

Tendencias de la Didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país

María Alejandra Taborda Caro¹

Universidad de Córdoba, Montería

“Todas las teorías son producto de una práctica; a su vez, toda actividad práctica recibe una orientación de alguna teoría”. Carr, kemmis, 1988

Resumen

Temas que pueden catalogarse de “geográficos”, están presentes en la escuela desde la constitución misma del sistema educativo en Colombia, unas veces solos, otros integrados al amplio espectro de las ciencias sociales. El presente trabajo profundizará algunas características y problemas que se presentan en el ámbito de lo que denominaremos “La didáctica de la geografía”, un campo de conocimiento aún incipiente si se la compara con el de otras disciplinas escolares. Igualmente, se mostrará la incidencia de las teorías cognitivas, críticas, «transposición didáctica», y las rupturas que actualmente presentan las reflexiones realizadas por los teóricos de las disciplinas escolares.

Palabras claves: geografía, didáctica, transposición didáctica, cognitivos, disciplina escolar.

Summary

Trends of Teaching Geography: reflections for a debate in the country. María Alejandra Taborda Caro. Topics that can be catalogued as "geographic" are present in the school from the very beginning of the Colombian educational system. They sometimes stand alone; other times, they are integrated to a broad spectrum of the social sciences. This work will deepen some features and problems that arise in the context of what we call "The teaching of

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Geógrafa, Magister en Geografía, Docente tiempo completo Universidad de Córdoba, Montería. *Doctoranda en Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Línea: Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada. alejandrata67@yahoo.com

geography", still a growing field of knowledge compared to other school disciplines; similarly, the incidence of cognitive theories, critical theories, 'didactic transposition' and the existing disagreements of reflections made by the theorists of school content.

Key words: *geography, educational, didactic transposition, cognitive, school content areas.*

Introducción

La presentación de este artículo se divide en cuatro secciones: la primera muestra el impacto que dentro de la geografía generaron los trabajos de los profesores Carretero, Asensio y Pozo (1996), quienes causaron verdadero furor al poner de manifiesto las limitaciones con respecto al pensamiento abstracto. Apoyados en la Psicología Cognitiva, ellos insisten en la presencia de ideas ingenuas o ideas previas, fundadas muy firmemente en la mente de muchos alumnos y que en muchos casos se contradicen con las ideas de la ciencia, o las ciencias. Entonces, a juicio de los citados autores, se produce una dificultad al cambiar esas ideas ya que están muy arraigadas al pensamiento. Estos estudios permearon las miradas de la enseñanza en general, pero fundamentalmente el aprendizaje del espacio geográfico y el lugar.

Las anteriores categorías, sus conexiones, se convirtieron en la década de los ochenta y bien entrados los noventa, en el centro de las investigaciones sobre el espacio cognitivo, noción germinada en lo individual ya que implica al cuerpo humano en integración con el espacio. Es esta relación la que estructura y orienta la concepción y el comportamiento en el espacio; tal como lo enunciara Ostuni, (1992) la percepción combinada y enriquecida por el pensamiento elabora su sentido.

Por otro lado, se tiene la incidencia dentro de la didáctica de la geografía de los trabajos de Chevallard y Joshua (1982); ellos reconocen que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar en la escuela, sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una «transposición didáctica», hasta que se convierte en conocimiento enseñado manteniendo a los saberes escolares en una situación de fuerte dependencia.

Así mismo, emerge una didáctica de las posturas en pro de la defensa de la geografía radical, o de una geografía basada en la geografía marxista, o en la escuela de los anales, que tuvieron tanto predicamento en la década de los setenta y parte de los ochenta. Los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, de Charles Baudelot y Roger Establet Young, Bernstein, Apple, Giroux, son los más representativos. Este enfoque pone el acento en las relaciones en la escuela, su funcionalidad para el mantenimiento del orden social en el que se inserta, aunque, obviamente, la selección de lo que se propone enseñar tiene interés en tanto viene determinado por el tipo de funciones que ha de cumplir.

Finalmente, muy entrados los noventa, incursiona la línea que nos interesa aquí: la historia de las disciplinas escolares. Esta innovadora mirada no viene incrustada dentro de la didáctica, sin embargo los geógrafos que comienzan a explorarla provienen de ésta. Sus teóricos de origen son Goodson y Chervel (1991) y Lundgren (1992), quienes han puesto de manifiesto el carácter socio-histórico del conocimiento cristalizado en asignaturas escolares. Teniendo en cuenta una fuerte raigambre histórica, pero incorporando herramientas conceptuales procedentes del pensamiento de autores como Nietzsche o Foucault, en la actualidad está vigente y en auge.

Sobre el saber escolar Popkewitz (1995) ha destacado que éste es un producto específico, resultado de una especie de alquimia que no traslada sino que transforma el saber cuando entra en la escuela. Así se manifiesta con timidez dentro de las ciencias sociales, la aceptación de existencia de una cultura escolar que en su inmediatez es una construcción de la propia escuela, en función de las finalidades que ella misma se asigna.

Los temas que a la didáctica de la geografía le han dejado estas tendencias contemporáneas son: la relación entre la Geografía académica y la Geografía escolar, la complejidad de los contenidos a enseñar, la enseñanza de conceptos y su secuenciación, la persistencia de saberes envejecidos.

Cómo miran la didáctica los geógrafos

En general, la mirada de la didáctica a juicio de (Caldeiro, 2005), es la que la define como un conjunto de saberes que buscan dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo enseñar?, por lo cual es considerada erróneamente como una técnica. Asume la autora que se plantean varios problemas a la hora de sentar sus fundamentos epistemológicos, ya que lo referido a lo didáctico no puede basarse en otras disciplinas como sí lo hacen, por ejemplo, la sociología o la psicología de la educación.

Por lo anterior, un docente deberá poseer claros y sólidos conceptos acerca de los mecanismos básicos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ello implica el conocimiento de profundas nociones, habilidades y actitudes precisas para el desempeño de su profesión, conocer los modelos teóricos que mantienen la práctica educativa y dominar las técnicas de enseñanza que le posibilite enfrentarse con éxito al complejo mundo de la enseñanza y sus múltiples variables.

Por otra parte, se espera que la didáctica se integre en una unidad explicativa, normativa y prescriptiva, lo cual se debe a la naturaleza de su objeto de estudio. Lo que hoy está causando profundas divergencias, también de corte epistemológico, es que ciertos temas que se incluyen dentro de la didáctica, como el currículo o la metodología de la enseñanza, pueden desplazar a la didáctica fracturando su existencia disciplinaria. Es por ello que Contreras (1991) destaca que la didáctica enfrenta dificultades al delimitar su objeto de estudio porque la enseñanza no es tan solo un fenómeno provocador de aprendizajes, sino que implica una situación social influida por los actores involucrados, presiones externas e instituciones.

Por lo anterior, la didáctica de la geografía viene haciendo esfuerzos significativos por definirse y reorientarse. Al respecto, Benejan (1993) expone que esta didáctica tiene una vertiente teórica y una vertiente práctica. Afirma además esta autora que a nivel teórico la didáctica ha dudado entre las propuestas humanistas y las formulaciones conductistas, pero a nivel práctico ambas escuelas han aportado respuestas válidas, aunque parciales, a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, de manera que muchas escuelas adoptaron posturas pluralistas y flexibles que presentaron contradicciones teóricas evidentes. Hoy, esta problemática ha perdido vigencia porque las teorías constructivistas del aprendizaje han integrado en un mismo esquema explicativo las dos escuelas en competencia.

Otro argumento muy aceptado hoy viene de Souto (1998), para quien la didáctica se entiende como "un proceso de innovación en el aula"; ello le permite al profesor "tomar medidas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos" pero aclara que para que la innovación sea sistemática y efectiva hace falta que se enmarque en proyectos curriculares, en los que dicha innovación se relaciona con la investigación. En consecuencia, "los proyectos curriculares se configuran así como programas de investigación que pueden mejorar las innovaciones en el campo de la didáctica de la geografía". Tendríamos así a este geógrafo ubicándose dentro de las corrientes que asumen lo didáctico incrustado en lo curricular.

Muy recientemente Araya (2007) analiza los diversos aspectos de la educación geográfica para el caso de América Latina. Inicia su análisis con los resultados generados en la "Reunión regional de geógrafos para el mejoramiento de la enseñanza de la geografía en América Latina", donde evidenció que en los planes y programas vigentes la geografía aparece en situación subestimada frente a la historia, hecho que no le permite cumplir de un modo cabal su rol

formativo en la personalidad del alumno, ni desarrollar plenamente su objeto como disciplina distinta. El artículo demuestra que en varios países la distribución de los cursos de geografía no se adecua al nivel psicológico de los educandos, ni a las exigencias modernas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, los contenidos no son selectivos en cuanto a centralizar los problemas en torno a materias de interés para los alumnos y en unidades que partan de lo local y concreto; también quedó en evidencia un notable desequilibrio entre los contenidos de Geografía Humana y los de Geografía Física, siendo mayoritarios estos últimos.

Con relación a los métodos, el mencionado estudio concluye que en la enseñanza de la geografía predominan los métodos expositivos y librescos que tienden al verbalismo, a la acumulación de conocimientos y a la excesiva memorización. La geografía se enseña con criterio excesivamente analítico y disgregante, en temas aislados y rígidos; lo llamativo es que para comienzos de los noventa Araya presenta una situación similar. Sin embargo, argumenta que ya a finales de los noventa la situación comienza a transformarse vertiginosamente con trabajos referidos al perfeccionamiento de los docentes a nivel de magíster y doctorado, especialmente en Colombia y Venezuela. Los temas transformadores se refieren a la relación entre epistemología y didáctica de la geografía, construcción de conceptos espaciales en la didáctica de la geografía y configuración territorial, cambios en el mundo contemporáneo y didáctica de la geografía.

Se concluye que hoy la didáctica de la geografía se encuentra en la construcción de un espacio paradigmático que está exigiendo nuevas reconsideraciones sobre lo que ésta es. Por otro lado, se evidencia una fuerte confrontación contra la instrumentalización metodológica, para lo cual emergen todo tipo de preocupaciones cognitivas, curriculares y temáticas. Se nota una conjugación de todas las dimensiones (metodológica, teleológica, sociológica y psicológica), evitando el reduccionismo de la psicología. Adicionalmente preocupan otros temas como los sistemas de evaluación, la formación de docentes, el diseño del currículum en cuanto a una trayectoria formativa.

La didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista

A la pregunta ¿Qué es el constructivismo dentro de las ciencias sociales?, Carretero (1997) expone que primordialmente es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es solo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Se pregunta Carretero ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, y asume que fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Por otra parte, Allester (2001) muestra cómo en el constructivismo incide fundamentalmente la psicología educativa, con David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hane-Sian, estos últimos especialistas de la Universidad de Cornell, quienes tienen como precedente a Vigotski; han diseñado la teoría del aprendizaje significativo, aprendizaje a largo plazo, o teoría constructivista. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de construcción individual y personal, que consiste en relacionar los nuevos aprendizajes con las ideas previas. Así, el aprendizaje es un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez.

El instrumento más pertinente para el aprendizaje significativo es el mapa conceptual, ya que en él los conceptos han de estar conectados con una coherencia interna, es un instrumento para entender las conexiones entre los conceptos. Con esta mirada, la didáctica de la geografía tiene como objetivo prioritario la educación de los alumnos para la formación de ciudadanos conscientes y solidarios en relación con el espacio geográfico, asumiendo el aprendizaje de manera que se pueda denominar así, es decir, a largo plazo.

Dentro de la geografía, Benejam (1992) asume que las teorías constructivistas del aprendizaje han integrado, en un mismo bosquejo explicativo, procesos como la indagación de los conceptos previos de los alumnos sobre el espacio y el territorio, y el proceso de introducción de nuevos conceptos o de modificación de los anteriores y la aplicación de los aprendizajes a la solución de problemas en contextos suministrados, además de una fase que implicaría el desarrollo de una conciencia crítica y de una actitud de responsabilidad social.

Se introduce así la idea de los conceptos claves que podrán servir tanto para derivar conceptos como para supra ordenar las experiencias y hechos que los alumnos y alumnas aprendan de la realidad (Benejam, 2000). Así, se propone los siguientes conceptos sociales clave como facilitadores en la selección de otros conceptos que se desprendan de ellos y permitan entender el mundo desde una posición distintiva: identidad y alteridad, racionalidad, continuidad y cambio, diferenciación, interrelación, organización social. Seguidamente se moviliza esta propuesta a partir de la concreción en un modelo de enseñanza desde la Geografía.

Según Benejam (1997) si la ciencia es un producto social, el conocimiento que poseamos sobre el espacio, el territorio y la sociedad manifiesta las necesidades y prioridades de la comunidad científica. Esta manera de entender la ciencia no presenta el conocimiento social de manera cerrada ni con hechos inamovibles, sino que el conocimiento científico admite la duda, el cambio y la posibilidad de hacer propuestas de futuro.

Al desarrollarse el aprendizaje significativo desde la geografía, los niños y jóvenes construyen el conocimiento con la conexión de los nuevos aprendizajes, la regulación de los conocimientos y las experiencias previas anteriores, «gracias a las experiencias que tiene cuando interactúa con el medio físico y social, de manera que los conocimientos más relevantes son sociales» (Benejam, 1992). Es así como se muestra la importancia de la didáctica de la geografía y de la interacción coherente del alumnado con el medio, a partir del uso de un conocimiento significativo de los aprendizajes. Desde esta perspectiva Benejam recuerda que el objetivo de la interacción escolar es construir unos conocimientos y significados sobre una materia específica, como las ciencias sociales, que el profesor ya conoce.

Por lo tanto la didáctica de la geografía ha de tener en cuenta el conocimiento de la ciencia geográfica, pero también cómo el alumnado aprende y las experiencias peculiares e individuales de los estudiantes. Para enseñar con conocimiento de causa, la didáctica también ha de incorporar, necesariamente, los resultados de la investigación que se hace en el campo de las ciencias de la educación. Es evidente que la manera como hemos de enseñar la geografía depende en gran medida de cómo el alumno aprende.

Las dificultades generadas por esta propuesta fueron presentadas por Palacios (1988) a través la Geografía Fenomenológica, que criticó duramente el defecto generalizado de los profesores de geografía de imponer «su visión del espacio» a los alumnos. Este espacio «adulto» no suele respetar la individualidad del alumno, su creatividad y experiencias sobre «el espacio vívido». Otro aspecto destacado en los últimos años, especialmente por la geografía humanística, ha sido la función de la geografía como educadora de la creatividad.

Souto (1998), otro autor clave en la toma de posición constructivista, centra sus reflexiones sobre el aprendizaje en un aspecto que probablemente constituye una de las aportaciones más novedosas de esta didáctica de la geografía, la necesidad de atender a las "ideas o concepciones de los alumnos" y a sus "dificultades de aprendizaje"; hace Souto interesantes precisiones sobre lo que no son las ideas de los alumnos (meros errores sueltos, desvinculados entre sí) y sobre lo que no es explorar esas ideas (pasar un test inicial para ver el "nivel" del alumno y destacar lo que "no" sabe aún).

Finalmente Souto trabaja especialmente sobre concepciones (acerca de lugar, paisaje ideal, problemas de la población mundial o vivienda en las áreas urbanas) extraídas de la experimentación del proyecto curricular Gea, por lo que intenta, asimismo, establecer conexiones entre la perspectiva del constructivismo respecto a este asunto, y la de la geografía de la percepción y el comportamiento, junto con la exploración y tratamiento de las ideas denominadas previas. Un ejercicio de mixturas muy particular y sugerente.

En Colombia son reconocidas las investigaciones sobre construcción de conceptos espaciales en la didáctica de la geografía. (Rodríguez de Moreno 2000). Uno de los aspectos más interesantes es el planteamiento y fundamentación de una propuesta para enseñar geografía desde los primeros años de escolaridad y basada en los alumnos reales de las escuelas y colegios.

La didáctica de la Geografía desde la perspectiva de la transposición

Algunos especialistas sostienen que es necesario diferenciar entre saberes «sabios», saberes enseñados y saberes aprendidos (Chevallard, 1997.) En cuanto a las relaciones entre conocimiento científico disciplinar y conocimiento escolar, habría que determinar con mayor precisión si se trata de una mera traslación del uno al otro, de una vulgarización del primero en el aula, o de una conversión "técnica" de la disciplina en conocimientos susceptibles de ser enseñados.

Así, Chevallard (1985) asume que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar en la escuela, sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una «transposición didáctica», hasta que se convierte en conocimiento enseñado. Con esto, Chevallard considera la enseñanza como una transformación del «saber experto» (procedente de la investigación), en «saber a enseñar» (propuesto en los programas, instrucciones oficiales y manuales) y, finalmente, en «saber enseñado» (enunciado en cada clase).

Se da, por consiguiente, una tensión entre una geografía «oficial» y otra «escolar». Ahora bien, por encima de estas diferencias, es obvio que existen fuertes e indisolubles relaciones entre el conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar que hace que los saberes geográficos se encuentren permanentemente abiertos al debate y estén muy lejos de poder ofrecer un conjunto de referencias admitidas y comúnmente compartidas. Lestegás (2002); no existe un único saber erudito dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales.

Todo ello hace que la geografía enseñada se presente como una acumulación de las distintas geografías que los geógrafos desarrollan o han desarrollado, y que, debidamente modificadas y reconstruidas en función de las necesidades de la enseñanza, la escuela se encarga de difundir. Asimismo, Lestegás argumenta que los libros de texto no hacen más que aumentar esta confusión paradigmática.

Por otro lado, geógrafos dedicados a la investigación didáctica como Souza (1998) advierten que la "transposición didáctica" aun teniendo su origen en la didáctica de las matemáticas, cuenta con amplia tradición en la geografía escolar francesa y española, sobre todo a través de la línea de trabajo existente en Bellaterra, Barcelona. La transposición didáctica abre el debate hacia perspectivas atrayentes, sobre todo si se adopta el referente disciplinar para organizar el currículum; sin embargo, cada vez se fortalece más la idea de "integración de saberes" (más que de transposición o de traslado), opción que Souza considera epistemológicamente potente, pero no exenta de problemas.

Se concluye que Chevallard deja claro que la legitimación del saber enseñado requiere su consentimiento con el saber científico; sin tener en cuenta la ciencia referente, carece de sentido plantear su transposición didáctica. Como se ve, estamos ante un modelo que Lestegás llama

«aplicacionista descendente», que instrumentaliza la acción didáctica (una especie de filtro de los saberes científicos) y mantiene a los saberes escolares en una situación de fuerte dependencia con respecto a aquéllos.

La enseñanza de la Geografía desde los saberes escolares: una fuerte ruptura

Desde una posición contraria a la transposición y las teorías constructivistas, Chervel (1988) concibe el conocimiento escolar como una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad, y cuya finalidad esencial es la de proveer a los niños y jóvenes una «cultura escolar» a través de la cual se les transmite una determinada representación del mundo en el que viven. Lo esencial de esta creación cultural está vehiculado por las disciplinas escolares, que son reconstrucciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios; en el caso de la geografía, según Lestegás, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia nacional.

El trabajo de André Chervel aborda el ámbito de las disciplinas escolares, a las que asume como discurso central y privilegiado en el análisis de la historia del currículum. Tanto que, en su opinión, atender y desentrañar su naturaleza permitiría superar el reduccionismo historiográfico en que la historia de la enseñanza cae cuando se centra en el punto de vista de las instituciones, las poblaciones escolares, las políticas educativas o las ideas pedagógicas: en todos esos casos, según Terrón (1999), no se estaría haciendo algo historiográficamente diferente que si se investigase la historia de otras instituciones no escolares, de otros gremios o grupos sociales.

Por el contrario, las disciplinas escolares, afirma Chervel, pueden desbordar ese marco historiográfico tradicional siempre y cuando se renuncie a ser percibidas como meras adaptaciones o vulgarizaciones de las diversas ciencias, y se entiendan como una realidad más compleja que incluye “no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas”.

De este modo, y frente al modelo de la transposición didáctica, Chervel descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para garantizar el cumplimiento de las finalidades atribuidas a la institución escolar.

En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela. Sin abandonar este marco explicativo, en lo que sigue reflexionaremos sobre el proceso de producción y determinación de los saberes geográficos escolares para comprender el papel que desempeñan en el sistema educativo

Lo anterior ya se estaba digiriendo por los didactas de la geografía en los noventa; Souto (2008) advertía que los contenidos escolares son otra cosa distinta aunque inevitablemente relacionada con los contenidos científicos, por cuanto los problemas que estructuran los contenidos escolares son "problemas escolares", es decir, problemas que estando relacionados con los problemas investigados por los científicos tienen, sin embargo, otras características peculiares (posibilidades de conectar con las ideas e intereses de los alumnos, inserción en la problemática social de nuestro mundo); los problemas sociales, desde luego, no existen per se, sino que se hacen inteligibles para las personas cuando los científicos se plantean preguntas que ya son, al mismo tiempo, tentativas de explicación de esos problemas; por eso necesita -también como profesor, no solo como investigador- la geografía. Esta dependencia del saber escolar del conocimiento geográfico se mantiene aún con fuerza. Lestegás (2002) expone que los saberes científicos y los saberes enseñados responden a finalidades diferentes: mientras que los

primeros persiguen un reconocimiento como verdaderos, los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de las personas que no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos.

La didáctica de las corrientes críticas

En general, la Didáctica Crítica aparece como reacción y cuestionamiento a la didáctica tradicional predominante en la década de los setenta, en su estructura general se encuentra una concepción de corte antagónico que fácilmente se identificó.

Dentro de la corriente crítica, el trabajo de Rodríguez (2000) asume que la didáctica debe inicialmente asumir el hombre como un “ser histórico”, circunstanciado, aprendiendo siempre y construyéndose en ese aprendizaje como “sujeto inacabado” que es. Rodríguez parte de un análisis dialéctico de la realidad natural-social-cultural existente. Complementa la autora su teoría con la “sociogénesis del conocimiento”, para la cual son más importantes los procesos de desarrollo que sus resultados, por cuanto la mejor educación es la que estimula, promueve, “perfecciona” el desarrollo humano posible en cada quien: Zona de Desarrollo Potencial (capacidad del sujeto de resolver un problema dado en un marco interindividual), Zona de Desarrollo Próximo – Zona de Desarrollo Real (capacidad del sujeto de resolver individualmente un problema). A través de esta tendencia Vigotskiana esta corriente crítica también se asume como constructivista.

Dentro de este planteamiento didáctico se origina un marcado rol en la relación profesor-alumno-materia, que rompe con el vínculo dependiente del docente con el alumno, y con la materia objeto del conocimiento. En general, se organizan actividades grupales para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión colectiva y la problematización continua.

Apartándose de la idea de una didáctica muy específica, de carácter instrumental, cuyo significado fuera más allá de su sentido literal como “arte de enseñar” conforme a ciertas reglas y normas, Rodríguez espera que su propuesta propenda por el desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos y afectos deseables en el educando para que aprenda a aprender, a hacer, a investigar, a discutir, a expresarse, a escuchar, a pensar, a actuar y convivir en grupo.

Esta perspectiva didáctica procura el éxito del aprendizaje geográfico en medio de la crisis cualicuantitativa, para lo cual se requiere de una producción-adquisición de nuevos conocimientos sobre el “espacio” en clave de “espacio humanizado”, lo que implica para la autora que hay que partir de los conocimientos que los estudiantes poseen, con el ánimo de reordenar y reorganizar el aprendizaje participativo para “aprender a aprender, a desaprender y a reaprender”; se sirve así de la realización de los “mapas cognitivos” o “representación mental” del espacio “en clave de problemas sociales”, esto permite “reflexionar críticamente sobre la localización, la organización, la dinámica y la interpretación referentes al espacio humanizado”.

A manera de conclusión

Si la geografía, como insiste Capel, ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de obtener un reconocimiento universitario, siendo las necesidades derivadas del conocimiento geográfico escolar las que impulsaron el desarrollo del saber geográfico científico, valdría la pena en estas notas finales traer la pregunta de Pinchemel: ¿constituye la geografía un saber científico, a la vez teórico y operativo, o se trata de un simple saber cultural e informativo que se nutre de transferencias y préstamos de otras ciencias, más que de creaciones conceptuales, innovaciones metodológicas y problemáticas originales? No olvidemos que la misión asignada a la geografía escolar desborda ampliamente el marco del saber

presumiblemente científico, y más aún, no puede depender de las lógicas internas de la geografía “pura”.

Al respecto la didáctica de la geografía, disciplina en formación, tiene un amplio recorrido fortalecido por teorías constructivistas, fenomenológicas, marxistas y foucaultianas, entre otras, que están reorientando dos ideas: la de una existencia de una didáctica instrumentalizada y la de una geografía escolar que reproduce impunemente conocimientos geográficos.

Referencias bibliográficas

Allester, A., Ganoso, E., Payeras, J., Vicens, G. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía. *Prácticas del Seminario de aprendizaje significativo. Revista Educación y Pedagogía*, 34.

Araya Palacios Fabián, La didáctica de la geografía en América Latina: experiencias y tendencias. . [Citado el 5 de agosto de 2010,]. Disponible revistanadir.yolasite.com/resources/D

Benejam, P. (1992) La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 37-42.

Benejam, P. (1997). Las aportaciones de la teoría socio cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. En: P. Benejam, Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona; ICE Horsori.

Benejam, P. (2000). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. Apuntes del curso de Postgrado “La Didáctica de la Geografía en las aulas de secundaria”, dictado por la Doctora Roser Batllori Obiols. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Septiembre.

Carretero, M. (1997). Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación. En: Carretero, Mario (Ed.). *Constructivismo y Educación* (pp. 39-71). México: Progreso.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.

Chevallard, Y., Joshua, M. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 2, (3), 159-239.

Contreras, J. (1991). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.

Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186.

Lestegás, F. (2000). Propuesta para una didáctica del espacio urbano: Una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186.

Lestegás, F. (1995). Propuestas para una didáctica del espacio urbano: un enfoque crítico y constructivista. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 47-56.

- Giroux, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Madrid: Paidós
- Goodson, I. (1991): La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Caldeiro, G. Didáctica: caracterización, pasado, presente. [Citado el 22 de julio de 2010]. Disponible <http://www.unicundi.edu.co>
- Ostuni, J. (1992). Introducción a la geografía. San Isidro: Ceyne.
- Palacios Estremera. La indagación y la didáctica de la geografía en las enseñanzas medias [Citado el 5 de agosto de 2010]. Disponible revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulo.
- Popkewitz, T. (1995). La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación. *Revista Propuesta Educativa*, 13, 44-57.
- Rodríguez L., F. 2000. "Propuesta para una didáctica del espacio urbano: Un enfoque crítico y constructivista". En: Parceriza A., Artur y Marta Rovira G. *El Constructivismo en la práctica*. Barcelona (Esp.), Editorial Graó.
- Rodríguez de Moreno Elsa Amanda, 2000, *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria Bogotá*, Tercer Mundo Editores pág. 137
- Souto González, Xosé Manuel: Didáctica de la Geografía. [Citado el 22 de julio de 2010]. Disponible www.ub.es/geocrit/b3w-115.htm -
- Souto González, Xosé Manuel (1996). Investigación educativa y experimentación del proyecto curricular de Geografía GEA, In: grupo de didáctica de las ciencias sociales del proyecto Ires (Coord.) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*, Sevilla: Alfar, páginas 79-96.

Artículo recibido: 18-10-2010 Aprobado: 30-11-2010

