiva del profesor y del resto de los actores educativos. Les otorga a todos ellos, la gran oportunidad de desarrollar las habilidades de operar más allá de los repertorios establecidos por norma o por costumbre. En síntesis, frente a la pregunta sobre ¿cómo se transforma el quehacer educativo-geográfico?, una de las posibles respuestas podríamos hallarla en eso que los colegas latinoamericanos han llamado “educación del espacio y desde un espacio”, y que es posible de ser trabajada en un acto de valentía máxima- cuando se movilizan “elementos críticos”.

#### Bibliografía

APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

MARCELO GARRIDO PEREIRA

- BENEJAM, P. y PAGÉS, J., coord. (1998). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona: ICE-Horsori.
- BORTOLOZZI, A. (2001). "Meio Ambiente e educação: fragmentação do conhecimento e a (des) integração do ensino da geografia". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.
- CALLAI, H. (1986). Espaço de poder ou o poder do espaço. Revista Contexto e Educação, N°3.
- CALLAI, H. (1996). A formação do profissional em Geografia. Ijuí: Editora UNIJUI.
- CALLAI, H. (2002). O Ensino Em Estudos Sociais. Ijuí: Editora UNIJUI.
- CASTROGIOVANNI, A.; CALLAI, H.; SHÄFER, N.; KAERCHER, N. (1999). Geografía em sala de aula. Práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora AGB-Sección Porto Alegre: Porto Alegre
- CASTROGIOVANNI, A. (2001). Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- CAVALCANTI, L. (1998). Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. (2002). Geografia e práticas de ensino. Goiania: Editora Alternativa.
- CEBALLOS, B. (2001). "Educación Geográfica y la dimensión personal en la formación docente". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.
- CECCHET, J. et al. (1997). "Aprender a Ensinar / Fazer Geografia o trabalho de campo na formação de professores". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina,
- CORTINA, A. (1993). Ética aplicada y Democracia Radical. Madrid: Editorial Tecnos.
- CORTINA A. (1996). El quehacer ético. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- D'ANGELO, M. (2001). "La relación docente-libro de texto en la enseñanza de la Geografía". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.
- DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (1994) "Ulises vuelve a casa: retomando el espacio del problema en el estudio del desarrollo". En Revista Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of education and Development. N°66 (21-44), España.
- EGAL (1997). Ponencias de Encuentros de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires: EGAL.
- EGAL (1999). Ponencias de Encuentros de Geógrafos de América Latina. San Juan: EGAL
- EGAL (2001). Ponencias de Encuentros de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile: EGAL
- FREIRE, P. et al (1984). Educación para el cambio social. Buenos Aires: Ed. La Aurora.

- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Ciudad de México: Editorial Siglo Veintiuno.
- GARCÍA L. et al (2001). "*El video como ayuda didáctica*". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GIROUX, H. (1999). *Teoría y Resistencia en Educación*. Ciudad de México: Editorial Siglo Veintiuno.
- GUREVICH, R (1993). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Aisemberg, A; Alderoqui, S., comp. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- GUREVICH, R. (2001). "Innovaciones educativas y prácticas docentes en Geografía". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- HANSEN, R. et al (1997). "*A Geografia, A interdisciplinaridade e a capacitação de professores: um estudo sobre a Amazônia Brasileira*". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.
- HONNETH, A. (1996). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. MA: MIT Press.
- KAERCHER, N. (1997). *Desafios e utopias no ensino de geografia*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- KAERCHER, N. (1999). "*La importancia de las nalgas en el desarrollo de la Geografía*". En teoría y fazeres. Volumen IV. Gravataí: Secretaria municipal de educación y cultura.
- LACOSTE, Y. (1997). *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papyrus.
- LAKATOS, I.; Musgrave, A (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Editorial Grijaldo.
- LIBÂNEO, J. (1986). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.
- LIBÂNEO, J. (1998). *Pedagogia e pedagogos para quê?*. São Paulo: Editora Cortez.
- LIENDO, O.; Romeglialli, M. (1997). "*Enseñar geografía: un renovado desafío en la práctica educativa*". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.
- MARTÍNEZ, I. (2001). "*Recorte de un espacio y su realidad territorial en la enseñanza e investigación geográfica*". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.
- MCLAREN P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Buenos Aires: Paidós.

MARCELO GARRIDO PEREIRA

MCLAREN, P. (1999). *Pedagogía, poder e identidad*. Homo Sapiens: Argentina.

MERCADO, R.; MOORE, M. (1997). "*La Geografía Global como propuesta metodológica en la transformación curricular*". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

MOREIRA, R. (1994). *O que é geografia*. São Paulo: Brasiliense.

MURCIA, D.; DELGADO, O. (2001). "*Geografía escolar en Colombia: discursos dominantes y discursos alternativo*". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.

OLIVEIRA, L. (1999). "*Percepção e representação do espaço geográfico*". En DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L.. *Percepção ambiental - a experiência brasileira*. São Paulo: Studio Nobel.

PINHEIRO, A.; MASCARIN, S. (1996). "*Problemas sociais da escola e a contribuição do ensino de geografia*". En Terra Livre Nº11-12 (243-264). Geografia, política e cidadania. Porto Alegre: Associação Dos Geógrafos Brasileiros.

PONTUSCHKA, N. (1996). "*Licenciados de geografia e as representações sobre "ser professor"*". En Terra Livre Nº11-12 (189-208). Geografia, política e cidadania. Porto Alegre: Associação Dos Geógrafos Brasileiros.

PONTUSCHKA, N. (1999). *A Geografia: pesquisa e ensino*. En: CARLOS, A., org. *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Editora Contexto.

PONTUSCHKA, N.; OLIVEIRA, A. U., Orgs. (2002). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Editora Contexto.

RADONICH, M.; ROGLICH, E. (1997). "*Geografía y Educación. Algunas interrogantes para el debate*". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

RÊGO DA ROCHA, G. (1996). "*Ensino de geografia e a formação do geógrafo-educador*". En Terra Livre Nº11-12 (177-188). Geografia, política e cidadania. Porto Alegre: Associação Dos Geógrafos Brasileiros.

RÊGO DA ROCHA, G. (1997). "*A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro*". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

RELPH, E. (1976). *Place and placelessness*. Londres: Pion.

RENER DE FREITAS, P. (1997). "*Estudos do meio*". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

ROSA, W. (1997). "*Faça o que eu digo mas não faça o que eu faço: repercussões no desenvolvimento curricular em Geografia dos descompassos e distâncias entre as escala de (con) vivência de professoras e estudantes de Geografia na metrópole Belo Horizonte*". En 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

SANTOS M. (2000). *La naturaleza del espacio geográfica. Técnica y Tiempo; Razón*

y Emoción. Barcelona: Ariel Geografía.

SANTOS, M. (2000). Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record.

SANTOS, M. (2002) O espaço do cidadão. São Paulo: Editora USP.

SAVIANI, D.(1983). Escola e democracia. São Paulo: Ed.Vozes.

SAVIANI, D. (1991). Educación: temas de actualidad. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

SOCHIGEO. (1991). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (1992). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (1993). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (1995). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (1996). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (1997). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (1998). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (1999). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

SOCHIGEO. (2000). Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

TRIGO, L.; MOGLIA, P. (2001). *"Pensar la igualdad, comprender las desigualdades sociales: valores y propósitos en la enseñanza de la Geografía y la Historia en el área de las Ciencias Sociales"*. En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.

TUAN, Y. (1980). Topofilia - um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente. Tradução por Livia de Oliveira. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel.

VESENTINI, J. et al (1989). Geografia e Ensino. São Paulo: Papyrus Editora.

VESENTINI, J. (1992). Para una geografía crítica na escola. Sao Paulo: Editora Atica.

VESENTINI, José (1996). *"O novo papel da escola e do ensino da geografia na época da terceira revolução industrial"*. En Terra Livre Nº11-12 (209-224). Geografia, política e cidadania. Porto Alegre: Associação Dos Geógrafos Brasileiros.

---

MARCELO GARRIDO PEREIRA

VIGÓTSKI, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

VLACH, V. (2001). "*Fragmentos acerca do estado-nação, do ensino de geografia, da mundialização*". En 8vo Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile.