

Los vaivenes epistemológicos de la Geografía como oportunidades y desafíos para la ciencia que se enseña en las escuelas chilenas¹

Abraham Gonzalo Paulsen Bilbao²

Resumen

Desde el último tercio del siglo pasado la geografía ha experimentado un profundo proceso de discusión epistemológica que ha resituado su locus en las humanidades, ciencias naturales, de la tierra y ciencias sociales. En el marco de esa discusión interna, se produjo el llamado "giro cultural". Paralelamente, desde las ciencias sociales se generó la llamada "teoría social", que reconoce la importancia del espacio y de la espacialidad en todos los fenómenos y procesos sociales que acontecen en nuestros días. La teoría social desafía a la geografía a repensarse y a repensar su didáctica ya que implica una nueva forma de mirar y explicar al mundo utilizando herramientas metodológicas y conceptuales que aporten a la comprensión del espacio (ahora entendido como producto social), lugar, territorio, experiencia, espacialidad, educación geográfica, entre otros aspectos de la experiencia. Analizaremos la geografía presente en el currículo y reflexionaremos acerca de los niveles de cobertura, temas y énfasis que se han implementado y se propondrán nuevas miradas acerca de contenidos, habilidades, relevando a la didáctica de la geografía como parte del ethos de la ciencia geográfica.

Palabras clave: teoría social, ciudad, aprendizaje, didáctica de la geografía.

Abstract

Since the last third of the past century, Geography has experimented a deep process of epistemological discussion that has relocated its locus in Humanities, Natural, Earth and Social Sciences. In this internal discussion the so-called 'cultural turn' occurred. At the same time, the social sciences developed the 'social theory', which recognises the importance of space and spatiality in all the phenomena and social processes that take place nowadays. The social theory challenges geography to rethink its didactics since it implies a new way of looking at and explain the world using methodological and conceptual tools that contribute to the comprehension of space (understood as a social product), place, territory, experience, spatiality, geographical education, among other aspects of the experience. We will analyse the geography present in the curriculum, its scope, topics and emphasis and new perspectives will be proposed about contents, abilities, incorporating the didactics of geography to the ethos of the geographic science.

Key words: Social theory, city, learning, geography didactic

1 Artículo recibido el 30 de septiembre de 2012 y aceptado el 2 de noviembre de 2012.

2 Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). E-mail: apaulsen@uc.cl

La teoría social ha relevado el estudio del espacio y la espacialidad como factores explicativos de la dinámica de los fenómenos, sistemas y procesos sociales (Castel, 1995; Wallerstein, 1991; Santos, 2000). Se señala que ya no es posible la comprensión de la sociedad y sus procesos sin considerar la variable espacial, o, sin considerar los diferentes espacio–tiempos en que se estructura la sociedad (Santos, 2000: 150), generándose entonces un antes y después en materia de la consideración del espacio en las deliberaciones societales desde la década de los 80 del siglo XX. La geografía pierde cierta exclusividad que reclamaba en el estudio del espacio y la espacialidad; la teoría social se transforma en una oportunidad interdisciplinaria para científicos sociales y cultivadores de las humanidades y trasdisciplinaria para los que se formaron en la ciencia geográfica; la didáctica de la geografía debe considerar en sus reflexiones tal replanteamiento epistemológico que descuelga el objeto de estudio disciplinar de un solo y único referente a un conjunto de saberes que pretenden dialogar construyendo explicaciones que deben ser transferidas, con las necesarias recursividades epistemológicas, al estudiante que se forma en la enseñanza primaria y secundaria.

La teoría social se ha transformado en un atractor para que la geografía adquiera el carácter de ciencia social ya que apunta a la explicación de las formas en que los sistemas sociales se constituyen por un espacio–tiempo (Jameson, 1991; Johnston, 1991; Giddens, 1997), lo que, a nuestro juicio, impacta en la didáctica que desde las ciencias sociales se hace más crítica, más reflexiva y menos metodológica (Rodríguez, 1997). A continuación analizaremos las consecuencias en la didáctica del nuevo locus en el que se ha instalado la geografía, ocupando un enfoque dual, donde por una parte, se analizan los problemas–contenidos que pueden ser abordados por una geografía instalada en las ciencias sociales y por otro lado, los giros didácticos que se derivan de esta situación. Con el fin de animar la crítica y discusión de nuestros planteamientos hemos optado por organizar nuestras ideas en constataciones, cuando se trata de alertar al lector de situaciones coyunturales que afectan el aprendizaje de la geografía en el aula y en desafíos, cuando se proponen soluciones a las constataciones anotadas. Cada una de las constataciones y de los desafíos se han enumerado y titulado con una palabra que oriente al lector acerca del objeto o problema al que se está dirigiendo la reflexión. La enumeración no implica, en ningún caso, jerarquizaciones de los temas referidos.

Primera constatación. La geografía en el currículum

La geografía se encuentra presente en la enseñanza mundial desde el Renacimiento tanto como contenidos cognitivos, como también procedimentales y actitudinales. En este proceso de inserción han coexistido diversas tradiciones que la sitúan en distintos tipos de paradigmas y quehaceres

científicos. Ha estado presente en la educación como una ciencia natural, como parte de un conjunto de disciplinas que se aglutinan bajo el concepto de humanidades y en la última etapa del siglo XX se le ha consignado como una ciencia social y también como parte de las llamadas ciencias de la tierra. Estos desplazamientos responden al hecho de que la geografía ha sido más repensada y reconstruida que la mayor parte de las demás disciplinas académicas. Esta reconstrucción empezó al nivel de investigación y enseñanza universitaria, para pasar luego a la geografía que se hace en las escuelas e institutos (Unwin, 1995).

En nuestro país, durante la segunda mitad del siglo pasado, la geografía humana se integró a las ciencias sociales y la geografía física a las ciencias naturales, en un modelo de educación formal que se considera como una instancia de comprensión y conocimiento territorial que debería expresarse en la ocupación, valoración y pertenencia que los sujetos experimentan con el entorno. Este tipo de concepciones influyen en la forma y en la selección de los contenidos que se enseñan en la escuela, ya que la geografía es uno de los saberes que se instalan en el currículum porque se piensa que aporta al desarrollo de un modelo de ser humano y de ciudadano.

Analizando los textos de estudio de enseñanza primaria y secundaria del área publicados en Chile, con autorización del Ministerio de Educación y Cultura o su equivalente, podemos, a nuestro juicio, tener una noción fundada de la participación de la geografía en el currículum de cada período. Además, según diversos especialistas, los textos de estudio son dispositivos desde los cuales se intenta reproducir en la educación determinados contenidos relevados por el currículum (García, 1992; Sacristán y Pérez, 1992).

Comenzamos nuestro análisis en la segunda parte del texto de Tornero dedicada a la Geografía general, que según se declara, adecua sus contenidos "conforme al programa de la Universidad de Chile, según el Plan de lecciones de Geografía Moderna" (Tornero, 1902: 1), se presenta una geografía descriptiva cuyo análisis fragmentario impide comprender las relaciones ser humano – colectividad – medio. De hecho, las dimensiones físicas y humanas del espacio americano y chileno se encuentran separadas en capítulos diferentes. El análisis referido es coherente con la tradición que le precede, por ejemplo, en el libro de Amado Pissis publicado en 1875, que dedica una parte a la Orografía y en ese apartado, determina unidades analíticas que define como "macizos" (Pissis, 2011). Aunque, se comprende que en un texto de Geografía Física se omitan las dimensiones referidas a la cultura, a nuestro juicio, esta deuda u omisión en el modelo descriptivo como el que en el texto de Tornero quiere alcanzar obedece a predominancias culturales y geopolíticas del currículum que orienta a los contenidos del libro. En 1902 la disputa de fronteras y límites que entrampaba las relaciones diplomáticas entre Argentina y Chile hacía necesario reforzar el criterio esgrimido por

Chile de la *divortium aquarum* como línea divisoria entre los territorios de los países mediante la tesis de límite o frontera cordillerana.

Este enfoque descriptivo se reitera en las obras de Montebruno López (Montebruno, 1909), González Rocuant (González, 1910), Cruz (Cruz, 1911), Montebruno López (Montebruno, 1919), Almeyda Arroyo (Almeyda, 1927 y 1928), Montero y Barahona (Montero & Barahona, 1930), Peña y Lillo (Peña y Lillo, 1931), Luis Pérez (Pérez, 1931), Muñoz Horz (Muñoz, 1935), Montebruno López (Montebruno, 1940), Vicente Bustos Pérez (Bustos, 1947), Luis Pérez (Pérez, 1947), *García-Huidobro* (García-Huidobro, 1953) y la 39ª edición del texto de Bustos Pérez (Bustos, 1956), Frías Valenzuela (Frías, 1938, 1943, 1967).

Una transformación importante en la forma de tratamiento de los contenidos geográficos tiene lugar a partir de la década de 1960, cuando algunos profesores de historia y geografía desarrollan estudios de postgrado que permiten la superación de los enfoques descriptivos y la búsqueda de herramientas analíticas y explicativas. Protagoniza este cambio el doctor Pedro Cunill Grau, doctorado en Francia bajo la influencia de la famosa Escuela de los Annales. Es posible apreciar un giro epistemológico en la geografía escolar chilena, ya que se encontraba inmersa en la asignatura de ciencias sociales y demandaba una forma de tratamiento de los contenidos diferente a la que le precedió, lo que se evidencia en el análisis de los textos del referido geógrafo (Cunill, 1965, 1970, 1971, 1978) (Villalobos *et al.*, 1971), (Domic y Cunill, 1980).

Se concluye de lo anterior que, desde la instalación de la geografía en las escuelas chilenas, esta se ha asociado a la historia; en la década de los sesenta y setenta del siglo XX a las Ciencias Sociales y desde 1973 se integra a un nicho curricular que, bajo distintos nombres, ha tenido a la historia como hilo conductor y como contenidos mayoritarios, incluso en aquellas circunstancias en las que el sector de aprendizaje ha querido presentarse bajo el paraguas de ciencias sociales. A nuestro juicio, esto se relaciona con la afinidad de la elite con la disciplina histórica y su importancia como mecanismo de reproducción social.

La construcción curricular que más contenidos de geografía consideró fue la que data de 1981, en dictadura (Ministerio de Educación y Cultura, 1981); nunca antes ni nunca después la geografía tuvo mayor presencia en los planes y programas de la enseñanza básica y media chilena, tanto en contenidos como en horas de clases al semestre asignadas al desarrollo de este tipo de contenidos. Por ejemplo, en 1964, se contemplaba una serie de análisis y contenidos geográficos más bien dispersos cuya lógica era responder a la posibilidad de otorgar cultura (bajo el ideal burgués) a quienes aprendieran características físicas y humanas de distintos sectores del planeta

(Ministerio de Educación Pública: Dirección de Educación Secundaria, 1964); lo anterior no es excepcional, sino que en la mayor parte de los currículum implementados, la geografía ha estado representada fundamentalmente como aprendizajes cognitivos, memorísticos, tendientes a generar un saber acerca del espacio más que saber espacial, lo que ha debilitado sus posibilidades educacionales al interior de los colegios. En 1976, la formulación de los planes y programas se detiene en lo descriptivo, pero, pese a tratar más temas referidos a la superficie de la Tierra en un escenario cambiante, en el cual se incluían las macroformas del relieve (llanuras, mesetas, altiplanicies, macizos antiguos, cordilleras recientes y formas volcánicas) y los aspectos generales de las grandes unidades orográficas chilenas (la cordillera de los Andes y las unidades periandinas). No hay mayores consideraciones acerca del poblamiento ni a la actividad económica que supone este tipo de dominios (Ministerio de Educación Pública. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1976).

Tras la recuperación de la democracia, se hacía necesario revisar los planes y programas de las ciencias humanas y sociales con el fin de instalar nuevos objetivos y desafíos para la asignatura en el contexto de la formación y participación ciudadana. La consecuencia inmediata ha sido el empoderamiento de las ciencias sociales en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, bajo la lógica del constructivismo vigotskiano. Los contenidos de historia se maximizaron con respecto al modelo 1981 y la geografía pasa a ser una ciencia auxiliar para el análisis histórico. En la perspectiva de magnitud o densidad, la geografía en general se minimizó; sin embargo, las propuestas curriculares levantadas desde 1991 tienen como potencia el hecho de que han relevado el estudio de las relaciones entre el ser humano y el medio y han instalado el estudio de procesos migratorios, culturales y económicos que acontecen en distintos dominios.

Primer desafío: releer el currículum

En la penúltima y última reforma curricular chilena, la mayor parte de los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de geografía se han instalado en la enseñanza básica y en algún espacio de la enseñanza media. Esta situación demanda de la didáctica una reflexión orientada a repensar el objeto enseñado considerando a lo menos los siguientes factores: (1) la edad de los estudiantes y sus disposiciones emocionales y cognitivas, (2) la utilidad y pertinencia del conocimiento geográfico en personas que están construyendo una visión de mundo que aún no es autónoma de aquella de su clase social y grupo familiar (Davidov, 1988 y 1998), (3) las dificultades cognitivas que pueden surgir en la experiencia de aprendizaje (Davidov, 1981), (4) el capital social y simbólico que tienen (Bourdieu, 2005), (5) las relaciones con la institución familiar y con la autoridad (Bourdieu, 1998), (6) las tareas

susceptibles de ser entregadas para la mejora de cada uno de los estudiantes. Esto, por cuanto el referente escolar ha variado, son niños y niñas las que aprenderán geografía, lo cual supone una teoría didáctica coherente y afín a dicho cambio que permita al docente ser efectivo e influyente. Sabemos qué contenidos geográficos enseñar, qué habilidades provocar, pero, ¿sabemos cómo proceder? A nuestro juicio, necesitamos los aportes de una nueva didáctica ya que esta tiene como objetivo acopiar principios que permitan definir el modo más efectivo de abordar la enseñanza de un contenido para que este sea aprendido del modo más eficaz posible. Es por eso que la didáctica comprende el cómo se aprende, qué se aprende, desde dónde se aprende y cuál es el momento más adecuado para enseñar un contenido (Souto, 1998).

Sostenemos que la instalación de una ciencia en un determinado enjaulamiento epistemológico influye decisivamente en la didáctica, entendida esta como reflexión de la ciencia que se enseña y que la transforma en un eficiente saber escolar. A modo de ejemplo, cuando surge el paradigma regionalista que marca la geografía escolar de los dos primeros tercios del siglo XX en Chile y en muchos países tercermundistas y anglosajones, la geografía era un saber sabio, una especie de conjunto de contenidos, mayoritariamente cognitivos, que nutría al producto objetivo de la educación de conocimientos que se suponía aplicaría para constituir en sí mismo nacionalidad e identidad (tanto individual y colectiva). Como ya se ha señalado, esta mirada varió, antes, al interior de las disputas endogeográficas (Unwin, 1995) y posteriormente entre los curriculistas, educadores, técnicos, burócratas del cambio social y en la búsqueda de la geografía, pero enada a la consecución de un paradigma regionalista, que marcó el currículo, didáctico. En la actualidad, son otros los objetivos pretendidos, los contenidos relevados y las demandas sociales y estatales que surgen desordenada, pero enérgicamente. Estas dimensiones, si en algo coinciden, es que han raptado a la geografía de la insipidez teórica y política regional para comprometerla en la promoción del cambio social y hacia la construcción de una explicación pertinente acerca de las transformaciones espaciales y sociales provocadas por la globalización y sus efectos en el mundo del adolescente aprendiente (Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) Ministerio de Educación y Cultura, 2009), orientada a la consecución de la formación y a la participación ciudadana.

Segunda constatación. La ciudad

“Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara” (Borges, 2003: 9). Dicha cara es cada vez, para el caso de Chile, más urbana. Se encuentra

compuesta de seres anónimos que construyen edificios y autopistas para que estos artefactos modifiquen su conducta. Enseñar geografía en el aula es enseñar la ciudad y las formas de participación "ciudadana" valorizadas por el modelo democrático (Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), Ministerio de Educación y Cultura, 2009).

La sola revisión de los contenidos en las tres últimas propuestas, reformas, ajustes curriculares, releva a la geografía física y a la geografía urbana como dominantes en materia de aprendizajes cognitivos y a la infaltable cartografía (que no es geografía) como aprendizaje procedimental. Esta situación, que no es ni debilidad ni fortaleza, se comprende sólo si aceptamos lo que hemos señalado anteriormente; esto es, que la geografía está orientada a objetivos socio-políticos-culturales que la someten y le restan vuelo propio; por lo demás, el encuadrar y demandar es atribución del curricularista, que cambia de cara, opción política, mirada epistemológica, pero nunca de rol, esto es, de ser un demandante de contenidos científicos que nutran los distintos aprendizajes pretendidos para la escuela y que debe situar cada ciencia en un horario de clases cuya construcción refleje las demandas sociales a la educación formal.

Segundo desafío: ¿Qué ciudad?

Este sí que es un gran problema, contiene innumerables aristas, donde quizás la más relevante es el carácter unitario que tienen las propuestas curriculares, donde lo local termina postergado por lo "nacional" o por lo "global". La interrogante es, entonces, ¿qué ciudad enseñar?, ¿existe una ciudad genérica o un estilo de vida urbano que se pueda enseñar desentendiéndose de la localización? La respuesta puede ser irritante, en tanto que no hay una receta ni una única opción, sobre todo en el entendido de que cada vez más somos ciudadanos y menos connacionales, lo cual implica que la ciudad se ha transformado desde tiempos muy recientes en el espacio en abstracto al cual asociamos nuestra identidad (Borja *et al.*, 2001).

Maravillados y encandilados por las luces y el ritmo de la ciudad moderna (Augé, 1993), desconocemos siquiera el barrio en que se localizan nuestras viviendas. Miramos las vidrieras del comercio desperdigado por toda la urbe sin que ningún letrero denuncie el "lugar" en el que nos encontramos. Si algo caracteriza nuestra experiencia urbana es que divagamos por un "no lugar" (Augé, 1993), por un espacio vacío de contenido, ausente de arraigo, sin geografía ni historia. En nuestras ciudades existe una diversidad de "no lugares", tales como las autopistas, los cajeros automáticos, los grandes supermercados. Todos ellos son espacios propios de la postmodernidad, lugares de intercambio, de circulación permanente, de consumo masivo e indiferenciado, muchas veces de deterioro ambiental, miedo y ruido (Augé, 1993). Con estos espacios conviven los estudiantes y profesores, que en lugar de aprender en

la escuela a desentrañar los misterios que subyacen en su organización y estructura, se ven obligados a hacerlo a base de esfuerzos propios entretanto que el currículum releva saberes geográficos descriptivos y de un bajo nivel de aplicación para la vida diaria. En esta situación la ciudad que se enseña es un objeto, nunca un sujeto, lo que se contradice con el paradigma constructivista que está llamado a regular la construcción de conocimiento en democracia escolar. La ciudad nos transforma así como nosotros recursivamente también la transformamos (Capel, 2002); lo anterior equivale a decir que la ciudad, en tanto sujeto dialogante, construyó, construye y construirá sujetos, siendo desde lo relacional, otro actor social, tanto como el resto de los actores humanos que la pueblan o que la observan desde sus proximidades (Latour, 2001). Estudiar la ciudad como un actor socio-relacional implica distanciarnos de posturas unidimensionales que inhiben la posibilidad de comprenderla, poseerla y aprehenderla en tanto sujeto histórico modificado por los otros sujetos y por las relaciones de producción (Santos, 2000).

Si una ciudad no se puede poseer (aprehender), sus habitantes pierden territorialidad, transformándose en aves de paso cuyos actos adquieren una connotación lineal unidimensional, que en sí misma es incapaz de construir "cultura urbana". Lo anterior entraña un peligro, si no son los ciudadanos los que dirigen la vida urbana, o piensan "su" ciudad, rutinariamente son remplazados por actores o agentes económicos que realizan negociaciones socio-técnicas con este espacio en un tiempo dado. El desafío es, entonces, enseñar aquello que permita poseer a la ciudad, lo que conllevará, necesariamente, a la apropiación de los espacios públicos, generación de ojos y voces que disputen en calles y alamedas democráticas generando opinión, lógicas actuariales y desplazamientos, todo encaminado, como un cubo de Rubik, hacia la consecución de la formación para la participación ciudadana.

Tercera constatación. Participación

En mi condición coyuntural de opinante curricular, escuché en más de una ocasión en diversos foros e instancias que la llamada "Revolución Pingüina" acontecida en nuestro país era uno de los productos de la primera reforma curricular implementada en Chile tras la recuperación de la democracia. Esto, por el énfasis en que los estudiantes participaran activamente en la adquisición de contenidos, procedimientos y actitudes sobre todo en el ámbito de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (o en cada uno de los diferentes nombres con el cual fue bautizado este sector del aprendizaje), lo cual era probablemente, la mayor diferencia con los modelos educativos anteriores. En esta consideración se proyectan al ámbito urbano y social los resultados de la didáctica aplicada en las salas de clases, lo que, de ser cierto, podría ser un diamante para los técnicos e intelectuales de la educación que construyeron dicho currículum que consiguió que se diera una relación directa

entre participación en el aprendizaje y empoderamiento social. Además, la opinión comentada asume que es posible forjar conductas ciudadanas mediante la transformación de la enseñanza. En la posibilidad de que “el río haya sonado porque llevaba piedras” imaginaremos un modo de recuperar los espacios públicos, instancia que resulta vital para posteriormente avanzar hacia la discusión de la participación ciudadana y la formación de un sujeto socialmente activo. En tanto el currículum sólo considere “saberes espaciales” (Ortega, 2000) en lugar de “espacialidad”, la inclusión de la descripción y análisis de los espacios públicos se hace muy difícil.

Tercer desafío: los espacios públicos

Uno de los desafíos para la educación provenientes de las necesidades surgidas desde la creación de sociedades pluralistas y democráticas tiene que ver con los espacios públicos y la búsqueda de formas que garanticen la convivencia más adecuada en este tipo de escenarios (Zukin, 1991). Por ende, sugerimos reflexionar ahora desde el contenido acerca de que las grandes transformaciones urbanas, en alguna medida, son modalidades de imposición política (Harvey, 2008) y formas de reasignación y redefinición de espacios públicos (Borja, 1991); estos surgen como productos de las relaciones espaciales entre distintas fuentes sociales de poder y de las modalidades de producción desplegadas en el lugar y en el ahora (Harvey, 1979; Lefebvre, 1976; 1991).

¿Qué enseñar acerca de los espacios públicos? La posibilidad de establecer una experiencia de aprendizaje significativa en esta materia parte de la reflexión acerca de que si existen o no en la ciudad real y cuáles serían sus modalidades de expresión y existencia. Una vez que se construyen respuestas, habría que describirlos y explicarlos en tanto objetos y escenarios de persistencia histórica. Cuando se reconozcan y se problematicen, se puede reflexionar acerca de sus modos de uso, eficacia y potencialidades. Esta discusión, profundamente democrática e integradora, tiene en las escuelas los escenarios de reflexión y práctica necesarios para profundizar en ellos conductas requeridas para incrementar las libertades, dando previamente las luchas que se requieran, con las cuales cuenta la colectividad. La experiencia de aprendizaje en materia de espacios públicos es altamente significativa para la construcción de una ciudad incluyente y democrática (Melucci, 1999).

Cuarta constatación. Los miedos

El miedo urbano es una patología de las ciudades latinoamericanas en general y chilenas en particular; la inseguridad ciudadana ha adoptado una relevancia incluso en las campañas políticas, produce comportamientos anómicos en la ciudadanía (Foucault, 2006), disminución de la productividad,

transformaciones urbanas tendientes a paliar las lógicas actuariales que los provocan (Tuan, 1980). Ser ciudadano latinoamericano en el siglo XXI es convivir con la inseguridad y el miedo. Nuestro continente se ha transformado en una de las regiones más peligrosas del mundo, con altos índices de criminalidad y delincuencia, ante lo cual las sociedades se debaten entre una dimensión actuarial preventiva u otra castigadora. La mayor parte de las personas piensan que su barrio es peligroso, la calle en la cual habitan también, la ciudad, la región y el país, lo que probablemente, más que realidad, forma parte del imaginario urbano instalado desde las dictaduras y tras los gobiernos de fuerza. Tener miedo implica la pérdida de capital sinérgico, simbólico y social, instala la desconfianza hacia las democracias y se transforma en un caldo de cultivo para caudillos y tiranos.

Cuarto desafío: el miedo y la calle

Las calles son más que líneas, fronteras o materialidades. Aun cuando surgieron a partir de las necesidades de circulación, no se identifican sólo por esta función cuando reflexionamos acerca de la dinámica de las ciudades (Remy, 2006). De hecho, una calle o una acera urbana es una abstracción que adquiere significado con los transeúntes, los edificios, aceras próximas, emocionalidades individuales y colectivas (Bachelard, 1957), bienes y servicios a los cuales conducen (Lipietz, 1979), transacciones que contienen (Harvey, 1978), valor simbólico adquirido o por adquirir (Park, 1999). Esto equivale a decir que las aceras y calles son los principales lugares públicos que tienen una historia específica y sus órganos más vitales (Remy, 2006). (De hecho, les decimos arterias). Aceras y calles sólo existen en una ciudad; si son atractivas, también la ciudad lo es, si son ocupadas adecuadamente, la ciudad es más humana y colectiva (Massey, 2005).

Las aceras y calles pueden formar parte de los llamados paisajes del miedo (Tuan, 1980) o ser espacios topofílicos (Tuan, 2007), lo cual no sólo se relaciona con la disposición, infraestructura o estética, sino que tiene que ver con significados emocionales como por ejemplo, el que delata el hecho de que las personas definan la ciudad en la cual residen como jungla o reinos de barbarie. Usuarios de aceras, calles, en tanto constituyentes de espacios públicos (y en sí mismas espacios públicos) son elementos dinámicos en el drama de la civilización contra la barbarie que se desarrolla en las ciudades (Elias, 2000). Mantener la seguridad de la ciudad es tarea principal de las calles y aceras de una ciudad (Tuan, 1980).

También las calles son lugares de acopio extraños y diversos (Castel, 1995; Remy, 2006); el tamaño de las ciudades es directamente proporcional a la relación entre personas extrañas versus las conocidas (Simmel, 1978), que pueden incluso ser definidos genéricamente como nuestros vecinos, que comparten nuestros mismos y reducidos escenarios geográficos. Lo anterior

nos obliga a enseñar en las escuelas que un componente fundamental de la vida urbana es que los individuos se sientan más o menos seguros en una calle, en medio de todos esos alter, esencialmente desconocidos. Si este precepto no se cumple, tendremos existencias individuales sincrónicas que comparten historias pero no vivencias espaciales (Bachelard, 1957).

¿Cómo explicar y superar la paradoja de nuestra impresión de estar amenazados en espacios que deberían ser topofílicos, tales como el hogar, la escuela, la iglesia y las calles? ¿Se puede prescindir, para lograr una explicación adecuada, de la escuela, que es espacio socializador y de socialización? ¿Qué implica el discurso de vivir en áreas tranquilas y seguras? Estas tres preguntas tienen un factor que las vincula, que al dejar de utilizar los espacios según su naturaleza, se reproduce la inseguridad. Por ende, enseñar conductas de apropiación territorial y de empleo de estos espacios es un desafío que aporta a la construcción de ciudadanía, ya que la paz en estos espacios no tiene por qué ser garantizada de manera esencial por la policía o por el Estado (que por lo demás, claramente han fracasado en el intento), sino por una densa y casi inconsciente red de controles y reflejos de voluntariedad y buena disposición inscrita en el ánimo de las personas y alimentada constantemente por ellas mismas y por la educación geográfica y/o social formal a la que puedan acceder.

Quinta constatación. La ausencia del lugar

Un actor, en video disponible en Youtube dedicado a los jóvenes, señala: "Ustedes aprenden más conmigo que en la escuela"; podríamos señalar a propósito de la geografía, que los niños aprenden más del mundo que del propio lugar que habitan. Pese a que el giro cultural de los 80, la geografía humanística, la teoría social, la geografía humana contemporánea (especialmente aquellas corrientes más críticas), han optado por definir al lugar como el locus del quehacer geográfico, esto no se ha traspasado a la sala de clases. El mundo que la geografía escolar nos presenta desaparece frecuentemente por cuanto experimenta procesos de explosión e implosión que lo convierten paulatinamente en un extraño que no somos capaces de desentrañar (Augé, 1993). El lugar, en cambio, es aquella categoría conceptual que identifica al sujeto con sus experiencias más significativas y le otorga la posibilidad de conocer e interpretar su realidad y desde este proceso poder comprender la de los otros. Los lugares son entonces territorios de enunciación, espacios de construcciones discursivas, desde los cuales los individuos construyen sus trayectorias y se reproducen sincrónicamente en la de otros. Es en sí misma situación de diferencia pura (Connor, 1996), lo que ahuyenta los esfuerzos por incorporarla a la docencia. A nuestro juicio, es necesario considerar al lugar como un objeto de estudio central en la enseñanza de la geografía en la enseñanza básica; proponemos que para lograr tal objetivo el docente

se descentre de su propio locus para instalarse en la experiencia del niño, con el fin de rescatar las narrativas acerca de la territorialidad de la familia, escuela y comunidad, esos mundos locales que flitran y alimentan a las otras dimensiones que se pretende enseñar.

Ya hemos dicho que la geografía contemporánea define como una de las peculiaridades del lugar ser espacio de enunciación (Harvey, 1998) desde el cual se construyen relacionamente discursos acerca de la realidad (Soja, 1989) y que nos permite “ubicar los acontecimientos en el espacio, comprender las relaciones que se dan entre el hombre y el medio, e identificar el carácter distintivo de las divisiones espaciales” (Haggett, 1994: 5).

El concepto de lugar está ligado a la experiencia individual, a la localización concreta, al mapa mental (o cognitivo). El lugar desde el punto de vista geográfico describe una posición pero también una experiencia humana; como señala Haggett (1988), es “una posición particular sobre la superficie de la tierra (...) que se confina a una localización identificable sobre la que cargamos ciertos valores” (Haggett, 1994: 5). El lugar se configura en la imagen que percibimos de la realidad que deviene de la información recibida de los “sistemas perceptivos” y que pasa por múltiples filtros psicológicos, mentales y culturales (Tuan, 2007). Tales sistemas perceptivos configuran en torno a los individuos zonas concéntricas (Haggett, 1994) o “caparazones” (Bachelard, 1957).

Quinto desafío: la geografía en su lugar

Resulta fundamental educar, por ejemplo mediante actividades lúdicas, de reconocimiento o de discriminación, para conseguir en los estudiantes la captura de la espacialidad y densidad del propio cuerpo en épocas tempranas de la educación básica; posteriormente se podrá avanzar hacia la comprensión del gesto inmediato y del dominio visual (la habitación de la vivienda); luego hacia la comprensión de la dinámica e integración sistémica en la casa, departamento o escuela, deteniéndose en las variables diacrónicas y sincrónicas que producen movilidad y cambio. Desde este aprendizaje se integran conocimientos propiamente geográficos a partir de la comprensión del barrio o de la comunidad escolar. También podríamos explicar, a través de este modelo concéntrico, las razones por las cuales el sentido de pertenencia, máximo en la habitación y en la vivienda, decrece con respecto al barrio y se anula en las grandes ciudades. Añadiendo significatividad podremos proyectarla al estudio integrado de la región, comprendida como una caparazón o conjunto de lugares en que el ser humano se independiza de su vida cotidiana y ejerce otras funciones, principalmente económicas (Lefebvre, 1976). El último engranaje de la comprensión de la realidad se encuentra en el pináculo de la escala geográfica, el resto del mundo, entendido como la nueva comunidad o la nueva patria (Massey, 2005), escenario de la acción

colectiva (Melucci, 1999), que es el lugar de cada uno de nosotros donde se acelera la historia, se achica el mundo y se comporta como el componente esencial de toda existencia social.

Si logramos construir significatividad en este tipo de aprendizajes para-geográficos, extenderemos dicho matiz a la comprensión del centro urbano (ya sea pueblo, ciudad media o metrópolis) como el lugar del anonimato donde no soy visto ni mirado, soy visible pero anónimo, soy un extraño para los demás y todos son extraños entre sí (Simmel, 1978).

Sexta constatación. El peligro de lo ¿nuevo?

El currículo escolar vigente en la educación chilena, en su penúltima y última versión recoge los planteamientos de la geografía urbana, lo cual es coherente con un país que no sólo se urbaniza aceleradamente, sino también se metropoliza (e incluso se magalopoliza). Este giro resulta de gran valor, acerca a la escuela a los temas referidos a las transformaciones contemporáneas del espacio, pero no es suficiente. No se aprecian las mismas dinámicas innovativas en los recursos disponibles en la escuela para tratar los contenidos. Algo hace al respecto la Fundación Futuro con sus circuitos urbanos.

Al ser la ciudad la experiencia que resignifica la rutina de los profesores y estudiantes, permitiendo, de paso, el encuentro dialógico entre diversos sujetos, debe ser puesta como objeto en la escena de la educación, no sólo como contenidos, sino como aquella realidad referencial que permite situarse y territorializarse a los sujetos.

Sexto desafío: innovar(se) o morir

Durante este último tiempo, la geografía ha sido más repensada y reconstruida que la mayor parte de las demás disciplinas académicas. Esta reconstrucción empezó al nivel de investigación y enseñanza universitaria, para pasar luego a la geografía que se hace en las escuelas e institutos.

Como los cambios epistemológicos o conceptuales fundamentales son muy recientes, es natural que sus posibilidades educativas aún no hayan sido bien entendidas o que no se hayan decantado en las escuelas; los docentes podríamos reducir esta aparente brecha reflexionando en algunas o todas las siguientes preguntas: ¿Cómo pueden utilizarse los nuevos paradigmas del saber geográfico académico para elaborar un programa de geografía escolar? ¿Conocemos las corrientes de investigación geográfica? ¿Bajo qué paradigma o de acuerdo a qué significado es posible incluir la geografía dentro de un currículum nacional en sentido amplio, y en un curso en específico? ¿Qué relaciones generales, principios y modelos repetidos de conducta pueden

deducirse del estudio del uso humano de la superficie de la Tierra? ¿Cuáles son los entornos en los que el hombre habita y cómo se interrelaciona con ellos? En suma, ¿de qué trata la geografía? y ¿de qué sirve enseñar la geografía en el colegio?

Sostenemos que todo profesor debe privilegiar enseñar lo útil y necesario, entendiendo a la geografía como el estudio del uso que actualmente hace el ser humano de la superficie de la Tierra, de los procesos (físicos, biológicos, políticos, económicos, sociales, históricos, etc.), que se combinan para producir regularidades y modelos repetidos de este uso, de la naturaleza y distribución de las condiciones naturales y debidas a la modificación por el hombre en esta superficie y de la interacción del ser humano con estas condiciones que constituyen los entornos que habita. Por ende, hacerse cargo de estas preguntas es el paso necesario para reflexionar acerca del valor educativo de la ciencia geográfica para el conocimiento de aquello que constituye su objeto de estudio como para el desarrollo de habilidades y conductas que dicen relación con la búsqueda de la mejora en la calidad de vida, autocuidado, relaciones adecuadas con el entorno, entre otros bienes deseables.

Metodológicamente hablando, es necesario abordar en el sistema escolar las dos ideas básicas de la geografía: la localización y la distribución (Haggett, 1994). La pregunta específica del geógrafo es ¿por qué aquí? Todo el mundo vive y trabaja en alguna parte y las razones por las que lo hacen así pueden siempre explicarse si se estudian con tiempo y determinación, y lo mismo ocurre con la localización y distribución de las diferentes clases de la actividad humana. Nadie ni nada se localiza jamás por pura casualidad. En las escuelas e institutos, el cometido del geógrafo consiste, básicamente, en desarrollar las percepciones del alumno y su correcto entendimiento de estas cosas. Siempre que sea posible, esto deberá hacerse presentándole una evidencia directa de la que pueda derivar conocimientos por propia deducción. No hay que olvidar que la finalidad de la enseñanza geográfica consiste en desarrollar modos de pensamiento geográfico y capacitar al alumno para que sea en alguna medida un geógrafo por sí mismo, más que “hablarle de geografía”. Resulta muy clarificador pensar en la geografía como en un modo distintivo de ordenar la experiencia del alumno, que a través de su estudio se capacita para discernir un orden determinado entre la masa informe de impresiones con la que el mundo le enfrenta. Los alumnos aprenden con mayor efectividad si pueden relacionar lo que están aprendiendo con su propia experiencia, y por eso la enseñanza geográfica tiene que basarse firmemente en una observación de primera mano. El trabajo de campo, especialmente el trabajo de campo local es, por lo tanto, de una importancia crucial y ningún curso puede resultar completo sin él. Y, puesto que la geografía, como su propio nombre indica, consiste en un estudio del mundo, el geógrafo debe tratar de estructurar este curso de modo que constituya una imagen coherente y equilibrada del mundo. La ciudadanía del mundo constituye hoy en día una irrenunciable

responsabilidad para cada uno de nosotros y el conocimiento del mundo que proporciona la geografía, puede contemplarse como una parte esencial de la formación que proporciona la escuela.

Séptima constatación. La pregunta acerca de la realidad

La escuela es una de las formas más tradicionales mediante las cuales se encamina al individuo a la comprensión de la realidad. Resulta fundamental entonces preguntarse acerca de qué formas de realidad están representadas en el currículum escolar y qué tanto se avanza hacia la decodificación y comprensión de la que enjaula la vida de cada alumno. Otra pregunta es la que aborda el problema de qué realidad transmiten los docentes, textos de estudio y entorno educativo y qué esperan obtener de estas formas de transmisión y comunicación (Berstein, 1994).

La geografía enseñada en los colegios debería permitir iniciar un largo camino de reflexión acerca de lo que es nuestra o mi realidad. Atenta contra este objetivo tanto los niveles en los cuales se han considerado contenidos geográficos como las discontinuidades en su aparición, ya que si resulta difícil que un estudiante recuerde los temas tratados en clases de un año a otro, con mayor razón lo será aumentando el período que transcurre entre experiencias.

Séptimo desafío: la geografía y la pregunta acerca de la realidad

En lo concerniente a la geografía, la metodología y cuantificación científicas que vinieron con la llamada "nueva geografía" surgida desde los años ochenta del siglo XX, han ampliado la finalidad de la materia geográfica y han hecho que sus comentarios del mundo sean más incisivos y útiles, aumentando también su capacidad (cuando está bien enseñada) de guiar la imaginación del alumno. Hay ahora tanto lugar como siempre para el uso de una prosa evocadora y aun lírica en una buena clase de geografía. Los alumnos siguen teniendo la oportunidad de responder con placer y admiración a la maravilla del escenario natural y cultural, por lo cual la mayor precisión y aparato científico no han inhibido la sensibilidad ni las dimensiones estéticas, sino más bien la nueva geografía las ha resignificado, reinterpretado e intensificado (Ortega, 2000).

La búsqueda de una teoría acerca de la realidad requiere de la integración entre distintas ciencias, especialmente de las ciencias sociales, superándose los intereses particulares y gremialistas que apunten a generar la supremacía del currículum de una ciencia con respecto a las restantes; al analizar un problema, la naturaleza y carácter del mismo deberá orientar el tipo de análisis

elegido, el discurso científico privilegiado y el lenguaje utilizado. Acerca de la pregunta sobre la realidad, si se pretende considerar a la geografía como una de las explicaciones comprometidas en una respuesta más general, ecléctica y sistémica, planteamos que requiere de algunas interrogantes previas, más prácticas y orientadoras, que si se hacen, permitirán mayor eficiencia a la acción pedagógica. Algunas preguntas previas serían las siguientes: ¿qué tema de geografía he preparado para presentar al próximo grupo clase de estudiantes?, ¿qué dimensión de la pregunta general acerca de la realidad cubre dicho objetivo?, ¿cómo seleccionaré el contenido geográfico apropiado para estos estudiantes?, ¿qué objetivos educativos intentaré conseguir?, ¿qué experiencias de aprendizaje voy a acentuar?, ¿cómo voy a organizar los recursos para maximizar las experiencias de aprendizaje de cada estudiante?, ¿hasta qué punto me concentraré en el aprendizaje individualizado, en grupo pequeño o en actividades con todo el grupo clase?, ¿cómo podré saber si mi enseñanza ha sido eficaz? y ¿cómo y en qué he aportado para responder acerca de la naturaleza y características de la realidad de cada uno de los alumnos a los cuales hice esta clase?

Para dar una eficaz respuesta a estas preguntas el docente debe remitirse tanto a los propios contenidos de la especialidad como a los problemas del currículum relacionados con la enseñanza de la geografía.

Octava constatación. La lógica

La lógica de la geografía en el currículum escolar chileno desde su instalación hasta nuestros días, sigue una concepción moderna de la realidad. Tal concepción se expresa en los conceptos de espacio geográfico, entendido como continente y contenedor, y de territorio, que se comprende desde el Estado negándose otras territorialidades o haciéndolas competir con la dinámica actuarial del Estado.

La concepción moderna de la realidad invisibiliza a agentes sociales territoriales y produce discursos homogeneizadores sustentados en enunciaciones políticas de larga data (Massey, 2005) que afectan a las minorías étnicas, de género, económicas, o socioculturales (Castel, 1995; Foucault, 2006).

Octavo desafío: enseñar una geografía pura

El currículum modela a los profesores pero estos también traducen a su práctica el currículum, no significa esto que no se tome en cuenta lo que trae ya que los docentes no pueden (o no quieren) escapar fácilmente a una estructura impuesta, por lo cual tienden a seguir las situaciones descritas en los textos y documentos oficiales más que reaccionar o crear nuevas miradas a las instaladas por los técnicos. Algunas de las razones que explican este hecho

pueden estribar en que el accionar de los docentes no es tan activo como se quisiera, no siempre seleccionan adecuadamente las condiciones en las que realiza su trabajo y muchas veces tampoco cómo desarrollarlo. Además, en la práctica, la autonomía de los profesores presenta desigualdades según la asignatura y el nivel en que enseña (¿todas las asignaturas son socialmente igual de importantes? ¿Tienen la misma presión en su ejercicio laboral los profesores que tienen a cargo un curso que dará el SIMCE que otro donde los alumnos no rendirán pruebas de este tipo?), y según el tipo humano y profesional que hay tras el docente³.

Sea cual fuere el tipo de docente, el desafío es enseñar la geografía que más le sirva para comprender los fenómenos culturales, sociales, físicos y políticos que estructuran la realidad, entendiendo que el tipo de conocimiento pedagógico-disciplinar requerido procede básicamente de los compartidos con sus pares, aprendido desde la última vez que fue alumno (que pudo ser ayer en la tarde al leer un interesante libro sobre un tema que enseñará próximamente, o la consulta que hizo a un sitio de internet, o el documental que vio en televisión) y de su propia experiencia, por lo cual posee un individualismo profesional que caracteriza la función social y mediadora del profesor, reconociendo que así como se heredan los conocimientos y experiencias también se pueden llegar a compartir los vicios y errores.

Apostilla. Transformar la enseñanza

Cualquier propuesta de organización y estructuración de contenidos geográficos debe partir de cuatro consideraciones, el tipo de contenido (cognitivo, actitudinal, procedimental), el curso en el cual se dictará la clase, la metodología seleccionada y la escala de análisis.

Durante mucho tiempo se enseñó geografía aplicando la escala continental y regional, que estudiaba topónimos, datos y características de países y continentes y su división en regiones que pueden identificarse de distintas formas (Souto, 1998). El énfasis estaba en el aprendizaje memorístico y en el reconocimiento de ciertos datos presentes en la subdivisión de países o

3 Debemos señalar que hay profesores que se manejan en el nivel de imitación y mantenimiento, esto es, aquellos profesores que en su ejercicio solo siguen el libro de texto; otros que son tecno-mediadores, o sea profesores que intentan abordar con las innovaciones que le pueda aportar el sistema educativo, nuevos antecedentes para responder las preguntas acerca de la realidad, pero si no tiene nada nuevo, utiliza lo de siempre; y, existen los profesores generadores y creativos, que permanentemente piensan lo que hacen y sobre este pensar construyen nuevas oportunidades de aprendizaje. Como se puede apreciar, cada docente, en función de sus características, manifiesta una opción didáctica y metodológica diferente. En algunos casos, tal opción se desarrolla, más que en la reflexión, mediante ensayo y error.

continentes en regiones y en la descripción explícita de estas (Unwin, 1995). Paralela a esta tendencia (y en algunos casos, posterior a ésta) se apuntó a enseñar la estructura conceptual de la geografía, mediante lo cual se pretendía llevar al alumno a la formulación de conceptos apropiados al estudio de la geografía, que podrían derivarse de la experiencia y el conocimiento del alumnado durante el curso. Proponemos considerar la posibilidad de incorporar a la enseñanza de la ciencia geográfica mediante el paradigma de la investigación situada, donde el profesor y los estudiantes se concentran en atender a los fenómenos establecidos en los planes y programas descartando la existencia de una única estructura conceptual en la geografía como base para el desarrollo de una respuesta, superando así la tendencia a generar en la escuela respuestas y problematizaciones reduccionistas que terminan por desmotivar a los estudiantes al camuflar la diversidad de intereses y creencias desde los cuales se aproximan los estudiantes, los métodos y respuestas que seleccionan y la evaluación y análisis crítico que puedan derivarse de las tareas realizadas.

Con la elección de un paradigma para conseguir fines a largo plazo, el profesor inicia un proceso que debería llevar a los alumnos a concentrar su atención en la identificación de variables significativas para resolver problemas concretos. Es decir, este alumnado aprendería a encontrar soluciones a los problemas utilizando una estructura de la geografía que sería semejante a la utilizada por algunos investigadores. El paradigma utilizado por el profesor ofrece las directrices necesarias para convertir los fines en objetivos educativos, bajo las categorías de conocimiento, destrezas y valores; a partir de estos objetivos se pueden organizar unidades de enseñanza donde se aplique el pensamiento lógico al análisis de problemas del entorno.

Algunas reflexiones finales

En virtud de algunas constataciones, que pretenden dar cuenta de problemas científico-didácticos que se manifiestan en la geografía que se enseña en los colegios primarios y secundarios nacionales, planteamos desafíos que se encaminan a enseñar una geografía pertinente a los tiempos, donde ninguno es más importante que otro. La mayor parte de los desafíos apuntan a transformar el modo como pensamos y hacemos las clases de geografía. A continuación redondearemos algunas ideas intentando con ello unificar los desafíos en categorías analíticas que tienen presencia en la reflexión didáctica contemporánea. Las enumeraremos con el fin de hacer más patente el concepto, herramienta o método del que se descuelgan, que destacaremos en **negrita**.

La geografía escolar “dialoga con la historia y con las ciencias sociales”. Junto a éstas promueve la formación ciudadana y alienta la participación de

la colectividad en la búsqueda de soluciones a problemas sociales relevantes. Dicho diálogo es lineal y recursivo si se considera a la geografía como una ciencia social (Jameson, 1991; Lefebvre, 1991). Hemos intentado mostrar los desafíos que se presentan direccionando el locus epistemológico de esta ciencia espacial hacia el movetizado y desafiante mundo de las ciencias sociales: la geografía humana está mejor aspectada que la geografía física para tal vuelco y se ha tratado de lograrlo desde los ochenta del siglo XX. Si surge un nuevo foco epistemológico para la geografía, sin lugar a dudas debe reflejarse también en la didáctica de esta ciencia, para posteriormente incidir en una nueva forma de abordar su enseñanza en colegios, universidades e institutos.

Se hace necesario integrar las concepciones de "espacio" relacional (y relativo), territorio y "lugar" que provienen de la teoría social al currículo de geografía (y de las ciencias sociales y de la historia) para hacerlo más significativo y útil a los estudiantes en los actuales niveles en los que se imparte. Lo anterior supone seleccionar un conjunto de habilidades y conocimientos, organizarlos jerárquicamente (en función de una teoría del conocimiento), dotarlos de lógica y densidad, para transformarlos en unidades didácticas que expliquen, en alguna medida, el mundo que viven los estudiantes.

Enseñar es "hacer aprender"; es decir, se produce enseñanza sólo en la medida que el niño o joven aprende. Es por esto que atender al estudio de lo aprendido por los alumnos se transforma en un buen indicador de la eficiencia de la labor docente. Un profesor que no tenga clara concepción de lo que trata de conseguir desarrollará una acción didáctica carente de sentido, lo que repercutirá negativamente en el comportamiento de sus estudiantes y en su propia percepción acerca de su desempeño y en las atribuciones que forja respecto a su rol como docente. Como el profesor que enseña geografía es también docente de historia y ciencias sociales, no siempre tiene asumido el hecho de que hacer aprender geografía es diferente a lograr resultados en historia o ciencias sociales. Sostenemos que se hace necesario formar a los profesores para que sean capaces de identificar y aprehender la diferenciación didáctica y/o metodológica entre las disciplinas y ciencias que enseña y que sea capaz de reconocer que el éxito en la enseñanza también depende de las concepciones de ciencia que posea el profesor y de los objetivos sociales que asigne a la ciencia que enseña (Rodríguez, 1997; Souto, 1998; Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) Ministerio de Educación y Cultura, 2009).

El aprendizaje contribuye al "desarrollo" en la medida en que aprender suponga el desarrollo de tareas que superen el copiar o reproducir la realidad. La "concepción constructivista" señala que aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido (Davidov, 1981). Esta elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino de las experiencias, intereses y

conocimientos previos. El cambio de escala analítica, la profundización de habilidades organizadas en series lógicas y progresivas (que es distinto a lo repetitivo), son instancias que se pueden implementar en la docencia de la geografía. Esta ciencia otorga las oportunidades curriculares de aplicación, analogía y extrapolación al describir y analizar problemáticas locales, glocales y globales así como también comparar y comprender los efectos y vinculaciones entre las diversas dimensiones de la realidad en que un fenómeno se manifiesta, en un mundo cada vez más interactivo y dinámico. Este aspecto debe ser integrado al quehacer pedagógico en los niveles en los que los contenidos lo permitan, sin esperar que los estudiantes lo hagan por sí mismos.

La enseñanza no es una tarea tan sencilla como a veces se quiere dar a entender. "Dictar una clase" comporta algo más que ofrecer una disertación o realizar alguna actividad; es aplicar un "método de enseñanza" que ayude eficazmente a que los alumnos se dispongan a aprender con interés lo que se desea que ellos consigan. Tal como se dijo anteriormente, la concepción constructivista plantea el trabajo en conjunto del docente y el alumno, pero en donde el segundo participe activamente en la producción de su propio conocimiento. La geografía puede aportar con formas de evaluación que rescaten el aporte de los estudiantes y en la que éstos desplieguen distintas "habilidades de pensamiento", sometidas a prueba de manera atractiva y desafiante. Desde el aporte cartográfico, estudio de casos, análisis de fuentes y datos, trabajos en laboratorio, actividades en terreno, se pueden diversificar no sólo las estrategias de enseñanza, sino también las formas como pueden ser evaluados los estudiantes.

El profesor se debe formar profesional e integralmente, no sólo ser un buen conocedor de su materia, sino como un profesional capaz de "reflexionar" sobre sus estrategias de enseñanza, sobre su didáctica, con el fin de que sea capaz de tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y los modos como dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles. En este sentido, es necesario que el profesor considere a su curso como un sistema formado por una red de interpretaciones de diferente naturaleza (académica, psicológica, simbólica, etc.), un conjunto de variables contextuales, (donde cada una de ellas puede darle un sentido particular al proceso de enseñanza-aprendizaje). Tales perspectivas le permitirán interpretar los acontecimientos que lo llevarán a emitir un juicio sobre la base del cual estructurará las tareas en relación a las demandas puestas en juego (Davidov, 1998). De aquí surge el proceso de indagación científica que convierte al profesor en un tipo de investigador que transfiere sus descubrimientos al quehacer del aula y a la planificación de su docencia (Sacristán & Pérez, 1992).

"Enseñar a aprender geografía" exige al docente pensar la ciencia que profesa y cómo es el profesional que la realiza. Más aun, urge la tarea de

pensar y pensarse desde la didáctica. ¿Qué significa pensar geográficamente?, ¿se trata de una construcción mental equivalente a pensar matemáticamente, sociológicamente, históricamente, biológicamente?, ¿qué distingue el pensar de un geógrafo de cómo piensa un historiador o un cientista social? Aprender una ciencia modela formas de pensar. En el caso de la geografía, pensar geográficamente en la escuela implica recuperar la discusión epistemológica, la reflexión didáctica entre los geógrafos, de modo de aportar desde la ciencia al desarrollo de nuevas miradas y caminos.

Se hace necesario evaluar los resultados de la incorporación de la geografía en la enseñanza básica y media en los niveles en los cuales hasta ahora se ha hecho. Comprendemos que la construcción del currículo es el resultado de lógicas de poder y estrategias de negociación. Los geógrafos debemos estar mejor preparados, “desde la investigación de los resultados de los aprendizajes” en el colegio, para la próxima reforma o modificación. Relacionado con lo anterior, hay que promover una presencia curricular continua, que aborde, además de los temas que ahora se tratan, aquellos considerados en los desafíos planteados en el presente escrito.

Sostenemos que la “didáctica de la geografía” es un ámbito de la geografía; asumir la vinculación entre ambas dimensiones traerá como consecuencia incrementar la masa crítica de investigadores que atiendan estas temáticas. Si la geografía que se enseña en los colegios mejora en eficacia, visibilización y presencia, también mejora la ciencia y se generan mayores posibilidades para dar solución a los problemas ambientales que nos afectan.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

ALMEYDA, E. (1927). *Geografía de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

ALMEYDA, E. (1928). *Geografía de Chile: curso medio*. Santiago de Chile: Nacimiento.

BUSTOS, V. (1947). *Geografía de Chile física, política y económica*. Santiago de Chile: Imprenta y Litografía Universo S.A.

BUSTOS, V. (1956). *Geografía de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta y Litografía Universo S.A.

CRUZ, G. (1911). *Jeografía para la enseñanza secundaria*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes (24ª Edición).

CUNILL, P. (1965). *Geografía de Chile: nuevo texto para la enseñanza secundaria conforme a programas oficiales*. Santiago de Chile: Universitaria.

CUNILL, P. (1970). *Geografía de Chile. Nuevo texto para la Educación Media. 3ª edición aumentada y corregida*. Santiago de Chile: Universitaria.

DOMIC, L. & CUNILL, P. (1980). *Historia y Ciencias Sociales, 6º año básico*. Santiago de Chile: Universitaria.

FRÍAS, F. (1938). *Historia y Geografía (1 ciclo de humanidades)*. Santiago de Chile: Nacimiento.

FRÍAS, F. (1943). *Historia y Geografía (1 ciclo de humanidades)*. Santiago de Chile: Nacimiento.

FRÍAS, F. (1967). *Geografía General*. Santiago de Chile: Nacimiento.

GARCÍA-HUIDOBRO, A. (1953). *Geografía de Chile*. Santiago de Chile: Escuela Tipográfica salesiana "La Gratitude Nacional".

GONZÁLEZ, J.F. (1910). *Lecciones de Geografía Física*. Santiago de Chile: Imprenta i Encuadernación Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (1976). *Programa de Historia y Ciencias Sociales para la Educación Media (1º y 2º medio)*. Santiago de Chile: Ediciones CPEIP.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA: DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1964). *Planes y programas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MINEDUC) (1981). *Planes y programas oficiales para la educación chilena*. Santiago de Chile: Ediciones CPEIP.

MONTEBRUNO, J. (1909). *Geografía de América y de Chile. Curso General de Geografía*. Santiago de Chile.

MONTEBRUNO, J. (1919). *Geografía de América y de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

MONTEBRUNO, J. (1940). *Geografía de América y de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

MONTERO, O. y BARAHONA, C. (1930). *Lecciones de Historia, Geografía y Educación Cívica (Vol. II)*. Santiago de Chile: Casa Zamorano y Caperán.

MUÑOZ, L. (1935). *Geografía de Chile: física, política y económica*. Valparaíso: Imprenta Universo.

PEÑA y LILLO, S. (1931). *Texto auxiliar para la enseñanza de la Historia, Geografía y Educación Cívica*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

PÉREZ, L. (1931). *Elementos de geografía: nociones de la geografía de Chile y América*. Valparaíso: Imprenta Universo.

PÉREZ, L. (1947). *Elementos de Geografía. Nociones de la geografía de Chile y de América*. Santiago de Chile: Imprenta y Litografía Universo S.A.

PISSIS, A. (2011). *Geografía Física de la República de Chile*. Santiago: Producciones Gráficas Limitada.

TORNERO, S. (1902). *Manual de Jeografía*. Valparaíso: Librería del Mercurio.

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN (UCE) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MINEDUC) (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Fuentes secundarias

AUGÉ, M. (1993). *Los no lugares. espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa S.A.

BACHELARD, G. (1957). *La poética del espacio*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica (F.C.E.).

BERSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BORGES, J. L. (2003). *El Hacedor*. Madrid: Alianza Editorial.

BORJA, J. (1991). *La ciudad conquistada*. Madrid: Claves.

BORJA, J.; DOURTHE, G. y PEUGEOT, V. (2001). *La ciudadanía europea*. Barcelona: Península.

BOURDIEU, P. (1998). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.

CAPEL, H. (2002). *La morfología de las ciudades. Sociedad, cultura y paisaje urbano* (Vol. I). Barcelona: Ediciones del Serbal.

CASTEL, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, N° 21, p. 27-36.

CASTEL, R. (1995). *La métamorphoses de la question sociale*. París: Fayard.

CHEIX, R. y GUTIÉRREZ, J. (1985). *Conociendo mi tierra y mi gente*. Santiago de Chile: Salesiana.

CONNOR, S. (1996). *Cultura postmoderna. Introducción a las teorías de la contemporaneidad*. Madrid: Akal. S.A.

CUNILL, P. (1978). *La América Andina*. Barcelona: Ariel S.A.

DAVIDOV, V. (1981). *Los Principios de la Enseñanza en la Escuela del Futuro*.

Antología de Psicología Evolutiva y Pedagógica. La Habana: Departamento de Traducciones del MINED.

DAVIDOV, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso.

DAVIDOV, V. (1998). *La Formación de la Actividad Docente de las Clases*. La Habana: Centro de Documentación e Información Pedagógica del MINED.

ELIAS, N. (2000). *The civilizing process*. Londres: Blackwell Publishers.

FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977 - 1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA, J. (1992). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808 - 1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.

GIDDENS, A. (1997). *Política, sociología y teoría social*. Barcelona: Paidós.

HAGGETT, P. (1994). *Geografía. Una síntesis moderna*. Barcelona: Ediciones Omega S.A.

HARVEY, D. (1978). *Geografía radical anglosajona*. Barcelona: Bellaterra: UAB Departamento de Geografía.

HARVEY, D. (1979). *Urbanismo y desigualdad social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre el origen del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

HARVEY, D. (2008). *París, capital de la modernidad*. Madrid: Akal.

HARVEY, D. (2012). *El enigma del capital y crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.

JAMESON, F. (1991). *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.

JOHNSTON, R. (1991). *A question of place*. Oxford: Basil Blackwell.

LATOUR, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

LEFEBVRE, H. (1976). Espacio y política. *Historia, Ciencia y Sociedad*, N° 128, p. 27 - 53.

LEFEBVRE, H. (1991). *The Production of Space*. Malden: Blackwell Publishers.

LEFEBVRE, H. (2009). *State, space, world: selected essays*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- LIPIETZ, A. (1979). *El capital y su espacio*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MANN, M. (1991). *Las fuentes del poder social* (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- MASSEY, D. (2005). *For Space*. Los Ángeles: SAGE.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F.: Colegio de México.
- ORTEGA, J. (2000). *Los horizontes de la geografía*. Barcelona: Ariel.
- PARK, R. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Barcelona: Editorial del Serbal.
- REMY, J. y VOYÉ, L. (2006). *La Ciudad. ¿Hacia una nueva definición?* Zaragoza: Bassarai.
- RODRÍGUEZ, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla S.A.
- SACRISTÁN, J.G. y PÉREZ, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica, tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- SIMMEL, G. (1978). Las grandes ciudades y la vida intelectual. En: SIMMEL, G. (Editor). *Discusión, teorías sobre los sistemas sociales*. Barcelona: Barral Editores, p. 11 - 24.
- SOJA, E. (1989). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. Londres: Verso.
- SOUTO, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, Colección La Estrella Polar, N° 11.
- TUAN, Y.F. (1980). *Landscapes of Fear*. New York: Blackwell's - Pantheon.
- TUAN, Y. F. (2007). *Topofilia*. Madrid: Melusina.
- UNWIN, T. (1995). *El lugar de la geografía*. Madrid: Cátedra.
- VILLALOBOS, S.; ESTELLÉ, P.; MELLAFE, R. y CUNILL, P. (1971). *Ciencias Sociales. 2º año de Educación Media. Evolución de Chile e Iberoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- WALLERSTEIN, I. (1991). *El Moderno Sistema Mundial, I, Agricultura Capitalista y los Orígenes de la Economía - Mundo Europea en el Siglo XVI* (Vol. I). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- ZUKIN, S. (1991). *Landscape of Power. From Detroit to Disney World*. Los Ángeles: University of California Press.