

García Ríos, Diego. La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. *GeoGraphos* [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de julio de 2019, vol. 10, n° 118 p. 179-205 [ISSN: 2173-1276] [DL: A 371-2013] [DOI: 10.14198/GEOGRA2019.10.118].



<http://web.ua.es/revista-geographos-giecryal>

Vol. 10. N° 118

Año 2019

## **LA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE GEOGRAFÍA ESCOLAR**

Diego García Ríos  
Maestrando en Práctica Docente  
Universidad Nacional de Rosario (Mar del Plata, Argentina)  
Correo electrónico: [ciiegeografia@gmail.com](mailto:ciiegeografia@gmail.com)

Recibido: 11 de abril de 2019. Aceptado: 02 de julio de 2019

## **RESUMEN**

Hace algunas décadas que, desde lo retórico, uno de los objetivos más importantes que persigue la tarea educativa, tanto en la literatura científica como en las políticas públicas y las planificaciones de los profesores, es la de formar ciudadanos en la escuela que desarrollen capacidad crítica. Sin embargo, son escasas las situaciones en las que se explica qué es el pensamiento crítico, donde se indague en sus finalidades, límites y sus formas de construcción y aprehensión. La geografía, al ser una ciencia social, recoge esta responsabilidad y apela a este propósito formativo de manera permanente, pero muy pocas veces se profundiza en las estrategias didácticas que llevan a su consecución en el aula. En este artículo se realiza un trabajo de indagación teórico-práctica sobre la crítica en la geografía escolar para generar una base sobre la cual se representen las diferentes formas que puede adoptar la crítica en tanto construcción pedagógica.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, geografía crítica, práctica docente.

## **A CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO CRÍTICO NO SALA DE GEOGRAFIA ESCOAR**

### **RESUMO**

Algumas décadas atrás, da retórica, um dos objetivos mais importantes perseguidos pela tarefa educacional, tanto na literatura científica quanto nas políticas públicas e os planos dos professores, é treinar os cidadãos na escola que desenvolvem capacidade crítica. No entanto, existem poucas situações em que o pensamento crítico é explicado, onde é investigado em seus propósitos, limites e suas formas de construção e apreensão. A geografia, como ciência social, toma essa responsabilidade e apela a este propósito formativo permanentemente, mas muito raramente são as estratégias didáticas que levam à sua realização na sala de aula. Este artigo propõe um trabalho de pesquisa teórico-prática realizado sobre a geografia crítica para que represente as diferentes formas que a geografia pode adotar como construção pedagógica.

**Palavras chave:** Pensamento crítico, geografia crítica, prática docente.

## **BUILDING CRITICAL THINKING IN THE SCHOOL GEOGRAPHY CLASSROOM**

### **ABSTRACT**

A few decades ago, from the rhetoric, one of the most important objectives pursued by the educational task, both in the scientific literature and in public policies and teacher plans, is to train citizens in schools that develop critical capacity. However, there are few situations in which critical thinking is explained, where it is investigated in its purposes, limits and its forms of construction and apprehension. Geography, being a social science, picks up this responsibility and appeals to this formative purpose in a permanent way, but very rarely it is deepened in the didactic strategies that lead to its achievement in the classroom. In this article a work of theoretical-practical investigation on the criticism in

the school geography is carried out to generate a base on which the different forms that the critic as a pedagogical construction can be represented are represented.

**Key words:** Critical thinking, critical geography, teaching practice.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, es común oír en círculos académicos y ámbitos educativos que es necesario que los sujetos generen o desarrollen la actitud cognoscitiva del pensamiento crítico para interpretar e interpelar la realidad en que viven. Sin embargo, la permanente utilización irreflexiva de esta expresión puede resultar siendo una correcta abstracción discursiva que termina banalizando su potencial y muchas veces conduce a equívocos, puesto que existen tantas conceptualizaciones del término *crítica* como concepciones epistemológicas e ideológicas poseen quienes lo acuñan.

Existe interesante literatura pedagógica vinculada a la enseñanza de las ciencias sociales que tiene como objetivo principal propender a la formación de ciudadanos críticos y democráticos en la escuela (Frigerio y Diker, 2005; Tamayo, Zona y Loaiza, 2015; Pagès, 2016), de hecho la nueva agenda de la didáctica general propone dejar de lado el tecnicismo para realizar foco en los propósitos formativos de la educación junto con su trabajo en el aula (Contreras Domingo, 1994; Eisner, 1998; Davini, 2015). En el caso de la geografía escolar, en los últimos años, se asistió a una actualización científica que intentó romper con las miradas tradicionales –predominantemente físicas, enciclopédicas y descriptivas–, introduciendo abordajes que se vinculan a las corrientes epistemológicas críticas que buscan el análisis de los procesos espaciales desde la complejidad y el conflicto social. Por otro lado, esta renovación también implicó una modificación de la didáctica específica de la disciplina, por cuanto aquella geografía de antaño, en sus rasgos generales, tenía su correlato en prácticas docentes tradicionales y conductistas, donde los alumnos revestían un lugar de meros receptores pasivos. En la perspectiva renovadora, se promueven selecciones y tratamientos de esos contenidos desde una óptica de la didáctica motorizada por la pregunta, la hipótesis, la reflexión y la utilización de estrategias didácticas innovadoras.

Sin embargo, su consecución en la práctica no es tarea sencilla y por ello se crea la necesidad de fortalecer estos valores ético-políticos en los institutos y universidades que forman profesores de geografía, con el objeto de seguir transitando en la dirección antes descripta. Entonces, esta cuestión se traduce en preguntas tales como: ¿qué geografía enseñar en la escuela secundaria?, ¿de qué manera trabajarla?, ¿qué estrategias adoptar para recuperar el espíritu crítico de la disciplina?, ¿cómo lograr que la materia sea significativa para los jóvenes?, ¿cómo desarrollar el pensamiento autónomo y crítico en los estudiantes?, entre otras preguntas. Esto nos lleva a encontrarnos, inevitablemente, con una vieja discusión que se genera en el seno de la didáctica específica, que va de la mano con la necesidad de realzar el paradigma de la geografía radical para lograr adoptar formas específicas en la acción que estén comprometidas con los propósitos formativos de la práctica docente antes mencionados (Villa y Zenobi, 2006), lo cual conlleva al replanteo de un modelo no solo disciplinar sino pedagógico y didáctico, puesto que para generar pensamiento crítico en el aula es imprescindible la construcción dialéctica de ese

binomio (Gimeno Sacristán, 1978; Gurevich, 2005). En otras palabras, sin pedagogía crítica, no hay geografía crítica, y viceversa.

Para no sucumbir frente a las contradicciones y ambigüedades en las que muchas veces el término crítica se ve sumergido, en este trabajo analizaremos las diferentes formas y ribetes que puede adoptar la crítica en tanto construcción geográfica dentro del aula de educación secundaria. En un primer apartado, lo haremos desde la edificación teórica que implica el término para ser trabajado desde la práctica docente, dando cuenta de las dos grandes esferas de la crítica: la hermenéutica y la transformadora. Mientras que en un segundo apartado, identificaremos las diferentes situaciones didácticas que son favorecedoras de una geografía crítica a la hora de ejercitarla con los jóvenes. No obstante, al tratarse de situaciones complejas y cualitativas, la presente propuesta no pretende ser acabada, puesto que sería imposible caracterizar todos los rasgos de la crítica geográfica en un artículo; más bien apunta a constituirse en una suerte de referencia conceptual para que los profesores de geografía puedan enriquecer su práctica docente a los fines de volverla más crítica, reflexiva y significativa para sus estudiantes.

## **LA CRÍTICA COMO CONCEPTO DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS**

El concepto de crítica reviste una complejidad que le es intrínseca y posee una pluralidad de puntos de vista desde donde podemos sostenerlo. Su estudio amerita un espacio interdisciplinario donde entran en juego la filosofía, la historia, la sociología y, lo que es objeto de este trabajo, la pedagogía y la geografía. El recorrido histórico que tiene la crítica en tanto tradición teórica es exhaustivo, yendo desde los marcos interpretativos y reflexivos de los pensadores de la antigua Grecia e Immanuel Kant, donde no es posible ni deseable conocer el mundo o actuar en él sin un previo examen de los fundamentos del conocimiento y la acción, guiados por un desarrollo de la razón en su juicio sobre la naturaleza de las cosas; hasta la referencia de la crítica como herramienta para la transformación y emancipación, en Karl Marx, la Escuela de Frankfurt y las corrientes descoloniales, donde se considera indisociable el objeto de reflexión crítica y sus propuestas teóricas sobre la sociedad con su participación política inspirada en ofrecer alternativas para conformar un mundo mejor, sin desigualdades.

En torno a lo anterior, se pueden distinguir dos grandes vertientes que posee la crítica, entendida como la actitud propositiva que debe desarrollar el sujeto que enseña en su práctica educativa para lograr un pensamiento consecuente en sus alumnos (Benejam y Pagès, 1997): por un lado, la crítica como formación teórica compleja que debe lograr, a nivel hermenéutico, el esfuerzo intelectual para que la razón desarrolle la reflexión a la hora de juzgar un discurso o una acción; y por otro, la crítica entendida como un maridaje teórico-práctico que conduce al sujeto que aprende, mediado por su profesor, a adoptar un posicionamiento político autónomo de ruptura y transformación de las estructuras sociales dadas. Existe una cuestión que asemeja ambas miradas y tiene que ver con aquellas cualidades identificables en los estudiantes que puede reconocer el docente en su práctica para verificar si existió construcción de pensamiento crítico: la creación de ambientes de clase donde se produzcan manifestaciones en que los estudiantes cuestionen y *se* cuestionen de manera reflexiva teorías, dimensiones y supuestos, para desarrollar sus posturas de manera coherente y clara (Mejía Delgadillo *et al*, 2006).

Sendos registros teóricos, sin perjuicio de ninguno, conformarán una referencia permanente para que podamos identificar las diferentes formas didácticas, en tanto crítica, que pueden formar parte de una clase de geografía para interpretar las prácticas que los profesores despliegan sobre la construcción de pensamiento crítico en sus aulas, desde un punto de vista epistemológico y didáctico, pero también político e ideológico.

El eclecticismo teórico antes propuesto se comporta como un caleidoscopio que nos permite comprender con mayor riqueza los diferentes desarrollos conceptuales y prácticos con los que se desenvuelven los profesores en sus clases de geografía. En razón de ello, nos apoyamos en la mirada de P. Balaguer Mora (2018):

En realidad son dos acepciones [la kantiana y la marxista] que no se contradicen, sino que, al menos en el campo de las ciencias sociales, se complementan; de manera que la confluencia entre esas dos tradiciones permite armonizar la crítica epistemológica y la crítica social, el cuestionamiento constantemente activo y radical de las formas establecidas de pensamiento y el de las formas establecidas de nuestra vida colectiva. (Balaguer Mora, 2018, p. 75).

Situarse de manera exclusiva en las prácticas de enseñanza de los profesores de geografía constituye un desafío, por cuanto las mismas se centran en el sujeto educador que se está formando, pero no pueden abstraerse del contexto de la clase, del acto educativo como hecho dialéctico, el cual involucra procesos complementarios de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y los estudiantes. Más aún cuando se trata de desarrollos educativos de carácter complejo, como es la construcción de pensamiento crítico en una clase. En otras palabras, no existe posibilidad alguna de construcción del pensamiento crítico si no se contempla a las dos partes que intervienen en un acto educativo. Sin embargo, no es una tarea sencilla detectar rasgos de la crítica cuando se trata de acciones subjetivas que no poseen incidencias del todo inmediatas ni mensurables en los sujetos que aprenden. Por ello, este trabajo se comporta como una especie de “monitor” que busca estas referencias hacia la crítica en las clases, erigiéndose más como un marco interpretativo de la complejidad que como un manual de “recetas” didácticas que permitirían *per se* la construcción de la crítica geográfica en el aula.

Para clarificar las características de la crítica, en tanto actividad subjetiva y subjetivante, será necesario realizar a continuación una referencia epistemológica del concepto que sea capaz de indagar en las diferentes significaciones que posee dicha concepción.

### **Referencia conceptual del pensamiento crítico**

El pensamiento crítico es una aptitud compleja que consiste en reflexionar acerca del proceso de pensamiento mismo y en analizar las diferentes dimensiones de la vida social (política, economía, cultura) que atraviesan a las personas. Etimológicamente, proviene del vocablo griego κρίσις, que implica establecer un juicio o tomar una decisión (Morales Zúñiga, 2014) o del símbolo hebreo *tikkun*, que significa “curar, reparar y transformar el mundo” (McLaren, 2005). Se trata del desarrollo cognoscitivo que lleva adelante un sujeto en términos complejos y tiene como objeto entender, analizar, evaluar e interpelar la manera en la que se organizan los conocimientos que pretenden representar y explicar

el mundo, en otras palabras, sometiendo a juicio las opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas. Así, la crítica se muestra como una formación teórica que cada sujeto debe realizar, indefectiblemente, para conseguir niveles de reflexión que le permitan fundamentar consideraciones complejas sobre una cosa, un hecho o un juicio, pero principalmente como (auto)conciencia sobre el hacer: “qué”, “cómo”, “por qué” y “para qué” (Viniestra Velázquez, 2002). Adherimos a la mirada de L. Wacquant (2006), quien distingue dos enfoques en torno al pensamiento crítico:

1) Una acepción kantiana, que designa el examen evaluativo de las categorías y de las formas de conocimiento, a fin de determinar la validez y el valor cognitivo de las cosas, donde se coloca el énfasis en la búsqueda de un conocimiento fiable y validable universalmente. En este sentido, el pensamiento crítico se entiende como la capacidad que consolida un sujeto a la hora de problematizar lo que hasta ese momento fue tratado como algo evidente, donde eso que antes había sido una herramienta se convierte en objeto de reflexión (Gouldner, 1978).

Bajo esta línea, afirmamos que el pensamiento crítico es, fundamentalmente, una actividad reflexiva, ya que analiza los argumentos de los resultados a la luz de marcos teóricos pertinentes. Esta vertiente hace hincapié en la resolución de problemas, más en función de comprender la naturaleza de la situación que en proponer soluciones prácticas de acción. Además, la evaluación de la información y conocimientos previos fundamenta la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer. R. Ennis (1985; 2011) ha destacado que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva), afirmando que se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, donde su finalidad es reconocer aquello que es justo y verdadero.

En resumen, todas las definiciones trabajadas en esta primera perspectiva asocian pensamiento crítico y racionalidad. Es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las formas de pensar. Su principal función no es generar ideas para la acción sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico). Por lo tanto, bajo esta perspectiva *hermenéutica*, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo desde la *comprensión*, estando formado tanto por habilidades como de disposiciones (Ennis, 2011), de conocimiento relevantes (McPeck, 1990) y competencias metacognitivas (López Aymes, 2012).

2) Una visión marxista que desarrolla el pensamiento y lo dirige hacia la realidad sociohistórica en términos materialistas, develando las tramas ocultas de dominación y explotación que le dan forma para exhibir, desde la negatividad, las alternativas que obstruyen y excluyen (Wacquant, 2006). En esta segunda acepción, el énfasis del término crítico está ahora en su potencial *transformador*, en la capacidad de ofrecer alternativas para conformar un mundo mejor, libre de explotación y dominación. Aquí, el pensamiento crítico conlleva un claro sentido político y emancipatorio en tanto praxis, donde confluyen una autorreflexión y a la vez una forma de acción destinada a derrocar las estructuras de dominación imperantes, siempre en una perspectiva histórica. En este sentido, es muy esclarecedora la referencia sobre el pensamiento crítico que realizan S.

Caggiano y A. Grimson, la cual se fundamenta, no ya a partir de las estructuras hermenéuticas del pensamiento sino a expensas del objeto a conocer y transformar:

¿De qué es “crítico” el pensamiento crítico? Es crítico de las apropiaciones desiguales e injustas de todas las formas de la plusvalía, desde las propiamente económicas hasta las expropiaciones simbólicas ancladas en formas de producción, regímenes económicos, modelos o sistemas políticos. Es crítico de los pensamientos naturalizados de los dispositivos hegemónicos, es decir, de las figuraciones culturales que legitiman asimetrías y ocultan las relaciones de poder sobre las que se sustentan, que convierten diferencias en desigualdades y construyen desigualdades como diferencias. Asimismo, de las construcciones teórico-metodológicas con pretensión de neutralidad técnica, y del tráfico de supuestos que descripciones presuntamente asépticas proponen como datos indiscutibles. Ahora bien, el pensamiento crítico también es crítico de los sentidos comunes de quienes buscamos enfrentar esas hegemonías. No se trata de equidistancia alguna: el pensamiento crítico toma partido, pero no cree –y vaya si tiene motivos para ello– que de la toma de partido se derive alguna verdad o alguna obviedad indiscutible, alguna religión intocable, alguna palabra que ya lo haya resuelto todo. (Caggiano y Grimson, 2005, p. 12)

En este sentido, la crítica adopta otro cariz –con respecto a la primera acepción– y consiste, entonces, en percibir los modos en que la subjetividad y la intersubjetividad, la conciencia y la vida social, están afincados en las condiciones materiales de vida. Es clara la superación del juicio y la reflexión hacia un estadio superior que apunta a la acción del sujeto en pos de una transformación de la realidad. Incluye, además, la idea según la cual las contradicciones materiales provocan –desde el seno mismo de las formaciones sociales– la generación de los conflictos.

La Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas), de tradición neo-marxista, ha trabajado mucho sobre este particular, dado que se erige a partir de sus fuertes contrapuntos con la razón instrumental propugnada por el positivismo y neopositivismo, llamada por ellos tradicional. Estas corrientes, decían los frankfurtianos, generaron un fetichismo de los hechos y la neutralidad, lo cual conformaba un grave error epistemológico. Dicha racionalidad y su visión tecnocrática representan una amenaza a la noción de subjetividad y, por ende, de pensamiento crítico. De esta manera, era el objetivo de estos investigadores confiarle a su teoría la tarea de rescatar a la razón de la obsolescencia positivista y propender a la búsqueda de herramientas en el pleno desarrollo de autoconciencia de la razón, mediante iniciativas tales como la voluntad humana y la acción transformadora. Los vocablos *transformación* y *liberación* se encuentran de forma permanente en los escritos de los investigadores de la Escuela de Frankfurt, con el objetivo de que su teoría alcance su correlato en la praxis. Esta construcción se desarrolla a partir de concepciones interpretativas dialécticas que lleven a un pensamiento que se corresponda con esa complejidad y afirma que todo conocimiento debe ser totalizador, donde sean entrelazadas las dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, técnicas y psicológicas.

También aparecen en el espectro de esta línea de la crítica los estudios descoloniales (Dussel, Quijano, Walsh), los cuales pivotan sobre una triple dimensión para construir su pensamiento: la *colonialidad del poder, del saber y del ser*. Es impulsado desde América Latina por el proyecto conocido como modernidad/colonialidad/descolonialidad, que nos invita a cuestionar la modernidad europea desde la reflexión de su antítesis, el colonialismo en América y sus consecuencias. Sus fuentes se encuentran principalmente en desarrollos intelectuales críticos del colonialismo para construir *formas otras* de organización del espacio conceptual, político y cultural, donde se establezcan las bases para trabajar sobre conceptos como “desprendimiento epistémico”, “apertura autónoma” y, por sobre todas las cosas, “emancipación”.

Este segundo enfoque del pensamiento crítico se posiciona claramente desde una óptica que apunta a la *transformación*. No se puede afirmar que sea absolutamente contradictorio a los postulados hermenéutico-reflexivos que reclaman una complejidad en los acercamientos cognoscitivos del sujeto hacia el objeto, puesto que aquello es una construcción *necesaria*, sino que intentan generar un universo de significados en el que ciertos interrogantes ideológicos encuentren respuesta práctica (Balaguer Mora, 2018). Esto quiere decir que, sustentándose en las bases de la reflexión y el análisis complejo de categorías que son susceptibles de escudriñar, la crítica emancipadora propone un avance epistemológico que tiene su correlato en la teoría y la práctica del investigador social. Así pues, no alcanza con comprender y analizar *desde* la crítica (como fin último), sino utilizar la crítica como herramienta *para* construir realidades otras. J. Huergo (2010), refiriéndose a la praxis crítica, lo relata de la siguiente manera:

La praxis crítica trabaja en dos momentos mutuamente relacionados. En el primero, analiza las relaciones que existen entre una determinada estructura contextualizada e historizada, y los procesos subjetivos y las prácticas y acciones que allí se producen. En otras palabras, analiza cómo la estructura condiciona las acciones y las acciones configuran la estructura. En el segundo momento, apostando a un desplazamiento del determinismo estructural, alienta una práctica política que, habida cuenta de las condiciones estructurales y contextuales de las prácticas, se inscriba en procesos y movimientos sociales de transformación. En este sentido, la praxis crítica hace posible la conexión entre una situación crítica y una racionalidad crítica, pero instaurando el campo para la experiencia y la vida. (Huergo, 2010, p. 3)

En conclusión, hacia ambos supuestos concurrirán los estudios del presente artículo y este marco conceptual hará las veces de *prisma*, con el cual se propondrán las diferentes formas de construcción didáctica del pensamiento crítico en el aula. Dado que el desarrollo del pensamiento crítico no es una operación lineal ni uniforme, en este prisma se podrán refractar los diferentes halos de la crítica construida en el aula: desde la crítica hermenéutica hasta la emancipadora, desde un sentido geográfico hasta un sentido didáctico. Esto significa que no necesariamente son trasladables los esquemas de Kant, la Escuela de Frankfurt o la descolonialidad a las clases de los profesores, pero por supuesto que servirán como plafón interpretativo para comprender las diferentes dimensiones de la crítica que ellos incorporan a su práctica docente.

## La geografía crítica

Esta corriente de pensamiento surge a finales de la década de 1960 en los países anglosajones y Francia –teniendo su posterior correlato en América Latina– y reposiciona a la geografía dentro de la égida de las ciencias sociales, al explicar el espacio geográfico desde un sentido netamente social. Surge como respuesta a las distintas perspectivas que imperaban hasta ese entonces: tanto a las variantes tradicionales (paisajistas, regionalistas y naturalistas) como a otras geografías renovadoras (cuantitativa, teórica, percepción y humanista), disputando así el lugar de la vanguardia teórico-conceptual de la disciplina.

La geografía crítica observa con preocupación los problemas de pobreza y desigualdad existentes en la sociedad de la posguerra y, para analizarlos, considera necesario desentrañar la estructura y el funcionamiento del capitalismo. Así, se constituye a partir de la adopción de diferentes marcos teóricos críticos vinculados al estudio de las problemáticas del sistema capitalista en su fase de globalización y a la forma de vida de los individuos en la dinámica social contemporánea. Por ello, sus geógrafos representativos –David Harvey, Yves Lacoste, Neil Smith, Milton Santos– aseveran que la especificidad de esta perspectiva radica, primero, en reconocer que la sociedad moderna no avanza hacia el progreso sino hacia la explotación, desigualdad, explotación, destrucción, contaminación, y que todos esos malestares corresponden a la lógica del capital y las dinámicas del poder en su conjunto; segundo, en adoptar la teoría social (crítica) y ciertos aportes de las ciencias sociales (el análisis del poder, de la desigualdad, de la explotación) para comprender, explicar y problematizar el objeto de estudio de la geografía. De esta forma, el objeto disciplinar pasa a ser la relación sociedad-espacio y, en la mayoría de las interpretaciones, se entiende que es el proceso social el que explica la forma espacial, y no al revés.

Con el correr de los años 70, el enfoque crítico en geografía se va consolidando en diferentes círculos de la academia (principalmente, del mundo desarrollado y, más tardíamente en América Latina y Argentina) postulando la necesaria integración entre el conocimiento puro y la acción transformadora del statu quo. Es por ello que se rechaza la neutralidad valorativa de la ciencia y se defiende una visión del mundo desde la subalternidad, las miradas del oprimido, del excluido, del dominado, con el objetivo de crear conciencia social crítica y empoderar a estos sectores postergados de la sociedad. A esta línea también se la conoce como *radical*<sup>1</sup>, dado que se caracteriza por su posición de compromiso con el cambio social y sus aspiraciones de convertir a la geografía en un instrumento para dicha transformación. Parafraseando a M. Santos (1979), el camino consiste en una eficaz combinación entre la crítica de la geografía y la geografía crítica, por un lado, y entre la crítica del proyecto neoliberal conservador y la construcción de un proyecto social crítico basado en la justicia social y la distribución equitativa de la riqueza, por otro.

---

<sup>1</sup> David Harvey definía el viraje de la disciplina de esta manera: “La expresión ‘geografía radical’ apareció a finales de los años sesenta. En esa época, la geografía tradicional estaba aun estrechamente ligada a las prácticas militares e imperialistas. Jóvenes geógrafos (...) trataban de fundar una corriente de izquierdas en el seno de la disciplina. Estábamos fuertemente influidos por el discurso anticolonialista, las guerras antiimperialistas y las luchas anticapitalistas, pero nuestras culturas políticas eran demasiado diferentes para quedar englobadas bajo el calificativo de “marxista” o “anarquista”. La expresión “geografía radical” se adecuaba más a nuestra diversidad.” (Harvey, 2012).

Aparecen fenómenos geográficos que comienzan a nutrir la nueva agenda de la disciplina, como la crisis del crecimiento urbano, el caos de las ciudades, la contaminación industrial, los problemas generados por la reproducción ampliada del capital y del trabajo, la pobreza, el hambre, la desigualdad social, los problemas de la superpoblación, el uso intensivo de recursos naturales, la reivindicación hacia los sujetos más desposeídos, entre otros. En definitiva, se construye una serie de contenidos con raigambre crítica al sistema capitalista *desde* la geografía.

Es importante destacar el contexto en que se produce este cambio en la disciplina, al calor de procesos como la Guerra Fría y la Revolución Cubana y, específicamente, los acontecimientos de rebelión estudiantil del Mayo Francés en 1968. Todo esto hizo que geógrafos reconocidos dentro de la corriente cuantitativa tomaran postura con respecto a lo anterior y protagonicen el giro hacia la geografía crítica, donde incluso existió una mayor apertura y vocación de integración con otras áreas del conocimiento para enriquecer los niveles de análisis (historia, sociología, economía, política, siempre desde su vertiente crítico-marxista o anarquista).

Bajo esta perspectiva, la naturaleza es una instancia producida y artificializada, puesto que considera que las actividades humanas son las principales responsables de la transformación de los entornos naturales, al tiempo que moldean el carácter humano y las relaciones entre las personas (Blanco, 2007). Esto va generando sucesivos estadios de naturalezas que son el resultado de la interacción de sistemas que regulan el funcionamiento de las esferas físicas y biológicas y de las prácticas sociales. En esas prácticas sociales la naturaleza es transformada y apropiada como parte del proceso de valorización del espacio del capital en el territorio. De esta manera, se resignifican los conceptos básicos de la geografía tales como territorio, lugar y espacio, los cuales ahora son estudiados en función de generar una arquitectura teórica robusta que cuestione el *statu quo* imperante en la sociedad. En definitiva, en la geografía crítica todo hecho de geografía humana es susceptible de ser analizado desde la crítica al sistema capitalista, en función del estudio de las asimetrías en las relaciones de poder, desigualdades sociales (clase, género). De hecho, a comienzos del siglo XXI, la geografía crítica en América Latina está muy vinculada a los problemas de época (género, espacios de la memoria, gentrificación, deuda externa, apropiación del espacio público, movimientos sociales de base territorial) y goza de un impulso vigoroso en toda la región.

### **La geografía crítica en la escuela**

La aparición de la geografía como materia en la escuela data de diferentes momentos históricos, según el lugar que consideremos. Por ejemplo, en la mayoría de los países de América Latina vio su aparición entre fines del siglo XIX y principios del XX, incluso antes de su institucionalización como carrera conformada en las universidades públicas. Durante muchas décadas, la geografía escolar naufragó en los cánones de homogeneización discursiva, asociados a la enseñanza en habilidades poco reflexivas y críticas hacia los alumnos, tales como la descripción y memorización de elementos naturales en un paisaje o como la reproducción de ideologías liberales relacionadas con la perpetración de acciones estatales y militares, sobre todo vinculadas a la defensa del territorio nacional (Romero, 2004). Como afirma Y. Lacoste (1990):

(...) la función ideológica esencial del discurso de la geografía escolar ha sido sobre todo la de enmascarar, mediante unos procedimientos que no son evidentes, la utilidad práctica del

análisis del espacio, tanto fundamentalmente para la dirección de la guerra como para la organización del Estado y la práctica del poder. En el momento en que, sobre todo, evidencia su «inutilidad», el discurso geográfico ejerce su función embaucadora más eficaz, pues la crítica de sus afirmaciones «neutras» e «inocentes» parece superflua. (Lacoste, 1990, p. 8).

Estos moldes con los que la geografía desplegó su crecimiento en las escuelas fueron marcando a muchas generaciones de profesores y estudiantes, al punto que aún hoy pervive un imaginario social en torno a su objeto de estudio que se vincula con aquellos rasgos enciclopédicos y descriptivos de otrora. Sin embargo, hace algunas décadas que la geografía escolar viene experimentando cambios que la hicieron virar desde la concepción antes mencionada hacia la problematización multicausal generada a partir de la resignificación de los conceptos centrales de la disciplina, como territorio y espacio, los cuales se analizan como un producto histórico que es resultado de relaciones de dominación y poder entre los actores sociales que lo disputan. Así, se puede afirmar que los propósitos y el sentido de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria confluyen en una selección y un tratamiento de contenidos que aproximan al sujeto que enseña y al que aprende, hacia el tejido de una trama compleja que permite pensar que todo hecho geográfico es, fundamentalmente, un problema de raigambre social. Este cambio de paradigma en la escuela es denominado por algunos autores como *geografía renovada* (Villa y Zenobi, 2006; Fernández Caso y Gurevich, 2007), la cual posee abordajes didácticos y disciplinares que favorecen los procesos de construcción de pensamiento crítico en el aula (Prieto y Lorda, 2011). En palabras de las dos últimas autoras:

Formar ciudadanos con pensamiento crítico no se logra a partir de la mera transmisión de contenidos del docente al alumno, sino que requiere ser estimulado a partir de propuestas didácticas que contemplen además de los supuestos básicos del constructivismo, el dominio de habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes, valores y normas (...). Una manera de generar que los conocimientos geográficos sean significativos para los alumnos y a su vez los ayude a pensar críticamente la realidad es a partir del tratamiento de los problemas sociales. (Prieto y Lorda, 2011, p. 5).

De esta forma, se vuelve imprescindible para la práctica docente de geografía lograr una relación inseparable entre el posicionamiento epistemológico disciplinar que posee el profesor y su correspondencia con una línea pedagógica afín. Sería una contradicción que un docente que adscribe a la geografía crítica en términos disciplinares dicte sus clases de un modo conductista. Y, por contraparte, muchas estrategias innovadoras se iluminarían con luz tenue al ser trabajadas desde una perspectiva disciplinar absolutamente tradicional. En palabras de H. Giroux, “independientemente de lo progresista que pueda ser un enfoque del pensamiento crítico, desperdiciará sus propias posibilidades si opera a partir de una trama de relaciones sociales del aula que sean autoritariamente jerárquicas y promuevan la capacidad, la docilidad y el silencio” (Giroux, 1997, p. 110). Para que exista construcción de pensamiento crítico en el aula, debe llevarse adelante un trabajo de relación dialéctica entre geografía y didáctica críticas.

J. Huergo (2010) afirma que para que se origine una situación crítica debe generarse un “obstáculo epistemológico” frente al cual se necesitan “vasijas<sup>2</sup> nuevas” para experimentar una *ruptura epistemológica* que sea capaz de transpolarse a la dinámica social, puesto que las rupturas en la comprensión y en el pensamiento están en estrecha relación con quiebres en el campo sociocultural y en las prácticas sociales. Por ello, si continuamos con la misma metáfora del autor, los ejemplos mencionados en el párrafo anterior constituyen una muestra de aquel pensamiento cristiano antiguo que rezaba que “nadie puede echar vino nuevo en vasijas viejas” (Huergo, 2010). En otras palabras, si no se construye la relación antes mencionada entre geografía y pedagogía, difícilmente pueda producirse la ruptura epistemológica necesaria para construir la crítica.

La didáctica de una geografía que pretende ser crítica no debe abandonar su empresa transformadora. Tiene el beneficio de trabajar a partir del reconocimiento y la problematización de situaciones territoriales actuales que, en la mayoría de los casos, forman parte del arco de conocimiento cotidiano de los estudiantes (sea por sus vivencias o por su información, a partir de los medios de comunicación). Los abordajes vinculados con la enseñanza de la comprensión, la multiperspectividad, el trabajo colaborativo y los planteos del pensamiento complejo han contribuido a una renovación didáctica de la geografía escolar que, en su conjunto, lograron aportes conceptuales tendientes a la búsqueda de explicaciones contextualizadas, problematización de los contenidos, hipotetización de los alumnos, así como la permanente incorporación de las dimensiones espacio y tiempo en todo análisis geográfico.

En muchos documentos oficiales referentes a la geografía escolar existe un marco de fundamentación curricular que estructura los contenidos, en su enfoque epistemológico y en cuanto a la selección y relación entre ellos, de una manera que abona a la perspectiva crítica trabajada en el apartado anterior. Siguiendo a M. Fernández Caso (2007):

Es sabido que en los últimos años se han producido importantes transformaciones curriculares y que en ese proceso quizá sea la geografía una de las materias escolares que más se haya visto impactada, porque esos cambios supusieron una revisión integral de los contenidos y de las estrategias de enseñanza hasta entonces vigentes. Estas novedades se inscriben en el marco de un debate más amplio acerca de las funciones que tradicionalmente le fueron asignadas a la escuela media —la formación ciudadana y la inserción en el mundo del trabajo—, ahora interpeladas por los nuevos escenarios de participación social y política de los jóvenes y por los cambios en el mercado de trabajo, expresados en una estructura laboral cada vez más inestable y precaria y en una dinámica que privilegia las competencias múltiples y flexibles. (Fernández Caso, 2007, p. 17)

Sin embargo, como ya expresamos, no solo en la selección, organización y jerarquización de los contenidos radica el carácter de una geografía crítica en la escuela, sino que la didáctica planteada, basada en propuestas abiertas, colectivas, indagatorias e investigativas por parte de los alumnos, llevan a un interesante compuesto de acciones

---

<sup>2</sup> Marcos teóricos, racionalidades prácticas.

que pueden vincularse a procesos de pensamiento crítico en los estudiantes. Así, los profesores deben dejar de observar la caja de temas a dictar como una cuestión mecánica para comenzar a emparentarlos con los modos de abordaje que les corresponde para volverlos más significativos. V. Hollman (2006) reconoce que “la Geografía Crítica comenzó a ser conceptualizada como un nuevo discurso con pretensión de verdad que reposita a los profesores, a sus identidades, a sus discursos sobre la disciplina y sus prácticas”. Allí radica la estrategia y la función genuina del profesor en su desempeño docente.

### **La crítica en educación**

Las teorías educativas que se vinculan con la crítica reconocen la complejidad que supone interpelar registros teóricos disciplinares con diferentes ideas generadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales propenden a impulsar una transformación de las estructuras sociales imperantes. En la teoría de la educación, existen dos corrientes que se erigen a partir de la crítica: las teorías reproductivistas sociales (Althusser, Bourdieu-Passeron, Bowles-Gintis) y las teorías de la resistencia o la transformación (Giroux, McLaren, Apple, Freire, Walsh). En el caso de las primeras, rechazan el supuesto de que las escuelas son instituciones democráticas, donde las desigualdades sociales se reducen y donde se promueve la excelencia cultural. Antes bien, reconocen a la institución educativa como un instrumento de poder de las clases dominantes para *reproducir* su lógica de dominación y extender los diferentes mecanismos de expansión del capitalismo. En el segundo caso, si bien se comparte la crítica basada en las estructuras del sistema que se replican en las escuelas, se vislumbra a ellas como un espacio de relativa autonomía donde pueden generarse condiciones de posibilidad para la *resistencia* hacia las formas de dominación cultural de la sociedad y donde, además, se pueden originar *alternativas emancipatorias* a dichas condiciones de alienación.

Mientras que para los reproductivistas no existe alternativa alguna en el seno institucional, puesto que los programas educativos son implementados por un Estado que busca la continuación de su hegemonía mediante sus aparatos ideológicos; para los pedagogos de la transformación existen posibilidades o intersticios desde donde se puede engendrar un currículum de la enseñanza, ya no desde un conjunto de rutinas y aplicaciones sistemáticas, sino convirtiéndolo en una actividad heurística donde se instauran estrategias diversas para fomentar el pensamiento de la multicausalidad y la autonomía, donde imperan la búsqueda constante y la invención de alternativas. En este sentido, se busca que la pedagogía crítica sea transformadora no solo de los pensamientos sino de las acciones de los estudiantes y profesores que habitan las escuelas, quienes serán los nuevos sujetos que propugnen por un nuevo mundo, donde imperen la inclusión, la participación democrática y el conocimiento socialmente significativo.

Inclinándonos en este trabajo hacia la segunda perspectiva, P. McLaren (2005) sostiene que la crítica emancipadora parte de la premisa de que los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios. En este sentido, esta línea debe apuntar a formar personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo, donde los educadores diseñen y evalúen intervenciones de carácter innovador que de modo intencional modifiquen la realidad social, el *statu quo* imperante. Para ello, serán claves los conceptos de diálogo, participación y dialéctica que trabajamos con anterioridad: primero es necesario *comprender* para luego *transformar*, en términos histórico-materialistas.

Mi enfoque hacia la pedagogía crítica es tratar de comprender de manera dialéctica cómo es que las relaciones sociales capitalistas, es decir el capital como forma social moldean a los estudiantes y maestros, y cómo es que los propios fundamentos de la existencia pueden someterse a los requerimientos de la ganancia. A mi manera de ver, resulta imprescindible un enfoque histórico-materialista para establecer estas relaciones. (McLaren, 2005, p. 75).

Según H. Giroux (2004), la naturaleza dialéctica de la teoría crítica consigue que el investigador educativo no vea a la escuela simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización que responde de modo exclusivo a los mecanismos del capitalismo y que constituye un andamiaje reproductor, en tanto aparato ideológico de esa “maquinaria”; sino que también construye una perspectiva de la institución como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación como sujeto de cambio social. Este autor afirma que no se puede evidenciar el pensamiento crítico como una mera forma de razonamiento progresista que analice situaciones dadas; sino que debe juzgarse como un acto político fundamental que tenga como objetivo formular alternativas hacia las estructuras de dominación social *desde* la escuela. La racionalidad emancipatoria, entonces, está basada en los principios de crítica y acción que sustentan visiones educativas diferentes de sociabilidad y relaciones sociales que las que existen actualmente. Se abre paso entre la crítica hacia aquellas estructuras que son restrictivas y opresivas, y apoya la acción que sirve a la libertad y el bienestar colectivo. Allí se encuentra el germen de resistencia y cambio en la escuela, más allá de que la misma haya sido pensada y diseñada por un Estado que posee sentidos y objetivos diametralmente opuestos.

### **Sobre la práctica docente**

La práctica docente es una acción social relacionada con un conjunto de tareas pedagógicas que se entran mediante la cultura, la vida social del sujeto que la lleva adelante y el contexto en el que éste desempeña su trabajo. En este sentido, la enseñanza no es algo espontáneo sino que implica una actividad metódica y sistemática, la cual interactúa con sujetos participantes, conforme a los valores y resultados que se colocan como propósito. Según G. Fenstermacher (1989), más allá del resultado del aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir<sup>3</sup> un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa, donde se ponen en juego intenciones sociales y valores ético-políticos. En ese sentido, la misión de la práctica docente no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual.

Para trabajar con un ejemplo, en Argentina, sobre fines del siglo XIX y principios del XX, la formación de docentes estuvo orientada al trabajo casi exclusivo con contenidos o de aplicación de métodos, con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas. Con el paso de las décadas, la formación “académica” y la “pedagógica”

---

<sup>3</sup> La transferencia, no ya vista como el acto educativo lineal de enseñanza-aprendizaje, sino entendida como los procesos culturales de enseñanza de saberes significativos en función de representaciones e intereses de los alumnos.

discurrieron por canales paralelos, cuestionándose unos a otros, sin existir relación aparente entre ellos (Davini, 2015). Asimismo, en el contexto de esta puja formativa, en los años 60 y 70 logró vigoroso impulso el enfoque tecnicista, de base neoconductista, que inundó la literatura pedagógica y las instituciones educativas. En estos casos, la práctica docente aparecía como un anexo de todo el trayecto del profesorado, donde se colocaba el acento en las técnicas instrumentales, tales como la planificación, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes como medición (Davini, 2015). Estas discusiones sobre el enfoque de la práctica, todavía presentes en las formaciones profesoras actuales, tienden a colocar a las universidades en la línea academicista y a los institutos de formación docente en una lógica donde predomina la formación pedagógica en detrimento de los contenidos disciplinares (Villa y Zenobi, 2006). M. Davini (2008) afirma que más allá de que las tradiciones hayan cambiado, nunca se abandonó la concepción de la formación en las prácticas como campo de aplicación, tanto de los métodos como de las disciplinas o las técnicas.

J. Huergo (2010) nos sugiere que la práctica es un tipo de actividad social pero, antes bien, supone una forma de conocimiento que se consigue en el mismo obrar. Implica tanto el proceso como la acumulación de teoría y práctica lograda que, más que un resultado objetivo, es una internalización o apropiación subjetiva. Se vuelve imprescindible, entonces, afirmar que la práctica docente está sostenida en la teoría (pedagógica, disciplinar) y mantiene con esta una relación de mutua colaboración, pues las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como diversas nociones o imágenes sobre el mundo (Davini, 2015). Por ello, cuando se habla de prácticas, no se hace referencia de modo exclusivo al desarrollo de habilidades operativas o técnicas, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.

D. Schön (1992) afirma que el conocimiento producido en la acción suele ser considerado de “segunda categoría”, mientras que todo aquello que proviene del conocimiento académico -racionalidad técnica-, goza de un lugar privilegiado en la práctica profesional. Sin embargo, el autor diagnostica que esta ponderación categórica de un conocimiento en desmedro del otro, lejos de encontrar basamento en una explicación científica, proviene más bien de una tradición social y de modelos institucionales que así lo han sostenido. Por ello, lejos de legitimar y sostener el esquema anterior, junto a este autor, decidimos otorgarle un alto reconocimiento al potencial formativo que tienen las prácticas, las cuales amplían la comprensión de los ámbitos de aprendizaje en las aulas, las instituciones y la comunidad, logrando que esos conocimientos académicos adquiridos durante la formación inicial sean aplicados en función de problemas reales y contextualizados.

### **Sobre la crítica en la práctica docente**

J. Barbier (2000) define a la práctica docente como el proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano. Lo que es importante dilucidar aquí es qué tipo de realidad se transforma, qué clase de transformación se realiza y qué relaciones específicas se establecen en ese proceso de transformación. En esta dirección, W. Carr (2002) nos sugiere que los objetivos y las características de la práctica docente están atravesados por la línea ideológica y subjetiva con la que fue (y es) formado el profesor, en tanto sujeto político, pero también en sus

características situadas de inserción laboral, en tanto sujeto trabajador. Así, se va conformando, merced a su campo de acción –praxis–, el proceso de construcción del conocimiento profesional de los docentes, que se consolida para crear y recrear representaciones, discursos y prácticas sobre la enseñanza de su disciplina.

La didáctica de las ciencias sociales asociada a las corrientes críticas considera que no es suficiente conocer y caracterizar las cualidades de las cosas (Jara y Santisteban, 2018), ocurridas en tiempo y espacio, sino que se propone descubrir la intencionalidad de los hechos para plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto (Benejam y Pagès, 1997) y adentrarse en las diferentes aristas que lo conforman. Por un lado, intenta lograr la consecución pedagógica de la comprensión y la búsqueda de complejidad (crítica hermenéutica), y por otro, avanza hacia el fuerte cuestionamiento sobre las estructuras del sistema capitalista y sus formas de reproducción política, social y cultural (crítica transformadora). Esto se traduce en la búsqueda de alternativas a la clase tradicional y propicia un rol más activo de los estudiantes, donde se busca que comiencen a germinar una actitud de compromiso social y político con la realidad en que viven. Para ello, es necesario que el profesor sea capaz de conseguir niveles de reflexión sobre su propia práctica, sometiendo a juicio sus representaciones y supuestos, perfeccionando su acervo cultural y académico y generando que sus clases sean más espacios de aprendizaje que de enseñanza. Sin embargo, toda práctica conserva un uso continuado y durable relacionado con lo habitual y lo acostumbrado, como así también lo tradicional. En palabras de W. Carr y S. Kemmis:

Este planteamiento de las relaciones entre lo teórico y lo práctico según la ciencia social interpretativa no se entiende como un camino de sentido único, de la idea a la acción, de los principios teóricos a la práctica, sino que el intercambio es bidireccional: la deliberación práctica está informada, no sólo por las ideas, sino también por las exigencias prácticas de cada situación; el juicio crítico y la mediación del criterio del agente son siempre indispensables. (Carr y Kemmis, 1988, pág. 108)

Este tipo de conductas normalizadas, denominadas “*habitus*” (Bourdieu, 1997; Perrenoud, 2005; Davini, 2015) son resultado de esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo. Se esquematiza a través de engranajes históricos, de estructuras y matrices de percepción, que se ponen en juego en el desempeño diario del trabajo docente. Son formaciones duraderas y transferibles que tienen que ver con la interiorización de referencias culturales que son capaces de perpetuarse en la práctica cotidiana. Básicamente, se rige por esquemas de pensamiento comunes de percepción, apreciación y acción. Y, lo que es más riesgoso aún, terminan consolidando representaciones sociales o modelos educativos que reproducen *prácticas docentes dominantes*<sup>4</sup> (Huerdo, 2010).

Sin embargo, no es fácil para un sujeto romper con esos esquemas que se basan en el *habitus*. Esto significa que, más allá del momento histórico que acuñó la tradición que

---

<sup>4</sup> Son aquellas que conforman la cultura escolar actual y representan los intereses sociales de dominación, contribuyendo a sostener el significado hegemónico de la escuela, así como a reproducir la gramática escolar.

conformó ese *habitus*, dichas prácticas sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en la enseñanza y en los modos de percibir los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Siede, 2010). Por todo ello es que existen obstáculos de carácter individual, institucional y social, que dificultan la práctica basada en la reflexión, dado que todas estas instancias han sido originadas en las condiciones sociohistóricas en las que el *habitus* ha sido engendrado.

Por un lado, el docente deberá dirimir dentro de sus propios esquemas mentales cómo cambiar –transformar– su propia práctica cotidiana para volverla más significativa y trabajar en construcciones de pensamiento y acción que se vinculen con la crítica. Por otro, aparece el obstáculo institucional y del sistema educativo, donde muchos modelos de gestión operan a través de políticas, normas, división del trabajo y funciones, y todo funciona a partir de “lo esperable” que “debe” realizar el docente, generando esfuerzos para que éste no les produzca un “problema” de índole organizativo o ideológico. Aquí es donde la construcción de pensamiento crítico se vincula más a la hermenéutica que a la emancipación. P. McLaren lo expresa muy claramente:

Desafortunadamente, en su discusión del “pensamiento crítico” los neoconservadores y los liberales han neutralizado el término crítico por su uso repetido e impreciso, removiendo sus dimensiones políticas y culturales y lavando su potencial de análisis para que signifique “habilidades del pensamiento”. En sus términos, la enseñanza se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquieran más altos niveles de habilidades cognitivas. Poca atención se pone al propósito al cual esas habilidades están dirigidas. La visión moral que subyace en este punto de vista alienta a los estudiantes a tener éxito en el difícil mundo competitivo de las formas sociales existentes. (McLaren, 2005, p. 257)

En cambio, cuando se llevan adelante pedagogías en un sentido crítico, prácticas transformadoras<sup>5</sup> (Huergo, 2010) con teorías que las sustentan, debe existir una comprensión del papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel en pos del desarrollo de actitudes críticas que alcancen principios de emancipación en los estudiantes. De esta manera, según P. McLaren (2005), la práctica crítica de los educadores no debe conformarse con formar pensadores críticos en el aula, sino que deben ser capaces de ofrecer las herramientas para que sus estudiantes se formen como sujetos de derecho que luchen por un mundo en que sus acciones puedan tener efectos, donde exista una *prioridad ética* de compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por añadidura implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano.

Para que una práctica docente sea crítica es imprescindible que se vuelva un *objeto de transformación*, en la medida en que es entendida en relación dialéctica con las estructuras y sistemas socioeconómicos y políticos. Por ello, dice J. Huergo (2010), el posicionamiento crítico tiene por interés la *praxis* como resultado de la reflexión y la

---

<sup>5</sup> Tienen a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente.

acción con respecto a tres dimensiones con las que es imprescindible disputar: el modelo dominante en educación, el estilo de desempeño y la estructura social en general. Esta práctica transformadora no debe impugnar a los sujetos con los que se trabaja. Antes bien, debe *escuchar su voz* -aunque estuviera impregnada de los sentidos de otros pensares del mundo- y *reconocer sus experiencias sociales* particulares. Quitarles la voz debido a que expresan identidades “alienadas” (mediáticas, callejeras, de mercado, patriarcales) desde un lugar supuestamente crítico, según J. Huergo, es otro de los rasgos de las prácticas educativas dominantes. Como hemos dicho, puede existir un profesor que posee un pensamiento de fuerte crítica al capitalismo y sus estructuras, pero en su práctica es sólo él quien posee la última verdad y desestima el pensamiento autónomo de los estudiantes. Este es un rasgo que hace de las prácticas educativas un ejercicio permanente de poder, silenciando e imponiendo ideas, amén de que ellas sean críticas al sistema. *No por anticapitalista una práctica docente deja de ser dominante.*

Es con el peso de la literatura sociopolítica de la enseñanza, basada en la pedagogía crítica, donde las nociones de la práctica comienzan a inclinarse en favor de la función social y la responsabilidad formativa de un profesor, analizándola desde toda su complejidad y desde los preceptos epistemológicos que subyacen a ella. Allí, se vislumbra a la práctica docente como un acto político (Frigerio y Diker, 2005) al profesor como un intelectual crítico comprometido (Giroux, 1997; Apple, 1997; McLaren, 2005), autónomo (Gimeno Sacristán, 1978), donde sus clases sean pensadas desde la complejidad y la heterogeneidad (Souto, 1993; Sanjurjo, 2005), razón por la cual no se pueden desarrollar prácticas comunes para todos los perfiles formativos y todos los contextos educativos. Aquí es importante destacar la valorización otorgada a la práctica como una fuente de experiencia y desarrollo, haciendo especial hincapié en los intercambios entre los sujetos implicados (profesores formadores, compañeros de práctica, profesores coformadores) y la propia reflexión sobre las racionalidades y acciones que sostienen sobre su práctica docente.

Cuando hablamos de *transformación de las prácticas docentes profesionales*, entonces, no lo hacemos desde una perspectiva simplemente innovadora, sino desde un posicionamiento *político* que sea capaz de situar al docente como un sujeto conocedor de la historia de su disciplina, de las líneas pedagógico-didácticas, de las tensiones institucionales y de la realidad socio-cultural de sus estudiantes. Se trata de una perspectiva que pretende realizar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional, el cual supera el nivel descriptivo para adentrarse en explicaciones multicausales, a través de la reconstrucción histórica del desarrollo de esa práctica profesional. Es necesario que exista una reconciliación entre las formas de pensar la crítica y de *construirla* en el aula. Las nociones de teoría crítica acuñadas por las distintas corrientes trabajadas con anterioridad deberán estar mediadas y atravesadas, inevitablemente, por la praxis<sup>6</sup>, lo cual significa que las organizaciones conceptuales o sistematizaciones de conocimiento de los residentes seleccionados estarán permeadas por los procesos de la vida social y material, en sus esferas no solo económica y política, sino también cultural y psicológica.

---

<sup>6</sup> “El proyecto intelectual de la teoría crítica demandaba que se recuperasen de la filosofía antigua aquellos elementos de pensamiento social que se ocupaban exclusivamente de los valores, juicios e intereses de la humanidad, para integrados en un marco de pensamiento que pudiera suministrar a la ciencia social un planteamiento nuevo y justificable. Para abordar esa tarea, los teóricos críticos se volvieron hacia Aristóteles y consideraron su concepto de “praxis”, entendido más como «obrar» que como hacer (...) En esos dominios, la teoría remitía exclusivamente a la praxis y la disposición que debía cultivarse era la phronesis, esto es, un entendimiento prudente de cómo- actuar en las situaciones prácticas” (Carr y Kemmis, 1986, pág. 142).

## **LA CONSTRUCCIÓN DE LA CRÍTICA GEOGRÁFICA EN EL AULA**

Para que exista construcción de una crítica geográfica, es importante que el profesor en cuestión adscriba al enfoque de la geografía crítica en términos teóricos, ideológicos, metodológicos y didácticos. Cada uno de los contenidos será abordado en los términos críticos en tanto y en cuanto exista esta visión en su enseñanza. Hemos destacado la importancia que adquiere el binomio disciplina-didáctica para la consecución de los objetivos críticos en la pedagogía de un profesor que pretende serlo. Esta seguridad conceptual, sumada a la obligatoria actualización teórica disciplinar, volverá al enseñante un intelectual (Giroux, 1997) con una solidez que le otorgará la consistencia necesaria para que su materia, sin importar el contenido, dialogue con la crítica de manera permanente. No es necesario que en la currícula de contenidos aparezcan explícitamente temas de directa correspondencia con la agenda que propusimos en el apartado de esta corriente de la geografía (pobreza, exclusión, desigualdad, contaminación). El enfoque holístico y versátil de la geografía crítica posibilita adoptar mecanismos y formas de enseñanza que le permiten al profesor construir metodologías relacionales, de una manera que un tema sea absolutamente vinculado con otros de la materia.

A continuación, desarrollaremos las diferentes formas que puede adoptar la crítica en tanto construcción didáctica por parte de un profesor de geografía. Como ya hemos explicado, si bien nos centraremos en la práctica del docente, se vuelve imprescindible que exista una disposición de los estudiantes, dado que si la construcción no se realiza de manera dialéctica en ambos sentidos, difícilmente puedan lograrse sentidos críticos en una clase (autores).

### **El trabajo con contenidos relevantes para comprender la realidad social**

La enseñanza es siempre un acto de transmisión de contenidos culturales, sean conocimientos, habilidades cognitivas, capacidades para la acción, disposiciones personales o valoraciones sociales (Davini, 2015) y la construcción de pensamiento crítico en el aula tiene que ver con el desarrollo de todas esas habilidades (López Aymes, 2012). Ahora bien, ¿cómo perciben esta transmisión los estudiantes?, ¿de qué manera se predisponen para la posibilidad del aprendizaje y cómo construyen sus propias representaciones sobre lo transmitido? Es imprescindible que los profesores de geografía le otorguen absoluta atención a la problematización de contenidos geográficos que sean relevantes para los estudiantes (Gurevich, 2005), explicando que una de las metodologías más efectivas a tales efectos es la apelación a los saberes previos de los alumnos (Ausubel, 2002), por cuanto ellos son los que ejercitarán la capacidad para encontrar significados y relaciones con lo enseñado por el docente. La enseñanza despertará mayor motivación en los alumnos si los contenidos son trabajados desde lo real y concreto (Giroux, 1997). Más aún cuando hablamos de geografía, donde todos los problemas parten de situaciones verdaderas y deben ser enseñados en virtud de la relación que tienen los alumnos con el mundo que los rodea, lo cual los vuelve más sensibles a las situaciones presentadas. De hecho, la perspectiva de la geografía crítica supone un manantial de conceptos y abordajes de contenidos que apuntan a la dirección mencionada.

Si los educadores críticos abordan los temas desde relatos, experiencias y lenguajes culturales cercanos al grupo como forma particularizada de enseñanza, resulta menos dificultoso que sus alumnos puedan sentir empatía con las oralidades, lecturas y escrituras

que se suscitan en su aula. Es necesario que la práctica docente sea receptiva a las historias, sueños y vivencias que los estudiantes llevan a la escuela, puesto que allí se podrá desarrollar un lenguaje y un conjunto de prácticas que pongan en juego la naturaleza contradictoria del capital cultural con el que ellos producen significados que legitiman sus particulares formas de vida (Giroux, 2003). Entendemos que estas situaciones didácticas sientan las bases para la construcción de una hermenéutica fundante de la crítica, dado que se le otorga mayor significado al espacio en el que se desempeñan los jóvenes, quienes deben adquirir conocimientos sólidos acerca de los mismos para su mayor comprensión y para pensar críticamente sus posiciones en él.

Una de las estrategias didácticas más loables para conseguir tales objetivos, se relaciona con la realización de simulaciones o juegos de rol, donde el profesor apunta a que los estudiantes comprendan una problemática geográfica a partir de la investigación de los argumentos de un actor social determinado. Usualmente, los sujetos que siempre están presentes son: el Estado, las empresas y la comunidad o las organizaciones sociales que se oponen a un determinado proyecto estatal o empresarial. En la lectura de las diferentes fuentes oficiales de cada actor (páginas ministeriales, sitios oficiales de las empresas, portales de protesta o reclamo de las organizaciones vecinales o sociales) radica la riqueza del aprendizaje, puesto que, con el correr de las clases, los estudiantes podrán conseguir mayor empatía o proximidad (por más que no acuerden ideológicamente con ese actor) para luego generar un debate comprometido y crítico sobre la situación geográfica planteada.

### **La implicación activa de los alumnos en las tareas y la promoción del trabajo colaborativo y creativo**

Es absolutamente necesario que el profesor trabaje didácticamente para generar condiciones de inclusión y compromiso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Se vuelve imprescindible que los jóvenes aprecien al aula como un espacio donde aprenden a ser sujetos de cambio y se construyen como ciudadanos políticos y no como una mera instancia de materias estancas donde se debe escuchar, rendir examen y luego acreditar. Es un trabajo pedagógico que apunta a modificar la filosofía de la escuela y la relevancia de las clases. Tal como afirman Martín Sánchez *et al* (2017), el aprendizaje auténtico supone que el estudiante se convierta en un agente activo dentro de la dinámica áulica, cuya intención es la de pensar y desarrollar pensamiento autónomo; esto conduce a la producción del evento que llamamos *aprender*. Si orientamos estos procedimientos hacia la vertiente del pensamiento crítico, afirmamos que se trata de aquellas habilidades utilizadas para determinar la autenticidad, exactitud y el valor de la información y del conocimiento (Benejam y Pagès, 1997).

Afirmamos que la enseñanza requiere de la necesaria colaboración de otros sujetos y es por esta razón que hay que estar dispuesto a generar trabajo mancomunado, es decir, que los alumnos aprendan a construir *con otros* los fines de la crítica. En este sentido, cuando hay aprendizaje auténtico, el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter significativo, reflexivo y colaborativo (Mosterín, 1993).

Existe ingente bibliografía que afirma que el interés y el compromiso con las tareas son mayores en la medida que los alumnos participan en grupos o comunidades de aprendizaje (Souto, 1993; Litwin, 2008; Hernández, 2009). El hecho de que los estudiantes puedan involucrarse en un aprendizaje colaborativo implica la mediación con experiencias y perspectivas de los otros, logrando que los jóvenes se muestren más predisuestos hacia

las propuestas de sus docentes (Davini, 2015). Estos baluartes pueden favorecer el principio de *creatividad* en los estudiantes, donde se fortalecen las identidades individuales y colectivas. M. Lipman (1998) sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estas actitudes cognoscitivas se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible. Otra de las cuestiones que puede favorecer el pensamiento creativo tiene que ver con *desplazar* a los estudiantes de su clásico rol de alumnos, de generar una suerte de *descolonización* de su condición cotidiana.

En toda didáctica que se interese por el pensamiento crítico se han de considerar la forma y el contenido de las relaciones sociales del aula. La pedagogía del pensamiento crítico que ignore esas relaciones corre el riesgo de ser mixtificadora e incompleta (Giroux, 1997). Para construir tales propósitos, los profesores de geografía deben disponerse para que los estudiantes sean capaces de examinar el contenido y la estructura de las relaciones del aula, de una manera tal que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje. Esto significa que el profesor debe asumir el cambio de rol que le cabe, donde ya no es la fuente impoluta de conocimiento, sino que hace las veces de coordinador de *sentidos otros* del aprendizaje, donde el trabajo en equipo se muestra como la posibilidad para que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas de su conocimiento, a partir de la organización sistemática, la distribución de tareas, la deliberación de ideas y donde cada uno se transforme en *recurso* para los demás (Litwin, 2008).

### **La importancia de la comunicación personalizada**

La posibilidad de que el profesor pueda salirse de su rol expositivo apuntando a la comprensión individualizada es un planteo reflexivo que todo docente crítico debe hacerse. El trabajo paciente y la comunicación personalizada con cada estudiante son pilares que contribuyen a ir en ese sentido. Los recorridos de los jóvenes son disímiles y, en consecuencia, también lo son sus formas de aprendizaje. Ellos podrán interesarse por las tareas que se les propone en la medida que sean reconocidos como sujetos particulares, a través de intercambios personalizados.

La construcción del trabajo dialógico es una característica que Paulo Freire remarcó en toda su obra para poder llevar adelante la pedagogía de la liberación. Si no existe esta intención de empatía por parte del profesor, difícilmente pueda construirse una relación de aprendizaje en la autonomía, que es el verdadero fundamento de la teoría crítica en la educación. Es imprescindible que los momentos áulicos puedan virar desde el mero impartir conocimientos y sentidos hacia un grupo pensando –erróneamente– en términos homogéneos hacia desarrollar proximidades que atiendan a cada sujeto en función de sus recorridos y formas de aprender. Solo en la “llegada” auténtica del profesor con cada estudiante radica la construcción de la crítica: en un primer momento, ejercitando procesos de pensamiento complejo con respecto a situaciones geográficas observadas y, en un segundo momento, apuntando a que el joven que ya comprendió la dinámica del problema y adoptó una posición determinada, pueda pensarse como sujeto político de cambio dentro de una realidad social. Como hemos afirmado con anterioridad, para que exista una crítica transformadora, es necesario un trabajo hermenéutico de enseñanza en la complejidad.

A decir de L. Sanjurjo (2005), el diálogo pedagógico es una actividad cognitiva, afectiva y social que está dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el

conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de quienes forman parte de él. Estas instancias de enseñanza discurren en la dirección contraria a la educación impartida, como depósito de contenidos, dado que contribuye a la construcción autónoma del conocimiento por parte de los estudiantes, lo cual no inhabilita la necesaria intervención del docente en ese proceso de pensamiento. Es importante que el profesor sea consciente de que los procesos de pensamiento crítico se vinculen a los rasgos de la autonomía, puesto que muchas veces existe la idea errónea de que por el hecho de que un estudiante comunique la misma posición crítica del profesor o de una determinada bibliografía, se está construyendo pensamiento crítico. Afirmar que porque un estudiante repite de manera mecánica posturas de izquierda, críticas al capitalismo, sería un grueso error. Como afirman Caggiano y Grimson (2005) “el pensamiento crítico pretende detectar cuándo los lugares de sacralidad devienen obstáculos epistemológicos y políticos. Porque nunca renuncia a desplazar las fronteras de lo posible y de lo pensable” (p. 12).

Todos los problemas geográficos trabajados desde una perspectiva crítica, incluso aquellos que parecen más físicos (que pueden ser abordados desde una perspectiva ambiental) son plausibles para desarrollar un pensamiento en la autonomía que permita al estudiante comprender la situación desde la complejidad y así poder tomar partido en términos transformadores. La tarea forzada de impartir ideología ante un auditorio aparentemente uniforme solo conformará cerrazones en el pensamiento, lo cual obstruye toda posibilidad de construcción de la crítica.

### **El método de solución de problemas geográficos**

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una estrategia didáctica diagramada a partir de la resolución de situaciones del mundo real, donde el docente debe seleccionar asuntos de interés geográfico para que los estudiantes puedan indagar y analizar de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de concurrir a una resolución o conclusión (Litwin, 2008). Hace ya algunas décadas que el ABP se muestra como una estrategia válida para romper con los esquemas tradicionales de enseñanza, dado que dichos planteamientos por parte del profesor llevan a los estudiantes a interrogarse y a hipotetizar en función de cómo podrían obtenerse las respuestas. En general, se trata de preguntas complejas y dilemáticas que son construidas a partir de problemas genuinos, es decir, aquellos que no tienen mecanismos de solución anticipados.

El pensamiento crítico incluye tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones, ya que se puede evidenciar con el uso de estas habilidades la capacidad del individuo en la resolución de situaciones problemáticas y que requieren de una posición y acción frente a ello. De repente podemos figurar un problema de carácter hermenéutico que apunte a examinar de manera analítica determinada situación geográfica, a partir de la exploración de las diferentes perspectivas intervinientes mediante enfoques aportados por diferentes áreas. Entonces, pensando en un estudio de caso minero en Argentina, podríamos preguntar: ¿es posible la minería sustentable? Aquí, el profesor podrá apuntar a la comprensión por parte de los estudiantes a partir de una perspectiva económica, política, social o ambiental. Por su parte, si pensamos un contenido desde una problematización más transformadora, necesitaremos no solo indagar en las lógicas de cada actor social interviniente, sino en escudriñar las lógicas y los objetivos, muchas veces ocultos, por parte de ciertos sectores. Entonces, si viramos nuestro foco hacia el sector agrícola del país sudamericano, podremos comenzar la secuencia didáctica con el siguiente planteo dilemático: ¿cómo es posible que en un país que produce alimentos para 200 millones de personas, 15 millones de los 45 millones de habitantes se encuentran bajo

la línea de pobreza? Esta pregunta de alta complejidad encuentra muchas respuestas, pero existe una explicación que es latente y que lleva a los alumnos a cuestionar fuertemente las bases del sistema capitalista. Esto permite dilucidar cada una de las intenciones de los actores intervinientes, interrogando en el porqué de cada racionalidad. Por ejemplo, si el país priorizara la alimentación de sus habitantes por sobre la ganancia de los productores agropecuarios, o si el suelo se observara como un bien común y no como un factor de producción capitalista de rentabilidad, o si el Estado fuera más interviniente en la economía, colocando regulaciones a la producción y la exportación para evitar que se siembre predominantemente soja o que se venda al exterior la mayoría de la producción.

Un problema necesita de un proceso de construcción previa y de debate de perspectivas. Asimismo, requiere de un análisis de las distintas dimensiones involucradas en la situación problemática, superando la tendencia a dar prontas respuestas o tomar decisiones sin una correcta examinación. Por ello, en geografía, se trabaja sobre problemas de índole social, económico, ambiental o cultural que son tan amplios que el procedimiento del docente es trabajar sobre una baja estructuración (Davini, 2008). J. Kurfiss (1988) señala que el propósito de pensar críticamente es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que, por tanto, se justifique de manera convincente.

## CONCLUSIÓN

El tránsito hacia la crítica en una clase de geografía consiste en una filigrana que dibuja curvas y contracurvas, dejando como estela un complejo entramado en el que se pueden articular avances y retrocesos vinculados a anhelos y lastres que colman el recorrido profesional de un docente. En nuestro trabajo han quedado plasmadas, en una primera instancia, las distintas referencias teóricas que existen en torno al concepto crítica y cómo la geografía radical, junto con la pedagogía crítica, son herramientas para desarrollar este tipo de pensamiento en la práctica docente. En una segunda instancia, se explicaron algunas formas didácticas dirigidas hacia la crítica, mediante un desarrollo metodológico que se traduce en diferentes posicionamientos político-pedagógicos sobre cómo trabajar en el aula y el vínculo que es preciso tener con los estudiantes para generar proximidad hacia el pensamiento crítico.

Las acciones educativas de los docentes podrán tener un grado de hermenéutica más o menos desarrollado o podrán generar mayores o menos proximidades a las características de la transformación, pero lo que es importante considerar aquí es que forma y contenido, teoría y método, son dimensiones irrefutablemente conectadas, simbióticas, bajo las cuales es necesario trabajar para bregar por la construcción de pensamiento crítico en el aula. En la medida que los profesores de geografía aborden sus clases mediante estos mecanismos de interpretación y de adscripción a las cualidades de una geografía crítica que sea enseñada desde una didáctica también crítica, los resultados de un estudiantado más participativo y comprometido con las temáticas de raigambre social que se les propone, tendrán mayor asidero en el aula.

Es probable que en la práctica docente no sea sencillo capitalizar cada una de las características aquí trabajadas que llevan al pensamiento crítico de los estudiantes, pero comenzar a ejercitar y armonizar el discurso y la acción en torno a estos sentidos ofrece como resultado una forma de trabajo que se reproduce en la robustez de la crítica.

También hemos dicho que la propuesta generada en estas páginas no es acabada puesto que podrán existir otros significantes en la didáctica de la geografía que lleven a construir la crítica en los estudiantes. Pero existe una condición que, más allá de las distintas variantes teóricas o métodos didácticos que se adopten, se muestra como una característica ineludible en el desarrollo profesional de un profesor pretendidamente crítico: la interpretación de los contextos sociales y las características grupales de los estudiantes con los que se trabaja. Solo en una práctica situada que sea capaz de diagnosticar y comprender los entornos en los que se inserta radicará el carácter transformador de una acción docente. Si esta dimensión comprometida no existe por parte del educador, y más aún, tratándose de profesores que tienen como objeto de estudio el espacio geográfico, entonces volveremos a caer en los lugares comunes que diagnosticamos en los inicios de este trabajo: la mención mecánica y ritualista de una expresión científicamente aceptada pero vacía de sentido pedagógico. Se vuelve absolutamente necesario que los profesores, como verdaderos trabajadores intelectuales puedan hallar su norte crítico a partir de un sólido posicionamiento epistemológico y un fuerte compromiso político-didáctico con sus estudiantes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

APPLE, Michael. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós, 1997.

AUSUBEL, David. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.

BALAGUER MORA, Pedro. Geografía crítica y pensamiento crítico. 2018, *Actualidades Pedagógicas*, pp. 73-95.

BARBIER, Jean. L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. [aut. libro] C. et Fablet, D. (eds.) Blanchard-Laville. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2000, pp. 35-58.

BENEJAM, Pilar y PAGÈS, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona: ICE/Horsori, 1997.

BLANCO, Jorge. Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. [aut. libro] María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich. *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires : Biblos, 2007, pp. 37-66.

BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

CAGGIANO, Sergio y GRIMSON, Alejandro. *Antología del pensamiento crítico argentina contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 2002.

- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal, 1994.
- DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- DAVINI, María Cristina. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires : Paidós, 2015.
- EISNER, Eisner. *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- ENNIS, Robert. The nature of critical thinking: An outline of critical thinking. Cambridge, 2011. *Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT*.
- ENNIS, Robert. *A logical basis for measuring critical thinking skills*. 1985, Educational Leadership, pp. 44-48.
- FENSTERMACHER, Gary. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. [aut. libro] M. (comp) Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1989.
- FERNÁNDEZ CASO, María y GUREVICH, Raquel. *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 2007
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En: *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, 1978.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.
- GIROUX, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores, 2004.
- GOULDNER, Alvin. *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza, 1978.
- GUREVICH, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HARVEY, David. *Marx y la ciudad*. [entrev.] Cécile Gintrac, Philippe Mangeot y Nicolas Vieillescazes Dominique Dupart. 28 de Abril de 2012.

HERNÁNDEZ, Ana María. El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. [aut. libro] Liliana Sanjurjo. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo sapiens, 2009, pp. 71-106.

HOLLMAN, Verónica. *La geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor*. Buenos Aires: FLACSO., 2006.

HUERGO, Jorge. *Hacia una crítica de las prácticas dominantes*. La Plata: s.n., 2010.

KURFISS, Joanne Gainen. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. 1988, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2.

LACOSTE, Yves. *La Geografía: un arma para la guerra*. Madrid: Anagrama, 1990.

LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1998.

LITWIN, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

LÓPEZ AYMES, Gabriela. *Pensamiento crítico en el aula*. 2012, Docencia e investigación, pp. 41-60.

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel, y otros. Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. 2017, *Revista de Educación*, pp. 21-40.

MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI, 2005.

MCPECK, John. *Teaching critical thinking*. Nueva York: Routledge, 1990.

MEJÍA DELGADILLO, Jorge, ORDUZ VALDERRAMA, Mónica y PERALTA GUACHETÁ, Blanca. ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. 2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-15.

MOSTERÍN, Jesús. *Filosofía de la cultura*. Madrid : Alianza Universidad, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*". En: Paquay, L. et al (ed.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México : Fondo de Cultura Económica, 2005.

PRIETO, María y LORDA, María. Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la Geografía. Aportes para su aplicación en el aula. 2011. *Revista Geográfica de América Central*, pp. 1-18.

ROMERO, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

SANJURJO, Liliana. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo sapiens, 2005.

SANTOS, Milton. *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Universidad, 1979.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SIEDE, Isabelino (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010.

SOUTO, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

TAMAYO, Oscar, ZONA, Rodolfo, y LOAIZA, Yasaldez. El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. 2015. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp. 111-133.

VILLA, Adriana. La construcción didáctica como forma y parte de los contenidos a enseñar. La Plata, 2009. *XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía*.

VILLA, Adriana y ZENOBI, Viviana. *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía*. La Plata: DGCyE. 2006.

VINIEGRA VELÁZQUEZ, Leonardo. *Educación y crítica*. México: Paidós, 2002.

WACQUANT, Löic. Pensamiento crítico y disolución de la doxa. [entrev.] *Revista Antípoda*. Febrero de 2006.

© Copyright Diego García Ríos y Revista *GeoGraphos*, 2019. Este artículo se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.



**GIECRYAL**  
GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE  
ESTUDIOS CRÍTICOS Y DE AMÉRICA LATINA