

Una Geografía para comprender y explicar el mundo actual

Viviana Zenobi | Profesora en Geografía, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Especialista en Didáctica de la Geografía, Educación ambiental y formación docente.

Introducción

Durante varias décadas, la Geografía escolar tanto en el nivel primario como secundario se mantuvo sin cambios sustanciales; sucesivas generaciones de estudiantes aprendieron los mismos temas y con los mismos métodos. Es posible que los lectores asocien sus clases de Geografía con la memorización de datos, la descripción de los lugares y la localización de montañas, ríos y capitales. Sin embargo, en los ámbitos académicos, los geógrafos hacen tiempo que se ocupan de investigar nuevos temas, se formulan interrogantes sobre problemáticas territoriales, ambientales y sociales, y desde otras perspectivas teóricas intentan elaborar renovadas explicaciones e interpretaciones a las aceleradas transformaciones y los conflictos territoriales del mundo actual.

Los cambios curriculares que se han desarrollado en los países de América Latina desde la década de los noventa, más allá de las observaciones y críticas que se puedan hacer sobre ellos, en el caso de la Geografía escolar han intentado acortar la brecha que existía entre la disciplina académica y la asignatura escolar. De todos modos, la renovación de los diseños

curriculares no garantiza que las prácticas escolares se actualicen y se renueven. Cambiar las prácticas docentes implica esfuerzos no solo de los docentes, sino fundamentalmente de las gestiones educativas que deberán ofrecer instancias de actualización docente sostenidas en el tiempo, mejores condiciones materiales en las escuelas y, por supuesto, salarios adecuados a la responsabilidad y función de los maestros y profesores.

Para aproximarnos a lo que sucede en las clases de Geografía, entendemos que entre varias cuestiones, dos de ellas lo explican en parte: por un lado, es necesario remarcar que los docentes contaron con escasas instancias de actualización sostenidas en el tiempo y que estas propuestas no contemplaban un trabajo de reflexión pedagógico-didáctica de las prácticas de enseñanza de los nuevos contenidos y de los enfoques disciplinares y didácticos que respaldaban la renovación de la Geografía escolar; y por otro, la escasa producción de materiales destinados a su actualización.¹

¹ Para ampliar esta temática se puede consultar Villa y Zenobi (2007).

¿Qué conocimientos deben tener los maestros para enseñar Geografía de manera renovada? ¿Solamente conocimientos disciplinares actualizados? ¿Qué lugar ocupa la Didáctica específica en la formación de grado? ¿Qué relaciones se establecen entre el enfoque disciplinar y la propuesta de enseñanza resultante? ¿Qué nuevas finalidades tiene la Geografía escolar? ¿Cómo deben ser las propuestas educativas coherentes con las nuevas finalidades?

En este artículo pretendo aportar algunas respuestas a estos interrogantes, y espero que también a otros que seguramente los lectores se formularán.

Las prácticas docentes: tradiciones e identidad

Las prácticas docentes no implican solo decisiones técnicas, van acompañadas por fenómenos representacionales que incluyen objetivos, intenciones, motivaciones, imágenes, y fundamentalmente van acompañadas por fenómenos afectivos que, tal como lo afirma Barbier (1996), producen sentimientos de placer, desagrado, satisfacción o sufrimiento. Esta manera de concebir las prácticas docentes ilumina desde otro ángulo las tensiones explicitadas o no, que viven los docentes cuando deben transitar procesos de cambios curriculares. Entre las tradiciones y las innovaciones, están los docentes y su identidad profesional.

Desde diversas perspectivas teóricas se han analizado los componentes y las dinámicas de construcción de la *identidad docente*; algunas hacen foco en los procesos personales que conducen a la conformación de una identidad personal, mientras que otras destacan los mecanismos relacionales y colectivos. Existen experiencias de formación que dejan marcas y sedimentos, y que contribuyen a forjar identidades; en el caso de los profesores de Geografía, su identidad está muy ligada a cómo conciben la disciplina que enseñan (Day, 2006; Fernández Cruz, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009).

Si nos preguntamos qué elementos y situaciones han contribuido a que perduren determinadas imágenes de la disciplina, seguramente deberíamos indagar en torno a las *tradiciones disciplinares* que aún perviven en los ámbitos de producción académica y, fundamentalmente, en las escuelas y en las instituciones que forman

docentes. El concepto *tradición* lo tomo de Livingstone (1992), quien sostiene: «*El término geografía ha significado y significa aún hoy diferentes cosas para diferentes personas. Para algunos, evoca imágenes de lugares distantes (...) Para otros, el geógrafo es considerado una persona que posee un conocimiento de carácter enciclopédico referido a los ríos más largos, las montañas más altas [...] Todas ellas –y con seguridad muchas otras– de alguna u otra manera son interpretaciones válidas de la geografía*». En otras palabras, podemos considerar que la actual coexistencia de múltiples geografías da cuenta de la diversidad de preocupaciones, necesidades, intereses e ideologías que, de manera explícita o implícita, están presentes en las prácticas de enseñanza de la disciplina y que no se cambian por el solo hecho de que las gestiones educativas decidan renovar el currículo (Zenobi, 2009). Los procesos de cambio y renovación de la enseñanza son mucho más lentos y complejos.

Las finalidades de la enseñanza de la Geografía en la escuela: cambios y permanencias

La Geografía escolar ha estado siempre presente –junto con la Historia– en el sistema educativo de casi todos los países de América Latina, cumpliendo con la finalidad de lograr la adhesión de un pueblo a un territorio, compartir una misma visión del mundo y valorar las bondades naturales recibidas casi de manera divina. Esta forma de concebir la Geografía escolar estuvo acompañada por una determinada manera de enseñarla: el lugar primordial de la Geografía física y la subordinación de la Geografía humana y económica, el mapa como recurso didáctico central para cumplir con el objetivo de la localización, y el estudio memorístico y descriptivo de los diversos temas.

En las últimas décadas, los profesores de Geografía se preocuparon por renovar la enseñanza y, fundamentalmente, por captar la atención de sus estudiantes tratando de apelar a la realidad cotidiana, a lo que dicen los medios de comunicación, a introducir nuevos materiales educativos más motivadores y, además, de justificar la utilidad del aprendizaje de la disciplina y el valor de sus aportes para comprender las problemáticas de la realidad.

En diversas instancias de trabajo con profesores y maestros, ellos hicieron explícita su preocupación por encontrar nuevas finalidades y sentidos a la Geografía en la escuela actual, ya que reconocieron que la Geografía aprendida en sus etapas de formación no resulta relevante en los tiempos actuales. Para dar respuestas a sus preocupaciones e interrogantes propuse la lectura de autores que se ocupan de investigar en torno a la enseñanza de la Geografía. Estos autores revisaron con ojos críticos las finalidades históricas de la disciplina y propusieron otras nuevas para la Geografía escolar, acordes a las realidades que se viven en el mundo actual, ellos son: Le Roux (1997), Cavalcanti (2003), Mérenne-Schoumaker (2007), y desde hace más tiempo, Fien (1992) y Benejam (1996).

A partir de la lectura de algunos de sus textos, se discutieron y acordaron nuevas finalidades atendiendo a los nuevos contextos sociales y políticos. Se propuso que la Geografía escolar debe aportar saberes útiles para la vida cotidiana, para la formación de ciudadanos activos, informados, solidarios y críticos, prepararlos para la utilización de la cartografía, la lectura de los diarios, para conocer el lugar donde viven, la región, el país, y para viajar. En otras palabras y a modo de síntesis, la Geografía en la escuela debería:

- ▶ Convertir la realidad social y las problemáticas de la actualidad en objetos de enseñanza.
- ▶ Poner énfasis en su comprensión y explicación, es decir, enseñar lo que sucede y por qué sucede.

Posicionados en la escuela, el cambio y la innovación en la enseñanza de la disciplina imponen a los docentes el desafío de planificar la enseñanza de manera coherente con estas nuevas finalidades.



Ideas para pensar otra Geografía escolar

El mundo que la Geografía intentaba presentar, hoy ya no existe. A través de múltiples medios, los estudiantes se aproximan y tienen conocimientos de otras realidades, de nuevas problemáticas sociales, territoriales, ambientales, que no se pueden interpretar ni explicar a partir de los clásicos contenidos de la asignatura.

Ante una realidad compleja y cambiante es necesario buscar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza, que permitan a los estudiantes comprender, contextualizar y explicar nuevos fenómenos, a la vez que puedan imaginar otras realidades posibles. Considero que la Geografía puede ser un instrumento valioso para estimular el pensamiento crítico en los estudiantes, porque aborda temáticas intrínsecamente polémicas y políticas, y porque puede favorecer situaciones de aprendizajes que quiebren la tendencia a considerar la Geografía escolar como algo tedioso, poco útil y desligado de la realidad. Entonces surgen algunas preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo renovar la enseñanza? ¿Qué cambios deberían realizarse? ¿Qué contenidos enseñar? ¿Qué perspectiva disciplinar y qué estrategias de enseñanza permiten cumplir con las nuevas finalidades? ¿Qué recursos didácticos son más potentes para renovar la enseñanza?

La renovación de la enseñanza de la Geografía escolar no es una tarea sencilla ni se resuelve de manera rápida. Se concreta de manera gradual, colaborativa y acompañada, si es posible, con instancias de actualización docente y un trabajo grupal que ponga el foco en las prácticas de enseñanza, en su comprensión y transformación contextualizada. Posicionada dentro de una perspectiva radical de la disciplina y de una Didáctica crítica, propongo a continuación algunas ideas para estimular y orientar posibles cambios que invitan a los docentes a repensar sus prácticas, revisar los enfoques que subyacen, organizar otras estrategias de enseñanza y seleccionar nuevos materiales.



1. Los enfoques disciplinares que permiten una enseñanza de la Geografía coherente con las finalidades actuales son la *Geografía radical* y la *Geografía humanista*. La primera, en sus diversas vertientes –marxista, estructuralista, existencialista–, ubica claramente a la disciplina en el conjunto de las ciencias sociales; produce un cambio conceptual relevante al considerar al *espacio* como un *producto social*, es decir, como el resultado de las diversas acciones de las personas, las diferentes relaciones de poder y los conflictos siempre presentes en las sociedades. El espacio así entendido no solo se describe y se explica, sino que también debe ser transformado, ya que en él se materializan las diferencias, tensiones y conflictos sociales.

La perspectiva humanista revaloriza la *subjetividad de los sujetos* y rescata los *espacios vividos*. Los aportes de esta corriente son de gran interés para comprender, por ejemplo, el uso social de los espacios urbanos, la percepción de los riesgos naturales y la construcción de los mapas mentales.

A la vez, considero importante incluir una *perspectiva ambiental* en el abordaje y tratamiento de muchas de las problemáticas territoriales del mundo actual: el acceso desigual a los recursos, los conflictos por los territorios que esconden el control de recursos estratégicos, los riesgos y desastres de origen natural y tecnológico, por poner solo algunos ejemplos.

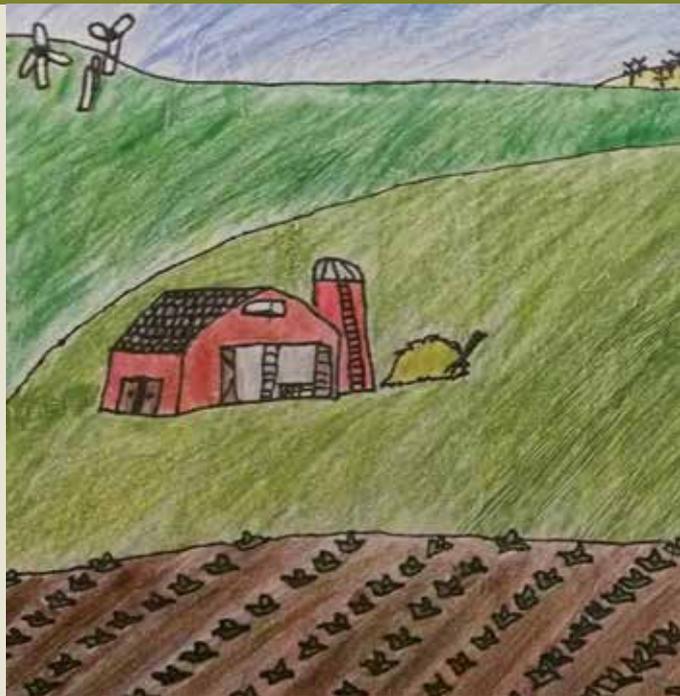
2. Uno de los “pecados capitales” de la Geografía escolar fue la ingenuidad y la neutralidad con que se presentaban los diversos temas a los estudiantes. Hoy consideramos que es necesario *problematizar* la realidad, hacer evidentes los *conflictos*, desvelar las *contradicciones*, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego en toda problemática territorial, ambiental o social. Estos objetivos se logran si el docente adopta una postura crítica, comprometida y empeñada en imaginar otras alternativas a la situación actual. Plantear la enseñanza a partir de la *problematización* de los hechos no solo estimulará el interés de los estudiantes, sino que además facilitará los aprendizajes.

3. Partimos de la afirmación de que siempre los contenidos se seleccionan y se organizan de alguna manera, y el docente tiene una cuota de poder al momento de decidir qué va a enseñar y cómo; lo importante es que pueda fundamentar las decisiones didácticas asumidas. *Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso*, son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna, de construir hilos conductores. Los recortes permiten delimitar una parcela de la realidad y abordar en profundidad sus características temporales y espaciales, facilitan precisar los conceptos que se van a enseñar y permiten “abrir” puertas de entrada a los diversos contenidos de los currículos.

4. Para superar la tradición de considerar al medio natural como variable explicativa priorizada, es fundamental que se entienda que las problemáticas geográficas se explican considerando el entramado de *múltiples causas* –sociales, políticas, económicas, ambientales, entre otras– para comprenderlas en toda su complejidad. En otras palabras, es importante que en las clases de Geografía se pase de explicaciones monocausales a *explicaciones multicausales* (Zenobi, 2009).

5. El concepto “población” estuvo muy arraigado en la enseñanza de la Geografía escolar y es importante en los estudios demográficos, pero si queremos abordar las problemáticas sociales que se manifiestan en los territorios resulta más potente utilizar el concepto de *actores sociales*. Este concepto nos permite reconocer actores individuales y colectivos, públicos y privados, locales y extranjeros, al interior de una sociedad. A la vez, expone con mayor claridad la heterogeneidad de la sociedad, las diferentes relaciones de poder, los diversos grados de responsabilidad, y los intereses y racionalidades que se ponen en juego cuando se toman decisiones. El trabajo con testimonios y la organización de debates en clase, son estrategias potentes que permiten comprender de qué modo se dirimen las diversas lógicas, las argumentaciones que justifican las decisiones y cómo luego se materializan en los territorios.

6. Las problemáticas geográficas no se presentan en un recorte territorial delimitado y rígido; pueden tener una manifestación territorial a escala local, pero sus consecuencias o las causas que le dan origen seguramente exceden ese ámbito y hay que buscarlas en escalas provinciales, nacionales, regionales e incluso internacionales. Es por ello que recomendamos tener en cuenta el *análisis a diferentes escalas* para enriquecer la comprensión y la explicación de los fenómenos estudiados. «*Cuando hablamos de escala, hacemos referencia al alcance territorial de un caso y a los actores sociales que participan del mismo.*» (Zenobi, 2009:112-113)



7. Proponemos incluir al *Estado* y a los *gobiernos* –nacional, provincial, municipal– en el abordaje de cualquier problemática territorial, ambiental o social que se enseñe; las transformaciones territoriales, las relaciones comerciales entre países, las políticas migratorias, por poner algunos ejemplos, siempre los tienen como protagonistas. Es importante que los estudiantes reconozcan y conozcan de qué modo los diversos niveles de Estado están presentes, ya sea por presencia o por omisión; sus funciones, acciones, decisiones y leyes tienen manifestaciones y consecuencias territoriales, pueden generar conflictos, o bien pueden resolverlos y facilitar los acuerdos.

8. Como ya señalé, el mapa ha tenido un lugar central en la enseñanza de la Geografía; sin embargo, sus formas de utilización y aprovechamiento didácticos siguen ligadas a la localización. Es importante incluir *diversas fuentes de información* en las clases; algunas ya se incluyeron hace tiempo –artículos periodísticos, videos, imágenes–, otras aún están ausentes y tienen un gran potencial didáctico –textos literarios, obras de arte, películas de ficción, testimonios, canciones–. Pero a la vez, es central que se revisen las formas de uso y las consignas de trabajo que se elaboran. Renovar los recursos didácticos y plantear las mismas preguntas no promueven ni estimulan nuevos aprendizajes en los estudiantes.



A modo de cierre

Por diversas razones, la Geografía escolar sigue transitando caminos de inseguridades y certezas. A diario, muchos docentes realizan esfuerzos para que sus estudiantes se motiven y aprendan los diversos contenidos que enseñan. En este artículo se ofrecen ideas y recomendaciones didácticas para facilitar y orientar la tarea; no existe un único camino para renovar

la enseñanza de la disciplina, sino múltiples opciones. Cada docente, y de acuerdo a sus propios contextos, tomará las decisiones didácticas más adecuadas y coherentes con su proyecto educativo, decidiendo qué vale la pena enseñar para que sus estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen los procesos territoriales complejos, contradictorios y cambiantes. 

Bibliografía

BARBIER, Jean-Marie (1996): "El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales". Traducción al español del artículo original: "L'analyse des pratiques: questions conceptuelles" en C. Blanchard-Laville; D. Fablet: *L'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan. En línea: https://www.researchgate.net/publication/277247812_Barbier_J-M_-_El_analisis_de_las_practicas_cuestiones_conceptuales_Traduction

BENEJAM ARGIMBAU, Pilar (1996): "La Didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo xx. La influencia del postmodernismo" en *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 9 (Monografía: Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía). Barcelona: Ed. Graó.

CAVALCANTI, Lana de Souza (2003): *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

DAY, Christopher (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (2006): *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

FIEN, John (1992): "Geografía, sociedad y vida cotidiana" en *Documents d'anàlisi geogràfica*, N° 21, pp. 73-90. Barcelona. En línea: <http://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n21/02121573n21p73.pdf>

LE ROUX, Anne (1997): *Didactique de la géographie*. Caen: Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Caen.

LIVINGSTONE, David N. (1992): "Una breve historia de la Geografía". Traducción al español del artículo original: "A brief history of geography" en A. Rogers; H. A. Viles; A. Goudie (eds.): *The Student's Companion to Geography*. Oxford: Wiley-Blackwell.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise (2009): *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (2007): "La enseñanza de la geografía" en D. Hiernaux; A. Lindón (dirs.): *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthropos Editorial. En coedición con Universidad Autónoma Metropolitana, México.

VILLA, Adriana; ZENOBI, Viviana (2007): "La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía" en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 6, pp. 169-178. En línea: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126346/190730>

ZENOBI, Viviana (2009): "Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar" (Cap. 3) en M. L. Insaurralde (coord.): *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.