



FACULTAD DE
HUMANIDADES Y ARTES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Práctica docente y pensamiento crítico

Estudio interpretativo sobre las representaciones, discursos y prácticas
de los residentes de Geografía de la ciudad de Mar del Plata



TESIS DE MAESTRÍA

Prof. Esp. Diego García Ríos

DIRECTOR: Dr. Luis Porta

CO-DIRECTOR: Dr. Adriano Furlan

Rosario, marzo de 2019

Índice

Agradecimientos	6
Resumen	7
1 Introducción.....	9
1.1 Historia natural y antecedentes de la investigación	9
1.2 Presentación general del tema de investigación.....	12
1.3 Formulación del problema de investigación	15
1.4 Objetivos y preguntas de la investigación.....	18
1.4.1 Estructura de la tesis.....	19
PRIMERA PARTE	22
2 Marco conceptual	23
2.1 La crítica como concepto de análisis de las prácticas	23
2.1.1 Breve referencia del pensamiento crítico	26
2.2 La geografía crítica	31
2.2.1 La geografía crítica en la escuela	35
2.3 La crítica en educación	40
2.3.1 Sobre la práctica docente	42
2.3.2 Sobre la crítica en la práctica docente	45
3 Estado del arte	51
4 Perspectiva metodológica	56
4.1 Método cualitativo interpretativo.....	56
4.2 Contexto de la investigación y población	58
4.3 Sobre el abordaje metodológico.....	61
4.4 Principales técnicas cualitativas utilizadas.....	62

4.4.1	El análisis documental de los PE de la formación de los profesorados, el MGPC y el DC de Geografía de la secundaria de la provincia de Buenos Aires.....	63
4.4.2	Entrevistas biográfico-narrativas.....	64
4.4.3	Las observaciones de clase.....	67
4.4.4	Las entrevistas en profundidad.....	68
SEGUNDA PARTE.....		71
5	La geografía prescripta: sobre la práctica docente y la crítica en el Diseño Curricular de la geografía escolar y en los Planes de Estudio de los profesorados	72
5.1	La enseñanza de la geografía crítica en la escuela secundaria: un análisis del DC y el MGPC de la provincia de Buenos Aires	74
5.1.1	Fundamentación curricular.....	75
5.1.2	Estrategias didácticas sugeridas	78
5.1.3	Contenidos	80
5.2	Los Planes de Estudio de los profesorados de Geografía de Mar del Plata	82
5.2.1	Su estructura.....	82
5.2.2	No solo un problema de actualización	88
5.2.3	La concepción de Práctica Docente y de crítica en cada trayecto formativo	94
5.3	Sobre la importancia de otorgarle espacio y sentido a la práctica docente crítica en los documentos oficiales.....	99
6	La geografía aprendida: ese viejo lastre	102
6.1	La compleja tarea de pensar(se) como profesional crítico.....	103
6.2	Implementación de la entrevista biográfica	105
6.3	La construcción de la crítica en las historias de vida de los residentes.....	108
6.3.1	Historia de vida y los aprendizajes en ella	108
6.3.2	Acontecimientos escolares que dejaron huellas	114
6.3.3	Las representaciones sobre la crítica en los residentes.....	119
6.3.4	La perspectiva como profesores críticos del futuro.....	126
6.4	Sobre la importancia de (de)construirse a partir de la biografía	130

7	La geografía enseñada: la construcción de la crítica en el aula.....	132
7.1	El periodo de residencia.....	134
7.2	El sinuoso camino entre lo que se dice de la crítica y lo que se hace con ella.....	136
7.2.1	El trabajo con contenidos relevantes para comprender la realidad social	139
7.2.2	La implicación activa de los alumnos en las tareas y la promoción del trabajo colaborativo y creativo.....	144
7.2.3	La importancia de la comunicación personalizada.....	148
7.2.4	La dificultad de mantener la coherencia entre la crítica declarada y la crítica fabricada	152
7.2.5	El método de solución de problemas geográficos	155
7.2.6	Las aproximaciones a la crítica geográfica	158
7.3	Sobre las aspiraciones de ser profesores críticos en la residencia.....	162
8	La geografía reflexionada: el análisis de los residentes sobre su práctica docente ..	164
8.1	La reflexión <i>en</i> y <i>sobre</i> la acción.....	166
8.2	La concepción hermenéutica y crítica de la práctica docente	175
8.3	Sobre la necesidad de la construcción permanente de la crítica docente	181
9	Conclusiones.....	186
10	Consideraciones (auto)reflexivas sobre el proceso de investigación	193
11	Bibliografía	196

Lista de abreviaturas

UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata

ISFD N° 19: Instituto Superior de Formación Docente Número 19

DC: Diseño Curricular

PE: Plan de Estudios

MGPC: Marco General de la Política Curricular

Índice de figuras

Figura 1: El entramado de la crítica.....	14
Figura 2: Planteo del problema de investigación.....	17
Figura 3: Complemento entre técnicas y variables.....	63
Figura 4: Cartografía de la estructura general de la tesis.....	70
Figura 5: Organigrama del capítulo “La geografía prescripta”	73
Figura 6: Estructura del Profesorado de Geografía de la UNMDP	83
Figura 7: Estructura del Profesorado de Geografía del ISFD N° 19.....	85
Figura 8: Organigrama del capítulo “La geografía aprendida”	103
Figura 9: Organigrama del capítulo “La geografía enseñada”	134
Figura 10: Organigrama del capítulo “La geografía reflexionada”	165

Codificación del anexo en CD ROM

Carpeta “Documentación”: Diseño Curricular de geografía de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires (DC2GEO, DC3GEO, DC4GEO, DC5GEO, DC6GEO), Planes de Estudio (PE ISFD 19; PE UNMDP) y Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires (MGPC).

Carpeta “Residentes”: *Subcarpetas*: “Consentimientos informados” (CI + Iniciales de residentes), “Entrevistas biográficas” (E.BIO. + Residente “x”), “Entrevistas post-práctica” (E.POST. + Residente “x”), “Registros observacionales” (RO + Residente “x”) y “Audios” (AU + Residente “x”).

Imagen de portada: *Escuelita rural*, 1956. Autor: Antonio Berni (Rosario, 1905 – Buenos Aires, 1981). Pigmento al agua y albúmina sobre tela. 183 x 304 cm. Colección particular.
Fuente: “Galería Berni para niños” del sitio <http://www.educ.ar/>.

Agradecimientos

A Ana, por sostenerme siempre, por aceptar la resignación de un verano completo para que me quede escribiendo y por el amor incommensurable que me brinda todos los días.

A mi familia, porque a pesar de no saber de qué se trata esta investigación, estoy aquí gracias a ellos.

A Luis, por responderme con un sí desinteresado cuando le pedí la dirección de esta tesis y por seguir expandiendo mi cabeza.

A Adriano, viejo amigo, por sus tenaces y rigurosas lecturas y por enseñarme su acervo académico, al ser el geógrafo que más sabe de la disciplina en Mar del Plata.

A Luciana, vieja amiga, por acompañarme en el tránsito de la maestría y de la vida.

A María Inés, por nuestra reconciliación personal y nuestra construcción profesional cada vez más fuerte.

A mis compañeros de militancia, por convencerme de que la docencia es, ante todo, una acción transformadora.

Al CIMED, porque a pesar de tener colores políticos distintos, me cobijaron desde un principio sin peros.

A Beethoven, Chopin, Mozart, Wagner, Brahms, Mahler, por la genialidad de su música y por inspirar concentración a los laberintos de mis pensamientos, mientras escribía.

A Paco y África, por acompañarme acostados al lado de la computadora y por mandarme a imprimir de manera intempestiva media tesis de manera accidental (o no). Los gatos son sabios.

A los residentes, quienes siempre se mostraron predispuestos para este trabajo y aprendí mucho junto a ellos. A Fabián, por ayudarme con las desgrabaciones.

A la Universidad de Mar del Plata, porque a pesar de mis críticas y rabietas, la sigo queriendo. Al Instituto 19, por adoptarme y hacerme sentir que quiero trabajar ahí toda la vida.

A todas las escuelas que transité, porque me construyeron profesionalmente tal cual soy.

A todos los alumnos que me tuvieron como profesor, por hacerme sentir que no podría vivir de otra cosa que de esta hermosa profesión.

Resumen

La educación en general y el acto educativo de enseñar, en particular, han evolucionado y modificado sus perspectivas y propósitos en función de los diferentes contextos históricos que les han dado forma. Así, las distintas corrientes en la enseñanza respondieron a intereses particulares y a lineamientos político-pedagógicos determinados, lo cual hizo que las instituciones educativas cumplan un rol social específico como constructoras de saberes y sentidos.

Hace ya algunas décadas que, desde lo retórico, uno de los objetivos más importantes que persigue la tarea educativa en Argentina, tanto en la literatura científica como en las políticas educativas, es la de formar ciudadanos con capacidad crítica. Sin embargo, son escasas las situaciones en las que se explica qué es el pensamiento crítico, donde se indague en sus finalidades, sus límites, sus formas de construcción y aprehensión desde la práctica docente.

En el Diseño Curricular (DC) de geografía escolar de la provincia de Buenos Aires prepondera el abordaje de la disciplina desde la perspectiva de una geografía crítica que tiene correlato con una didáctica también crítica. Sin embargo, en la práctica, por diferentes razones, su puesta en funcionamiento ha sido y aún es muy dificultosa. El último cambio curricular acaecido en dicha jurisdicción en 2008 apuntó a modificar muchos aspectos de la geografía escolar que parecían indiscutibles y cristalizados, fundamentalmente en sus bases epistemológicas y su temario, pero también en sus estrategias para abordar la enseñanza y el rol asignado a los estudiantes. Por un lado, supuso una actualización disciplinar que buscó romper con la clásica geografía de la escuela secundaria –predominantemente física, enciclopédica y descriptiva–, introduciendo abordajes que se vinculan a las corrientes epistemológicas críticas. 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. Este posicionamiento político-pedagógico del DC, sumado a su carácter prescriptivo, genera que las dimensiones descriptas tengan su correspondencia en una práctica docente que apunta a formar ciudadanos críticos, donde los estudiantes comiencen a ser activos en las clases y que sean identificados como sujetos de derecho y agentes del cambio social.

Ante el panorama antes descripto, la presente investigación se propone trabajar con residentes de tercer y cuarto año de los dos profesorados de geografía de la ciudad de Mar del Plata, para interpretar los fundamentos de la crítica que ellos desarrollan en la enseñanza de la escuela secundaria, indagando las formas que la misma adopta en las clases, a partir de sus representaciones, discursos y prácticas docentes.

Los residentes de los profesorados implicados son conscientes del cambio de época en la geografía escolar pero saben que la consecución de objetivos ligados a tal renovación no es tarea sencilla en el aula. En general, conocen las cualidades que posee la geografía renovada y por ello quieren posicionarse en términos de una práctica docente que esté al servicio de la construcción de pensamiento crítico en sus estudiantes. Sin embargo, para lograr tales cometidos, su implementación en la práctica es un trabajo arduo, puesto que cargan con el resabio de sus biografías escolares, vinculadas con una formación pasiva y enciclopedista de la disciplina.

En la presente tesis se hará hincapié en las diferentes formas que adquiere la construcción de pensamiento crítico en el aula de residencia de geografía, otorgándole un lugar insustituible a la participación y reflexión de los residentes en el proceso de investigación y propendiendo a establecer bases sólidas de trabajo institucional que estén erigidas sobre la crítica.

1 Introducción

*El pensamiento crítico nos da los medios
para pensar el mundo tal como es,
tal como debería ser y tal como puede ser.*
Pedro Belaguer Mora (2018)

1.1 Historia natural y antecedentes de la investigación

En mi paso por la universidad, escuché un sinnúmero de veces la palabra “crítica” en boca de profesores¹ y compañeros, pero no recuerdo alguna situación de enseñanza que me esclarezca los alcances de ese concepto. Sabía que estaba bien pronunciarlo, que su uso era políticamente correcto en la retórica, pero no lograba comprender los fundamentos de su casi obligada incorporación discursiva. Me decían que “ser crítico” era una condición necesaria para un profesor en los tiempos que corren, de hecho, una expresión muy acuñada para definirlo era que esta aptitud en la enseñanza permitía “abrirle la cabeza a los alumnos”. Pero nunca se profundizaba en las características que debía tener un docente con dicha formación ni en los procedimientos para llevarlo adelante. Finalmente, ya trabajando como profesor de geografía, leía en Diseños Curriculares, manuales, planificaciones y cursos docentes, que uno de los propósitos más excelsos de la práctica docente es formar ciudadanos críticos. Incluso, proviniendo de las ciencias sociales, siempre consideré que tenía una responsabilidad mayor a la hora de construir y desarrollar este tipo de pensamiento en los estudiantes.

¹ Cuando decimos “profesores”, “compañeros” o “los” residentes, nos referimos a ambos géneros, a los efectos de una simplificación en la escritura, pero ello no quita la reivindicación a la lucha por la igualdad de género.

Sin embargo, a pesar de utilizar esta expresión en la oralidad y la escritura, casi de manera mecánica y hasta el cansancio, seguía interrogándome por las cualidades que debe tener una práctica docente para intervenir desde la crítica. Por un lado, pensaba que para ser un profesor crítico había que lograr que los alumnos sean capaces de pensar la geografía desde un enfoque marxista que cuestione las bases sociales, económicas y culturales del capitalismo. Hasta que un día se me ocurrió preguntarle a un grupo de alumnos si estaban verdaderamente convencidos ideológicamente de lo que respondían en una evaluación escrita o si lo hacían para que yo los apruebe. Más allá de que todos optaron por responderme la primera opción, ya comenzaban a existir preguntas dentro mío que hacían cuestionarme la práctica cotidiana como profesor: ¿es crítica una idea cuando es respondida desde la mecánica?, ¿cuán genuina es una respuesta que solo apunta a “caerle bien” al profesor para conseguir una buena nota? Por otro lado, muchas veces pensaba que estaba construyendo crítica cuando desarrollaba estrategias didácticas propias de la educación popular o que eran innovadoras con respecto a las costumbres institucionales de las escuelas en las que impartía clases. En otras palabras, pensaba que con el hecho de rupturizar con lógicas tradicionales de enseñanza, también estaba construyendo una educación crítica y liberadora en los estudiantes. Pero después también comencé a interrogarme sobre estas cuestiones y mi respuesta fue contundente al respecto: llegué a la conclusión que muchas veces se puede caer en el “dinamiquerismo” didáctico, sin necesariamente construir crítica.

Entonces reflexioné. Me di cuenta que la formación y la práctica de un profesor que sea capaz de construir pensamiento crítico en el aula es un asunto mucho más complejo que la mera mención de la palabra. Al momento que estaba comenzando a leer autores que trabajaban sobre esta cuestión (desde la filosofía, la pedagogía y la geografía), me entero de la apertura de la Maestría en Práctica Docente (Universidad Nacional de Rosario) en la ciudad de Mar del Plata.

Una vez inscripto, ya tenía el tema bastante definido por todo lo relatado, pero en vez de adoptar esta instancia como un aprendizaje exclusivamente personal, pensé que sería una buena oportunidad para trabajar esta construcción teórico-práctica en la formación docente, dado que en aquellos tiempos estaba comenzando a desarrollar mis primeros pasos en los espacios de la práctica docente del profesorado de Geografía que recién nacía en el ISFD N° 19.

En cada lectura y cursada de seminario pude dar cuenta que la investigación educativa, al igual que la tarea docente, son prácticas sociales que tienen la responsabilidad de buscar una transformación en los contextos en que se insertan. De esta manera, el trabajo interpretativo con la tesis estuvo signado de manera permanente por mí -nuestro- propio andar en la práctica docente de geografía. El hecho de pensar, de modo relacional, que lo que yo estudiaba y escribía en mi investigación pudiera tener incidencia en la formación de profesores y que, a su vez, el desarrollo en la formación de esos futuros colegas enriqueciera mi propia tesis, permitió que ya no pensara la tarea investigativa y la tarea laboral como acciones dicotómicas, sino como recorridos complementarios.

Hoy me encuentro desarrollando tareas de capacitación y de gestión, intentando acercar esas prácticas a las proximidades del pensamiento crítico, que la elaboración de esta tesis me ha permitido definir. Dichos trabajos son muy gratificantes, pero la vorágine cotidiana y la preponderancia de lo inmediato quizás atenten contra esa construcción de manera reflexiva. Por ello, formo parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (UNMDP), espacio que me ha permitido cobijar mis investigaciones y me ha otorgado la libertad de encauzar el recorrido académico hacia donde mis convicciones me llevaban. Y, por último, el aula: ese hermoso espacio donde se construyen saberes, se aprecian miradas, se exhiben agradecimientos y también enojos. Porque, en definitiva, el aula no es el espejo de la sociedad, sino que es la sociedad.

El hecho de que uno, mediante sus prácticas, favorezca el desarrollo del pensamiento crítico genera una construcción de sentidos y formas de interpretar la realidad: la identificación de los poderes, dominaciones, conflictos, desigualdades, construcciones de género, discriminaciones. Y esa “lente” no solo se desarrolla hacia afuera sino, por sobre todas las cosas, dentro del aula.

La posibilidad de que al menos *un* estudiante sea consciente de estas cuestiones ya constituye una –pequeña gran– victoria en el desarrollo profesional de un docente. Porque, en definitiva, esa expresión sincera de agradecimiento en un estudiante al finalizar una clase o un año, hace reafirmar en mí una condición: *el ineludible orgullo de ser profesor*.

1.2 Presentación general del tema de investigación

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 en Argentina que busca 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; Bazán y Zuppa, 2016), de hecho la nueva agenda de la didáctica propone dejar de lado el

tecnicismo para realizar foco en los propósitos formativos de la educación (Contreras Domingo, 1994; Eisner, 1998; Davini, 2015). No obstante, su consecución en la práctica no es tarea simple y por ello se crea la necesidad de fortalecer estos valores ético-políticos en los institutos y universidades que forman profesores. Por ello, para encontrar y desarrollar estas formas, la presente investigación estará centrada en la identificación y el análisis de las características de una enseñanza crítica desde la geografía escolar, durante el desarrollo de la práctica de residentes de la ciudad de Mar del Plata.

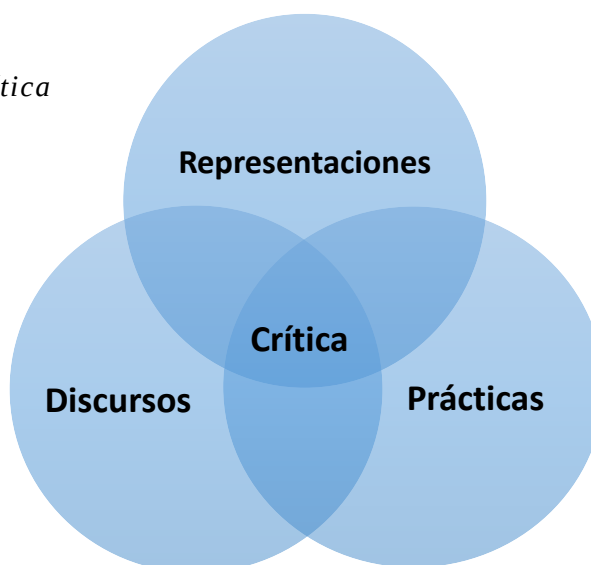
Luego de haber transitado algunos años en las aulas de la formación inicial –universitaria y superior no universitaria–, los estudiantes del profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante, UNMdP) y el Instituto Superior de Formación Docente N° 19 (en adelante, ISFD N° 19) se encuentran ante una disyuntiva que deben comenzar a desandar para iniciar el proceso de la residencia. 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 del DC?, ¿cómo lograr que la materia sea significativa para los jóvenes?, ¿cómo desarrollar el pensamiento autónomo y crítico en los estudiantes?, entre otras preguntas. Esto los lleva a encontrarse, inevitablemente, con una vieja discusión que se genera en el seno de la didáctica específica de la disciplina, que va de la mano con la necesidad de realzar el paradigma de la geografía crítica para lograr adoptar formas específicas en la práctica 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 sólo disciplinar sino pedagógico y didáctico (Gimeno Sacristán, 1978; Gurevich, 2005).

En lo que respecta a la geografía escolar, con el último cambio curricular de 2008 en la provincia de Buenos Aires (Marco General de la Política Curricular: MGPC), el concepto de la

crítica aparece de manera constante en las fundamentaciones que sirven de posicionamiento y orientación para todos los profesores que pretendan trabajar problemáticas geográficas en el aula, tal como lo prescribe el documento. Sin embargo, según el propio DC, todavía es farragoso el camino que lleva al desarrollo de la crítica geográfica en la práctica docente de las escuelas.

El marco de referencia propuesto en esta tesis estará dado por tres dimensiones que hacen foco en los residentes seleccionados. Su delimitación responde a una necesidad de ordenamiento, ya que, durante el proceso de investigación, estas variables estuvieron interrelacionadas por la trazabilidad del concepto *crítica* (Figura 1) y por el propio tránsito que la práctica les marcó a los residentes. Primeramente, se indagará en las representaciones que los residentes tienen sobre la crítica y el posicionamiento epistemológico y pedagógico que ellos interpretan del DC de geografía. Allí se colocarán en juego las propias biografías de los estudiantes, donde se conocerán los distintos recorridos que llevaron a que los mismos protagonistas lleguen a esas conclusiones sobre la geografía crítica. Segundo, se analizarán las clases de los residentes, a partir de la observación en campo, para identificar aquellas racionalidades prácticas que contribuyen a la construcción de la crítica en la geografía escolar. Tercero, y muy relacionado a las anteriores dimensiones, se profundizará en el análisis de los discursos que, de modo reflexivo, sostienen los residentes sobre sus prácticas áulicas.

Figura 1: El entramado de la crítica



1.3 Formulación del problema de investigación

La geografía en la escuela es una disciplina de carácter social que busca la explicación de procesos socio-territoriales en diferentes espacios y pretende generar una mirada crítica en los estudiantes que transitan por ella. Sin embargo, este enfoque problematizador no siempre estuvo presente en las aulas: tradicionalmente, se la reconocía por ser una materia que se caracterizaba por la descripción inocua de elementos en un paisaje y apelaba a la memoria de quienes la estudiaban (Villa, 2009). Actualmente, podemos hablar de una geografía renovada dentro de la provincia de Buenos Aires, puesto que el vigente DC establece dos formas de abordaje pedagógico que deben reflejarse en la práctica docente de los profesores que dicten esta materia: por un lado, desde el sentido epistemológico, propone un cambio paradigmático que pretende alinear a la geografía escolar con los registros teórico-académicos que ha transitado la disciplina en las últimas décadas de desarrollo científico: las geografías críticas, humanistas y posmodernas. Por otro lado, y en relación con lo anterior, promueve una selección y un tratamiento de esos contenidos desde una perspectiva de la didáctica motorizada por la pregunta, la hipótesis, la reflexión y la utilización de estrategias didácticas innovadoras.

Sin embargo, a juzgar por las observaciones que se citan al pie, los autores del DC reconocen que este andamiaje dialéctico geografía crítica-pedagogía crítica se encuentra con obstáculos que dificultan su desarrollo en la práctica real². Este marco de diagnóstico constituye

² El DC sostiene que aún se vislumbran las siguientes prácticas: “La preeminencia del tratamiento de los contenidos de carácter físico-natural por sobre los de origen social (...); el abordaje de los temas físico-naturales al inicio del año escolar, en tanto se relegan para una instancia posterior los de carácter social; la fragmentación en el abordaje de los aspectos físico-naturales en relación con los económicos, políticos y culturales (...); los temas de estudio y los modos en que se los problematiza, ya que éstos se plantean sin establecer vínculos directos y significativos con las relaciones sociales que estructuran el espacio geográfico; la prevalencia de prácticas de enseñanza tales como la exposición, el dictado, la utilización casi exclusiva del libro de texto y la fragmentación entre el aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales y la geografía; el aprendizaje por memorización y repetición (...) lo cual contribuye a su vez a la

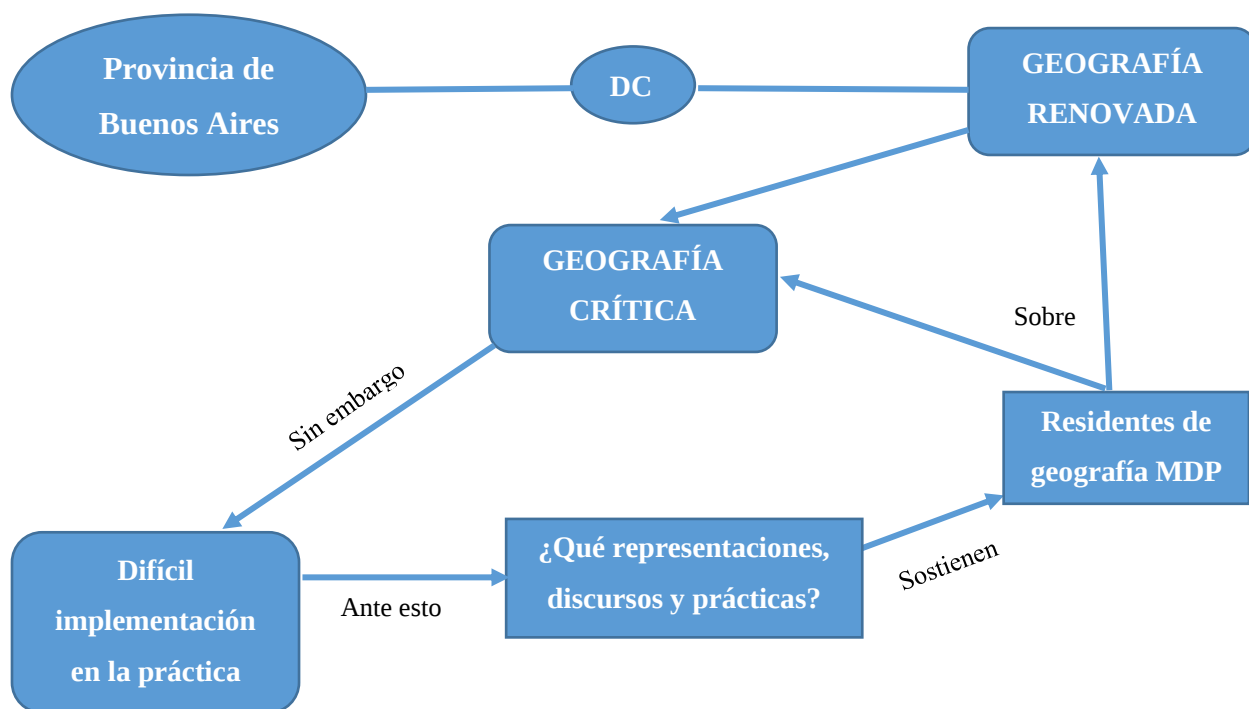
una tensión permanente entre las consideraciones teórico-metodológicas que el documento jurisdiccional prescribe y el *habitus* (Bourdieu, 1997; Perrenoud, 2005) de muchos profesores que, en la práctica, no han mostrado cambios epistemológicos ni pedagógicos en ninguna dirección. Cabe decir que las tradiciones que han dejado una huella profunda en ese *habitus* son muy potentes y constituyen el producto de intereses sociales y políticos y de pujas institucionales y académicas en diferentes periodos, las cuales conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos o conflictos latentes dentro de la conformación de una disciplina escolar (Hollman, 2006). La pervivencia que registran estas racionalidades se manifiesta en su forma de sostenerse en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares de los profesores (Davini, 2008; Siede, 2010).

Ante este contexto, se vuelve imprescindible centrar esta tesis en las prácticas de aquellos residentes de los profesorados de geografía de la ciudad de Mar del Plata, quienes serán los futuros profesores que tengan la responsabilidad de revertir la situación antes descripta. Según Davini (2015), formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión. Este proceso es gradual y, en la formación profesoral, requiere de acompañamiento, seguimiento y apalancamiento a lo largo de todo el plan de estudios, previendo una complejidad progresiva de los aprendizajes en las prácticas e incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad

fragmentación de los saberes geográficos; el desarrollo exiguo de las prácticas de lectura crítica y escritura entre las actividades que realizan los estudiantes; la débil consideración del conflicto social y el análisis de los intereses y necesidades contrapuestas de los sujetos sociales a la hora de pensar el espacio geográfico; el predominio de la descripción por medio de la enumeración de los componentes de determinados espacios geográficos, por sobre la explicación y la búsqueda de la formulación de relaciones complejas (...)" (DC5GEO, pág. 10)

creciente. Para ello, se indagará en las prácticas que desarrollan esos profesores en formación a la hora de llevar la crítica geográfica que se hace presente en la prescripción oficial hacia las aulas. A la luz de sus recorridos biográficos y sus actuales posicionamientos epistemológicos y didácticos, nos interesa interpretar las representaciones que ellos poseen sobre el abordaje que realiza el DC y qué discursos sostienen sobre la geografía crítica escolar. Estas aseveraciones serán colocadas en contraste e interpretadas durante todo el proceso de residencia en las escuelas secundarias donde practican. Allí se apunta a observar las características de su práctica docente crítica y a generar espacios de reflexión que busquen, de manera espiralada, la reafirmación o transformación de aquellas representaciones iniciales que poseían sobre la geografía crítica escolar previamente al desarrollo de la residencia. En la Figura 2, que se muestra a continuación, se exhibe la estructuración del planteo del problema de esta tesis.

Figura 2: Planteo del problema de investigación



1.4 Objetivos y preguntas de la investigación

Esta tesis está centrada en interrogar sobre la práctica docente de los residentes de geografía de Mar del Plata, y si bien se restringe exclusivamente al periodo de residencia, es necesario aclarar que es producto de un proceso más amplio que comienza mucho tiempo antes –a partir de las lecturas e indagaciones sobre su trayecto biográfico-formativo– y tiene un final incierto, puesto que luego de la práctica áulica propiamente dicha, existirán momentos de reflexión y trabajo para el mejoramiento de las cualidades formativas, que luego redundarán en toda la práctica profesional del futuro docente, sin poder tomar real dimensión de la incidencia que este proceso de aprendizaje tendrá en su profesionalización y sus alumnos.

La presente investigación se condensa en el siguiente cuestionamiento central: ¿Cómo son las prácticas docentes que desarrollan los residentes de Mar del Plata sobre la crítica en la geografía escolar? Este interrogante apunta a sintetizar una serie de etapas de investigación que se expresan en el siguiente objetivo general:

- *Interpretar los procesos de enseñanza de la geografía crítica en la escuela secundaria a partir de las representaciones, discursos y prácticas de los residentes de geografía de la ciudad de Mar del Plata.*

Este propósito de carácter general se fue desglosando en torno a una serie de objetivos y preguntas particulares de investigación que son abordados en los diferentes capítulos de análisis del trabajo de campo. Los mismos no serán planteados de manera aislada, sino que están integrados a la narrativa de presentación de los diferentes capítulos que se ofrece a continuación.

1.4.1 Estructura de la tesis

Luego de una primera parte donde se trabaja el marco conceptual, el estado del arte y la perspectiva metodológica (capítulos 2, 3 y 4, respectivamente), se propone una segunda parte caracterizada por el trabajo teórico-empírico.

El capítulo 5 –“La geografía prescripta”– realiza un doble trabajo; por un lado, se pretenden *describir los fundamentos de la crítica que desarrollan los profesorados de Geografía marplatenses en cuanto al campo de la práctica docente*. Esto se realiza a partir de la lectura de los planes de estudio (PE) de ambos profesorados, donde se busca identificar el grado de importancia ofrecido a la práctica docente en la fundamentación y en el desarrollo de la estructura curricular. Asimismo, el estudio en esta instancia está orientado a detectar qué lugar se le otorga a la crítica en la formación de profesores. Ante esto, nos preguntamos: ¿qué importancia le otorgan los profesorados de la ciudad de Mar del Plata a la práctica docente dentro de su estructura de PE?, ¿cuál es la concepción de práctica docente que posee cada profesorado?, ¿cuáles son los registros epistemológicos que sostienen sus fundamentaciones?, ¿qué lugar se le otorga a la crítica en la formación docente? Por otro lado, se analiza la normativa político-pedagógica en la que deben basarse los residentes –el DC y el MGPC– para desempeñar su rol dentro de la práctica. Aquí es necesario interrogar: ¿cuáles son los fundamentos del DC de geografía?, para luego profundizar: ¿qué tipo de crítica propone el DC de escuela secundaria?, ¿en qué contenidos se reconoce la crítica?, ¿qué tipo de profesor de geografía reclaman los documentos?, ¿cuáles son sus propósitos? Por último, el capítulo tendrá su colofón cuando se analice si existe relación, en términos formales, entre la formación inicial de los profesorados implicados y la escuela secundaria en la que se insertarán los residentes: ¿qué correspondencia guarda la enseñanza de la geografía prevista en la formación docente de los profesorados analizados con los abordajes del DC de secundaria?

En el capítulo 6 –“La geografía aprendida”– se busca *identificar las experiencias biográficas que han tenido los residentes en cuanto a la geografía que aprendieron en los diferentes niveles educativos que transitaron, incluyendo el actual*. Aquí, es dable preguntar: ¿qué tipo de geografía aprendieron los residentes durante la escuela secundaria?, ¿qué valoración hacen de aquellas metodologías de enseñanza?, ¿en qué medida creen que aquellas prácticas docentes coadyuvaron a su formación como ciudadanos críticos? Asimismo, se apuntó a *indagar en las representaciones que poseen los residentes de geografía de Mar del Plata sobre el DC de la escuela secundaria y sobre la geografía crítica*. En estos términos interpretativos, nos preguntamos, ¿qué construcciones teóricas de la geografía crítica realizan los residentes seleccionados?, ¿qué representaciones tienen acerca del abordaje que realiza este documento oficial sobre la geografía escolar?, ¿qué valoraciones realizan frente esta tradición disciplinar en la escuela?, ¿qué continuidades y rupturas identifican a la hora de pensar y hacer geografía en el aula, con respecto a su propia biografía?, ¿cómo definen a la tradición crítica en la disciplina y qué legitimidad le asignan?, ¿qué profesores de geografía quieren ser?

En el capítulo 7, denominado “La geografía enseñada”, el objetivo es *analizar las prácticas de los residentes para identificar los sentidos de la construcción del pensamiento crítico que allí aparecen*. Entonces nos preguntamos: ¿cómo representan/reconstruyen la tradición crítica de la geografía en el aula?, ¿qué tipo de adaptaciones realizan a la prescripción del DC para conseguir sus objetivos de planificación?, ¿de qué manera estos residentes construyen pensamiento crítico en sus estudiantes?, ¿qué estrategias didácticas llevan a cabo para su consecución?, ¿qué obstáculos identifican al momento de construir pensamiento crítico en sus alumnos?

En el capítulo 8, llamado “La geografía reflexionada”, se pretende *analizar los discursos y reflexiones que, sobre sus prácticas, sostienen los residentes en relación a la enseñanza de la*

geografía crítica en su residencia. En este sentido, preguntamos: ¿de qué manera la práctica de residencia contribuyó a la construcción de su conocimiento profesional?, ¿qué consideraciones realizan sobre la construcción de contenidos de la formación en la residencia?, ¿qué metodologías didácticas mejorarían los residentes para demostrar la relevancia de la geografía escolar y por consiguiente, su necesaria continuidad en el currículum?, ¿qué cambios y continuidades es posible detectar en sus prácticas docentes con respecto a las biografías trabajadas con anterioridad?, ¿cuáles son las prácticas de enseñanza que los residentes consideran que rupturizan con la propia biografía?, ¿de qué manera se puede constatar la incidencia que poseen las prácticas de los residentes en la formación crítica de sus estudiantes?

En los capítulos finales arribaremos, por un lado, a las conclusiones que tienen que ver con las relaciones encontradas entre el trabajo empírico y el marco teórico –capítulo 9–; y por otro, a una descripción autorreflexiva, escrita en primera persona, sobre el proceso de investigación que implicó la elaboración de esta tesis –capítulo 10–. Por último, luego de la bibliografía –capítulo 11–, adjuntamos a la tesis impresa, la presentación del anexo en formato CD ROM³, donde constará toda aquella documentación que consideramos imprescindible para la consecución de la presente investigación (audios y transcripciones de las entrevistas realizadas, consentimientos informados de los residentes implicados en el proceso de investigación, registros observacionales de las clases, DC de geografía de todos los años de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, MGPC bonaerense y PE de los dos profesorados de Geografía analizados en este trabajo).

³ Se tomó la decisión de digitalizar el anexo y no imprimirlo, debido a la importante cantidad de páginas que involucra cada archivo, los cuales engrosarían de sobremanera el informe final de esta tesis, superando las 500 páginas.

PRIMERA PARTE



Clase de geografía en 1942 en Rafaela, provincia de Santa Fe.

Fuente: Archivo General de la Nación DDF/ Caja 3061, inv: 23305.

2 Marco conceptual

*El que piensa y piensa y nunca actúa es
como el que ara y ara y nunca siembra.*
Platón (2014)

2.1 La crítica como concepto de análisis de las prácticas

El concepto de crítica, central en esta tesis, 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 esta investigación, 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 que nos servirá para comprender las consideraciones que realizan y el posicionamiento que adoptan, en tanto crítica, los diferentes documentos que marcan la práctica de un residente (PE del profesorado, MGPC y DC de geografía de la escuela secundaria), para luego interpretar las representaciones, discursos y prácticas que los residentes seleccionados tienen, sostienen y despliegan sobre la construcción de pensamiento crítico en sus aulas de geografía, 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 residentes en sus clases de geografía. En razón de ello, nos apoyamos en la mirada de 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, pág. 75)

Situarse de manera exclusiva en las prácticas docentes de los residentes 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 alumnos. Más aún cuando se trata de desarrollos educativos de carácter complejo, como es la construcción de pensamiento crítico en una clase. Nuestro estudio está centrado en la relación teoría-práctica que establecen los residentes seleccionados a la hora de considerar la crítica en la geografía escolar. 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 en los sujetos que aprenden. Por ello, el DC se comporta como una especie de “monitor” que busca estas referencias hacia la crítica en las clases, lo cual genera que, muchas veces, en pos de lograr una práctica satisfactoria, los residentes terminen aplicando estrategias o modos de enseñar que recomienda el documento oficial, sin ser del todo reflexivos en su implementación.

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.

2.1.1 Breve referencia 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” (Viniegra Velázquez, 2002). Adherimos a la mirada de Loïc Wacquant (2006), quien distingue dos grandes 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).

En este sentido, 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 del pensamiento crítico 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 (Beltrán y Pérez, 1996). 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 “apunta las armas de la razón hacia la realidad sociohistórica y se propone dar luz a las formas ocultas de dominación y explotación que le dan forma para revelar, en términos negativos, las alternativas que obstruyen y excluyen” (Wacquant, 2006, pág.

44). 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 Caggiano y 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, pág. 12)

En este sentido, la crítica adopta otro cariz 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 pivotean 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. 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, pág. 3)

En conclusión, hacia ambos supuestos concurrirán los estudios de la investigación y, el presente marco conceptual hará las veces de *prisma*, con el cual se analizarán los casos de los residentes seleccionados para la elaboración de esta tesis. 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 trasladaremos los esquemas de Kant, la Escuela de Frankfurt o la descolonialidad a las clases o reflexiones de los residentes, pero por supuesto que servirán como plafón interpretativo para comprender las diferentes dimensiones de la crítica que ellos incorporan a su práctica docente.

2.2 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, behaviorista, 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



Ilustración que refleja el pasaje de la geografía cuantitativa hacia el terreno de la Geografía crítica.

Fuente: revista *Canadian Geographer* (vol. 11, 1967)

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 Lacoste⁴, 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, expoliación, 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,

⁴ El libro más conocido de este autor se llama “Geografía, un arma para la guerra”, el cual hace referencia a que la Geografía, históricamente, fue una disciplina que estuvo al servicio de las potencias imperialistas y el poder para sojuzgar a los pueblos oprimidos.

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 Argentina⁵) 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*⁶, 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 Milton 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.

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

⁵ Bajo andamiajes interpretativos que colaboraron con el desarrollo de esta línea, tales como la teoría de la dependencia, del subdesarrollo, la filosofía de la liberación, y los registros pos y descoloniales.

⁶ 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).

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.

2.2.1 La geografía crítica en la escuela

La geografía como materia en la escuela argentina aparece en la segunda mitad del siglo XIX con la consolidación del sistema educativo, lo cual es llamativo, puesto que se ofrece a los jóvenes antes que su propia institucionalización en las universidades nacionales, ya en el siglo XX. 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). Esto no sucedió solo en Argentina sino que, como afirma Lacoste (1990), se dio en otros contextos:

(...) 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, pág. 8)

Estos moldes con los que la geografía desplegó su crecimiento en las escuelas de todo el país 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 tres décadas (Busch, 2011) que la geografía escolar argentina 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, pág. 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 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, pág. 110). Para que exista construcción de pensamiento crítico en el aula, debe llevarse adelante un trabajo de relación dialéctica entre geografía crítica y didáctica crítica.

Huergo (2010) afirma que para que se origine una situación crítica debe generarse un “obstáculo epistemológico” frente al cual se necesitan “vasijas⁷ 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).

⁷ Marcos teóricos, racionalidades prácticas.

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 la provincia de Buenos Aires, desde su última modificación en 2008, existe un marco de fundamentación curricular que estructura los contenidos de geografía, 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 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, pág. 17)

Si realizamos un recorrido por cada una de las unidades que forman parte del actual DC, podremos observar que existe una correspondencia con los contenidos que han sido históricamente de interés para la geografía crítica: las actuales condiciones económico-políticas del mundo (DC4GEO), las desiguales condiciones de vida de la población (DC4GEO), la explotación de los recursos naturales y los problemas ambientales asociados a ello (DC3GEO), la deconstrucción de los mapas para comprenderlos como dispositivos de poder (DC2GEO), la calidad de vida de las personas en la ciudad (DC5GEO), crisis migratoria en el contexto de la globalización (DC4GEO), las marchas y contramarchas de los bloques geopolíticos de América (DC2GEO), entre otros.

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 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. Hollman (2006) reconoce que “la Geografía Crítica comenzó a ser conceptualizada como un nuevo discurso con pretensión de verdad que reposiciona 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.

2.3 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 promueva 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 hacia la segunda perspectiva, 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, pág. 75)

Según 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.

2.3.1 Sobre la práctica docente

La práctica docente es una acción social relacionada con un conjunto de tareas pedagógicas que se entranan 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 Fenstermacher (1989), más allá del resultado del aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir⁸ un saber o una práctica

⁸ 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.

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 (Jones y Idol, 1990).

El concepto de práctica docente se instaló en la investigación educativa argentina desde los orígenes de la formación del magisterio, junto con el desarrollo del sistema escolar moderno en nuestro país (Alliaud, 1993). Sin embargo, en sucesivas etapas fue objeto de debate y discusión en virtud de las tradiciones que le dieron forma, entendiendo a las mismas como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las acciones y a la conciencia de los sujetos.

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” 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 profesoriales 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). 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.

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.

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 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.

2.3.2 Sobre la crítica en la práctica docente

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, 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 Carr y 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*⁹ (Huerger, 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 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. 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

⁹ 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.

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, pág. 257)

En cambio, cuando se llevan adelante pedagogías en un sentido crítico, prácticas transformadoras¹⁰ (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 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 Huergo (2010), el posicionamiento crítico tiene por interés la *praxis* como resultado de la reflexión y la acción con respecto a tres

¹⁰ Son aquellas que tienden 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.

dimensiones con las que es imprescindible disputar: el modelo dominante en educación (modelo educativo hegemónico), el estilo de desempeño (*habitus, eidos, ethos, hexis*) 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 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; Freire, 2014) 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 innovadora¹¹, 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 praxis¹², 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.

¹¹ Nos referimos aquí a la tarea de renovar procedimientos y contenidos, a cambiar miradas con respecto a prácticas que ya se vienen desarrollando con cierta mecánica exenta de reflexión.

¹² “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).

3 Estado del arte

La producción académica que existe en torno a la construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar fluye por distintos tributarios que, en la mayoría de los casos, abordan el contenido aquí propuesto desde diferentes perspectivas, ciñendo nuestros intereses investigativos de una forma casi siempre tangencial. Esto quiere decir que dichas líneas de trabajo tienen que ver, por un lado, con la alta producción científica sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, por otro, con la irrupción de la “nueva geografía crítica” en la escuela secundaria y, por último, con el trabajo de campo realizado a partir de los residentes de geografía durante su periodo de práctica. Esto pareciera constituir un argumento de debilidad para la construcción de la investigación que aquí desarrollamos, sin embargo, los enfoques adoptados por estos trabajos han sido imprescindibles como puntos de partida para nuestro propio análisis.

En una primera instancia, consideramos de utilidad destacar algunos trabajos (Mejía *et al* 2006; Huergo, 2010; López Aymes, 2013; Martín Sánchez *et al*, 2017) que versan sobre la construcción de pensamiento crítico en el aula. De modo general, por un lado, aparece López Aymes (2013) quien establece que el desarrollo del pensamiento crítico debe ser la misión más importante de la escuela en la actualidad, mientras que Huergo (2010) genera una crítica a las prácticas dominantes de esa misma escuela contemporánea, a partir de un recorrido histórico exhaustivo del concepto de crítica y su entrecruzamiento y disputa con lo que considera como prácticas que responden a patrones hegemónicos, proponiendo pensar a las prácticas docentes como objetos de transformación. Por otro lado, de modo más instrumental, tenemos los trabajos de Mejía *et al* (2006) y Martín Sánchez *et al* (2017), donde los autores buscan caracterizar el

pensamiento crítico autónomo en el aula y analizar las cualidades que debe tener un docente para favorecerlas y potenciarlas.

La investigación más excelsa en torno a nuestra temática en el campo de la geografía es la tesis doctoral de Hollman (2006), titulada *“La geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor”*. Allí se explora el reposicionamiento que adoptan los profesores de geografía ante las nuevas perspectivas críticas de la disciplina que recalcan en la escuela a partir del cambio curricular. Mediante una aproximación cualitativa, Hollman acude a la sociología de las disciplinas escolares, el pensamiento del profesor y la didáctica específica, como marcos de referencia que evidencian la construcción de la crítica en el aula de geografía del nivel secundario. Asimismo, afirma que una de las problemáticas centrales es la relación entre identidad profesoral, finalidad y representación (de los profesores y de los alumnos) de una disciplina históricamente basada en lo concreto y con tradiciones descriptivas, que busca transformarse en una materia explicativa, reflexiva y con observaciones agudas sobre el mundo. En este sentido, su tesis gira en torno a la relación entre el profesor y la disciplina que imparte, a partir del análisis de los discursos de los docentes seleccionados, pero sin llevar adelante tareas de observación en las clases de los mismos.

Diversos autores (Hollman, 2006; Álvarez, 2016; Tobío, 2016; Nuñez y Tarantini, 2010; Fernández Caso, 2009; García Ríos, 2014) que han estudiado el cambio curricular en la geografía escolar argentina, coinciden en advertir los problemas de articulación entre la prescripción de nuevos enfoques teórico-disciplinares y las formas de resolución didáctica en las prácticas áulicas. Álvarez (2016) coloca en evidencia las vinculaciones que todo proceso de elaboración curricular tiene con distintos niveles de complejización socio-histórica y geográfica para comprender las tensiones que conlleva una determinación curricular. García Ríos (2014) analiza las características

del Diseño Curricular bonaerense de geografía a la luz de los preceptos críticos de la Escuela de Frankfurt, mientras que Tobío (2016) explora la circulación de nuevos discursos asociados a la crítica a instancias de la enseñanza de la geografía en las instituciones formadoras. Busch (2011) estudia el proceso mediante el cual la geografía, no sin disputas y conflictos en el campo ideológico y epistemológico, se incorpora en la escuela secundaria desde sus matices críticos a la currícula de todo el país en los años noventa, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Esta misma autora, junto a Iñón (2007), indaga en las prácticas educativas que desarrollan los profesores de geografía que llevan a la instalación de una agenda de temas en las clases de geografía escolar, de modo que sus alumnos puedan identificarlos como *conocimiento geográfico validado*. Fernández Caso y Gurevich (2007) analizan la mutación de la geografía escolar en las dos últimas décadas en Argentina, donde fueron propicios diferentes escenarios de innovación en los contenidos y sus modos de abordaje, que sin embargo no estuvieron exentos de tensiones entre las finalidades educativas de la disciplina y los saberes enseñados en las aulas.

En relación al desarrollo en la práctica de los residentes de geografía, encontramos un trabajo cercano a nuestra temática de Nuñez y Tarantini (2013), quienes analizan la práctica docente de residentes de geografía en su relación con el cambio curricular de la provincia de Buenos Aires, donde evidencian desajustes entre los contenidos y abordajes con los que son formados los estudiantes del profesorado en geografía y el temario presente en las escuelas secundarias, donde los futuros profesores se insertarán. Leduc (2016) observa el periodo de residencia de los futuros profesores de geografía para concluir que las situaciones objeto de análisis de los residentes presentan el mismo nudo crítico que los profesores ya asentados en las escuelas secundarias, esto es: la dificultad en conseguir una coherencia a partir de propuestas implementadas en el aula que vayan de la mano con un proceso formativo ético y político. En

cuanto a la reflexión de los residentes de geografía sobre su propia práctica Blanc (2013) y Blanc y García Ríos (2018) realizan un análisis de todo el proceso de residencia a partir de la autorreflexión, mediante la perspectiva narrativa que los futuros profesores realizan sobre sus clases, basándose en las estrategias, el uso de recursos y actividades, que redunden en una construcción de pensamiento crítico geográfico en el aula. En la misma línea, Díaz (2006) proyecta una mirada reflexiva sobre la formación de los profesores de geografía indagando en el componente formativo que tiene la disciplina en el aula de escuela secundaria, haciendo hincapié en los valores y la identidad que la geografía puede aportar a la construcción ciudadana de los alumnos. Es interesante destacar que la mayoría de los trabajos pondera la incorporación de una geografía crítica en la escuela, pero la mayoría deja al descubierto las razones por las cuales no existe una implementación significativa ni poderosa en el aula.

De modo más directo con la construcción de pensamiento crítico desde la geografía, Balaguer Mora (2018) asevera que para conseguir esta aptitud en el aula es imprescindible trabajar desde la perspectiva de la geografía crítica. Esta sinergia, según el autor, permitirá conseguir en los estudiantes la búsqueda de la verdad, el carácter aplicado a la acción transformadora y el compromiso con los grupos humanos a los que se pertenece. García Ríos (2018) destaca la importancia de que los residentes sean capaces de (de)construir su práctica a partir del trabajo con sus propias biografías escolares, las cuales les servirán como referencia de aquello que *quieren ser y no ser* como profesores críticos de geografía. Luego, Santiago Rivera (2014) construye con ahínco la necesidad de una práctica pedagógica renovada en la disciplina, cuyo punto de partida sea repensar el trabajo de contenidos por medio de acciones pedagógicas afincadas en la creatividad y promover el estudio de situaciones concretas de la vida cotidiana, para comprender la realidad geográfica del mundo global desde la localidad. Por último, Prieto y Lorda (2011) se

preguntan ¿cómo enseñar geografía de manera atractiva y motivadora, de un modo de favorezca el aprendizaje significativo y ayudar a pensar la realidad? Las respuestas las van encontrando en función de marcos teóricos que llevan a pensar que tal cometido se logra mediante el desarrollo de un pensamiento social en el estudiante, a partir de temas de controversia social, los cuales tienen su correlato metodológico en estrategias didácticas que favorezcan dichos abordajes.

Este mosaico de lecturas que sustentó la diagramación de nuestro tema, confluye en el armado de la presente tesis, la cual pretende ampliar la mirada sobre el proceso de construcción del pensamiento crítico en la geografía escolar, a instancias de quienes están transitando los primeros pasos en la docencia. Todo esto teniendo en cuenta la dimensión normativa-prescriptiva del currículum (tanto formativo como del nivel secundario) junto a la dimensión real de su aplicación en la práctica. Por tanto, en la sección metodológica que se presenta a continuación, se condensan distintos momentos de ese proceso: representación-concepción de la geografía crítica, práctica docente y discurso reflexivo sobre la propia práctica.

4 Perspectiva metodológica

4.1 Método cualitativo interpretativo

La investigación educativa se inscribe, desde hace algunas décadas, en una tradición *interpretativa* que se focaliza en los aspectos *cualitativos* de los hechos sociales, los cuales son trabajados mayormente desde el paradigma *hermenéutico-crítico* (Stake, 1999; Martínez López, 2004; Sanjurjo, 2011). Esta concepción entiende que la realidad socio-educativa no se configura sólo por conceptos e ideas, sino que se estructura a partir de cuestiones que tienen que ver con elementos de la teoría social, como las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales, que son verdaderos componentes del conocimiento (Gurdián-Fernández, 2007). Estas características constituyen un conglomerado de discursos que provienen de las percepciones e ideas de los individuos involucrados en el proceso como consecuencia de la intervención desde diversos procesos ideológicos. En resumen, basándonos en la teoría social crítica, en esta tesis se trabajará desde el enfoque *cualitativo*, *hermenéutico* y *crítico*, considerando que esta perspectiva posibilita develar y resolver problemas de la práctica docente, permitiendo realizar nuevas lecturas de su complejidad y comprender que, si bien no pueden tomarse como formas de validación de las construcciones teóricas, las prácticas están sustentadas en ellas, con el propósito de mejorarlas y producir cambios (Alfonso, 2009).

En nuestro caso, se parte del supuesto que para generar reflexiones en el campo de la geografía crítica escolar y ampliar el alcance de nuestro marco teórico, es imprescindible indagar en la práctica de los residentes seleccionados para lograr entendimientos entre lo prescripto por

una política educativa -el DC y el MGPC- y las representaciones, acciones y discursos que ellos mismos sostienen sobre su práctica. Según Taylor y Bogdan (1994), la investigación cualitativa produce datos descriptivos que se generan a partir de las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable en su relación con marcos teóricos pertinentes (Sarasa, 2014).

Esta investigación asume un enfoque científico que propende a la reflexión y retroalimentación de los hechos educativos involucrados (Bazdresch Parada, 2000), donde no exista un limitante de mera verificación y/o perfeccionamiento de elementos científicos, sino que es necesario introducirse en las nociones de crítica que poseen los sujetos educadores implicados, en tanto agentes que trabajen para el pensamiento y la transformación. Para ello se utiliza a la *etnografía* como un método de aproximación que le permite al investigador tomar registro de cada una de las acciones que involucra el periodo de residencia, pero no solo en términos áulicos sino en todo el proceso que transitan los residentes, desde el inicio de la cursada hasta el cierre de la misma. Esta forma de investigación se entiende como un proceso de “documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2011) a partir del trabajo de campo y la subsecuente elaboración de diferentes registros de análisis que abonan al enfoque interpretativo, lo cual ayudará a repensar las acciones educativas desde una perspectiva que contribuya a proporcionar destrezas y recursos que nos permitan reflexionar sobre las adecuaciones de la práctica docente a la crítica. En torno a ello, Carr y Kemmis (1988) sugieren un interesante pasaje al respecto:

El punto principal de la investigación educativa, por tanto, no consiste meramente en producir mejores teorías sobre la educación ni prácticas más ‘eficaces’; la investigación educativa del tipo que se recomienda [interpretativa] hace de la práctica una cosa más ‘teórica’ en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que al mismo tiempo deje

der ser ‘práctica’, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa. (Carr y Kemmis, 1988, pág. 136)

Es preciso aclarar que una investigación de carácter interpretativo no se conforma con constituirse a partir del análisis de una situación para analizarla a la luz de la articulación teoría-empiría, sino que es obligación de la misma realizar aportes teórico reflexivos que contribuyan a generar la idea de una práctica docente que se constituya en objeto de transformación, obteniendo como resultado el mejoramiento de las condiciones de los contextos educativos en que se sostiene.

4.2 Contexto de la investigación y población

En la presente tesis se busca coordinar y orientar acciones de investigación desde dos espacios formativos diferentes, con el objetivo de enriquecer y diversificar el universo de análisis. Esta diferenciación no tiene que ver solamente con una cuestión jurisdiccional (nacional y provincial) sino que se fundamenta en que los residentes involucrados han transitado por estructuras de plan de estudios disímiles, lo cual hace que su impronta en la práctica, a priori, sea diferente. Estos espacios son: la cátedra Espacio de la Práctica Docente III del Profesorado de Geografía del ISFD N° 19 de la ciudad de Mar del Plata y la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Geografía de la UNMDP.

Resulta de interés para nuestra investigación estudiar las características de los planes de estudio de los profesorados mencionados y analizar de qué manera los residentes seleccionados conciben la prescripción de los contenidos curriculares con su abordaje didáctico, para luego

identificar en sus discursos y prácticas las representaciones de la geografía crítica que ellos poseen a la hora de construir pensamiento crítico en el aula. Para ello, nuestra unidad de análisis se constituye a partir de la selección de ocho estudios de caso, que tienen su fundamento en la pretensión de ser situaciones abordadas desde la complejidad y la particularidad (Stake, 1999; Sanjurjo, 2011). En palabras de Alfonso:

Desde la perspectiva cualitativa-interpretativa, cada estudio de caso se va construyendo desde la confrontación de una realidad externa (casos) y la comprensión interna de significados subjetivos contruidos por el investigador. Ambos campos de análisis se reconstruyen mutuamente, respondiendo a construcciones sistemáticas coherentes, lo que desde el posicionamiento científico se denomina, generación de conocimiento.
(Alfonso, 2009, pág. 54)

En el caso de los residentes del ISFD N° 19 se seleccionaron seis personas, que fueron todos los estudiantes de la cursada, mientras que en el caso de la UNMDP fueron adoptados dos casos como sujetos de análisis, dado que nos remitimos a la observación de aquellos residentes que fueron asignados por la profesora titular de la cátedra para la observación de este investigador. Así, se conformó un grupo de trabajo y reflexión con todos los residentes implicados donde, en consonancia con los objetivos del proyecto y plan de trabajo docente de ambas cátedras, se apuntó a la planificación y reflexión sobre las prácticas de residencia que se desarrollarían en el año 2017 en cursos de educación secundaria. Esta dinámica de trabajo no se realizó de modo exclusivo a los efectos de la presente investigación, sino que apunta a fortalecer los trayectos formativos de los residentes, mediante una racionalidad práctica y una selección bibliográfica que retroalimenten la preparación profesional de los sujetos implicados. Asimismo, esta metodología de trabajo apunta

a sostenerse en el tiempo con las siguientes cohortes de estudiantes de ambos profesorados, con el fin de generar un proyecto de práctica que tenga sustento permanente en la investigación y que esté sostenido sobre pilares como la socialización profesional y la coevaluación. Carr y Kemmis (1988), quienes hablan de la investigación-acción emancipatoria, afirman que la investigación interpretativa ve la educación como una experiencia vívida por parte de quienes intervienen en los procesos de socialización y en las cualidades de las instituciones educativas. Así, nuestra forma de razonamiento es la práctica, puesto que la misma propende a transformar la conciencia de los residentes y, con ello, pretende suministrarles fundamentos para decidir cómo cambiarse a sí mismos. En este sentido, dichos autores postulan una relación entre investigadores y docentes –en nuestro caso, residentes– en donde la única fuerza activa sería la persuasión racional y los implicados se hallarían en libertad para decidir sobre cómo cambiar sus prácticas a la luz de sus deliberaciones y reflexiones. En torno a ello, es esclarecedor el siguiente pasaje de Carr y Kemmis:

(...) la investigación-acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación. Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración. Ésta es una misión educativa excepcional: la investigación-acción es, en sí misma, un proceso educativo. (Carr y Kemmis, 1988, pág. 230)

4.3 Sobre el abordaje metodológico

Para llevar adelante el trabajo de esta tesis, se propone una trama metodológica que combine las cuatro técnicas de recolección de datos para su posterior análisis, la cual se resume en la cartografía obrante en la Figura 4. En un sentido metodológico, las técnicas aluden al “cómo hacer”, teniendo como función la observación para luego articularla con el modelo teórico adoptado o para generar una teoría sustantiva (Yuni y Urbano, 2005). Para que ellas cobren un valor significativo en esta investigación (Yedaide, 2019), es necesario llevar adelante una *cristalización metodológica* (Richardson, 2017) que permita abordar el objeto de investigación desde diferentes focos, los cuales, en la sumatoria de elementos complementarios, permiten desarrollar un análisis más acabado sobre la totalidad del fenómeno estudiado. Esta metáfora nos hace ver que los hechos observados y analizados, lejos de trabajarlos linealmente¹³, deben ser contemplados desde las distintas ópticas o subjetividades de quien investiga y quienes llevan adelante la residencia, donde los análisis de las acciones biográficas, discursivas y educativas, junto con las conclusiones resultantes, puedan exceder los lados de un triángulo, y se asemejen a un prisma o cristal “que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matrices que zarpan en diferentes direcciones”. (Richardson, 2017, pág. 135)

¹³ La crítica de Richardson a la triangulación metodológica afirma que bajo esta perspectiva, la utilización de las técnicas es empleada linealmente para la “validación” de datos, donde existe un “punto fijo” desde donde triangular.

4.4 Principales técnicas cualitativas utilizadas

1. El *análisis documental* de los PE de los dos profesorados implicados, el MGPC de la provincia de Buenos Aires y el DC de geografía con el que practican los residentes;
2. La *biografía* de los residentes;
3. El análisis de la práctica docente de los residentes mediante la *observación de clases*.
4. Las *entrevistas en profundidad*, que apuntan a analizar las reflexiones que los residentes poseen sobre su propia práctica docente.

Estas técnicas de recolección de datos fueron propuestas para distintos momentos de la investigación, sin embargo, su aplicación no fue taxativa, en el sentido que los tiempos de preparación, residencia y reflexión fueron tareas que se llevaron adelante en forma yuxtapuesta y, más aún, una técnica fue alimento de la otra para analizar la complejidad que toda investigación cualitativa conlleva. Altet afirma que: “La formación centrada en una práctica que se analiza mediante dispositivos de análisis de prácticas, permite que los practicantes y formadores expliciten los saberes de la práctica y formalicen los saberes prácticos, a partir de la confrontación de sus experiencias y gracias a las herramientas de formación construidas por la investigación, de esta manera, acción/formación/investigación quedan vinculadas”. (Altet, 1994, pág. 51)

En el cuadro de la Figura 3, que se exhibe a continuación, demostramos la estrecha relación existente entre cada una de las técnicas cualitativas implementadas y las variables a las que apuntó a analizar cada una de ellas.

Figura 3: Complemento entre técnicas y variables

	1era etapa	2da etapa	3era etapa	4ta etapa
Variable	Concepción de práctica docente crítica en PE, MGPC y DC	Representaciones de residentes sobre la crítica en geografía	Prácticas facilitadoras de pensamiento crítico en el aula de residencia	Discursos sobre la práctica docente crítica que sostienen los residentes
Técnica	Análisis documental	Entrevistas biográfico-narrativas	Observaciones de clase	Entrevistas en profundidad

Fuente: elaboración propia.

4.4.1 El análisis documental de los PE de la formación de los profesorados, el MGPC y el DC de Geografía de la secundaria de la provincia de Buenos Aires

Este primer momento estuvo signado por la *etnografía en el archivo* (Rockwell, 2011) consistente en la lectura en profundidad de los documentos oficiales para analizar las dimensiones político-pedagógicas que atraviesan la formación de los profesorados analizados (Planes de Estudio, PE) y las características del Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires (MGPC) y el Diseño Curricular (DC) de la geografía bonaerense con los que practican los residentes. En los primeros, se indagan los posicionamientos de la fundamentación y el lugar otorgado a la práctica docente, en tanto actitud crítica. En el segundo caso, en la geografía escolar se analizan los enfoques teórico-disciplinares que subyacen a la misma, la selección y

secuenciación de contenidos y las orientaciones didácticas sugeridas. El objetivo de este apartado es detectar los diferentes planteos de la crítica en los que abrevan estos documentos oficiales para luego corroborarlo con la biografía de los residentes y, posteriormente, con su práctica docente.

Es importante remarcar el carácter de referencia que poseen el MGPC y el DC para los profesores de Geografía luego de la última reforma (2008) en la provincia de Buenos Aires. A diferencia de la propuesta anterior, el actual DC se muestra como una orientación permanente que busca asegurarse la superación del anterior paradigma en la geografía escolar, dado que se prescriben enfoques epistemológicos, contenidos, abordajes, estrategias y modos de evaluación que se vinculan con una mirada más crítica, tanto en términos pedagógicos como disciplinares. Pero para ello, es imprescindible analizar con qué estructuras de profesorado y a qué tipo de formación docente adscriben los trayectos formativos cursados por los residentes de nuestra investigación. Por ello, esta etapa es importante no solo en términos de descripción documental sino que establece las bases interpretativas para, luego de la etapa de entrevistas y observaciones, avanzar en la comprensión de las diferentes adscripciones que poseen los residentes hacia el paradigma oficial y la manera en que fluyen hacia la crítica geográfica desde su concepción teórica y práctica.

4.4.2 Entrevistas biográfico-narrativas

La biografía escolar es una técnica de trabajo que está cada vez más en boga dentro de la investigación educativa y, en los últimos años, ha adquirido un impulso vigoroso en Argentina (Porta y Yedaide, 2014). Esta concepción metodológica aparece como alternativa al positivismo y la investigación social en educación y se erige a partir de un cuerpo bibliográfico que postula a la perspectiva biográfico-narrativa como una fuente válida de conocimiento y recolección de

información para arribar a un análisis completo que desarrolle la capacidad cualitativa del estudio emprendido (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010). Según Cornejo *et al* (2008), el enfoque biográfico constituye una mirada orientada en la cual cobra sentido la utilización del relato de vida, situándolo en un determinado marco conceptual, ético y epistemológico.

Esta metodología de trabajo investigativo consiste en el relato detallado de la imagen que construye un individuo sobre sus experiencias del pasado, en tanto sujeto social, e intenta colocar el foco en sus prácticas actuales, buscando explicaciones que puedan sostener o refutar las acciones o pensamientos del presente. Para lograr ello es ineludible considerar su palabra en primera persona, otorgando espacio para que el sujeto pueda hacer constar todas las variables que considere importantes a la hora de comprender su práctica educativa (González Monteagudo, 2007).

La perspectiva se sustenta en la necesidad del investigador de buscar un punto de vista diferente para comprender el trabajo docente. Parte de la premisa de que, si el investigador trabaja con sujetos educadores, su práctica y su discurso estarán permeados, inevitablemente, por un sinnúmero de explicaciones –profesionales o emotivas– que le otorgan fundamento. En este dispositivo, el residente narra momentos de su vida que recuerde significativos y que merecen una consideración a la hora de pensar su propia práctica docente, ofreciendo un particular punto de vista de cómo entiende su futuro entorno laboral, su cultura profesional, la posibilidad de observar su actuación en la práctica cotidiana, entendiendo las modificaciones prescriptas por el contexto o medio en que desarrollará sus tareas. Bajo esta óptica, nuestro interés está centrado en comprender el proceso de formación profesional en torno a la crítica de los residentes de geografía, a través de los claroscuros que suponen el recuerdo del pasado y la evocación del presente.

El proceso de diseño de una entrevista que esté acorde con los objetivos y las preguntas planteadas en la investigación suponen un desafío que coloca al investigador en una instancia no exenta de complejidades. La confección de un correcto instrumento que sea versátil y permita recolectar toda la información que necesita el investigador, vuelve a este momento imprescindible para el trabajo de campo. De hecho, el conocimiento de los profesores no es algo fijo marcado por un plan de estudios, sino que está compuesto por historias personales y profesionales, así como también por circunstancias sociales e institucionales en que tienen lugar las acciones docentes.

El guion implementado en las entrevistas biográficas consiste en una serie de preguntas abiertas, a modo de guía¹⁴, que le permitan al residente expresarse en profundidad. La forma y orden de las preguntas no son fijas, sino que organizativas, pero sujetas al diálogo que se establezca con el entrevistado (Valles, 2002). En cuanto a la lógica de los encuentros, los mismos se desarrollaron con una frecuencia semanal de una hora de duración en las dos cátedras implicadas y se definieron instancias de encuentro personal, en la medida que cada estudiante podía acercarse al instituto/universidad para entrevistarse con el profesor/investigador. Aquí se aclaró que si bien existe una relación institucional de por medio, los participantes debían tener presente que gozaban de absoluta libertad frente a la propuesta realizada, la cual podían rechazar en todo momento. Una vez que se contó con todas las historias biográficas, fue importante diseñar un dispositivo de análisis que apunte a relacionar la interacción de las subjetividades dadas entre narrador y narratario con la bibliografía trabajada para el tema concreto de investigación.

¹⁴ Se adjunta en el anexo.

4.4.3 Las observaciones de clase

En tercer lugar, la investigación consiste en las observaciones de clase de los residentes seleccionados en el estudio. Este instrumento de análisis cualitativo proporciona, por un lado, orientaciones de cómo recoger información, a partir de las palabras, acciones, intenciones, racionalidades, obstáculos, intereses y sentires de los observados. Por otro, posibilita indagar, develar y descubrir situaciones de enseñanza que nos permitan comprender la complejidad áulica que estamos analizando (Alfonso, 2009), mediante el reconocimiento de modos de enseñar que se vinculen con la construcción de la crítica en el aula de residencia de geografía escolar. Así, nuestro fin en esta etapa no es solo describir sino interpretar las acciones y actividades de los sujetos implicados, esto es, analizar la retórica, la estructuración y el abordaje de contenidos, las estrategias didácticas, las preguntas y los intercambios que los practicantes generan con sus estudiantes en las clases para identificar aquellos elementos que se corresponden con el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de nuestro marco teórico. Según Rockwell (2011), es necesario cobrar consciencia del lado subjetivo del proceso de observación y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente. Esto nos permite afirmar que si bien se trabaja etnográficamente, no significa que el investigador sea “nativo” del entorno, sino que su sola presencia lo convierte en “extraño” o “marginal” al lugar, lo cual puede trastocar hechos sociales y educativos.

No obstante, consideramos que en este caso la mejor opción es la de mantener la posición de *observador no participante* (Gurdián-Fernández, 2007), puesto que el objetivo es obtener información directamente de los contextos en que se producen las interacciones sociales y los intercambios simbólicos, lo cual nos permitirá conocer cómo actúan y cómo interpretan los residentes, así como identificar cuáles son los valores, las creencias y el sentido que le otorgan a

sus acciones dichos actores (Yuni y Urbano, 2005). El instrumento de observación consiste en el diseño de un modelo de escritura narrativo que nos permita plasmar las observaciones y subjetivaciones en un sentido cualitativo: el *registro observacional*. El mismo deberá dar espacio no solo a los aspectos descriptivos de las clases y situaciones observadas, sino también a las reflexiones que puedan producirse por parte del observador hacia las acciones docentes.

4.4.4 Las entrevistas en profundidad

En las investigaciones de carácter cualitativo, las entrevistas son recursos conversacionales que constituyen la fuente más rica que posee el investigador para recabar información y comprender las subjetividades y perspectivas de los sujetos con los que se trabaja. Según Taylor y Bogdan (1994), “en completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas”. El modelo de encuentro propuesto para nuestra investigación es el que Yuni y Urbano (2005) denominan “cara a cara”, donde el entrevistador y el residente se disponen a llevar adelante una conversación entre iguales, pues no se trata de un intercambio formal de rígidas preguntas y respuestas. Así, el rol del investigador no radica solamente en obtener información de manera pasiva, sino también en aprender qué preguntas hacer y cómo formularlas en el transcurso de la propia entrevista.

En el caso de la presente investigación, se propone una estructura de entrevista no estandarizada, a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las entrevistas biográficas y de los registros recabados durante las clases observadas. La misma está basada en un guion estructurado¹⁵, aunque es dable afirmar que al momento de llevarlo a cabo fue de tipo flexible,

¹⁵ Se adjunta en el anexo.

basado en lo que Valles (2002) denomina *pregunta semiestructurada*. Este tipo de entrevistas permiten orientar el trazo según discurre la conversación, conforme van apareciendo indicios que justifican la repregunta, el pedido de aclaración o reformulación, y posibilitando la expresión de un punto de vista que podría estar inicialmente ausente del horizonte del investigador y constituir, no obstante, un aporte valioso para la investigación (Valles, 2002). Es importante considerar que las entrevistas no son uniformes sino que se realizaron de manera personalizada, en función de las observaciones de clases realizadas en la etapa anterior. Coincidimos con Taylor y Bogdan (1994), quienes difunden el uso de entrevistas cualitativas en contextos de relatos de vida y autobiografías dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos –en nuestro caso, educativos-, al afirmar que la finalidad de esta instancia es proporcionar un cuadro amplio de reflexiones, opiniones, escenarios, situaciones o autocríticas con el fin de lograr mejoramientos de la práctica a futuro. De hecho, los mismos autores aseguran que con este tipo de aproximaciones al sujeto y sus vivencias, se trata de transmitir que *se está allí*, intentando que los lectores tengan la sensación *que están en la piel* de los informantes y ven las cosas desde el punto de vista de *ellos*.

La entrevista en profundidad es una técnica que está dirigida a la obtención de las fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones ante un suceso (Taylor y Bogdan, 1994) que trata a los entrevistados como sujetos cuya respuesta *es el material de estudio*. En palabras de Valles:

El arte de la conversación (...) constituye la mejor base para el aprendizaje de las técnicas de cualquier forma de entrevista profesional. La conversación, en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, la mejor práctica preparatoria de la realización de entrevistas con fines profesionales. (Valles, 2002, pág. 178)

Figura 4: Cartografía de la estructura general de la tesis



SEGUNDA PARTE



Clase de geografía en 1930 en San Miguel de Tucumán, provincia de Tucumán.

Fuente: Archivo General de la Nación. DDF/Inv: 168694.

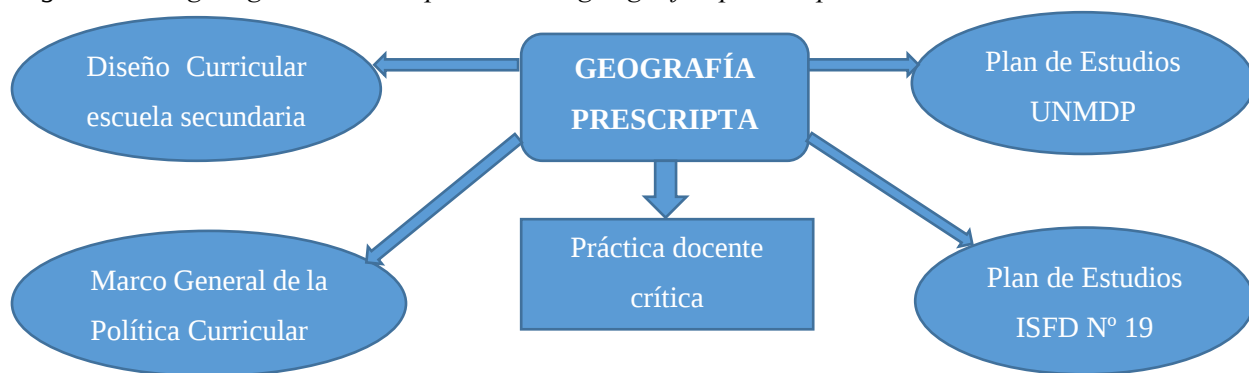
5 La geografía prescripta: sobre la práctica docente y la crítica en el Diseño Curricular de la geografía escolar y en los Planes de Estudio de los profesorados

El pleno ejercicio de los derechos ciudadanos solo se consigue si cada persona tiene acceso al conocimiento, si ha desarrollado sentido crítico y puede desenvolverse solidariamente con independencia y libertad en la sociedad en que vive.
Resolución 118/10 Consejo Federal de Educación
Educación permanente de jóvenes y adultos

El presente apartado está centrado en el análisis documental del Diseño Curricular (DC) de geografía de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, del Marco General de la Política Curricular (MGPC) y de los Planes de Estudio (PE) de los dos profesorados de geografía existentes en la ciudad de Mar del Plata (UNMDP e ISFD N° 19), y apunta a generar un esquema de abordaje sistematizado con el fin de efectuar una comparación entre las miradas que allí aparecen sobre la práctica docente para luego extraer conclusiones en torno a la construcción de la crítica en el aula de los residentes (Figura 5). El análisis propuesto se realiza en función de distintas variables en los términos de una etnografía documental (Rockwell, 2011): las perspectivas teóricas –pedagógicas y geográficas– que los sustentan, la organización del trayecto formativo (distribución de asignaturas y criterios de delimitación), la selección de contenidos, las estrategias didácticas sugeridas, la presencia -o no- que tiene la crítica en cada documento oficial y, en caso afirmativo, identificar el lugar que se le otorga en cada propuesta (su tipo, profundidad, capacidad de estructuración).

Si partimos de la base de que la prescripción de abordajes y contenidos que aparece en el DC de la geografía escolar no está siendo satisfactoria en la enseñanza fáctica¹⁶, cabe preguntarnos qué está sucediendo en los PE de la formación inicial de los profesores para que el enfoque de la geografía renovada no sea implementado de la manera esperada. Entendemos que la formación docente no está solamente signada por un documento oficial donde se prescriben contenidos y abordajes, pero lograr detectar estas cuestiones a tiempo, ayudarán a superar falencias con el fin de intervenir, desde la práctica, de manera coherente sobre la preparación de los futuros profesores. Por ello, consideramos válido interrogar(nos) diferentes cuestiones que son imprescindibles para analizar el lugar de la crítica dentro de la geografía escolar y de la formación docente inicial: ¿cuál es el lugar que le otorga a la crítica el actual DC de geografía escolar?, ¿qué tipo de profesor reclama dicho documento?, ¿qué estructura poseen los PE de los dos profesorados de la ciudad de Mar del Plata?, ¿a qué tipo de formación profesoral adscriben los programas y qué perfil de profesores pretenden formar ambas carreras?, ¿qué lugar le otorgan a la geografía crítica en sus fundamentaciones?, ¿los enfoques allí contemplados, se corresponden con los del DC de la escuela secundaria?, para finalmente preguntar: ¿de qué manera los profesorados de Mar del Plata preparan para la práctica docente crítica a sus futuros graduados?

Figura 5: Organigrama del capítulo “La geografía prescripta”



¹⁶ Diagnóstico realizado por los autores del DC de geografía de la provincia de Buenos Aires, ya expuesto en el planteo del problema de investigación, en el pie de página 15 de esta tesis.

5.1 La enseñanza de la geografía crítica en la escuela secundaria: un análisis del DC y el MGPC de la provincia de Buenos Aires

El MGPC de la provincia de Buenos Aires concibe a la educación como una actividad permanente y compleja que se desenvuelve dentro de la tríada sujeto que enseña/sujeto que aprende/currículum. Esta relación conforma la noción de sujetos pedagógicos, los cuales son resultado de las múltiples interacciones dialécticas que se sustentan en los principios de reflexión e intervención dentro de los procesos formativos, donde no solo se transmiten conocimientos sino prácticas sociales, lenguajes, normas y situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En consonancia con dicha mirada, el DC de la geografía escolar bonaerense desarrolla abordajes que tienen que ver con las finalidades críticas e intelectuales para la enseñanza de las ciencias sociales, los cuales están orientados por determinados encuadres referenciales que han sido seleccionados con la intención de mantener coherencia de enfoque. Ellos tienen que ver con las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social; entender la realidad como un complejo de espacio/tiempo, naturaleza/cultura, trabajo y sujetos sociales; y la interdependencia, multiperspectividad y multicausalidad de los fenómenos sociales. Si analizamos estas consideraciones con los enfoques de la enseñanza de la geografía que realiza el documento, identificamos que se adopta una postura clara: el profesor de geografía debe tomar decisiones en torno al *qué, cómo y para qué* enseñar, pensando e interpelando al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

5.1.1 Fundamentación curricular

El desarrollo de la geografía crítica en la escuela debe buscar correlato en una didáctica que le otorgue sustento en la práctica. Si alguna de ambas se ausenta en el acto educativo de un profesor, se corre el riesgo de incurrir en una incoherencia pedagógica (Gurevich, 2005). Ahora bien, desde el documento curricular: ¿cómo puede orientarse un profesor a expensas del DC para desarrollar pensamiento crítico en sus clases?, ¿cuáles son los indicadores mostrados por el DC que le permiten comprender si existe una construcción geográfica crítica en sus estudiantes?, ¿cómo se puede enseñar a tener la disposición de pensamiento crítico?

Sánchez *et al* (2017) realizan una aproximación a los anteriores interrogantes, no desde nuestros documentos oficiales sino a partir de una serie de conceptualizaciones que nos allanan el camino para pensar la crítica desde el pensamiento como habilidad general hasta el desarrollo del pensamiento crítico como transformación, verdadera meta de la educación. Para poder generar este objetivo, los autores aseveran que debe existir una actitud de motivación y metacognición de quien enseña, ligados a la lectura compleja de la realidad, del currículum y del contexto de los estudiantes con los que se trabaja. Ello entra en ligazón con el espíritu de la política curricular de la provincia de Buenos Aires, la cual afirma que:

Los/as docentes se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles, para las cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber acumulado en las circunstancias específicas del aula –siempre únicas e irrepetibles-, que provocan la búsqueda de estrategias que organicen su acción. Sensibles ante las diferencias sociocontextuales de

sus alumnos/as y de la comunidad local en la que se inserta la escuela, se desafían a sí mismos/as al analizar reflexivamente sus prácticas de enseñanza, con el fin de revisarlas y mejorarlas. Así, transforman sus experiencias en conocimiento profesional y participan en el desarrollo curricular como actores protagónicos de la acción pedagógica. Para ello, es preciso que se apropien críticamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, profundicen su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encuentren procedimientos originales para no enajenar su tarea. (MGPC, Pág. 21)

A partir de este posicionamiento, para el dictado de la geografía escolar, la provincia de Buenos Aires ha adoptado la perspectiva de una geografía social en sentido amplio, la cual es definida desde las tradiciones disciplinares posteriores a la década del 70, “entre ellas cabe mencionar las de cuño radical y marxista, las fenomenológicas y posmodernas, consideradas legítimas para comprender y explicar la realidad social contemporánea”. (DC4GEO, Pág. 11). A pesar de las diferencias que existen entre ellas, son consideradas propicias para dar respuestas a las finalidades de la materia de acuerdo a los propósitos generales de la política curricular. Sin embargo, en los últimos años de geografía (Ciclo Superior Orientado), el DC reconoce que la implementación de esta mirada disciplinar no es tarea sencilla puesto que muchos actores institucionales no logran identificarse, o directamente no comulgan, con estos nuevos enfoques. Hollman (2006) trabajó esta cuestión al analizar el reposicionamiento discursivo y práctico de los profesores de geografía en la escuela secundaria, evidenciando las divergencias que existen en la subcultura escolar a partir de la llegada de una geografía renovada vinculada con la geografía

crítica, existiendo conflictos y pujas ideológicas en torno a lo que *debe* ser considerado como *verdadera* geografía.

Esta nueva configuración discursiva con pretensión de implementación en la práctica conllevó una particular situación: en muchos casos, el Estado, mediante su documento oficial, se comportó como una suerte de vanguardia disciplinar y didáctica frente a modos tradicionales de pensar y hacer geografía en el aula, que se mantenían plácidamente anquilosados en las escuelas secundarias. De hecho, a diferencia del discurso de autonomía institucional que imperaba en los años 1990, donde se elaboró un currículum flexible y abierto, que tuvo su origen en la desresponsabilización del Estado como garante de lo común; el DC actual enfatiza su carácter prescriptivo “en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación”. (MGPC, Pág. 18)

El propio DC afirma que la ruptura epistemológica y pedagógica encarnada por el documento movilizó algunas estructuras en la realidad de las escuelas en los primeros años de implementación, dado que “llevó a los profesores a replantearse el sentido de la materia en cuanto a sus finalidades críticas e intelectuales, así como también acerca de las problemáticas que ésta debe tratar y sobre cómo enseñarlas para lograr por parte de los estudiantes una mayor y mejor comprensión del mundo actual” (DC4GEO, Pág. 10). Si analizamos cada uno de los propósitos generales abordados por el documento jurisdiccional¹⁷ podremos encontrar absoluto correlato con

¹⁷ Por ejemplo: “Promover la comprensión de los espacios geográficos como un conjunto interrelacionado de dimensiones, entre otras, las económicas, las políticas y las socioculturales”; “Fomentar la atención sobre los intereses y planteamientos, muchas veces contrapuestos, de los diferentes sujetos sociales implicados en determinados procesos y situaciones problemáticas”; “Fortalecer la capacidad para desarrollar preguntas e inquietudes vinculadas a problemas geográficos que se encuentran prescriptos en los contenidos de la materia, así como también acerca de otros hechos y situaciones que resulten significativos para la comprensión de la geografía argentina, latinoamericana y mundial”; “Promover la articulación de los fenómenos geográficos que se manifiestan en diferentes áreas o regiones, por ejemplo entre algunos espacios nacionales y globales, que permitan dar cuenta de las relaciones de interdependencia socioeconómica y de poder que los involucra y pone en conexión”. (DC 5to, 2008: 13).

la propuesta de viraje hacia una geografía crítica, dado que la ambición de sus verbos y la complejidad de sus fundamentos guardan correspondencia con la idea del profesor de geografía como sujeto crítico, coherente con la idea de una enseñanza que apunte a generar estructuras de pensamiento cuestionadoras con la realidad. De esta forma, se desmarca de miradas tradicionales: “El presente Diseño Curricular, al establecer relaciones entre la geografía deseable para la Escuela Secundaria y los proyectos de sujeto como ciudadano crítico, considera que las tradiciones clásicas de la disciplina han creado condiciones poco propicias en la escuela para la emergencia y potenciación del sujeto en la recreación de una cultura”. (DC5GEO, Pág. 10)

5.1.2 Estrategias didácticas sugeridas

Es interesante la manera en que se plantean las diferentes orientaciones didácticas, las cuales se pretende que sean implementadas de manera sostenida en el tiempo (y no pensadas como técnicas de una clase), entre las que podemos citar: el estudio de caso, la investigación escolar, el aprendizaje basado en problemas, la salida de campo, la elaboración de cartografía crítica, la confección de portfolios, entre otras. Todas ellas requieren varias semanas de trabajo para su puesta en práctica y una participación activa de los estudiantes, donde se apunta a explicar de manera espiralada, partiendo de lo simple hacia lo complejo, a través de la enseñanza basada en la lectura, la escritura y otros lenguajes de tradición disciplinar como textos académicos, imágenes, entrevistas, fuentes estadísticas, representaciones cartográficas, películas y documentales. El uso de esta variedad de recursos se encuentra absolutamente detallado y ayuda al docente a llevar adelante sus clases de manera más dinámica. “El trabajo con las fuentes es una forma de aproximación a los recortes temáticos y problemáticos que se analizan en la clase, así como

también un modo de obtener información sobre los mismos, contextualizada por el sentido que el profesor le imprime al enfoque de la materia” (DC4GEO, Pág. 42). Otro ejemplo que podemos citar de orientación a la crítica hermenéutica es el rol asignado al profesor en el 6to año de la secundaria, donde los estudiantes deben emprender investigaciones geográficas escolares basadas en núcleos problemáticos sugeridos, seleccionando algún problema geográfico del espacio local para la generación de hipótesis y su posterior indagación en el trabajo de campo y la lectura de bibliografía específica. Aquí, se espera que el profesor asuma el lugar de coordinación de las clases-taller o de orientación en las cuestiones metodológicas que atraviesan el quehacer de los estudiantes en su propio camino investigativo. En función de ello, el MGPC afirma que:

En la vertiginosa y compleja sociedad actual, las intervenciones docentes necesitan ser cada vez más creativas. La búsqueda incesante de estrategias variadas, significativas y pertinentes permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir sino que es preciso, además, el compromiso ético de presencia y confianza en las posibilidades de todos para aprender. (MGPC, Pág. 23)

Un profesor no puede pretender que el pensamiento crítico sea desarrollado por sus estudiantes a partir de procesos intelectuales propios. Asistimos a tiempos donde es necesario que los docentes puedan favorecer procesos de autonomía sin desligarse de su función primordial de enseñar en la complejidad y el cuestionamiento. Es de suma importancia que las propuestas abiertas tengan correlato con los diferentes enfoques de una geografía crítica que contribuyan a la formación de un estudiante más participativo, donde existan espacios para la construcción del conocimiento crítico y reflexivo, y donde los alumnos puedan desarrollar una actitud empática ante los problemas estudiados (Frigerio y Diker, 2005).

5.1.3 Contenidos

En todos los años de la escuela secundaria, podemos hallar la identificación epistemológica y teórico conceptual del DC de geografía para desarrollar contenidos a partir de conceptos transdisciplinarios¹⁸ y básicos disciplinarios¹⁹, que tienen como objetivo trabajar con ese registro en el transcurso de todas las unidades de la materia. Existe una línea teórica marcada en referencia al abordaje pretendido para comprender la geografía escolar desde la complejidad: el espacio ya no es entendido como el sostén pasivo de actividades humanas sino que es el producto de las relaciones de producción donde se conjuga el binomio Sociedad-Naturaleza, el cual se encuentra en permanente conflicto; el territorio ya no es identificado como aquella porción delimitada de espacio jurisdiccional donde el Estado ejerce soberanía sino que es un concepto complejo donde entra en juego la puja de intereses entre diferentes actores sociales por su apropiación; el neoliberalismo y la globalización resultan ejes fundamentales para explicar y comprender toda estructuración espacial de la actualidad. Todas estas visiones guardan correspondencia con los principios de la geografía crítica, pero, tal como afirma Gurevich (2005), para lograr una coherencia integral y generar una problematización, los contenidos deben ser organizados, jerarquizados y abordados de una manera tal que contribuya a la construcción de la crítica.

La mayoría de los contenidos de todos los años coincide con aquellos que fueron mencionados en el apartado de la geografía crítica del capítulo 2: el estudio de la pobreza, la marginación espacial, la fragmentación territorial, la contaminación, la desigualdad social y económica, los movimientos antiglobalización, entre otros. Asimismo, existe un desglose de temas

¹⁸ Son siempre: Similitud-Diferencia / Continuidad-Cambio / Conflicto-Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación-Comunicación / Identidad-Alteridad / Poder / Biodiversidad cultural y natural.

¹⁹ Cambian según cada unidad.

que discurre en el sentido espiralado que desarrollamos anteriormente, vinculado al aprendizaje desde lo simple a lo complejo, lo cual coadyuva a la construcción de pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, la metodología de abordaje de los contenidos que aparece en cada unidad conforma propuestas interesantes que se relacionan con habilidades tales como la indagación, la hipotetización, la investigación y cada una de ellas demuestra un procedimiento detallado sobre cómo el profesor debe seguir una serie de pasos para que el trabajo de ese contenido, con esa estrategia, sea satisfactorio y significativo para sus alumnos. Por ejemplo, para la enseñanza de la teoría del intercambio desigual como sustento del capitalismo, se propone como metodología el estudio de caso de las relaciones comerciales desiguales que sostiene la Unión Europea con África, las cuales perpetúan la inserción periférica de este último espacio en el teatro geopolítico mundial. Para trabajar la desigualdad urbana y la fragmentación territorial de la ciudad, se sugiere como estrategia la planificación de una salida de campo basada en instrumentos encuestales para que los alumnos puedan relevar y sistematizar índices de calidad de vida de la población de su ciudad, en torno a una muestra. O bien, cuando para el abordaje de la minería transnacional en Argentina se postula la construcción de una cartografía crítica colaborativa, donde los estudiantes puedan mapear cada uno de los emprendimientos que existen en el país, donde deben identificar la postura de cada actor social interviniente en la problemática.

Si bien al DC de geografía escolar le falta un trabajo más profundo de adscripción a la crítica social en torno a la explicación de fenómenos desde posiciones más estructurales (García Ríos, 2014), entendemos que su posicionamiento político-pedagógico constituye un avance teórico del currículum como expresión ideológica en la disciplina escolar. Esta directriz prescriptiva de abordaje de contenidos reclama el ejercicio de una práctica docente reflexiva que sea capaz de interpretar, en los términos hermenéuticos, las indicaciones curriculares, al recontextualizar los

saberes propios -producidos por otros, en otros contextos- para recrearlos y transmitirlos, ubicando a los profesores de geografía como profesionales críticos capaces de dar sentido a su accionar diario. De esta manera, el docente es visto como un productor de conocimiento y no un mero ejecutor. Un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones de reflexión y acción que hacen posible que la enseñanza se vincule con los aprendizajes y trayectorias en cada uno de los contextos involucrados (Hassoun, 1996).

5.2 Los Planes de Estudio de los profesorados de Geografía de Mar del Plata

En consonancia con lo planteado en la introducción de este capítulo, el análisis que aquí se propone de los PE involucrados no será exhaustivo²⁰, sino que estará orientado a identificar la concepción de práctica docente que subyace de ellos y, de tener existencia, el lugar que se le otorga a la crítica en tanto actitud pedagógica a desarrollar por un profesor de geografía.

5.2.1 Su estructura

Se puede afirmar que todo profesorado jerarquiza los conocimientos en su PE en función de las prioridades formativas, o bien, por las disputas entre los actores involucrados, que se dan en torno a su formulación. En algunos casos, se busca dar mayor preponderancia a la cuestión disciplinar y en otros, a la formación pedagógica, sin lograr generar el equilibrio necesario para conseguir lo que Shulman (1987) denomina *conocimiento didáctico del contenido* en un trayecto

²⁰ Ya existe un trabajo a tales efectos en García Ríos (2017) titulado “La crítica en la formación docente de Geografía. Un análisis sobre los planes de estudio de los profesorados de la ciudad de Mar del Plata”.

formativo. En el primer caso, según Davini (2008), desde que existen las instituciones escolares y se conformaron los programas de formación de los docentes, ha ido perfilándose nítidamente la tradición académica, donde se afirma que lo esencial es que conozcan sólidamente la materia que enseñan y reducen la formación pedagógica a una debilidad llamativa, dado que se la considera superficial e innecesaria. En el segundo caso, la carga de materias pedagógicas generalistas es tan grande que, si le quitáramos el título al PE, no sabríamos de qué profesorado estamos hablando. De hecho, muchas veces existe el problema de que la propia práctica docente (y su necesidad de “salir a campo”) es más veloz que los contenidos propiamente dichos de la asignatura, donde los estudiantes realizan sus primeras clases de residencia, planificando con temas que aún no han sido estudiados en la carrera.

En los casos de los profesorados aquí analizados y en función de la observación de ambos PE, podríamos esbozar los siguientes cuadros de organización (Figuras 6 y 7). El tamaño de cada cuadrante no responde a la cantidad de horas asignadas a cada campo, sino que tiene que ver con el porcentaje que le corresponde a cada tipo de formación:

Figura 6: Estructura del Profesorado de Geografía de la UNMDP

1er año	2do año	3er año	4to año y 5to año
FORMACIÓN	DE	MATERIAS	DISCIPLINARES
FORMACIÓN	MATERIAS	GENERALES	

CICLO DE MATERIAS PEDAGÓGICAS PARA TODOS LOS PROFESORADOS²¹	DIDÁCTICA ESPECÍFICA Y PRÁCTICA DOCENTE (20 módulos en secundaria)
---	--

Fuente: elaboración propia.

El profesorado de Geografía de la UNMDP posee una estructura relativamente flexible, donde los estudiantes pueden tomar las decisiones en torno a qué materias cursar. Es por ello que la duración de tiempo de cursada es relativa, así como también la ubicación de las asignaturas en cada año del profesorado. Este PE prevé una subdivisión en cuatro áreas que tienen que ver con las ramas generales que posee la disciplina, las cuales se encuentran bajo la coordinación de un jefe de área: Social, Físico-Natural, Instrumental-Operativa, Territorial²². El régimen de correlatividades de las asignaturas es regido por los finales y, salvo excepciones, se establece dentro del área, lo cual genera interdependencia de cada núcleo y cada año.

El profesorado de Geografía del ISFD N° 19, en cambio, tiene una estructura cerrada, dado que las materias corresponden a un año específico de la carrera y, más allá de que el alumno puede elegir no cursar alguna asignatura, recursarla o rendirla libre, todas ellas poseen un régimen de correlatividades bastante rígido, lo cual genera que el hecho de “perder” una materia, atrasa un año de cursada. Este PE no posee áreas, pero tiene una subdivisión en tres grandes núcleos: espacio de la fundamentación pedagógica, espacio de la orientación (geografía y complementarias) y espacio de la práctica docente.

²¹ Se realiza una observación, una entrevista a un docente y una autobiografía escolar.

²² El área de formación docente no es explicitada por el PE, lo cual da cuenta de la escasa importancia que le otorga el documento a la cuestión profesoral.

Figura 7: Estructura del Profesorado de Geografía del ISFD N° 19

1er año	2do año	3er año	4to año
FORMACIÓN DE FORMACIÓN MATERIAS DISCIPLINARES DE MATERIAS GENERALES			
MATERIAS PEDAGÓGICAS GENERALISTAS Y OBSERVACIONES INSTITUCIONALES	DIDÁCTICA ESPECÍFICA Y OBSERVACIONES EN CURSO con ayudantías	PRÁCTICAS DE PRE-RESIDENCIA (1 mes en Secundaria Básica)	PRÁCTICAS DE RESIDENCIA (2 meses y medio en Secundaria Superior)

Fuente: elaboración propia.

Existe una importante diferencia en la estructura de Práctica Docente que poseen ambas carreras y el lugar que cada una les otorga a las experiencias en campo dentro de su carga horaria. En el caso de la carrera universitaria, el trayecto de la práctica no es sistemático y no guarda demasiada coherencia con la formación específica de la carrera, dado que la casi totalidad de las

materias pedagógicas son generalistas y no incluyen la dimensión geográfica en sus análisis. De hecho, en el último año de la carrera, los estudiantes cursan Didáctica Especial y Práctica Docente, que es una materia anual que tiene la responsabilidad de trabajar todos los contenidos aprehekidos por los estudiantes en su trayecto formativo dentro de un cuatrimestre donde, de manera condensada, se les enseña a leer el DC, planificar, analizar estrategias, buscar recursos y evaluar. En el otro cuatrimestre de la materia, los profesores en formación realizan su residencia de veinte horas reloj en una institución educativa, luego de haber realizado observaciones durante dos semanas en el curso que es objeto de práctica.

En cambio, en el caso del profesorado del ISFD N° 19, el lugar asignado a la Práctica Docente es muy diferente. Existen materias anuales alusivas a la práctica de campo que aparecen en los cuatro años de la formación. La idea de esta estructura tiene que ver con la progresividad en la aproximación de los alumnos hacia las realidades escolares en las que se desempeñarán a futuro²³. A pesar de que la estructura de la Práctica Docente en el ISFD N° 19 (en escalas, de “afuera hacia adentro”) es mucho más promisorio que lo dado en la UNMDP, si nos remitimos al análisis del PE del profesorado provincial, se genera un vacío muy importante a la hora de analizar los contenidos de la práctica docente. Al igual que el resto de las materias, la práctica docente no posee especificaciones sobre los contenidos, los cuales corren el riesgo de repetirse año tras año, sin hacer referencia a la impronta de la práctica que pretende ofrecérseles a los profesores en formación. El hecho de que cada profesor de práctica seleccione, organice y secuencie los

²³ En el primer año, los estudiantes visitan varias instituciones (estatal, privada, técnica, rural o agrícola) con el objetivo de conocer diferentes realidades educativas y de analizar las diferentes miradas que coexisten en ellas a partir de los actores sociales que las habitan. En el segundo año, los estudiantes ingresan al aula de geografía, donde realizan observaciones prolongadas y hacen las veces de ayudantes del profesor co-formador, donde buscan y aportan material en las clases, analizan la planificación, preguntan al profesor tareas inherentes a su trabajo, lo ayudan en el aula cuando los alumnos trabajan en taller y hasta pueden dictar una clase juntos. En el tercer año comienza la pre-residencia, donde los profesores en formación observan un grupo de manera sostenida y luego practican en él durante un mes. Por último, en el cuarto año, el Espacio de la Práctica Docente se propone como una residencia completa, sostenida en el tiempo, donde los estudiantes se hacen cargo de uno o dos cursos durante todo el año por el tiempo de 2 meses.

contenidos según su propia mirada, lejos de constituir un fenómeno positivo, genera que existan contraposiciones de miradas o superposiciones de material.

Un aspecto interesante que posee la estructura curricular del profesorado del ISFD N° 19 es que los dos primeros años de práctica docente son dictados en pareja pedagógica. Esto no constituye una emulación de la estructura de cátedra universitaria (recordar que en terciario, las cátedras son de un solo profesor) sino que, al estar compuestas por un profesor generalista y otro especialista, la idea es que exista un complemento permanente de dos esferas: mientras que el profesor generalista se encarga de sentar las bases sobre teorías pedagógicas e instrumentos didácticos de carácter genérico, el profesor especialista se encarga de realizar una transposición entre aquellos aprendizajes, para ser capitalizados desde la disciplina geográfica.

No obstante lo anterior, las falencias formativas de los profesores son evidentes y los desajustes en los primeros pasos de la práctica o el desempeño profesional, no son nada fáciles.

A menudo maestros y profesores recién graduados sienten que no se cuentan con las herramientas necesarias para afrontar su tarea. Si bien hay una angustia o desconcierto inicial que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar/obrar/enseñar, es decir, ejercer su oficio, en situaciones fluidas, cambiantes, complejas e inciertas, si se los preparara para hacerlo.

(Alliaud, 2017, pág. 97)

Mientras que en el PE de la UNMDP no existe orientación ni evocación alguna a la formación docente, en el documento del instituto hace falta un posicionamiento sobre la práctica que redunde es una serie de contenidos prescriptivos que sean capaces de ofrecer las herramientas mentadas. También es importante remarcar que ninguno de los PE hace referencia alguna a la

construcción de la crítica, al desarrollo de esta actitud o a la importancia que tiene la misma para la formación profesoral.

5.2.2 No solo un problema de actualización

Cuando observamos la antigüedad de los PE, damos cuenta de su preocupante desactualización, ya que se trata de estructuras curriculares que poseen más de veinte años de vigencia y están pensados de modo tal en sus bases (epistemológicas, metodológicas, ideológicas) que no podrían nunca adecuarse a la propuesta del DC del nivel secundario. El problema radica en que ambos continúan formando profesores que luego deben practicar y trabajar en las escuelas secundarias con un DC jurisdiccional que fue puesto en práctica por la provincia de Buenos Aires mediante una implementación progresiva durante el período 2008-2013 (desde primero hasta sexto año). Este desbarajuste generado entre la geografía aprendida en la formación inicial y la geografía por enseñar en la educación secundaria ya ha sido objeto de preocupación en Villa y Zenobi:

Los propósitos expuestos en los Diseños Curriculares en relación con la formación de los futuros docentes ponen de manifiesto la necesaria actualización en el campo de la/las disciplina/s que conforman los diversos espacios curriculares, a la vez de una concepción renovada de las teorías de la formación. (Villa y Zenobi, 2006, pág. 25)

En el caso del PE del profesorado de la UNMDP (autónomo²⁴), su sanción se remonta al año 1991. En aquel momento, la propuesta del profesorado estuvo diagramada para una secundaria

²⁴ Su elaboración es llevada a cabo por los tres claustros pertenecientes al Departamento de Geografía, siendo luego elevado a través de las diferentes instancias jerárquicas para su aprobación.

bonaerense que se estructuraba en cinco años, donde la geografía se presentaba de manera muy compartimentada y no existían aparentes relaciones entre las regiones estudiadas²⁵. Cabe destacar que, si bien para la época esta propuesta profesoral fue interesante, por cuanto intentaba romper con una mirada descriptiva que imperaba en la geografía escolar hasta ese entonces, a este PE universitario le han transcurrido dos reformas curriculares del nivel para el que forma, sin mostrar modificaciones al respecto, con todo lo que ello significa en una disciplina como geografía.

En el caso del PE del profesorado del ISFD N° 19 (dependiente de la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires) tiene su origen en el año 1999. Aquí la cuestión tiene mayor claridad, en el sentido que esta propuesta fue más orgánica con la geografía que se estaba impartiendo en la escuela secundaria de aquel momento, la cual era hija de la Ley Federal de Educación (1993) y reducía a la geografía a una cantidad de horas exigua dentro del nivel medio²⁶. Mientras que en la secundaria anterior, la disciplina estaba presente en casi todos los años, en la estructura “de los 90”, quedaba recluida dentro de las ciencias sociales (en el caso de EGB 3) y solo se dictaba en su esencia pura en dos de los tres años del llamado Polimodal.

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) y la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (2008), la geografía vuelve a recobrar protagonismo dentro de la estructura de la escuela secundaria, estando presente de manera pura desde 2do hasta 5to año y luego 6to, en la orientación ciencias sociales. Como hemos dicho, el DC posee un marco de fundamentación que estructura los contenidos, en su enfoque epistemológico y en cuanto a la selección y relación entre ellos, de una manera que abona a las geografías post 70: crítica,

²⁵ Aquella secundaria planteaba el estudio esquemático de diferentes espacios mundiales, donde se trabajaban, por separado, la geografía de América, de Argentina, de Europa, de Asia, África y Oceanía, según el año que comprendiéramos.

²⁶ Es por ello que el título es con “Profesor en Geografía con orientación a Ciencias Sociales”, poseyendo un tronco común con el profesorado de Historia.

humanista y posmoderna. No solo en la selección, organización, jerarquización y modo de abordaje de los contenidos radica el carácter de una geografía crítica, sino que la didáctica, basada en propuestas abiertas, colectivas, indagatorias e investigativas hacia los alumnos, llevan a un interesante compuesto de acciones que pueden vincularse a procesos de pensamiento crítico en los estudiantes.

Ante este panorama, el profesorado universitario marplatense de Geografía no produjo modificación alguna en su estructura de conjunto ni un *aggiornamento* de sus asignaturas con respecto al nivel secundario y, en el profesorado superior no universitario de Geografía, las denominaciones y enfoques de las materias todavía guardan una correspondencia con la secundaria de los años noventa. En ambos casos, se trata de un conjunto muy reducido de contenidos mínimos -demasiado amplios- con los cuales cada profesor debe armar la asignatura a partir de ellos²⁷. Esto se presta a que cada docente estructure y prepare la materia según su parecer y con la mirada geográfica que sea de su agrado. Los contenidos presentes en cada espacio curricular del instituto son propios de aquella secundaria que solo buscaba una amplitud tan grande que otorgaba una apertura demasiado laxa en el currículum, quedando a criterio del profesor dictante que esos contenidos sirvan o no para la práctica futura de los estudiantes. Por ello, ambos PE se encuentran en las antípodas del DC de secundaria prescriptivo que analizamos con anterioridad.

Sin embargo, consideramos que la importante antigüedad de los PE no es el único problema que revisten ambos trayectos superiores: las fundamentaciones que generan estos documentos para posicionar teóricamente a cada profesorado son débiles, poco precisas e incluso carecen de referencias bibliográficas desde donde argumentar sus aseveraciones. Por ejemplo: “Los hechos y

²⁷ En el caso del PE de la UNMDP, por la libertad de cátedra, y en el caso del PE del ISFD 19, por la propuesta flexible del propio currículum de los años 90, que se oponía a toda línea que apunte a la prescripción.

procesos sociales, históricos y espaciales pueden ser considerados según distintas escuelas de pensamiento; cabe esperar, en consecuencia, del futuro docente de Geografía, posturas dinámicas, con múltiples perspectivas para la interpretación la realidad.” (PE ISFD N° 19, pág. 57) y “Las cuestiones de orden epistemológico de la geografía como disciplina plantean no pocas dificultades para acotar una definición que seguramente sería demasiado restringida.” (PE UNMDP, pág. 2).

Los propósitos formativos anidados a las fundamentaciones que revisten ambos PE, los cuales serán exhibidos en el siguiente apartado, están enunciados en forma breve, ambigua y pueden interpretarse como un conjunto de buenas intenciones -casi indiscutibles- pero formuladas de un modo que no orienta hacia su posibilidad de concreción. Y mucho menos, cuando buscamos una correspondencia con la crítica necesaria para abordar el DC y el MGPC de la escuela secundaria, los cuales delimitan el accionar del sujeto educador de manera explícita:

(...) es importante resaltar que la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares. En este sentido, la mediación que los/as docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas -producidos por otros/ as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente es productor/a de conocimiento, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos. (MGPC, pág. 20)

Lejos del paradigma tecnicista, donde el docente se reduce a la aplicación de contenidos producidos en las esferas académicas de la disciplina, la cita anterior realza el valor pedagógico del profesor, mostrándolo como un sujeto capaz de recrear y producir conocimiento, el cual siempre es contextualizado en términos culturales.

En contraste con lo anterior, el PE de la UNMDP afirma sintéticamente que “el profesor en Geografía está capacitado para ejercer la docencia en Geografía y disciplinas afines en la enseñanza” (PE UNMDP, pág. 2), mientras que en el PE del profesorado de Geografía del ISFD N° 19 existe una referencia más concreta: “La Formación Docente en Geografía implica profundización en un saber disciplinar que integra aspectos conceptuales y procedimentales propios de la ciencia geográfica; introducción en un saber areal integrado por disciplinas tales como Sociología, Economía, Antropología y Política y conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la disciplina y del área” (PE ISFD N° 19, pág. 57). Consideramos importante la referencia a la Formación Docente que se acuña en este pasaje en tanto concepto central, así como el posicionamiento que genera en función de la relevancia que le otorga al saber disciplinar y su relación con otras disciplinas. Asimismo, luego enumera una serie de abordajes interesantes como la problematización, la adopción de “posturas dinámicas, con múltiples perspectivas para la interpretación de la realidad y donde exista una coherencia entre la postura epistemológica disciplinar en la que sustenta su trabajo y su práctica áulica” (PE ISFD N° 19, pág. 59), sin lograr expresar en términos concretos cómo se llevará adelante ese trabajo a nivel carrera. De hecho, Villa y Zenobi (2006), escribieron sobre dicho PE lo siguiente:

Se habla de una mirada problematizadora de los contenidos, sin embargo, solo en algunos títulos de materias o formulación de contenidos podemos inferir esta intención. La problematización tiene más que ver con una

intencionalidad didáctica, una forma de encarar la enseñanza –por lo tanto, queda en manos de los profesores en sus ámbitos laborales– y la realidad de los institutos suele mostrar una profunda desarticulación entre los docentes encargados del desarrollo de las asignaturas y aquellos que se ocupan de la didáctica. (Villa y Zenobi, 2006, pág. 26)

Es noble distinguir que, la mayoría de las veces, son los propios actores de una carrera los que, mediante prácticas vinculadas al currículum oculto, le otorgan mayor sentido al documento oficial. Pero si nos remitimos de manera absoluta a lo escrito, los contenidos enunciados en ambos documentos son demasiado amplios y no ofrecen definiciones que estén orientadas a la crítica en la geografía, amén de la orientación social de su perfil. Por ejemplo: “Problemas Espaciales Mundiales: grandes conjuntos y divisiones espaciales, criterios y dimensiones para su definición: ambientales, naturales, políticos, tecnológicos, económicos, culturales, otros. Problemas relevantes vinculados al ambiente, la sociedad y la organización del territorio” (PE ISFD N° 19, pág. 63) y “Problemática Territorial Argentina: estudio de recorte espacial integrando los diferentes subsistemas (físico y social) utilizando las herramientas del área instrumental-operativa” (PE UNMDP, pág. 5). Estas materias territoriales del último año de ambas carreras acuñan la palabra “problema” en su título: Problemática Territorial Argentina, Problemática Territorial de América Latina (PE UNMDP); Problemas Espaciales Mundiales y Problemas Espaciales Americanos (PE ISFD N° 19). Si bien esta cuestión no constituye necesariamente una orientación a la crítica *per se*, el hecho de pensar desde el título en torno a la problematización ya sugiere un cambio de mirada. Sin embargo, como afirman las autoras anteriormente citadas, la problematización en un profesorado va más allá de generar una crítica en los contenidos. Más bien, se debe avanzar en la correspondencia con una didáctica que sea capaz de producir contenidos

pedagógicamente críticos y significativos para la práctica docente. El profesor de Geografía debe ser capaz de seleccionar contenidos-problema que retomen la idea de que el tratamiento de temas y prácticas acordes con un enfoque social renovado necesitan apelar a un modo de conocer que incluye la permanente pregunta y la indagación de los porqués a todas las situaciones geográficas analizadas. En palabras de Gurevich:

La selección de un enfoque de trabajo de ciertos contenidos –y no de otros– no es un proceso independiente del tratamiento didáctico: una geografía centrada en la espacialidad de los procesos sociales habilita, no forzadamente, la posibilidad de prácticas escolares tendientes a la comprensión, a la elaboración de explicaciones, a la interrogación al debate. (Gurevich, 2005, pág. 81)

5.2.3 La concepción de Práctica Docente y de crítica en cada trayecto formativo

Cuando nos referimos a la concepción que tienen ambos documentos formativos sobre la Práctica Docente no hacemos más que indagar en el perfil de profesor al que apuntan formar. En función de ello, en este apartado nos proponemos identificar cuál es el lugar que se le otorga a la crítica en tanto destreza necesaria e ineludible para un profesor de Geografía.

Observando la estructura de materias que ambos sistemas proponen, es clara la adscripción que tienen con respecto a la geografía como una ciencia social. Esto tiene que ver con un cambio de época que se dio en muchos departamentos de geografía universitarios del país, donde se modificó el rumbo de las carreras a partir de la emergencia y posterior consolidación de los

paradigmas críticos y posmodernos dentro de la disciplina. Dicha situación adquirió un correlato muy importante en la formación docente de la provincia de Buenos Aires y de la geografía escolar.

Los años 1995 y 1996 implicaron cambios fundamentales para la formación docente. Acompañando la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 en julio de 1995, la Secretaría de Promoción y Evaluación Educativa desarrolló a partir de ese año programas específicos dirigidos a la formación docente, nivel para el cual no habían tomado medidas específicas hasta ese año. (Busch, 2011, pág. 92)

El PE universitario de 1991 instaló algunas miradas sobre la geografía que luego se vieron plasmadas dos años más tarde en la Ley Federal de Educación, como por ejemplo, instalar la idea de que la disciplina está inserta en el campo de las ciencias sociales. En cambio, el PE del profesorado en el nivel terciario, al ser de 1999, fue una consecuencia de la óptica disciplinar presentada en la mencionada Ley. La formulación de ambos documentos estuvo permeada por los cantos de sirena de aquellos años, donde se trabajaba fuertemente sobre las competencias y habilidades de los estudiantes, quedando la formación en los profesorados muy emparentada con esa concepción. En el caso del profesorado universitario, esto se muestra a las claras al enunciar aquellas cualidades que el profesor de Geografía egresado debe reunir para:

(...) ser capaz de: conocer los conceptos e ideas básicas de las diferentes disciplinas y corrientes de pensamiento en geografía física y social; conocer los principales procesos relacionados con la organización del espacio mundial, con especial referencia a la Argentina y a América Latina; programar y evaluar al proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y utilizar creativamente los métodos pedagógicos necesarios para el logro de los objetivos propuestos. (PE UNMDP, pág. 2).

Estos lineamientos de carácter bien genérico no hacen más que ofrecer una idea difusa sobre la formación docente y sus propósitos. Destacamos la recurrencia en el uso del verbo “conocer”, el cual denota una actitud cognoscitiva –muchas veces superficial– de aproximación del sujeto hacia cuestiones desconocidas, en detrimento de acciones bien importantes para la formación docente como comprender, interpretar, analizar o comparar. En estos enunciados no encontramos referencia alguna a la necesidad de que los profesores desarrollen el pensamiento crítico, que propendan a una enseñanza basada en la complejidad, que aprendan los contenidos de manera didáctica o que puedan articular sus prácticas de manera progresiva y aproximada a la realidad escolar en las que se insertarán como docentes.

En el caso del PE del profesorado de Geografía del ISFD N° 19, como ya hemos expresado con anterioridad, su esencia no es autónoma como sucede con el PE de la universidad, razón por la cual todos los institutos de la provincia de Buenos Aires que pretendan abrir el profesorado de Geografía en sus aulas deben sujetarse al diseño de carrera propuesto por el nivel central de la jurisdicción. Por ello, más allá de la impronta que le insuflen los profesores a las materias que componen el programa, la estructura de nombres, correspondencia y ordenamiento de ellas en cada año es inamovible. El único margen de maniobra que posee cada institución provincial es la posibilidad de elegir qué proyecto de E.D.I. (Espacio de Definición Institucional) tendrá el profesorado en el último año, a partir de las propuestas que presenten los profesores postulantes y de las vacantes temáticas que identifiquen los estudiantes de la carrera.

En cuanto a la caracterización que realiza el PE provincial sobre la Formación Docente, es interesante que en la fundamentación se utilice esta expresión como el objetivo esencial del profesorado, la cual aparece de modo mucho más solapado en el caso universitario. Sin embargo, no se hace referencia a qué tipo de Formación Docente adscribe el documento, en tanto lineamiento

político-pedagógico de un profesorado. Directamente se hace mención a la implementación práctica dentro de la carrera, como si el concepto de Formación Docente fuera unívoco o genérico:

Resulta relevante para la Formación Docente el análisis y vinculación de los conocimientos científicos, los saberes escolares y la vida cotidiana. La enseñanza de la Geografía, en consecuencia, procurará el desarrollo de herramientas conceptuales, analíticas y prácticas que posibiliten al alumno la comprensión de la realidad social inmediata y mediata, tanto en lo relativo a la estructura espacial y los fenómenos que le han dado lugar cuanto a las relaciones entre el presente y la interpretación del pasado. (PE ISFD N° 19, pág. 57)

Más allá de la omisión mencionada, aquí queda definido el propósito formativo de la carrera, donde es interesante dar cuenta de la tríada propuesta: conocimientos científicos-saberes escolares-vida cotidiana, en su relación con los conceptos más importantes de las ciencias sociales. Esta mirada la podemos relacionar con algunos conceptos que son centrales para la práctica docente tales como la transposición didáctica de Chevallard (1991), el aprendizaje significativo de Ausubel (2002) o el conocimiento didáctico del contenido de Shulman (1987). Sin embargo, no existe posicionamiento teórico alguno o referencias de apoyatura que puedan sostener la afirmación desde un autor específico. Sigamos con la cita anterior: cuando se refiere al desarrollo de herramientas conceptuales, analíticas y prácticas, podemos identificar la dimensión de la enseñanza de la geografía, pero no se fundamenta la manera en que los profesores en formación adquirirán estas cualidades. Esto constituye un error argumentativo, pues la consecución de estos elementos no es tarea sencilla en la formación docente. No obstante, es interesante el norte trazado por el documento, donde quedan claras las finalidades formativas de la geografía en el sujeto, en tanto disciplina que ayuda a comprender la realidad social. En palabras de Villa y Zenobi (2006)

En síntesis, la formación parecería atender dos aspectos: una formación disciplinar que recupere los avances de las ciencias y una formación en las didácticas específicas que les permita proponer estrategias de enseñanza renovadas. Sin embargo, la lectura de la presentación y la fundamentación evidencian poca correspondencia entre los propósitos que enuncia y su estructura, la secuenciación de las asignaturas, la coherencia interna y los contenidos de cada espacio curricular. (Villa y Zenobi, 2006, pág. 31)

En ambos PE, los propósitos y la fundamentación se encuentran muy alejados de la formación crítica de un profesor, dado que entendemos que los propósitos deben ser orientados, explicativos y explicitados por el programa que lo forma. Además, existe un problema estructural que poseen ambos profesorados (más agravado en el universitario): el discurrir paralelo entre la formación pedagógica y la formación especializada de la disciplina. Esto constituye, acaso, el problema de fondo más importante que puede sufrir un profesorado. Alliaud llama la atención:

[...] la práctica docente debería atravesar la totalidad de la formación profesional, a fin de potenciar sus efectos. Para decirlo concretamente, la práctica docente no debería ser una preocupación exclusiva de los profesores de práctica, sino que, por el contrario, debería constituir el eje que articulase el tratamiento de los distintos temas y problemas que se abordan en cada uno de los espacios formativos particulares. Porque los problemas con los que se enfrentan los profesores en las escuelas no suelen responder a un área del conocimiento en particular, a una porción particular o a un curso. (Alliaud, 2017, pág. 96)

Si la práctica docente no se muestra como la verdadera orquestadora de toda la formación de un profesorado, se corre el riesgo de que las asignaturas se muestren como compartimentos

estancos, impidiendo la construcción de conocimiento didáctico del contenido y generando que los propios profesores en formación queden librados a su suerte, siendo los responsables de enlazar todos los aprendizajes con el fin de ser docentes completos. Eso sí, la adquisición de la crítica en términos metodológicos corre riesgo porque, como leímos en el pasaje anterior, los problemas de los docentes deben resolverse de manera integral y la formación crítica es el único camino.

5.3 Sobre la importancia de otorgarle espacio y sentido a la práctica docente crítica en los documentos oficiales

En este capítulo se indagó, desde el punto de vista documental, si existe correspondencia entre la tónica de la formación de profesores de Geografía de Mar del Plata y el tipo de docente que reclama la provincia de Buenos Aires para las aulas del nivel secundario. Se pudo vislumbrar que el MGPC y el DC de geografía escolar requieren un docente proactivo, investigador, abierto a propuestas didácticas innovadoras, que enseñe a pensar los hechos sociales de manera problematizada y crítica, pero los PE de los dos profesorados, cuando exhiben este tipo de cualidades, lo hacen de manera laxa, poco argumentada y no sostenida en autores de referencia. Entendemos que este desfasaje no es solo una cuestión declarativa sino que va en detrimento de la formación de una conciencia reflexiva y crítica en los estudiantes que allí transitan. Es por ello que nos preguntamos: ¿cómo puede formarse un profesor crítico si ni siquiera esa condición se encuentra en las ambiciones de su PE?, ¿cómo podemos pretender que un residente desarrolle pensamiento crítico en el aula de secundaria cuando ni siquiera él mismo posee esas cualidades?

Se vuelve necesario que las cuestiones descriptas en forma de falencias por parte de los PE analizados sean recogidas por una concepción clara sobre la formación docente que sea

vertebradora de los propósitos y contenidos de las carreras. Entendemos que, en el caso universitario, el hecho de hermanar al profesorado con la licenciatura significa un lastre para la consecución de estos objetivos. Si bien puede ser rico que profesores y licenciados en formación compartan las aulas en más de un 80% de las cursadas, es innegable que los intereses y campos de aplicación de una y otra carrera, son diferentes. Es imprescindible que un profesorado tenga su propia identidad y sea estructurado en función de las necesidades de la escuela secundaria actual. La crítica, en tanto actitud cognoscitiva de pensamiento y acción, debe ser una cualidad inmarcesible en la formación de todo profesor de geografía y ello será muy importante para no recaer en los modelos academicista o practicista como términos dicotómicos (Montero, 2001).

Llama la atención que las concepciones que sustentan la formación docente no se encuentren del todo explícitas y no se concreten en los PE de manera más clara y específica, por lo cual acaba siendo una formulación de intenciones cuya aplicación práctica también queda en manos de los profesores. La Didáctica Especial y Práctica Docente (UNMDP) y los espacios curriculares denominados Espacio de la Práctica I, II, III y IV (ISFD N° 19) no poseen contenidos mínimos prescriptivos: tan solo algunas indicaciones muy generales como carga horaria y nivel en el cual los residentes realizarán las observaciones o las prácticas, según el caso. Entonces nos preguntamos: ¿cómo se puede estructurar un profesorado en torno a la crítica cuando ni siquiera están claros los contenidos secuenciados de su práctica docente?

La práctica docente debe fundarse como la columna vertebral de un profesorado, siendo capaz de recoger los contenidos y destrezas adquiridos en cada una de las materias que componen la carrera para, de esta forma, lograr la construcción crítica que requiere todo profesor en su trayecto formativo y generar un aprendizaje didáctico de los contenidos, con el afán de poder trabajarlos en el aula de la mejor manera. No es suficiente con incrementar las horas de práctica

en los planes de estudio. Se trata de otra concepción formativa que focalice en la transmisión del oficio de enseñar, convocando a la experiencia y generando la posibilidad de experimentar (Alliaud, 2017). Si aspiramos a que la crítica en la práctica docente deje de ser un vocablo de fácil dicción para pasar a cobrar entidad y ser puesto en práctica, cada asignatura del profesorado debe incorporar una visión pedagógica totalizadora y ser capaz de problematizar la mayoría de sus contenidos desde su aplicación práctica en el aula de nivel superior. El hecho de que todos los profesores de la carrera puedan involucrarse mediante sus metodologías y formas de trabajo hacia una misma dirección, coadyuva a que los estudiantes posean una referencia permanente que sea capaz de construir docentes críticos que estén preparados para la escuela secundaria actual. Como discurso teórico y crítico, los documentos curriculares tendrán que redefinir la relación entre teoría y práctica, no tanto reforzando como superando la división del trabajo entre ellas (Giroux, 1997).

Un profesorado debe pensar qué ciudadanía quiere ayudar a educar, para qué sociedad o mundo donde vivir (Jara y Santisteban, 2018). Se vuelve necesario que los PE definan el perfil de profesores que desean formar en sus aulas y originen un entramado que esté basado en el conocimiento profesional de la práctica (Schön, 1992), de manera que esta característica aparezca de forma espiralada en toda la estructura de la carrera. De lo contrario, las instituciones corren el riesgo de volver poco significativos a sus profesorados. Es imprescindible que los profesorados construyan una verdadera epistemología de la práctica profesional que sea robusta y esté presente en todo el currículum profesoral, la cual, como afirma Schön (1992), ha estado ajena a un examen crítico durante mucho tiempo en las carreras formativas.

6 La geografía aprendida: ese viejo lastre

*Todo está clavado en la memoria
espinas de la vida y de la historia.*
León Gieco (2001)

Todos los sujetos son producto del contexto social y cultural en que se desenvuelven, son el resultado de un pasado, de una historia de vida que los atraviesa, pero también de un presente y un potencial futuro que los interpela. Estas construcciones sociales que se van atiborrando en cada individuo constituyen la esencia de su comportamiento, puesto que se debe convivir con ellas y afloran en cada conducta. En nuestro caso, a instancias de las entrevistas biográficas, se indagó en las representaciones que poseen los residentes de geografía de Mar del Plata sobre la geografía crítica y lo que implica ser un profesor formador de pensamiento crítico en el aula (Figura 8). El hecho de no interrogar solamente desde el presente, sino en hurgar en sus vivencias pretéritas y sus perspectivas futuras, se fundamenta a partir de que las mismas son hacedoras de la formación de un conocimiento histórico y subjetivo -construido- sobre la crítica como uno de los pilares de la conducta educativa. Lograr encontrar los albores de esos desarrollos conceptuales en los residentes nos permite dar cuenta cuáles fueron las apoyaturas más relevantes que tuvieron -y tienen- para pensar que una geografía crítica fluye en determinado sentido y no en otro. Tener la oportunidad de tensionar esas representaciones con las definiciones obrantes en el DC de geografía escolar con el que practicarán, se muestra como una oportunidad ineludible para cimentar las primeras bases de la tesis; pero también serán elementos de distinción y reflexión para los residentes a la hora de generar autoevaluaciones sobre su propia práctica.

Figura 8: Organigrama del capítulo “La geografía aprendida”



6.1 La compleja tarea de pensar(se) como profesional crítico

Cada docente tiene una idea, representación o conceptualización sobre lo que es ser o formar un sujeto crítico (Paul *et al.*, 1995). Estas definiciones tienen que ver con la biografía propia, las lecturas, los trayectos formativos y, fundamentalmente, con los posicionamientos ideológicos que tiene cada uno. Es corriente escucharlo en un propósito de aula, leerlo en un objetivo de planificación o discutirlo en una sala de profesores. Sin embargo, como hemos dicho, existen tantas nociones del término crítica que, si no se posee un marco teórico de referencia, la expresión puede conducir a muchos equívocos y vaguedades. A menudo, muchos docentes o directivos piensan el concepto desde la observación negativa de aquel que solo busca una controversia en una situación o un discurso que no es de su agrado, o bien, afirmando que se trata de una actitud contestataria y de oposición sistemática, muchas veces sin fundamento. Algunos, tienen la noción de que se refiere a un “pensamiento lógico”, pero no logran captar el sentido de lo que tales ideales alcanzan y, a otros, les puede parecer tan solo una lista atómica de destrezas y no saben cómo integrarlas u orquestarlas en su quehacer diario (Paul *et al.*, 1995).

Como fue desarrollado en el marco conceptual, la crítica se trata de un análisis cognoscitivo mucho más complejo que, en términos hermenéuticos, ambiciona la comprensión en función de aquello “no dicho” o “no mostrado” y, en términos emancipatorios, busca un pensamiento que propenda a la transformación de las bases sociales imperantes. En otras palabras, entendemos que la tarea docente orientada hacia la crítica consiste, en su vertiente hermenéutica, en la enseñanza basada en la complejidad y reflexión de aquello que se enseña; y en su vertiente emancipadora, en la formación de la subjetividad política (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012). Esta construcción de identidades y narraciones del pensamiento se producen no sin conflictos, tal como lo muestra el diálogo entre Shor y Freire, donde conversan sobre la búsqueda de criticidad en los profesores:

IRA: El escepticismo y la mirada crítica, el compromiso apasionado con el aprendizaje, la motivación de saber que tú estás descubriendo territorios nuevos. El profesor necesita ser un aprendiz activo y escéptico en el aula, que invita a los estudiantes a ser más críticos y curiosos...y creativos.

PAULO: ¡Exactamente! Y otra cuestión es que, cuando debemos separar el hecho de *producir* conocimiento del de *conocer* el conocimiento existente, las escuelas se transforman fácilmente en espacios para la venta de conocimiento, hecho que corresponde a la ideología capitalista. (Freire y Shor, 2014, pág. 74)

La capacidad de *producir* el conocimiento no se desarrolla solamente en el marco de un profesorado sino que también se relaciona con el historial de vida de cada sujeto, el cual lo ha colocado en lugares más o menos activos a la hora de aprender. Por ello, podemos separar las biografías de los residentes entrevistados en dos grandes núcleos: aquellos que transitaron historias de vida *alejadas* de la búsqueda de pensamiento crítico y quienes tuvieron experiencias más satisfactorias a la hora de construir la geografía *de otra manera* en el aula (Bolívar, 2005)

6.2 Implementación de la entrevista biográfica

Las entrevistas biográficas se realizaron de manera individual con cada practicante, pero fueron evolucionando a través de un proceso colectivo y colaborativo con los otros compañeros, dado que sobre las respuestas que emanaban de ellas se fue trabajando progresivamente durante las clases de ambas cátedras. A los efectos de clarificar cada aspecto biográfico, el instrumento se segmentó en cinco dimensiones: una reflexión sobre su vida personal, un trabajo sobre su trayectoria escolar y la geografía que tuvieron en la escuela, un análisis sobre la crítica como actitud docente, una descripción de la crítica que desarrollan sus profesorados y una proyección sobre las preferencias profesionales futuras. Con el objetivo de no volver este apartado demasiado extenso, en el presente capítulo se toma la decisión de analizar las biografías en función de las siguientes tres categorías principales: a) Las experiencias como aprendiz de geografía en la escuela (correspondientes a las primeras dos dimensiones); b) Las representaciones sobre la crítica como actitud docente (pertenecientes a las dimensiones tres y cuatro); c) Los pensamientos sobre sus propias concepciones como profesores críticos en el futuro (conducente a la última dimensión).

Estas definiciones permitieron cuadrar a los residentes frente a la complejidad que supone una práctica docente, la cual está atravesada por diferentes aristas que no siempre pueden ser “manejables” dentro del periodo de residencia, sino que refieren a estructuras consolidadas que requieren mucho tiempo y trabajo para ser modificadas. Por ello, a partir de la realización y el análisis de las entrevistas, podemos aseverar que la biografía educativa es un instrumento potenciador de la sensibilidad experiencial y de la reflexividad crítica en los residentes.

Los textos de las grabaciones que conforman las biografías son complejos y diversos, puesto que se vinculan con los contextos en los cuales se generan y difieren en función del propio

discurrir de cada entrevista. Es claro que las palabras habladas por el narrador tienen un destinatario, que es quien estipula los marcos para luego analizar el relato. Aquí, el investigador adopta el rol de narratario, lugar desde el cual conduce la conversación hacia la identificación de las tradiciones o concepciones que subyacen a las historias de vida, construyendo una relación de confianza donde su lectura no sea compartimentada ni absoluta. En palabras de Rivas Flores (2007)

Como formadores de futuros profesionales de la educación era relevante entender que las tradiciones escolares se van incorporando al imaginario docente a partir de las experiencias sociales de escuela y de su participación, como alumnos, de la institución escolar. De este modo, incorporan las tradiciones y participan en los modelos sociales, políticos y culturales que representan; incorporan una visión de la escuela a la vez que construyen un proto-modelo profesional que se concretará a lo largo de la dilatada experiencia escolar. (Rivas Flores, 2007, pág. 130)

Así, las biografías escolares, en la medida en que son relevantes para la transformación de la realidad profesional de los docentes, también lo son en su proceso de formación, tradicionalmente centrado en la transmisión de teorías pedagógicas, psicológicas o sociológicas (Rivas Flores, 2007). Por ello, se crea la necesidad de germinar una *identidad narrativa* en los residentes, la cual se construye a través de los relatos que le otorgan sentido a las acciones y eventos vividos. Los sujetos pasan a ser *productores* de su historia. El hecho de que ya posean un recorrido de tres o cuatro años en el profesorado de Geografía, donde vienen leyendo y analizando el DC jurisdiccional en su enfoque crítico, les permitirá evaluar sus actos pasados con un lente diferente. A partir de allí, los reconocimientos que realicen de su pasado serán arbitrarios y, como afirman Cornejo *et al* (2008), aunque no se puedan modificar los hechos vividos, sí se puede cambiar la posición que se tiene frente a ellos desde el presente y allí radica el germen de la emancipación.

A partir del reconocimiento vivencial de las tradiciones escolares con las que fueron formados los residentes, es necesario evitar el conocimiento inocente o ingenuo e intentar llegar a una *violencia epistémica* que permita a los participantes cuestionarse lo que ellos mismos dicen y lo interpreten como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de la experiencia en los mismos. De este modo, el resultado será una construcción de determinados hechos en un momento específico y frente a un interlocutor concreto. Así, la escritura estará influenciada por contextos de ambas partes y por influjos relativos al particular encuentro entre *ese* narrador y *ese* narratario para contar *esa* historia.

Se puede entender que cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla. Es más, el propio contexto se construye a su vez con las aportaciones de los distintos individuos en las condiciones que se establecen histórica y socialmente. En definitiva, los individuos forman parte de un contexto que ellos mismos contribuyen a construir. (Rivas Flores, 2007, pág. 124)

Existen muchos trabajos que refieren a la preponderancia que tiene la biografía en la trayectoria de los estudiantes de un profesorado, al punto que afirman que este recorrido experiencial es tan potente que es muy difícil que la formación inicial pueda revertir ciertas miradas, metodologías o conductas en la práctica docente ulterior (Davini, 2015; Alliaud, 2017). Por ello, en el resto de los capítulos daremos cuenta de las tensiones, articulaciones o rearticulaciones posibles de estas afirmaciones realizadas por las autoras, en función de los registros observacionales escritos en las clases de los residentes.

6.3 La construcción de la crítica en las historias de vida de los residentes

En el presente análisis de las entrevistas biográficas basadas en la vida de los residentes se apunta a comprender los recorridos educativos y vivenciales que tuvieron y qué recuerdos de aprendizaje significativo poseen. En torno a ello, colocarán sus miradas sobre la geografía que transitaron durante la escuela secundaria y la valoración crítica que hacen de dicha formación. Ahora bien, nos preguntamos: ¿en qué medida creen que aquellas clases del pasado coadyuvaron a su formación como ciudadanos críticos?, y a la luz de esos recorridos, ¿qué es la crítica para los residentes y cuáles son las características que consideran que debe tener un profesor crítico?; ¿qué futuro avizoran como profesores críticos de geografía?

Estas preguntas, discriminadas en las tres categorías mencionadas con anterioridad, contribuyeron a formular los diferentes apartados que se desarrollan a continuación.

6.3.1 Historia de vida y los aprendizajes en ella

La mayoría de los residentes se muestran impactados ante las primeras preguntas. Si bien fueron informados sobre las características de la entrevista biográfica y los alcances de la misma para esta tesis, fue muy movilizador para ellos recordar momentos de su infancia y adolescencia. Se explayaron en sus respuestas y muchos de ellos mencionaron que eran situaciones que hacía años que no recordaban, destacando con gran emoción momentos de aprendizaje significativos en su vida o personas que los marcaron. Fue muy importante comenzar de esta manera, ya que supuso una ruptura de barrera entre el entrevistador y el entrevistado. Este componente es interesante

porque se llevó adelante un ejercicio de relación entre la actualidad y su pasado. Las respuestas fueron disímiles, por cuanto muchos de ellos hallaron las primeras experiencias de aprendizaje que ejercitaron el pensamiento en función de la educación formal de la escuela, mientras que otros mencionaron situaciones por fuera de esta institución, donde adquirieron conocimientos muy significativos para la vida. De esta forma, destacamos que cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual en virtud de las condiciones del contexto en el que se desarrolla. Es más, el propio contexto se reconstruye a su vez con las aportaciones de los individuos en las condiciones que se establecen, histórica y socialmente (Rivas Flores, 2007).

Cuando se les preguntó sobre sus recorridos escolares -tanto en primaria como en secundaria-, citan momentos puntuales que los marcaron en términos positivos y negativos. Hoy lo observan en perspectiva y hacen una valoración crítica de aquellas cosas que les sucedieron, sobre todo cuando se trata de situaciones traumáticas:

“(...) cuando tenía 7 años, me tuve que encerrar en el baño, porque un nene más grande de diez u once me quería pegar, porque no le quise prestar mis muñecas a su hermana. No le conté lo sucedido a nadie y realmente tenía miedo. Hoy en día, al ser adulta, pienso en la desigualdad de género, que los padres tienen la responsabilidad de transmitir, y como futura docente, creo que no solo hay que pensar en cómo, qué y por qué enseñar, sino que también hay que prestar atención a estas cuestiones, ya que los niños y adolescentes son vulnerables en su búsqueda de identidad, el miedo a no decir, al ser juzgados, puede influir de manera significativa en sus vidas.” (Residente O.)

“Otro aspecto que recuerdo es San Martín, Sarmiento, Belgrano, el Himno, la Escarapela y un montón de símbolos más que me hicieron aprender. Y claro...era chico y me lo creí.” (Residente F.)

Al tiempo que los residentes fueron construyendo sus relatos de vida a través de la evocación de sus infancias y juventudes, donde respondieron sobre sus lugares de nacimiento, sus trayectos en el sistema educativo, sobre los profesores que más recuerdan; se indagó sobre el tipo de geografía que aprendieron en la escuela. Esta cuestión nos permite identificar de qué manera quieren acercarse o alejarse de su propio recorrido formativo en cuanto a la disciplina geográfica. Al analizar las respuestas que los entrevistados ofrecieron para revisar el pasado en que fueron estudiantes de secundaria, podemos afirmar que la mayoría de ellos cursó una geografía tradicional, descriptiva y enciclopédica, *alejada de la crítica*. Si bien, debido a las edades disímiles de los residentes, los tránsitos por la secundaria estuvieron signados por diferentes reformas educativas de la provincia de Buenos Aires (“vieja secundaria”, polimodal y “nueva secundaria”), el significado de simplicidad y aburrimiento otorgado a la disciplina es tan potente que, a pesar de que los años han pasado, el enfoque no cambió demasiado en las aulas. Esto va conformando lo que Chervel (1991) denomina *vulgata*, que es el conjunto de saberes y procedimientos que se va constituyendo en una disciplina escolar y que es “aceptado” por todos acríticamente.

En lo referente a la geografía escolar y las prácticas docentes, excepto dos situaciones donde los residentes citan prácticas con ribetes críticos y reflexivos por parte de sus profesores, quienes colocaban en funcionamiento estrategias innovadoras con el uso de recursos que ayudaban a la comprensión, en la mayoría de los casos, la materia estuvo dictada de una manera tradicional, en términos didácticos y disciplinares. Allí, imperaban prácticas expositivas que generaban un rol

pasivo en el estudiante, donde se identificaba a la geografía como aquel inventario ritualista donde solo hacía falta enumerar ríos, montañas o ciudades para poder aprobar la materia.

“La geografía que aprendí en la escuela secundaria estuvo muy confinada a una mirada descriptiva de la misma. No recuerdo haber hecho algunos planteos críticos sobre lo que se estudiaba, sino que eran datos arrojados sobre el pizarrón y el mapa, con una mirada histórica de lo mismo, pero igual, sin hacer algún análisis profundo. (...) Estuvo muy orientada a prácticas “quedadas en el tiempo”, lo cual hoy en día me doy cuenta de que no cumplía con lo esperado de la materia. Si bien es importante y para algunos casos es necesario recurrir a una descripción o estadística, las temáticas tendrían que haber sido abordadas desde otro punto.”
(Residente A.)

“Los profesores de geografía de la secundaria eran totalmente tradicionales: solo una leve memoria de mapas y disputas de territorios, que hoy ni recuerdo. Antes no comprendía lo que era el espacio geográfico y las relaciones que se establecen en él. Pero hoy, luego de tres años de cursada, sí puedo decir de qué se trata la geografía.” (Residente R.)

De hecho, en algunas respuestas se pudo identificar el posicionamiento que sostenían sus profesores a la hora de trabajar la geografía en el aula. Según Fernández Caso, en esos sucesos, “la epistemología escolar fue conformándose en torno de unos contenidos casi inmutables, como el inventario físico, la descripción y la clasificación, desde una concepción de espacio como contenedor o continente de la que derivan aprendizajes reducidos a la enumeración de elementos y características” (Fernández Caso 2007, pág. 42). Por ejemplo:

“Hasta antes del último año, la geografía que aprendí era altamente memorística y enciclopédica. Los posicionamientos epistemológicos eran altamente neo-cuantitativistas. Hasta 2º año pensé que la geografía era eso: memoria y cifras. Recién en el último año reconocí otras formas de “hacer geografía”, básicamente lo que se conoce como “geografía crítica.” (Residente C.)

“La geo de la escuela fue clásica: fronteras, regiones, capitales y países, relieves, etc. Sin tener en cuenta en el análisis a las personas que vivían esos espacios, algo totalmente determinista; igualmente, debo confesar que me gustaba, aunque solo teníamos en aquellos años geografía en primer año y listo.” (Residente K.)

En aquellas prácticas predominaba una perspectiva didáctica que se relacionaba con clases de desarrollo expositivo, muy vinculadas a la utilización del mapa mural como herramienta indiscutible, estática y de copia por parte de los alumnos:

“Cursé el secundario en la escuela de adultos y en el plan del bachillerato no estaba incluida la materia geografía. Recuerdo la geografía de aquel primer año de mi secundaria en la adolescencia: una geo totalmente enciclopedista, descriptiva, enumerativa, y en donde utilizábamos mapas para pintar las regiones geográficas, las actividades económicas, los climas.” (Residente T.)

En la geografía escolar de nuestro país ha imperado un enfoque que convoca en escaso margen al pensamiento crítico y la reflexión, al punto que esta idea de la disciplina como formadora de sentido común y cultura general ha permeado a muchas generaciones (Villa y Zenobi, 2006). El hecho de que esta tradición haya quedado tan marcada en el recuerdo biográfico

de los residentes no hace más que confirmar dicha aseveración. Y más aún, esta construcción cargada de simbología tiene un fundamento: la geografía en la escuela ha tenido, la mayoría de las veces, un rol ejecutor que estuvo a merced del poder, donde se erige la idea de Nación según las clases dominantes para formar en el nacionalismo territorial (Romero, 2004). O sea, nada más lejos de la crítica. Esta cuestión podemos entenderla desde los inicios de la disciplina en la escuela, dado que se emparentaba con una perspectiva fuerte de la geografía como era el positivismo, empero, con los años se ha cristalizado, al punto de nublar otras corrientes que apuntaban a pensar la materia desde distintas dimensiones y que claramente pugnaban por lograr que el sujeto que aprende sea protagonista del entendimiento del mundo en el que vive y pretenda cambiarlo.

Una vez analizadas las diferentes experiencias que han tenido los residentes cuando eran alumnos a la hora de relacionarse con la geografía, puede afirmarse con peso que en la mayoría de los casos se vislumbra una formación muy tradicional, no solo en términos disciplinares sino desde lo didáctico. Por más que nuestros residentes hayan transitado la escuela secundaria no hace mucho tiempo²⁸, en seis de los ocho casos predominó una geografía descriptiva, con fuerte anclaje sobre los mapas como recurso didáctico exclusivo.

“Me acuerdo cuando vimos el trazado de las vías férreas de la Argentina: veíamos cómo se disponían sobre el espacio, de dónde salían y hacia dónde llegaban, a quienes pertenecían dichos trazados y listo. (...) como dije, estuvo muy orientado a prácticas “quedadas en el tiempo” lo cual hoy en día me doy cuenta de que no cumplía con lo esperado de la materia.
(Residente A.)

²⁸ Los dos residentes más grandes en edad han cursado su escuela secundaria en los años noventa.

Como podemos apreciar, estas prácticas apelaban a la enumeración de elementos en un determinado espacio y se llevaban adelante clases que no son recordadas como buenos ejemplos de enseñanza. Es interesante mencionar que todos los residentes, en sus entrevistas biográficas, señalaron a estas prácticas como aquello que *no quieren ser*, como prácticas que no quieren replicar. Como veremos más adelante, en contraste con estos testimonios biográficos, todos los residentes aspiran a ser profesores críticos que trabajen desde la perspectiva de la geografía radical.

6.3.2 Acontecimientos escolares que dejaron huellas

El escudriñamiento crítico, a la distancia, de episodios vividos durante la escuela primaria y secundaria, contribuye a la reflexión de los residentes, en el sentido que las conclusiones que se extraen de aquellas situaciones no hacen más que afirmar que ellos, en su futura práctica docente, operarían de otra manera. Es decir, se configura la idea de pensar la práctica docente como *antagonismo* de la biografía. Sin embargo, también son destacables los momentos positivos que algunos entrevistados elogian, los cuales se comportan como verdaderos faros de referencia para implementar a futuro, cuando tengan cursos a cargo.

“El docente que acompañó [a tener procesos de pensamiento crítico] era un profesor joven, de nombre Facundo. Me mostró otra forma de ver la geografía, e incluso de ser docente. Básicamente con él vi lo mismo que vería el año siguiente en la materia Introducción a la Geografía en la universidad.” (Residente C.)

“Teníamos una compañera embarazada que iba a ser mamá muy pronto y comenzamos a preguntar sobre las relaciones sexuales a “la profe”. Fue

una muy buena enseñanza, la profesora se salió de la planificación para ir respondiendo cada una de las inquietudes y preguntas que nos surgían. Si bien aún era considerado “tabú” hablar estas cuestiones en el aula, fue una enseñanza de educación sexual importante.” (Residente P.)

En estos testimonios, se destaca el componente afectivo que tienen los docentes que acompañaron el proceso de formación de los residentes. Ellos asumieron que, como jóvenes, los estudiantes necesitaban ser escuchados, que les dieran consejos, es decir, buscaban profesores que pudieran “correrse” de la currícula para abordar situaciones que ameritaban trabajarse en la búsqueda de significados relevantes. Esto se relaciona con la perspectiva de currículum oculto que trabaja Giroux (2004), el cual es identificado con aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas. Según este autor, los análisis del currículum oculto no ganaron terreno teórico hasta que se movieron desde la mera descripción hacia la crítica, lo cual le otorga una relación significativa a estos recuerdos positivos de los residentes con la relación de la crítica que apuntamos a analizar.

En estos dos casos auspiciosos, la experiencia con la geografía escolar se asemejó en un mayor sentido a las perspectivas actuales que los residentes -y el DC- admiten como una *geografía válida* (Hollman, 2006), más emparentada con los enfoques de una disciplina analítica que sea capaz de indagar en los porqués de las realidades geográficas estudiadas.

“La geografía que aprendí en la escuela secundaria tuvo la perspectiva y el esfuerzo de unos cuantos docentes -sobre todo muy jóvenes- que se esforzaron por darle otro carácter al visto hasta esos años. La idea de problematizar las temáticas, junto a la relación e interrelación de procesos y fenómenos ocuparon escena y hacían las clases de geografía

por demás interesante. No entendía muy bien de qué venía la cosa, pero sí sabía qué temas de interés actuales podían ser abordados desde la geografía. Después de varios años, he confirmado algunas cosas, pero sobre todo conocido nuevas. Pienso que la geografía es mucho más que aquello que veíamos en la escuela, por demás interesante y capaz de convertirse en herramienta de análisis y transformación.” (Residente P.)

Fernández Caso (2007) afirma que esta perspectiva de la geografía otorga a los jóvenes principios explicativos que colocan el acento en estructuras socioeconómicas y en la problematización de la pluralidad de actores sociales implicados en los procesos de organización territorial. En este sentido, es notable el sentido que le dan los entrevistados a las palabras cuando se refieren a aquella geografía que “hizo las clases más interesantes”, “que los hizo pensar”, “que les ayudó a desarrollar pensamiento crítico”, logrando la recuperación de la riqueza conceptual de las ciencias sociales, para acercar a los alumnos un discurso complejo, plural y contrastado sobre el acontecer humano. Incluso, como puede verse en el fragmento que aparece a continuación, llevando adelante estrategias didácticas innovadoras como las salidas de campo o el registro fotográfico de los estudiantes para su posterior análisis.

“Si bien, como expliqué, en el secundario de adultos no tuve la materia geografía, sí tuve medioambiente, que poseía temas relacionados con la geografía. En ella pude apreciar la mirada crítica y la formación más acorde a la geo problematizadora que hoy estoy aprendiendo y explorando. En dicha materia, no solo abordábamos problemáticas ambientales a través de contenido teórico, sino que realizábamos salidas de campo, como la de la Reserva del puerto de Mar del Plata, donde hicimos registro fotográfico y entrevistas.” (Residente T.)

Aquí podemos observar la referencia a la relación que debe existir entre contenido y método para lograr un aprendizaje significativo: el imprescindible maridaje entre geografía crítica y didáctica crítica, para que los conceptos de la agenda renovada de esta disciplina escolar guarden correspondencia con una forma de proceder pedagógica y didácticamente. Solo a partir de estos procedimientos se logrará la superación de la descripción geográfica para pasar a estadios de mayor complejidad y crítica. Un ejemplo de ello son las siguientes palabras de una residente sobre el cambio de enfoque que supuso su carrera:

“En cuanto a lo que pensaba antes y hoy en la actualidad, puedo decir que experimenté un cambio fuerte. A mí me gustaba mucho la geografía de tipo descriptiva, pero a partir de mi experiencia en el profesorado, mi mirada y mi pensamiento cambió, ya que descubrí la faceta de la geo social y temas que me parecen fascinantes, a través de los cuales salís de la descripción para pararte como un ciudadano crítico sobre el espacio que te rodea.” (Residente T.)

Es interesante escuchar el tono de voz de los residentes cuando refieren a los recuerdos más memorables que conservan de aquellas clases de geografía, los cuales, en algunos casos, hicieron que opten por dicha carrera. Ellos nos permiten imaginar y recrear la enseñanza en aquellas aulas, las cuales se conjugan en formas de ser y estar, como futuros profesores. Un devenir que perfila prácticas a partir de una amalgama de conocimientos disciplinares, pedagogías, estrategias, formas y sentidos de la enseñanza. Las marcas más presentes en la memoria retratan aquellos aspectos poco denotados en la investigación geográfica (Gómez, 2016). Es evidente que todos los sujetos construyen sus perfiles formativos no solo desde el estudio de la bibliografía propuesta por las cátedras de su carrera, sino desde estructuras de referencia de un pasado que los marcó como estudiantes, para bien o para mal (Alliaud y Antelo, 2014). Todos cargamos con ese *lastre* con el

cual tenemos que convivir y su deconstrucción reflexiva ayuda a marcar el paso de lo que queremos replicar y lo que no queremos ser en nuestro desarrollo profesional.

Más allá de las mencionadas experiencias diferentes, en la mayoría de los casos preponderó esa geografía tradicional que el DC intenta desarraigar. Es interesante destacar que si bien los entrevistados tienen edades diferentes y los recorridos escolares son disímiles, la perspectiva enciclopedista y estática de la disciplina en la escuela está presente en la mayoría de las historias de vida. Incluso, existen varios autores (Villa y Zenobi, 2006; Fernández Caso y Gurevich, 2007) que afirman que estas prácticas y enfoques aún perduran en las aulas de geografía de la escuela secundaria. Es aquello que Siede (2010) denomina *currículum residual*, identificándolo con aquellos abordajes y prácticas docentes que aún perviven en el sistema escolar, más allá de que se vinculan con tradiciones pedagógicas ya obsoletas. Si bien fueron cambiando las políticas educativas, las corrientes geográficas en nuestro país y el abordaje de los contenidos en el aula, existe claramente una concepción didáctica sobre la disciplina que se resiste a perecer. Sin embargo, ante ese panorama, aparecen situaciones interesantes que citan los entrevistados que pueden apartarse de dichas miradas tradicionales.

“Recuerdo mucho énfasis de algunos profesores en que pensemos por nosotros mismos. Instalaban problemas y recogían nuestras intervenciones. Prestaban atención al ambiente de estudio, lo hacían ameno. Muchas veces salíamos del aula, hacíamos salidas de campo y también clases en el patio abierto de la escuela. El reconocimiento de actores y su representación se convertía en una muy buena estrategia para conocer cómo estos piensan, sus intereses, etc. También trabajamos sobre proyectos a nivel municipal, que si bien se canalizaron vía institucional y luego cajoneados por las estructuras locales de poder, fue para nosotros

la confirmación de que lo que pensábamos del inicio podía pasar por más bueno que el proyecto sea.” (Residente P.)

Los testimonios que se cobijan en esta sección muestran a las claras que algunos residentes encontraron identificación en aquellas prácticas de profesores que aún recuerdan como positivas. Eso les permitirá tener una referencia permanente de *lo que quieren* ser el día de mañana. Por ello, es importante decir que la declinación del *habitus* tradicional en la geografía no solo se logra mediante una política educativa que tienda a transformar la mirada de la disciplina escolar (mediante el MGPC y el DC), sino que, por sobre todas las cosas, debe partir de la voluntad y la formación sólida del sujeto educador, el cual debe estar convencido de las verdaderas matrices que construyen a un profesor con rasgos de enseñanza crítica en el aula.

6.3.3 Las representaciones sobre la crítica en los residentes

Es sorprendente –y gratificante– identificar que muchos argumentos de los residentes están en consonancia con algunos registros teóricos que hemos desarrollado en el marco conceptual, referidos al pensamiento crítico y sus características en el aula. De hecho, mixturaremos algunos autores que ya hemos trabajado sobre la definición de crítica con algunas intervenciones de las entrevistas biográficas. Habíamos dicho que Gouldner (1978) entiende al pensamiento crítico 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. Esta definición se aproxima mucho a lo dicho por el siguiente residente:

“Para mi ser crítico quiere decir “no dejarse llevar” por lo que te muestran, es decir, darse cuenta de que todo conocimiento y forma en la

que se adquiere está construido por una trama de ideologías y valores a inculcar.” (Residente A.)

Esta expresión de la crítica, alejada de procesos de manipulación hacia “lo simple”, podemos relacionarla con la necesidad creada para oponerse al sentido común (Brusilovsky, 1992). Esta cuestión será necesaria para que los sujetos educadores enseñen en el pensamiento crítico y puedan despojarse de dichas estructuras:

(...) cuando hablamos de que una persona es ‘crítica’, nos referimos a que en forma regular o predominante hace inteligibles las situaciones o toma de decisiones por medio del uso de conocimientos o informaciones provenientes de cuerpos conceptuales organizados, utilizando estos saberes en forma flexible y con estrategias de formulación hipotética. Es decir, que se caracteriza por utilizar consistentemente saber general, pero explicitando la relación entre los fenómenos y las conexiones que ligan los hechos o las situaciones singulares, particulares de un conjunto de hechos y situaciones históricas determinadas. Estas características permiten evitar el dogmatismo, en la medida en que se piensa y actúa sobre la base de un doble sistema de referencia –la realidad y la teoría-, concebidos sus componentes como el resultado de una situación histórica. (Brusilovsky, 1992, pág. 25)

Si entendemos que el sentido común consiste en los procesos y categorías cognoscitivas con los que el sujeto hace inteligible una situación o toma de decisiones, poniendo en juego conocimientos o informaciones provenientes del saber cotidiano y utilizándolos en forma poco flexible, sin cuestionar la relación entre la situación que les dio origen; podemos ver que algunos

residentes son conscientes del peligro que esto supone para su propio acervo crítico. A continuación, hallamos la siguiente definición de un residente entrevistado:

“El ser críticos es el abandonar el conocimiento vulgar que se tiene y nos transmiten los medios comunicación para poder obtener un saber técnico, científico. Dejar atrás la postura pasiva en la sociedad y ser un sujeto activo, participante y constructivista.” (Residente F.)

La ponderación de la acción para conseguir niveles de la crítica se muestra como la formación necesaria para convertirse en un profesor transformador. Asimismo, la capacidad de estudio y actualización permanente son actividades 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 (Viniegra Velázquez, 2002).

“Para mí, el pensamiento crítico es tener la capacidad de ser una persona analítica, cuestionar el porqué de las cosas y tener una mente abierta; un proceso cognitivo, el cual permite analizar y evaluar una cierta cosa, la conciencia de llegar a la verdad de manera razonable. Es tener la capacidad de armar un juicio de valor, de tener un pensamiento reflexivo de cierta cuestión, una visión, una habilidad que tiene la mayoría de los seres humanos.” (Residente P.)

“Para mí, ser crítico es aplicar tu criterio a determinada cuestión. Es un proceso que propone analizar conocimientos con el objetivo de interpretar y analizar el mundo.” (Residente R.)

“Pienso que a veces, y tal vez peque al generalizar, mal entendemos el “análisis crítico” al limitarnos a una línea de pensamiento relacionada al marxismo o a corrientes filosóficas en base a sustentarlas casi dogmáticamente porque es “lo que se espera” o “la nueva geografía”. Pero, sin el análisis de los temas propuestos, sin contrastar con otras corrientes o propuestas, entonces el pensamiento se torna limitado, carente de la esencia misma que lo define.” (Residente O.)

En estas declaraciones podemos identificar un acercamiento a los niveles hermenéuticos de la crítica, relacionada con la primera descripción que realizamos en el marco conceptual bajo la óptica de Wacquant (2006), donde se conjuga el desarrollo analítico, el juicio de valor, el criterio subjetivo, la contrastación. Incluso, en el caso del último testimonio, la residente ofrece un cuestionamiento a lo que ella denomina “crítica dogmática”.

Es de considerar que todos los residentes le otorgan gran importancia a la crítica en los profesores y su práctica docente, y al respecto brindaron respuestas muy interesantes, vinculadas a concepciones epistemológicas, estrategias y procedimientos metodológicos que debe poseer necesariamente un profesor crítico. Por ejemplo, las respuestas fueron:

“Ser crítico sirve para comprender la realidad en primer lugar y, en segundo, para intentar transformarla.” (Residente K.)

“Buscar preguntas a los datos que nos arrojan, saber de dónde vienen estas respuestas. No dejarse llevar por lo que nos dice uno u otro, sino buscar y formar una idea propia sobre algo, sosteniendo argumentos, y al mismo tiempo, saber reconocer y respetar los diferentes puntos de vista

frente a una temática, pero eso sí, siendo conscientes de ello.” (Residente A.)

La práctica docente en la residencia, la cual en el momento de las entrevistas estaba próxima a los desempeños, puede comportarse como una instancia en donde estas primeras herramientas de la crítica pueden ponerse en juego:

“El profesor crítico es aquel que intenta transformar el conocimiento a priori de los sujetos en aprendizajes de saberes científicos. Generar que los alumnos participen en los conflictos sociales y elaborar propuesta para resolverlo. Sujetos que se liberen de los medios de comunicación y entiendan en el contexto que viven, comprendiendo el pasado para transformar el futuro. (Residente F.)

“Es un deber [del profesor] explicar las causas de las problemáticas y darle a los alumnos posturas diferentes a las hegemónicas (...), pero sin imponer la opinión personal del profesor, es decir, darles las herramientas para que los chicos piensen, no para que repitan o copien sin entender diferentes opiniones.” (Residente K.)

Aquí podemos vislumbrar la importancia que los residentes le otorgan a la potencia de una enseñanza transformadora que sea capaz de modificar las conductas de los estudiantes, en tanto sujetos de transformación de sus contextos. Freire y Shor (2014) afirman que para que los profesores se constituyan en estos términos necesitan, antes que nada, comprender el contexto social de la enseñanza. La educación no se trata de mecánicas recetas ni es, por sí misma, la palanca abstracta de la transformación: más bien se trata de momentos situacionales en los que el profesor lee e interpreta los contextos y los grupos con los que trabaja para potenciar las posibilidades de sus estudiantes y así poder generar cambios. Es sabido que, en la mayoría de los casos, la selección

del material, la organización del estudio y las relaciones del discurso se amoldan a las convicciones del docente. Sin embargo, los autores mencionados identifican a esto como una contradicción a la hora de pensar y practicar una educación liberadora: por un lado, se debe convencer a los educandos, y por otro, como sostiene el residente K., se debe respetarlos y no imponerles ideas:

Por medio de la búsqueda para convencer a los alumnos de tu testimonio sobre la libertad, de tu confianza en la transformación de la sociedad, debes resaltar, indirectamente, que las raíces del problema están mucho más allá del aula: están en la sociedad y en el mundo. Exactamente por eso el contexto de la transformación no es sólo el aula, sino que se encuentra fuera de ella. Si el proceso fuera liberador, los estudiantes y los profesores emprenderán una transformación que incluya el contexto fuera del aula de clase. (Freire y Shor, 2014, pág. 61)

En función de ello, el residente deberá dirimir dentro de sus propios esquemas mentales sobre cómo cambiar –o transformar– su propia práctica cotidiana para volverla más significativa y trabajar, de esta manera, construcciones de pensamiento que se vinculen con la crítica. Cuando se les preguntó acerca de sus iniciativas críticas, respondieron:

“Considerar la enseñanza y el aprendizaje a través de una serie de estrategias y recursos enfocados en la diversidad cultural, pensar en proyectos que permitan promover a los estudiantes como un ser reflexivo y formar juicios de valor, pensar en actividades que estén enfocadas en que los alumnos puedan adquirir un manejo de las habilidades intelectuales como el análisis, la capacidad de reflexionar, sembrarse interrogantes, proponer diferentes alternativas de justificación, hipótesis, flexibilidad en los puntos de vista.” (Residente P.)

“A través del mismo [del pensamiento crítico], el docente no solo estará para transmitir un conocimiento o un contenido determinado a un estudiante, sino estará invitándolo a ser parte y participe de esa mirada crítica que puede producir múltiples cambios y transformaciones.”

(Residente R.)

En torno a esto, consideramos esclarecedora la función que Pérez Gómez (1993) le atribuye a la escuela, en tanto institución formadora de pensamientos que logren un efugio al conocimiento experiencial –conocimiento vulgar– traído por los estudiantes a las clases:

El objetivo prioritario de la escuela para formar al ciudadano debe ser, a mi entender, provocar la *reconstrucción del conocimiento vulgar* que cada niño/a ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas, y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana.

(Pérez Gómez, 1999, pág. 30)

Cuando se llevan adelante prácticas pedagógicas en un sentido crítico, con teorías que las sustentan, debe existir una comprensión del papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para orientar ese papel hacia el desarrollo de actitudes críticas que alcancen principios de emancipación en los estudiantes. De esta manera, la práctica crítica de los educadores no debe conformarse con formar pensadores críticos dentro de las cuatro paredes del 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 necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación

de las condiciones que permiten el sufrimiento humano (McLaren, 2005). Los contenidos de la geografía crítica y la agenda curricular de la geografía escolar renovada, claramente coadyuvan a caminar en este sentido.

6.3.4 La perspectiva como profesores críticos del futuro

Al finalizar las entrevistas biográficas, se les realizó una pregunta para que dejen de pensar sus vidas en retrospectiva y comiencen a avizorar su futuro profesional como profesores de geografía. Excepto algunos casos de residentes que destacaron la formación en la práctica de la institución profesoral como una instancia positiva, la mayoría de ellos considera que aún les falta recorrido de aprendizaje y que, a grandes rasgos, aún no tienen las herramientas necesarias para desempeñarse como docentes críticos en el aula.

“La geografía que se enseña a lo largo de la carrera es variada, aunque las prácticas que se llevan adelante son, en su inmensa mayoría, de carácter expositivo, sumamente academicistas, y nunca aplicadas a una situación áulica ni nada que se le parezca. Entiendo que esto se debe a que la mayoría de los docentes no ejercen la docencia en escuelas secundarias, aunque aquellos que lo hacen tampoco demuestran una preocupación real por dichos temas.” (Residente C.)

“Mi propósito es que me formen y me den las herramientas necesarias para situarme delante del aula y poder llevar este tipo de mirada a ella, para así poder yo llevar dicho modo de conocimiento a los estudiantes. Rompiendo con una visión de dar clases y contenidos muy arraigada a

épocas anteriores que no hacen más que describir el mundo en el que vivimos sin complejizar sobre el mismo.” (Residente A.)

En este sentido, Schön afirma que “(...) los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schön, 1992, pág. 23). Con este antecedente, es natural que los miedos e incertidumbres invadan las miradas de los residentes que están próximos a graduarse, pero es importante que ya existan basamentos sólidos sobre lo que ellos ambicionan como sujetos educadores en cuanto a objetivos de formación en el aula. Si tuvieron la capacidad de identificar los rasgos de una geografía de la que quieren alejarse, deberán hacer su propio recorrido en función de lecturas, aprendizajes y convicciones que los aproximen a la práctica docente crítica. Cuando se les preguntó acerca de los propósitos que tienen como futuros profesores de geografía, algunos residentes respondieron:

“Que [los alumnos] puedan discernir una mentira o de una verdad política-económica. Que puedan tener las herramientas para transformar su realidad, el conocimiento o saber.” (Residente F.)

“Mi propósito principal de cara al ejercicio de la docencia es el de fomentar el pensamiento autónomo por parte de los estudiantes. En segundo lugar, por supuesto, estaría el hecho de transmitir lo que a mí me genera la geografía a los estudiantes.” (Residente C.)

“Mi propósito como profesora de geografía es formar estudiantes críticos. Teniendo siempre en cuenta el contexto, los saberes previos y la sociedad conflictiva en la que hoy vivimos.” (Residente T.)

Volvemos a reconocer en las anteriores declaraciones algunos conceptos que han sido desarrollados en el marco conceptual sobre lo que implica formar pensamiento crítico: análisis del discurso, herramientas de transformación, pensamiento autónomo, contexto social. Cuando se les preguntó acerca de las características que debe reunir un profesor crítico de escuela secundaria y de qué manera debe ser su práctica docente en el aula, encontramos a quienes le otorgan un significado más importante a la profundización en el conocimiento disciplinar, pero por sobre todas las cosas, la mayoría de ellos hicieron foco en la comprensión de los grupos con los que trabajarán, los contextos sociales de las escuelas, las formas de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. Aquí se transcriben algunas respuestas interesantes:

“En primer lugar, debe tener un profundo conocimiento de la disciplina que dicta, así como de otras disciplinas afines. Además, debe ser consciente del rol político-ideológico que juega en la sociedad en tanto docente. La práctica en el aula debe ser la de un docente sin prejuicios, que entienda que es tan posible de aprender de los estudiantes como viceversa, fomentar el pensamiento autónomo y transdisciplinario, cuestionando y cuestionándose permanentemente tanto su rol como el de toda la institución en la que actúa.” (Residente C.)

“Muy formado, no solo teóricamente sino que debe conocer el campo donde desarrollará su trabajo, caminar el barrio, conocer la comunidad y sus necesidades, adaptar el vocabulario académico para lograr ser entendido. En la práctica tiene la obligación de hacer pensar y motivar; es decir, no quedarse solo en el cuentito que el sistema es desigual sino explicar las causas y decirles a los chicos que ‘este asunto está ahora y para siempre en tus manos’, como dice el Indio Solari.” (Residente K.)

A diferencia de sus biografías escolares, las cuales estuvieron impregnadas de tradicionalismo educativo con aprendizaje de contenidos poco significativos, los practicantes en su totalidad responden que quieren trabajar sobre la relevancia de su materia con sus estudiantes, donde el aprendizaje sea colaborativo, participativo y, fundamentalmente, donde se construya un espacio de pensamiento social crítico:

“Espero poder ser la ”profe” dinámica, activa, que pueda contagiar entusiasmo por conocer y comprender el mundo actual y las relaciones entre pueblos y naturaleza. Espero poder brindar clases a las que me gustaría asistir. Ser el tipo de profe que me gustaría tener. Poder compartir clases que sean una larga charla participativa donde podamos aprender juntos.” (Residente O.)

“La parte más difícil de esa ‘docencia crítica’ es invitar a otros a subir a ‘la colina’ y desde ahí poder tener una mejor perspectiva de los temas y problemáticas, porque al conocer más la mirada se expande y se puede decidir con una vista ‘panorámica’ más amplia. Cada clase es la oportunidad de acceder a información que sea transformada en herramientas de ‘empoderamiento’ cuando deja de ser un ejercicio de lectura y pasa a ser el poder para emplear lo aprendido, para resolver problemas de la vida cotidiana, tomar decisiones y ser conscientes de su potencial como ser social, como ciudadanos.” (Residente O.)

Aquí podemos identificar una interesante adscripción a la crítica emancipadora que habla del empoderamiento de los estudiantes, para que sean capaces de develar la trama de intereses en las acciones sociales, vinculándolos con los problemas de sus vidas cotidianas. Seguimos:

“Las características que debe reunir son firmeza, carácter, vocación de servicio y determinación por construir una mirada crítica en los estudiantes, como mencioné anteriormente. Su práctica en el aula debe invitar al debate y a la participación. Presentando los contenidos de forma sencilla y clara y planteando ese criticismo y esa mirada problematizadora en cada estudiante.” (Residente T.)

Fue muy interesante este último tramo de entrevista porque les permitió a los residentes reflexionar sobre los porqués de la enseñanza de la geografía. Allí encontramos de manera declarada la necesidad de comprender su propio sistema de valores para humanizar la enseñanza y poner en acción posibles alternativas de cambio, tomando un papel activo y comprometido socialmente (España, 2014). Esto solo se puede conseguir educando para la justicia social, visibilizando a personas, identidades y grupos sociales históricamente postergados. En palabras de un residente que dijo *en off*: “haciendo que les duela el mundo”.

6.4 Sobre la importancia de (de)construirse a partir de la biografía

En este capítulo se otorgó importancia a las entrevistas biográficas como un dispositivo plausible de ser analizado en la práctica de los residentes de los profesorados implicados. Esta metodología contribuyó a que los sujetos analizados puedan recordar y repensar su pasado en tanto estudiantes de geografía durante la adolescencia y la juventud. Es una instancia más que interesante para que puedan trazar un camino propio como profesores de geografía en un futuro.

Los recuerdos, en la mayoría de los casos, refieren a una geografía ritualizada que se basaba en prácticas conductistas y razonamientos simples, donde la memoria aparecía como el único

elemento al cual apelar de manera permanente. En general, luego de haber recorrido tres o cuatro años dentro de un profesorado donde los enfoques apuntan a una geografía más compleja, los estudiantes suelen rememorar ese pasado como algo que no quieren repetir, no quieren replicar, *no quieren ser*. Es claro que aquel lastre de la geografía tradicional encuentra su contradicción con la perspectiva involucrada en el DC con el que practican en la escuela, donde se apunta a construir una geografía social, económica y ambiental crítica que sea capaz de enfocar las clases desde estrategias didácticas renovadoras. Se innova cuando se producen transformaciones individuales y sociales, dado que dichas acciones pedagógicas requieren de metodologías que trabajen con ciclos de argumentación y contraargumentación permanente (Bazán Campos, 2008).

Al momento de responder sobre su futuro como docentes, todos ellos tienen muy presente la idea de formar ciudadanos críticos a partir de propuestas abiertas, que les permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo. Apuntar a pensar acerca del proceso del pensamiento mismo, criticando aquello que es restrictivo y opresivo, propendiendo a acciones que apunten a la libertad y el bienestar individual y colectivo (Giroux, 2004) es una de las cualidades más importantes de la crítica. Resta comprender, en el correr de las clases y las observaciones de cada intervención, si esta voluntad de *dejar atrás* las biografías constituye una puesta en práctica viable a partir de planificaciones y estrategias que van en una dirección de la geografía crítica. Ahora es tiempo de cotejar las diferentes respuestas vertidas por los residentes durante las entrevistas con su propia práctica, donde se podrán analizar las acciones a través de diferentes registros: planificación de secuencias didácticas, dictado de clases –estrategias y recursos seleccionados- y evaluación. Este proceso, de tiempo prolongado, se desarrolla en el capítulo siguiente y luego tendrá su corolario en el análisis de los discursos que, sobre sus prácticas, sostienen los residentes en relación a la enseñanza de la geografía crítica.

7 La geografía enseñada: la construcción de la crítica en el aula

*¿Queremos que nuestras escuelas creen
una ciudadanía pasiva y apática o
una ciudadanía politizada, capaz de luchar
por las diferentes formas de vida pública y
comprometida con la igualdad y la justicia social?*
Peter McLaren (2005)

La finalidad de formar ciudadanos críticos en la escuela o construir pensamiento crítico en el aula está presente, de manera ineludible, en todo propósito o declaración oral que realizan los residentes a la hora de posicionarse retóricamente como futuros profesores de geografía. Son muchas las causas explicativas por ellos enunciadas que nos permiten arribar a este diagnóstico (lectura de autores de la geografía o pedagogía crítica, profesores que los han movilizado en esa dirección, militancia política, entre otros); pero existe una razón que se mantuvo de manera constante y transversal en todas las entrevistas previas a la residencia: la voluntad de *rupturizar*, en términos disciplinares y pedagógicos, con la biografía con la que fueron formados como estudiantes. Para ello se proponen, como principal desafío, poder construir una geografía crítica que sea capaz de instalar principios de reflexión y acción en los estudiantes de secundaria, lo cual sentaría las bases de la crítica en sus esquemas de aprendizaje. Sin embargo, generar este quiebre con el pasado no es tarea sencilla dado que, como ya hemos sostenido, en la mayoría de los casos, la biografía es más potente que la formación inicial de un profesor, la cual termina siendo de bajo impacto (Davini, 2008; Alliaud y Antelo, 2014).

Las cátedras de la práctica de las instituciones formadoras aquí comprendidas se encargan de generar espacios para favorecer la reflexión en torno a estas cuestiones biográficas, con el objeto de concientizar y reposicionar al residente para que sea capaz de identificar qué cuestiones todavía tiene arraigadas al pasado biográfico y cuáles ha podido modificar a instancias de su formación docente. El problema radica en que los contenidos aprendidos en el marco de las materias disciplinares no son pensados ni incorporados en clave didáctica por los profesores en formación. Entonces, se construye la idea de que la práctica es la aplicación de los saberes académicos, en términos más simples o de transposición didáctica (Chevallard, 1991), en un aula de secundaria.

Por ello, el camino de la práctica que transitan los residentes comprendidos en esta investigación no solo tiene que ver con el estudio sobre cómo desarrollar una secuencia didáctica, sus estrategias de enseñanza y los modelos de evaluación subyacentes (que son muy importantes para reorientar didácticamente a los estudiantes), sino que se vincula con la intención de resquebrajar aquellas estructuras bien arraigadas de la geografía aprendida, que atentan contra la construcción de la crítica en el aula. Esto se relaciona con el posicionamiento epistemológico que debe adoptar todo residente para “hacerse en la práctica” (Anijovich, 2009), junto con los propósitos formativos de su labor docente, los cuales le otorgan sentido pedagógico al quehacer en el aula, el cual puede adoptar diferentes modelos de aproximación a la crítica (Figura 9). De hecho, yendo en la misma dirección, Alliaud nos sugiere lo siguiente:

Desde hace mucho tiempo se sabe que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que es necesario conocer, además, las formas apropiadas para su transmisión, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuen a destinatarios diferentes. Más tarde supimos que con el *qué* y el *cómo* no era suficiente: era necesario

saber *para qué* y *por qué* enseñábamos lo que enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos se incluyeron en el menú formativo de los futuros docentes. Las complejidades características de esta etapa de la modernidad, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas y acentuados con el correr de los años, añadieron otros conocimientos, destrezas y capacidades a la formación.

(Alliaud, 2017, pág. 64)

Figura 9: Organigrama del capítulo “La geografía enseñada”



7.1 El periodo de residencia

Al mismo tiempo que en las cátedras implicadas se trabaja sobre la elaboración de una secuencia didáctica para su implementación, los residentes comienzan su práctica realizando observaciones en el curso en el que se desempeñarán. Se trata de un lapso de dos a cuatro semanas donde escriben sus narrativas de observación de una manera no participante (UNMDP) o participante (ISFD N° 19), con el objeto de tomar conocimiento sobre las lógicas de su propia inserción en el curso. Aquí, es imprescindible remarcar la absoluta necesidad de desarrollar buenas observaciones, vastas en su contenido y detallistas en su forma, puesto que en dicha instancia podrán comprender las dinámicas del grupo, los métodos de enseñanza del profesor coformador, su perspectiva de la geografía, sus formas de evaluación e incluso podrán memorizar los nombres

de los estudiantes, lo cual los volverá más empáticos en el aula. Los registros observacionales, en forma de descripción densa, le sirven al practicante para pensar y escribir una clase de geografía en torno a la bibliografía de la didáctica específica leída durante la cursada, en relación con las propias subjetividades. Esto les permite desarrollar una planificación situada que se inscriba en aras de cumplimentar los propósitos y objetivos que estén en relación con una práctica de características críticas. A expensas de los comentarios de los propios residentes, se puede afirmar que las tareas mencionadas coadyuvan a que el practicante se comprometa con el curso desde horas tempranas y se introduzca de lleno en la programación del profesor coformador, quien le indicará en qué tramo de la misma insertará su residencia. Al iniciar el periodo de clases propiamente dicho, el encuentro con los residentes se redujo a una hora semanal en la sede formadora, en carácter de tutorías, para socializar y problematizar los diferentes avatares vividos durante la residencia.

El proceso se extendió durante un lapso de ocho meses, dado que cada institución desarrolla la residencia en cuatrimestres distintos. En ambos casos, los residentes debieron cumplimentar veinte módulos (horas reloj) frente a alumnos y se observaron dos clases, como mínimo, de cada uno de los ocho sujetos implicados en esta investigación. El registro de escritura narrativa con el que fueron evaluados es muy similar a la descripción densa trabajada durante la cursada y llevada adelante por los residentes en su observación. Una vez realizada la correspondiente retroalimentación a cada residente sobre su clase, las diferentes observaciones les fueron entregadas para la carpeta didáctica final, quedándose el profesor con una copia para ser sistematizada en torno a diferentes tópicos, de una manera tal que los mismos nos permitieran analizar los sentidos de la práctica a partir de nuestro marco conceptual, sobre las formas que adoptan los residentes de geografía para construir pensamiento crítico con los jóvenes. Estos marcos fueron traducidos en los apartados que se exhiben a continuación.

7.2 El sinuoso camino entre lo que se dice de la crítica y lo que se hace con ella

Al comienzo de este capítulo hicimos referencia al sostenimiento y ponderación de una geografía crítica en los residentes desde lo discursivo, antes y durante el desarrollo de la práctica. Sin embargo, leyendo sus planificaciones, tanto en los propósitos formativos como en el abordaje de los contenidos, esta perspectiva disciplinar es tenue o se va diluyendo conforme avanzan los pasajes de la secuencia didáctica. En la mayoría de ellas predomina un recorte temático estanco, donde un contenido es enseñado en sí mismo, las causas sistémicas que explican hechos geográficos desde una mirada crítica compleja son contempladas escasamente –o directamente están ausentes– y la descripción aparece como la principal herramienta de la enseñanza. Aquí nos encontramos con un límite que nos lleva a dar cuenta de una contradicción importante y nos obliga a preguntar: ¿será que no existió una lectura profunda del DC o de los preceptos de la geografía crítica?, ¿o el DC no ahonda en realizar estudios estructurales críticos para comprender realidades geográficas desde la totalidad? (García Ríos, 2014); las materias de la carrera, ¿contribuyeron a que los residentes posean este enfoque geográfico a la hora de planificar?, y, por último, un interrogante desde el abismo: más allá de que el residente dice adscribir a la geografía crítica, ¿está convencido de tener esa postura o se trata de un discurso anidado al cambio de época curricular?

Estos interrogantes comenzaron a aparecer en la medida que los estudiantes iban entregando planes de clase o secuencias didácticas y, en rigor de verdad, no existe una respuesta unívoca que sea capaz de abordar cada una de las prácticas de los residentes, sino que todos ellos explican, en mayor o menor medida, la debilidad en la presencia de la crítica en la geografía construida por los residentes. Si bien durante las clases de la cursada se remarcó que no puede existir geografía crítica –entendiendo por esta a todas las vertientes epistemológicas que se

ampan bajo esta denominación– sin pedagogía ni didáctica crítica; en muchos casos en que se esbozaron planteos propios de la geografía radical, predominó la exposición oral obturada como componente didáctico casi exclusivo de trabajo en el aula, o viceversa. Entendemos que estas situaciones son normales en la iniciación de un profesor novel (Sanjurjo, 2011), dado que con dichas acciones buscan mayor seguridad a la hora de pensarse dentro de la clase y, además, también se colocan como objetivo “demostrar” al profesor de práctica y al coformador que “saben” los contenidos de la materia. Sin embargo, en muchas situaciones, el residente obra a partir de la clásica pregunta de constatación de saberes²⁹, sin detenerse en la comprensión genuina de sus alumnos, lo cual atenta contra la construcción de todo pensamiento crítico. Litwin (2008), en este particular, compara el desempeño de un novato con el de un profesor experto:

Los novatos, a medida que avanzan en el discurso, preguntan a los estudiantes si entienden el tema que se está desarrollando. En cambio, los expertos realizan preguntas provocativas que invitan a la reflexión. Los novatos, al exponer un tema, establecen vínculos entre los contenidos que desarrollan, mientras que los expertos vinculan el tema con otros contenidos, tanto de la disciplina como externos, o vinculados indirectamente con el tema en cuestión. (Litwin, 2008, pág. 25)

Sería injusto evaluar las prácticas de los residentes con las mismas expectativas que se tienen con un profesor con años de experticia, pero es imprescindible situarlos en torno a cuestiones que contribuyen a generar lo que ellos mismos declaran como anhelo. No obstante estas dificultades, es de destacar que en la mayoría de los casos, los residentes comenzaron a incurrir en situaciones didácticas que encontraron salida a la mera constatación de saberes y para ello se

²⁹ Preguntas del estilo: “¿entienden?”, “¿sí?”, “¿me siguen?”, “¿vamos bien?”.

trabajó con estrategias que le dieron sentido a su práctica en una dirección que posibilitó la construcción crítica de su perspectiva didáctica. En torno a ellas trabajaremos este capítulo.

Para Viniegra Velázquez, “ejercer la crítica en la práctica docente significa un cambio cualitativo: la experiencia deja de ser solo el conjunto de decisiones y acciones con fines preestablecidos que se realizan en el aula, para transformar en problemáticas del conocimiento que desafían la experiencia reflexiva” (Viniegra Velázquez, 2002, pág. 109). Ciertamente, uno de los desafíos de la enseñanza es generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus propios supuestos personales, en muchos casos provenientes de construcciones experienciales o del sentido común. En otros términos, se trata de la búsqueda de ampliación de la conciencia y de la apertura en el pensamiento. Esto se logra mediante dos mecanismos: por un lado, poniendo en tensión las interpretaciones o concepciones de los estudiantes con informaciones concretas de una determinada realidad (conflicto empírico) y, por otro lado, contrastando sus interpretaciones con otros enfoques conceptuales argumentados sobre el tema (conflicto teórico). Este proceso también implica el análisis crítico del conocimiento mismo que se enseña y se estudia, evitando la visión del conocimiento teórico o científico como algo cerrado, estático, neutro o descontextualizado (Viniegra Velázquez, 2002).

Desde ya que una didáctica que favorezca la motivación de los estudiantes constituye una base pedagógica que genera mejores condiciones para el trabajo con el pensamiento crítico. Davini (2015) desarrolla algunos criterios didácticos para enseñar en la motivación de los estudiantes que contribuyen a construir en el rumbo que venimos describiendo. Algunos de ellos están en consonancia con lo que consideramos una enseñanza significativa y crítica, dado que, como dicen Martín Sánchez *et al* (2017), si no existe motivación y disposición por parte del sujeto que aprende, no se puede construir pensamiento crítico en el aula; y otros tienen que ver con esencias más

transformadoras, vinculadas con las intenciones basadas en la reflexión-acción para que los estudiantes dejen de pensarse como meros alumnos y se empoderen como sujetos de derecho y cambio. Muchos dispositivos de intervención docente presentes en esta caracterización aparecen en el DC con el que practican los residentes. Tomaremos algunos de ellos que fueron identificables, con mayor o menor intensidad, dentro de las observaciones realizadas y su explicación será referenciada a partir de citas de las narrativas del profesor de práctica.

7.2.1 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? Desde las cátedras de Práctica Docente de ambas instituciones se le otorga 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. En la clase del residente K., el profesor de práctica narró lo siguiente:

“Cuando trabaja con el concepto de División Internacional del Trabajo, apela a los conocimientos previos para capitalizar las participaciones. (...) Son muy interesantes las intervenciones de los alumnos cuando el profesor les cede la palabra. Se genera un clima cordial en la clase, donde incluso participan estudiantes que no lo venían haciendo usualmente. Asimismo, el practicante relaciona de muy buena manera los contenidos expuestos con los de su pareja pedagógica, desarrollados precedentemente.” (Registro de observación del residente K.)

Cuando estas iniciativas de indagación y apelación a contenidos relevantes no existen, el residente puede correr el riesgo de “alejarse” de sus estudiantes y, en consecuencia, no construir el binomio de la enseñanza y el aprendizaje consecuente. En el pasaje que citamos a continuación, no solo no se consigue cimentar una crítica, sino que se erige un *muro cultural* entre una persona que habla y otras personas que no escuchan:

“Da la impresión de que la profesora explica pero que muchos estudiantes no comprenden. La clase se torna muy lineal y conductista, en el sentido que la profesora “deposita” los conocimientos de manera monótona, sin muchas veces registrar si existe comprensión. La velocidad de las explicaciones sobre las propiedades del agua no permite sostener la atención de los alumnos.” (Registro de observación de la residente T.)

En este particular, Fenstermacher (1989) nos dice que aquí la enseñanza se trata de un encuentro entre individuos, uno de los cuales (el docente) posee un determinado tipo de saber, trata de impartirlo a otros que no lo poseen y, cuando lo logra, habría alcanzado el éxito en su práctica. Pero esto, no necesariamente se logra. Según Davini (2008), en esta concepción existe una cierta relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje, donde los alumnos aprenden de manera lineal en función de la explicación del profesor. Utilizando la metáfora de Jackson (1998), sería la suerte de trayectoria lineal de una bala. En estos casos, se vuelve hartamente complejo para



Fuente:

<https://i.pinimg.com/originals/b1/04/46/b104>

el investigador que se encuentra en la observación de este tipo de clases, reconocer o constatar hasta dónde existió una aprehensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Pueden existir algunos elementos identificables, por ejemplo: al momento de la pregunta de la residente acerca de la comprensión de un determinado contenido, la mayoría de las veces, los alumnos respondían afirmativamente, pero cuando luego se les solicitaba que expliquen con sus palabras lo desarrollado anteriormente, se quedaban imposibilitados de emitir respuestas. Y, en los casos que esbozaron alguna explicación, fueron erróneas o muy incompletas. Sería injusto señalar con cierto grado de culpabilidad a la residente en este sentido, puesto que existen muchas variables que pueden impedir la asimilación de un contenido (contexto social, dinámica del curso, momento del día, entre otros), pero queda claro que este modelo de enseñanza basado en el supuesto éxito de la práctica sustentado en la transmisión obstinada de contenidos no contribuye al aprendizaje y,

mucho menos, a la consecución de pensamiento crítico en los alumnos. Otro ejemplo similar lo hallamos en un pasaje de clase del residente F.:

“Pasa mucho tiempo desde la vuelta del recreo y los alumnos están demasiado dispersos. Cuando refiere a la comparación entre el régimen pluvial de Neuquén y Mar del Plata, adopta las participaciones de algunos alumnos, pero el resto de los compañeros no escucha absolutamente nada. La mitad del curso no está “metido” en el tema, puesto que el profesor no controla la clase y hace que los contenidos físicos no se relacionen con aspectos sociales.” (Registro de observación del residente F.)

¿Será que muchas veces los estudiantes no perciben el contenido enseñado como algo relevante para sus vidas o las estrategias implementadas suponen una cuestión a reconsiderar por los residentes? Podemos convenir que la comparación de regímenes pluviales de dos ciudades no es demasiado favorecedora de un pensamiento crítico, sin embargo, en geografía no es todo tan lineal. Si bien pueden existir temas en la geografía escolar que son mucho más propensos para el desarrollo de la crítica, la intención del DC es que todos los contenidos sean abordados de una manera tal que su consideración parta del binomio Sociedad-Naturaleza, entendida como una relación dialéctica con una fuerte crítica a las lógicas del sistema capitalista, dejando atrás la tradicional y artificial dicotomía entre geografía física y geografía humana. Si bien trabajar en este enfoque no garantiza *per se* que los estudiantes consideren a esos contenidos como algo significativo, el hecho de poder vincularlos con saberes previos o experienciales de los estudiantes genera una mayor atención y compromiso con la clase (Ausubel, 2002).

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, según el DC, en virtud de la relación que tienen los alumnos con el mundo que los rodea³⁰, lo cual los vuelve más sensibles a las situaciones presentadas. En otro pasaje del residente K. se pudo vislumbrar lo siguiente:

“Cuando los alumnos participan en función de los tipos de producción existentes en una economía, lo hacen a partir de situaciones conocidas por ellos mismos. De hecho, el profesor recuerda que un alumno tiene a su padre que trabaja como cortador de leña, entonces lo interroga acerca de la producción en la que se emplea. Aquí, se puede evidenciar un inicio en el pensamiento a partir de las intervenciones entusiastas de los alumnos y la concentración demostrada hacia el profesor. Incluso, es interesante cuando el practicante constata con preguntas y repreguntas constantes sobre lo explicado. Salvo cuestiones de redacción, la tarea de los alumnos es correcta.” (Registro de observación del residente K.)

O en la clase de la residente T., donde se identifica el trabajo didáctico a partir de situaciones concretas para comprender un contenido:

“Cuando los alumnos trabajan con la actividad, la profesora atiende responsablemente las consultas pasando por los bancos. Los estudiantes culminan la actividad a tiempo, quedando diez minutos para el recreo. En este tiempo, les propone leer una trayectoria cotidiana de una niña que sufre una inundación en su barrio como cierre de la clase, lo cual ya es

³⁰ “Una Escuela Secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos, antes que privilegiar visiones idealizadoras, románticas, que nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. Esto hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar.” (DC4GEO, pág. 5)

habitual para la dinámica que viene sosteniendo. Es bueno el andamiaje que genera la profesora a partir de la lectura comprensiva. Finalmente, a instancias de lo vivido por la niña del texto, les pregunta sobre las acciones que ellos adoptarían para reducir o mitigar las inundaciones, recogiendo buenas participaciones por parte de los estudiantes.”

(Registro de observación de la residente T.)

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 los 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.

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

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).

En esta situación, 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). En una clase de la residente O., el profesor de la cátedra escribió lo siguiente:

“La profesora trabaja en formato taller de una forma muy adecuada, disponiendo a los pocos alumnos en forma de “pecera”, tal como les prometió en la primera clase. Es su estrategia rectora y eso marca el paso del ritmo de los alumnos, quienes se muestran interesados en la propuesta y se implican en el desarrollo de las tareas brindadas por la profesora.”

(Registro de observación de la residente O.)

En este abordaje didáctico, la profesora indujo el interés porque trabajó desde el asombro y les propuso a sus alumnos el desafío de pensar en cada actividad práctica que tuvieran frente a sus ojos. Ella acompañó de manera personalizada y ayudó a los estudiantes a que *se realicen* preguntas reflexivas sobre lo que estaban aprendiendo en ese momento. Las preguntas socráticas constituyen la base sobre la que se construye pensamiento crítico en un sujeto (Davini, 2015). Este enfoque hermenéutico propicia un acercamiento hacia la crítica en el sentido que las respuestas se

dan en forma de nuevas preguntas, lo cual obtura toda posibilidad de que la profesora dé instrucciones, correcciones o respuestas “hechas”.

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 predispuestos 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. Por ejemplo, en la siguiente observación, el profesor escribe:

“El practicante procede a repartir diferentes envoltorios de alimentos que trajo a la clase para poder realizar la actividad propuesta. En los mismos se apunta a que los alumnos lean los ingredientes y saquen conclusiones iniciales. Se vislumbra que el recurso es potente, pues apela a la creatividad del grupo para pensar de qué manera se relacionan esos paquetes con el tema de la soja en Argentina.” (Registro de observación del residente R.)

La relación establecida aquí por el residente tiene que ver con la dependencia que tiene Argentina en torno al cultivo de la soja, no solo en términos exportadores, sino que gran parte de su matriz productiva y alimenticia está basada en dicha oleaginosa. Mediante la técnica del descubrimiento, a partir de los envoltorios de los alimentos, el residente consiguió sorpresa en un principio e involucramiento de los alumnos, posteriormente, a partir de la creatividad de sus pensamientos basados en la observación de los ingredientes. Martín Sánchez *et al* (2017) afirman

que el pensamiento creativo aflora cuando se ponen en práctica todos los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales en el análisis y evaluación de un pensamiento propio y ajeno, debido a que el individuo se compromete a buscar formas diferentes de solucionar problemas para la toma de decisiones. En una clase del residente C. se observó:

“En la propuesta de trabajo grupal, los estudiantes realizan un folleto como si formaran parte de un movimiento social. Cada producción deberá reflejar los principales reclamos y reivindicaciones de ese movimiento. El practicante prosigue con las consignas de trabajo, donde si bien cada grupo posee margen para crear sus propios folletos de manera original, también deberá respetar una serie de pautas de evaluación.” (Registro de observación del residente C.)

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. Esto puede vislumbrarse con creces en el siguiente pasaje:

“Los alumnos se sorprenden por la actividad planteada y eso es bueno: deben hacer de cuenta que son periodistas que tienen que elaborar el cuerpo de una noticia que ya tiene el título. La temática para trabajar es abierta y apunta a la creatividad, por cuanto pueden utilizar lo visto en esta clase o en anteriores”. (Registro de observación del residente P.)

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 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).

7.2.3 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. Por ejemplo, en la clase del residente C., el profesor escribió lo siguiente:

“Luego, procede a la lectura de un texto de Eduardo Galeano, el cual refiere a las guerras del petróleo perpetradas por los Estados Unidos en diferentes espacios. Es interesante el trabajo de descripción que realiza el practicante a partir de la interpretación de los alumnos sobre el texto leído, a quienes les pregunta su opinión de manera individual, cada uno por su nombre. En la pizarra anota los países que aparecen en el texto, utilizando ejemplos y haciendo referencia a cada uno de ellos con una explicación que permite comprender mejor el texto. Se puede afirmar que el profesor construye un andamio de complejidad con los alumnos, apuntando claramente a la consecución de un sentido crítico en la lectura del texto. Aquí los estudiantes demuestran un interés superlativo que se expresa en los rostros y en las voces de participación que generan. Es muy buena la relación que establece con ellos en este momento de la clase, donde hace hincapié en la pregunta personalizada de cada estudiante.”

(Registro de observación del residente C.)

Aquí podemos identificar cómo la explicación, a partir de definiciones, descripciones y ejemplos, se comporta como un dispositivo loable para la comprensión de los estudiantes, quienes al sentirse protagonistas de un momento, los vuelve más involucrados en la clase (Sanjurjo, 2005). Si bien los profesores se comunican con el grupo, cada estudiante posee su particularidad y el compromiso del residente con ella implica la posibilidad de realizar un seguimiento de los avances que registra el sujeto en su aprendizaje. Encontramos otro ejemplo en la clase del residente F.:

“Es interesante el papel del profesor cuando pasa por los bancos atendiendo las demandas de los estudiantes. Por lo que se puede apreciar, los alumnos están conectados con la actividad propuesta y es bueno el

desplazamiento del profesor por el salón, cuestión que no había ocurrido con anterioridad.” (Registro de observación del practicante F.)

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. Ponderamos la importancia de la comunicación fluida y permanente en la siguiente observación:

“La profesora establece un diálogo de ida y vuelta con los estudiantes, donde la clase adopta una circularidad tal que le permite retomar algunos conceptos trabajados en el inicio de la jornada. La participación es auténtica y permanente”. (Registro de observación de la residente O.)

Siguiendo la línea de Ferstermacher (1989), el concepto de buena enseñanza forma parte de un proceso que se vincula con las marchas dialógicas de la educación y tiene que ver con el compromiso de un docente con los tiempos de aprendizaje del estudiante. En función de ello, coloca en juego un sinnúmero de estrategias y recursos que apuntan al abordaje de la mayor cantidad de sentidos del estudiante. En palabras del autor:

Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher, 1989, pág. 158)

En el transcurso de las observaciones surgieron algunas situaciones donde fue posible identificar pasajes de buena enseñanza a instancias de lo desarrollado por el autor. Momentos en donde los residentes les enseñaron a los estudiantes a salir de sus propios marcos de referencia, de un modo que pudieran poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. Aquí, muchas veces se dieron situaciones de tensión, puesto que lo primero a lo que atinaban los estudiantes fue a mostrar enojo o fastidio por lo que se les estaba proponiendo. Por eso, aquí fue necesaria la atención personalizada por parte de los residentes, para que los alumnos puedan “percibir la esencia misma de lo que están examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dotan de significado” (Giroux, 1997, pág. 109).

Durante el proceso de formación de la práctica docente de ambos profesorados, se hace mucho hincapié en la función social de la docencia y en la importancia que tiene el trabajo dialógico para construir la clase sobre la base de principios morales que sean capaces de sensibilizar al estudiantado. Más aun, tratándose de una disciplina de carácter social como es la geografía. En este sentido, resulta crucial la apertura hacia canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula.

A decir de 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 de la imagen que utilizamos en el primer apartado de este capítulo –la cual refiere al 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.

7.2.4 La dificultad de mantener la coherencia entre la crítica declarada y la crítica fabricada

Esta cuestión ya la hemos mencionado en los comienzos del presente capítulo y aquí la desarrollamos con fuerza, dado que, como afirman Carr y Kemmis (1988), una ciencia pretendidamente crítica es un hecho social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones, en cuanto a su racionalidad y justicia. Para conseguir esta praxis crítica es menester desarrollar un proceso dialéctico que involucra formación, reflexión y lucha política. De igual manera que la fundamentación disciplinar que generan los DC, estos autores afirman que la ciencia social crítica debe ser necesariamente humana, social y política:

Es humana en el sentido de que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción. Y, por consiguiente, inevitablemente la ciencia social es política: lo que se haga dependerá de la manera en que estén controlados los procesos sociales del saber y el obrar en determinadas situaciones. (Carr y Kemmis, 1988, pág. 158)

La mayoría de los residentes dice concebir sus clases desde una perspectiva abierta, mediante preceptos propios del constructivismo social, pero esta cuestión es solo una parte de la esencia de la crítica. Podríamos aseverar que es su plafón de entendimiento para cimentar las bases de la misma, donde en las instancias de intercambio dialógico, el propio residente construye, aunque muchas veces no sea visible, su experiencia en torno a la práctica docente.

Es imprescindible conciliar teoría con práctica puesto que allí es donde se pondrán en funcionamiento las variables necesarias para conseguir el propósito de formación crítica buscado en la fundamentación. Según Martín Sánchez *et al*, “Los individuos pueden tener la habilidad para hacer algo, (...) pero no estar dispuestos a hacerlo. Se puede decir entonces que los buenos pensadores críticos tienen habilidades de pensamiento crítico y disposiciones de pensamiento crítico. La tarea fundamental del docente consiste en identificar las habilidades del estudiante, fomentar una actitud positiva en ellos para adquirir la disposición de aprender de forma significativa” (Martín Sánchez *et al*, 2017, pág. 28).

Sabemos que esta construcción no es tarea sencilla para un profesor –y mucho menos en formación–, puesto que, trabajando con adolescentes y jóvenes constituye todo un desafío. Empero, el docente puede propiciar una serie de estrategias de trabajo que estén vinculadas con el desarrollo de dicha actitud, la automotivación y la amplificación de la meta cognición. De no existir estas características de acercamiento hacia los estudiantes, difícilmente pueda construirse un lazo de aprendizaje y, mucho menos, un desarrollo de pensamiento crítico.

La consecución de esta construcción puede lograrse de diferentes maneras. La idea será exponer cada una de ellas a partir de situaciones de la práctica de los residentes observados. Según Cáceres y Conejeros (2011), el pensamiento crítico tiene relación con criterios metodológicos y conceptuales. Esto lo podemos identificar en el registro de cátedra de una clase del residente P.:

“Es interesante la metodología de trabajo propuesta por el practicante, quien expone las estadísticas a trabajar de una manera relacional con respecto a la conceptualización anterior, en un diálogo permanente con los alumnos, atendiendo a sus pautas de trabajo planteadas inicialmente. Muy buena la aclaración sobre la diferencia entre reserva y producción

de petróleo, en virtud del emergente de un alumno, pero sin lograr problematizar ambos conceptos. Hubiera sido bueno que fije esa diferencia conceptual y epistémica en las carpetas de los chicos.”

(Registro de observación del residente P.)

Aquí podemos observar una interesante propuesta didáctica para trabajar la comprensión de dos conceptos a partir de estadísticas, sin embargo, se evidencia una falta de desarrollo crítico para poder desentrañar los fundamentos de cada definición y problematizarlas. Por otro lado, existen situaciones en que la crítica geográfica es conseguida desde el fundamento disciplinar pero hace falta trabajo didáctico para lograr un desarrollo completo de la crítica en torno al binomio ya mencionado geografía crítica-pedagogía crítica. En la clase de la residente T., el profesor de práctica narró lo siguiente:

“La profesora se muestra muy suelta y segura con la explicación. Por ser la primera clase, no se evidencian dificultades en la expresión oral. Sin embargo, y a pesar de insuflarle un interesante enfoque a los contenidos del día, donde se trabaja con la circulación de vientos y distribución de precipitaciones en Argentina a partir de las inundaciones y sequías, predomina el carácter expositivo de la clase, donde los estudiantes revisten un rol pasivo en el aula. Son demasiados conceptos como para que los alumnos puedan acordarse de ellos.” (Registro de observación de la residente T.)

Ante estas situaciones, es necesaria una construcción metodológica para trabajar en la adscripción epistemológica del residente con respecto a los preceptos del DC y su espíritu disciplinar hacia una geografía nueva. Esto es importante para evitar la generación de propuestas cerradas donde la participación de los estudiantes es escasa y el ejercicio del pensamiento

complejo y autónomo se ve obstaculizado por el desarrollo expositivo del residente. Ya hemos dicho que unas relaciones sociales en el aula que glorifiquen al profesor como un experto y dispensador del conocimiento terminan cercenando la imaginación y creatividad de los alumnos, hace que esas concepciones sobre la práctica docente enseñen más a los estudiantes acerca de la legitimidad de la pasividad que sobre la necesidad de examinar críticamente los contenidos que se están trabajando (Apple y King, 1985). Es imprescindible que los contenidos de una geografía crítica contemplen abordajes que se vinculen con propuestas abiertas y proactivas hacia un estudiante que sea contemplado como un sujeto de derecho y de acción transformadora.

7.2.5 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. El residente P. se dirige al grupo en estos términos:

“Quiero dejarles una pregunta para que la resolvamos con el correr de las clases: ¿Es posible vivir sin actividades extractivas en el mundo actual?’, y aclara que dada su complejidad, no será fácil responderla hoy mismo. Este primer momento tiene absoluto correlato con la planificación, en cuanto trabaja la clase en función del problema de la pregunta (ABP). Son muy interesantes las respuestas de los alumnos y el modo en que el profesor recibe esas intervenciones para direccionarlas en función del objetivo de la clase. Cuando comienza a versar sobre el tema, hace referencia a su propio recorrido formativo (no sólo como estudiante del profesorado sino como viajero) comentándoles que no es fácil resolver este interrogante en una primera aproximación, dado que hace muchos años que esta cuestión le merece un debate interno.”

(Registro de observación del residente P.)

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, económica, ambiental o cultural que son tan amplios que el procedimiento del docente es trabajar sobre una baja estructuración (Davini, 2008). 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. Por ejemplo, en la clase del residente K., el profesor de la cátedra observó:

“Cuando los alumnos participan en función de los tipos de producción, se puede evidenciar un desarrollo del pensamiento a partir de las intervenciones y la concentración demostrada hacia el profesor. Las mismas tienen que ver con hipotetizaciones de los estudiantes sobre los problemas que tienen los pequeños productores agrícolas en Argentina, generadas a partir del espacio cedido por el practicante a tales efectos. Incluso, es interesante cuando el practicante constata con preguntas y repreguntas constantes sobre lo explicado.” (Registro de observación del residente K.)

El hecho de poder colocar a los alumnos ante un problema geográfico que reviste una complejidad que le es intrínseca requiere de una indagación permanente sobre las causas que lo generan y sus consecuencias. Al respecto, Martín Sánchez *et al* nos dicen:

Este modelo considera que para ser buenos pensadores críticos es importante poner en juego los elementos del pensamiento y enseñarlos explícitamente. Los elementos son los siguientes: todo pensamiento tiene un propósito, que da lugar a preguntas, usa información, utiliza conceptos, hace inferencias, se basa en suposiciones, genera implicaciones e incorpora un punto de vista. (Martín Sánchez *et al*, 2017, pág. 23)

La capacidad que muestra el sujeto que aprende al resolver un problema demuestra que existió una internalización a partir de aquello que se le enseña. Esa acción analítica no puede tener existencia si no hay aprendizaje anterior y aflora cuando se ponen en funcionamiento todos los elementos del pensamiento y estándares intelectuales en el análisis y evaluación de un pensamiento aprendido y propio, debido a que el individuo se compromete a buscar respuestas desde sus mismas fuentes de desarrollo intelectual.

7.2.6 Las aproximaciones a la crítica geográfica

Para que exista construcción de una crítica geográfica, 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. De hecho, las unidades del DC de geografía están construidas de un modo tal que la concepción espiralada de los contenidos vuelve al documento una herramienta coherente de explicación. Por ejemplo, en cuarto año, cuando se trabaja espacio urbano (unidad 4) se debe relacionar con las desigualdades económico-políticas del sistema capitalista (unidad 1), con la expoliación de recursos (unidad 2) y con la calidad de vida de la población (unidad 3). Es imposible comprender la dinámica espacial de una ciudad si no se tienen en cuenta otras categorías de análisis para comprender su lógica. O en tercer año: es inimaginable explicar la expansión sojera en Argentina (unidad 3) si no se la vincula con la inserción de nuestro país a la economía capitalista mundial (unidad 1) o no se comprenden las condiciones físico-naturales de la región pampeana (unidad 2) para desarrollar ese cultivo tan necesitado de condiciones ambientales afables.

No obstante lo anterior, han sido muy aislados los casos en que los practicantes adoptan este criterio relacional que les permita explicar los conceptos de una forma crítica. Repasamos algunos de los temas que les ha tocado abordar en el aula y los planteamos en forma de pregunta: ¿es posible comprender la geopolítica del petróleo, la privatización del agua, los problemas ambientales o las etapas de construcción territorial de Argentina, sin tener en cuenta las

características y condiciones del capitalismo o los mecanismos de su expansión? Ante la obviedad de la respuesta negativa a este interrogante, nos permitimos citar algunos pasajes de clases donde entendemos que efectivamente se desarrolló el enfoque geocrítico en la enseñanza de los residentes. En el siguiente caso, se trabajó el extractivismo en América Latina y Argentina como una actividad que no es propia de la actualidad:

“El profesor desarrolla los contenidos en una exposición (...) donde hace referencia a la novedad (o no) del concepto extractivismo. Para ello, describe diferentes etapas de la historia de América Latina y Argentina donde existieron actividades extractivas, para que los jóvenes puedan identificar este proceso en diferentes momentos de inserción en el sistema capitalista. Cuando abre la discusión sobre la depredación de los recursos pesqueros, dos alumnas intervienen de una manera muy correcta, haciendo referencia a que su conocimiento sobre el tema tiene que ver con que lo trabajaron con el profesor coformador.” (Registro de observación del residente P.)

Si bien el modelo neo extractivista que impera actualmente en América Latina posee características propias, es inevitable relacionarlo con otras etapas de inserción de nuestro continente en la economía mundial, las cuales adquirieron aristas similares y que tuvieron como consecuencia una mayor dependencia económica, desigualdad social y marginación en las comunidades cercanas al recurso natural. La decisión pedagógica del residente, en este caso, se

sitúa en torno a la problematización del extractivismo para que los alumnos lo comprendan como una lógica de arreglo espacial³¹ que responde a intereses de empresas foráneas.

Otro contenido que aparece en el DC de 4to año de geografía tiene que ver con la posición y actuación de los movimientos sociales altermundistas o antisistema. Si bien la esencia de este tema es propia de la agenda de una geografía crítica que apunta a estudiar la dispersión y expansión de estas organizaciones en el espacio, un profesor debe tener la astucia didáctica para lograr que este abordaje adquiera sentido. En el siguiente pasaje destacamos el procedimiento de un practicante en torno a la cuestión:

“Es interesante la manera en que afronta el tema al comenzar la clase, pidiéndoles a los estudiantes que anoten en sus carpetas todas las características del capitalismo que vieron en la primera parte del año y que subrayen con color cuáles de ellas no les gustan o les parecen más negativas. A partir de la socialización de las producciones, el practicante conecta las diferentes características subrayadas por los alumnos y las relaciona con los principios fundamentales de los movimientos anti-globalización o anti-sistema que existen en el mundo.” (Registro de observación del residente C.)

El hecho de que el residente haya trabajado un contenido de por sí crítico desde una perspectiva relacional, otorgando momentos de introspección y expresión a los estudiantes, hizo que el pensamiento crítico consiga niveles elevados, puesto que al finalizar ese tramo de la clase, los alumnos adoptaron un compromiso nunca antes visto a la hora de elaborar la actividad,

³¹ El concepto de arreglo espacial fue impulsado por el geógrafo David Harvey a los fines de “descubrir” las dimensiones geográficas de las crisis capitalistas de mediados de siglo XIX y puede revisarse durante toda su obra posterior a la década de 1970.

consistente en diseñar un afiche o folleto que explique los principales fundamentos de la organización que les había tocado. No solo las producciones fueron excelentes sino que algunos alumnos pidieron continuar con el tema durante la clase siguiente para seguir investigando.

Por último, citamos un pasaje de clase donde se trabajó un contenido que si bien en términos de apariencia inicial no pareciera tener punto de contacto con los preceptos de la geografía crítica, el abordaje realizado por la residente hizo que adquiriera ese tamiz.

“Luego de desarrollar las regiones climáticas de Argentina, la practicante hace referencia a que un determinado clima puede traer problemas a una sociedad. Se sitúa en la zona climática de las Yungas, en el NOA, y hace referencia al clima lluvioso de la región. Trae a colación el caso de la inundación de Tartagal, donde debido al desmonte que es producto de la expansión agropecuaria y al grado de vulnerabilidad que poseen algunos sectores de la ciudad, miles de personas se vieron afectadas. Es interesante la manera en que relata el episodio y es de destacar el rostro de muchos alumnos al ver las imágenes que muestra la profesora.” (Registro de observación de la residente T.)

Aquí se muestra a las claras cómo un contenido aparentemente propio de una geografía más tradicional, como lo son los climas de Argentina, puede encontrar su vertiente crítica al ser relacionado con conceptos como la deforestación es pos de la siembra de cultivos exportables, la segregación urbana y la vulnerabilidad de la población ante un riesgo natural. En este tipo de abordajes se encuentran los pilares de la crítica para la transformación, puesto que los alumnos comienzan a desarrollar un discurso propio del pensamiento social crítico. Es imprescindible que los residentes comiencen a generar estas relaciones de entendimiento para llevar adelante una

enseñanza que apunte a la comprensión compleja de sus estudiantes, dado que en palabras de Giroux (1997), a los jóvenes se les debe enseñar a pensar dialécticamente, más que de manera aislada y dispersa.

7.3 Sobre las aspiraciones de ser profesores críticos en la residencia

A partir de los registros narrativos de observación de clases pudimos dar cuenta, a todas luces, que la crítica construida por los practicantes fue más didáctica que disciplinar, más hermenéutica que emancipadora, dado que apuntó en mayor medida a la inteligibilidad y la reflexión de los alumnos que a la construcción de conclusiones autónomas que sean capaces de cuestionar el sistema social y cultural imperante. Asimismo, estos momentos pedagógicos fueron identificados en lapsos determinados de las clases, sin lograr la generación de una crítica robusta y coherente que se construya desde el discurso geográfico, pasando por la planificación y las estrategias, hasta la prédica explicativa y los instrumentos de evaluación adoptados. En otras palabras, se consumó el temor expuesto en el capítulo seis: por un lado, existieron residentes que sostuvieron una retórica oral en clase anclada a ciertos preceptos de la geografía crítica, pero con métodos de intervención o instrumentos de evaluación más bien tradicionales. Por contraparte, en la mayoría de los casos observados, existieron interesantes estrategias didácticas donde se le otorgó importancia al protagonismo y al descubrimiento de los jóvenes, mediante diferentes propuestas que estuvieron más centradas en generar una dinámica que busque participación activa de los estudiantes, que en desarrollar una geografía crítica desde su concepción epistemológica y el enfoque de contenidos.

En el transcurso de las clases se pudieron observar situaciones de enseñanza que fueron apropiadas para los sujetos de aprendizaje y conducentes para el desarrollo de un pensamiento complejo, gestionando, en la mayoría de los casos, el transcurrir de los tiempos conforme a lo que habían planificado. Allí se les ha enseñado a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia. Esto es importante para examinar el desarrollo lógico de un tema y a determinar si la conclusión se desprende de los datos estudiados. En este sentido, se pudieron detectar algunas capacidades vinculadas al pensamiento crítico que son trabajadas por Ennis (2011), como el trabajo permanente desde la pregunta, el análisis de los argumentos que esbozaban los estudiantes y la interrogación sobre sus fuentes, la observación de los juicios de valor emitidos por los alumnos, identificando los supuestos en los que se sostenían dichas tomas de posición. Sin embargo, si nos remitimos al concepto emancipatorio de la crítica del que nos hablaban Caggiano y Grimson cuando rezaban que 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” (Caggiano y Grimson, 2005, pág. 12), evidenciamos una falencia importante en el tratamiento radical de los contenidos geográficos. Como ya sostuvimos en el capítulo dos, la geografía crítica es un manantial de temas que le permiten al practicante analizar el espacio geográfico para generar un pensamiento en el sentido antes mencionado. Pero, salvo algunas excepciones que hemos trabajado en el último apartado de este capítulo, los sentidos de la crítica geográfica transformadora estuvieron soterrados debajo de descripciones o explicaciones sencillas sobre el análisis espacial de los hechos analizados.

8 La geografía reflexionada: el análisis de los residentes sobre su práctica docente

*Una gran verdad desea ser
criticada, no idolatrada.*
Friedrich Nietzsche (1957)

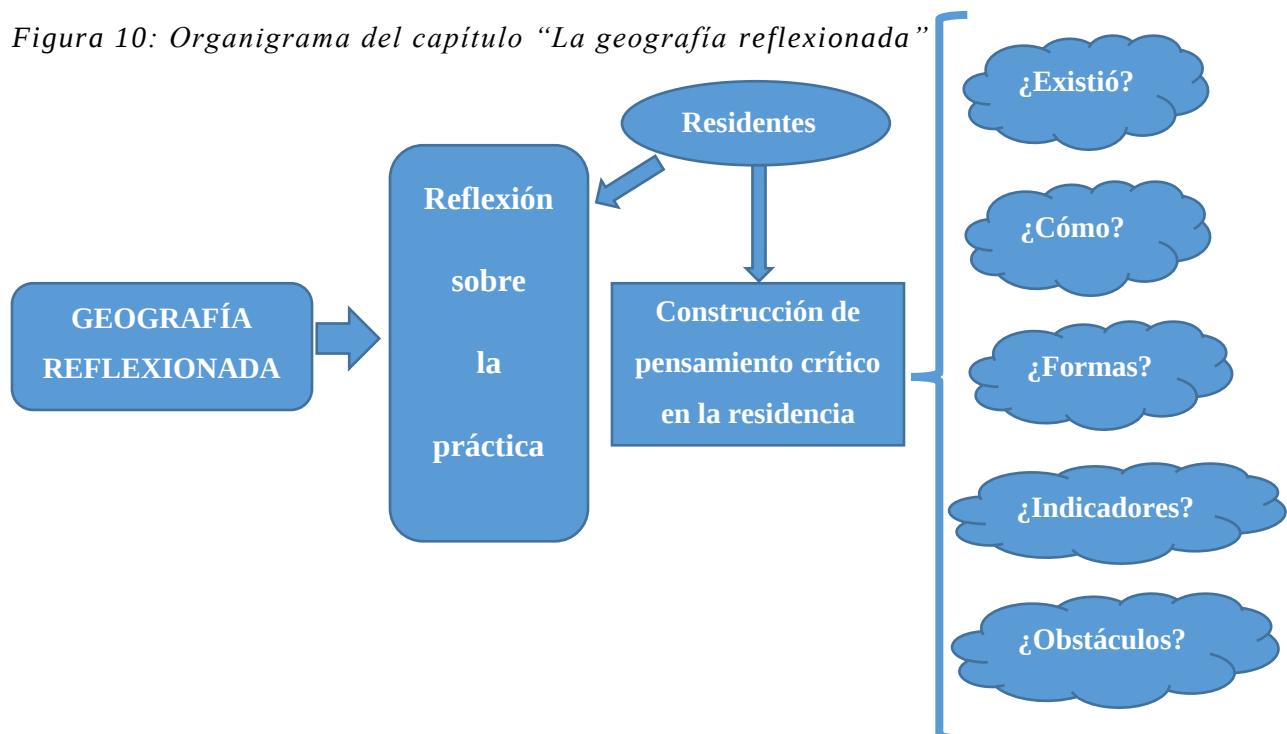
Luego del asmático periodo de práctica, las pulsaciones de los residentes comienzan a descender y la tranquilidad vuelve a abrazarlos, lo cual los ayuda a pensar fríamente sobre los actos educativos desarrollados en sus clases. Si bien muchas veces se remarca que los procesos de reflexión son permanentes y deben comenzar antes del ingreso al aula, la realidad demuestra que la vorágine en la que están insertos y los nervios que invaden todos sus sentidos, muchas veces impiden un análisis reflexivo en todo momento. Sin embargo, desde las cátedras implicadas en esta investigación, se buscó que los estudiantes puedan generar estrategias de identificación y análisis de sus marcos conceptuales y prácticos en las clases que iban desarrollando; así como también se realizaron entrevistas post residencia que les permitieron poner en palabras todo el proceso transitado.

Este trabajo se realizó con el objetivo de completar la última esfera analizada en esta tesis (Figura 10), vinculada a los discursos que, de modo reflexivo, sostienen los residentes sobre sus prácticas docentes. Se vuelve imprescindible para un recorrido formativo que los implicados en una residencia, casi profesionales de la educación, sean capaces de sentar las bases de conocimiento sobre cada una de las etapas que involucran sus carreras para que comiencen a pensarse como profesores en formación y ya no como estudiantes. En palabras de Shulman:

Entiendo la reflexión que tiene lugar durante las fases preparatorias de la enseñanza como reflexión para la acción, el pensamiento que acompaña la enseñanza interactiva como reflexión en la acción, y aquella que evalúa la enseñanza como reflexión sobre la acción. (...) tal razonamiento y acción conduce a la renovación del conocimiento de los profesores, a nuevas comprensiones provenientes de la deliberación sobre las experiencias de enseñanza propias y ajenas. Sin el examen disciplinado y sistemático de las propias experiencias, la enseñanza se convierte en rutina con escasas oportunidades de aprender y crecer. (...) no aprendemos de la experiencia, aprendemos de la reflexión sobre nuestra experiencia. (Shulman, 1993, pág. 60)

A continuación, le otorgaremos valor a cada una de las expresiones acuñadas en la cita anterior, a los fines de darle sentido a las reflexiones vertidas por los residentes en las entrevistas posteriores a su práctica.

Figura 10: Organigrama del capítulo “La geografía reflexionada”



8.1 La reflexión *en* y *sobre* la acción

Los conceptos de reflexión en la acción y sobre la acción los identificamos en los fundamentos de Donald Schön (1998), quien afirma que en el particular proceso de práctica profesional es donde se ofrece lugar a un examen minucioso, crítico, activo y persistente por parte del sujeto implicado, a partir de la puesta en valor de creencias y supuestos disciplinares, a la luz de teorías y representaciones que erijan una definición sobre la construcción de pensamiento crítico en el aula. Este autor sostiene que es importante establecer la diferencia entre reflexionar *en* la acción y reflexionar *sobre* la acción, de manera que se pueda producir una buena descripción verbal de ella. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la práctica. En la reflexión en la acción, el hecho de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento empírico, lleva a la experimentación *in situ* a pensar más allá, y esto afecta lo que se hace, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares. En palabras del autor:

Utilizaré el término *conocimiento en la acción* para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o se trate de operaciones privadas (...). En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.

No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación o reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases,

en función de nuestros propósitos y de los esquemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. (Schön, 1998, pág. 35)

La tarea de situar a los residentes en una posición de reflexión sobre sus propias acciones no fue sencilla, dado que no es algo mecánico ni unidireccional y que además es volátil, de manera que pueden existir momentos de maridaje entre conocimiento y acción y otros en que el mismo sujeto carece de esa condición (Montero, 2001). De esta forma, es menester comprender la tarea de reflexión como una reconstrucción crítica de la experiencia de los residentes durante las clases de su práctica, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados. Según Edelstein (2000), en esta tarea existen distintos canales sobre los que se desenvuelve la reflexión: sobre los contenidos y su presentación a fin de promover la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes; en la posibilidad de aplicación de estrategias didácticas concretas que han sido sugeridas durante la cursada; en la consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo por parte de los alumnos; en la reflexión sobre los contextos sociales y políticos de inserción de la práctica.

Como mencionamos con anterioridad, todos los residentes entrevistados coincidieron en la necesidad de trabajar con un enfoque crítico en sus clases para lograr superar las biografías que los marcaron, pero también hicieron referencia, de manera diferencial, a los aportes que les ofreció el profesorado a su formación crítica, en tanto profesores de Geografía. En este sentido, existe una diferencia entre la formación universitaria y la del instituto. Aquí, algunas opiniones de la primera:

“Nuestra carrera tiene una gran falencia en cuanto a que le falta una estructura de profesorado: posee muchas materias específicas pero le faltan características vinculadas a la práctica, donde se puedan aprender los contenidos en función de la secundaria.” (Residente P.)

“(…) El profesorado nuestro no fomenta una pedagogía crítica. No es una carrera que fomenta la geografía crítica. El diseño curricular está bastante más avanzado de lo que es el plan de la carrera y las materias en sí, porque si cada docente en su cátedra no se orienta a la crítica ni la da la vuelta de rosca necesaria, es lo mismo.” (Residente C.)

Estas palabras nos permiten encontrar correlato con lo analizado en el capítulo 5. De hecho, los propios residentes iban llegando a estas conclusiones, toda vez que se encontraban con dificultades a la hora de pensar una actividad o recurso que sean significativos para sus estudiantes. El carácter aplicado de la residencia y la necesidad de encontrar situaciones de resolución inmediata sitúa a muchos residentes en la insatisfacción y el inconformismo de sus acciones pedagógicas. La imposibilidad propia frente a los desafíos que le planteaba la planificación o el armado de las clases favoreció los procesos de reflexión crítica en torno a sus recorridos formativos. En el caso de los residentes del instituto, la percepción era diferente:

“El profesorado sí nos enseña a tener esa habilidad de enseñar. Algunas materias más que otras, pero en general sí. También después es complejo, para mí que soy de una escuela más tradicional, dado que provengo de escuela técnica. Para mí planificar de manera crítica fue todo un desafío, dado que geografía tuve muy poca y mucho menos la que se trabaja ahora. Muchas veces tengo que evitar transmitir mi ideología porque puedo quedar como un fanático ante los alumnos. No sirve de nada que ellos repitan todas las cosas que yo quiero escuchar si no procesan lo que están diciendo.” (Residente K.)

Es interesante el nivel de reflexión que tiene la expresión del residente anterior puesto que, en primera instancia, busca rupturizar con los esquemas con los que fue formado y, en segunda

instancia, ensaya filigranas de la crítica que podemos concatenar con una interesante cita de Grimson y Caggiano que reza:

(...) la producción de conocimiento tampoco podría ser garantía absoluta para la toma de partido, a no ser que busquemos fundar una decisión en una “verdad” que habríamos sido capaces de revelar. Además, las vidas de todos nosotros, incluyendo intelectuales, miembros de movimientos sociales, de organizaciones populares, de izquierda, de sindicatos, feministas, militantes y activistas de otros campos incluyen dimensiones “religiosas”, en el sentido de lugares y personas sagradas, referencias indudables y rituales que no se cuestionan. En este sentido, 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. (Caggiano y Grimson, 2005, pág. 12)

El hecho de que un periodo de residencia se muestre como una posibilidad reflexiva sobre los alcances de un profesorado exhibe a las claras el concepto de *practicum reflexivo* acuñado por Schön (1992), quien sostiene que las prácticas pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. Y afirma: “defenderé el argumento de que las escuelas profesionales deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que deben favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un *practicum* reflexivo como un elemento clave en la preparación de sus profesionales” (Schön, 1992, pág. 46).

La residencia es una instancia compleja en donde se confrontan los saberes de la teoría –en tanto referencia epistemológica– con los de la práctica, y allí es donde debe engendrarse la reflexión que permita colocar en palabras del sujeto la complejidad de ese proceso. Sanjurjo sostiene que “la reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; entre los condicionantes personales y contextuales. Por ello se constituye en un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías, la propuesta curricular y las propuestas editoriales.” (Sanjurjo, 2012, pág. 24). A continuación, podemos ver el relato de un residente que se dio cuenta que pudo transpolar la práctica de un profesor de la carrera a su propia residencia:

“[en la práctica recordé] cuando empezamos, con el profesor “x”, a ver las distintas vertientes de la geografía desde otros autores, no directamente del autor específico. Por ejemplo: Vidal de La Blach. Verlo por otro autor, como con Moraes. Esas cosas me facilitaron para hacer las cosas en clase, porque me permitieron mostrarle a los chicos la relación entre distintos autores o distintos enfoques.” (Residente R.)

Aquí, el conocimiento académico se consolida como un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa (Edelstein, 2000). Precisamente, es a través de la dimensión reflexiva que el residente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un agente activo que reconstruye críticamente sus propias teorías y representaciones.

Ahora bien, cuando se les solicitó a los residentes que reflexionen en torno a la construcción de pensamiento crítico en el aula, no fue fácil que logren identificar esos momentos. Si bien ellos

conocen los fundamentos teóricos de una geografía crítica o una pedagogía crítica, a la hora de poner en juego sus cualidades en la praxis y expresarlas en palabras, sucumbieron para ofrecer una respuesta. La verdadera reflexión, según Schön (1998), es un proceso que se basa en saberes teóricos que necesitan de la práctica para aprender cuándo y cómo utilizarlos. Para que los principios de la crítica que postula cada una de las ramas del conocimiento tengan lugar en la práctica, es necesario colocar todos los factores de la producción del conocimiento de los residentes al servicio de la reflexión, la complejidad y la emancipación de sus enseñanzas. La relación teoría-práctica debe ser un proceso dialéctico que se retroalimenta a partir de la reflexión de los profesores, y es allí donde se genera el conocimiento profesional en la docencia (Sanjurjo, 2012). Con sus posibilidades y sus obstáculos, la racionalidad hermenéutica y crítica se desarrolla a partir de este tipo de prácticas en el aula. El lenguaje y la comunicación son un instrumento vehiculizador de la reflexión, y por ello es que trabajamos sobre sus palabras:

“Te doy un ejemplo: en la primera clase, cuando hablábamos de los tipos de producciones, armamos una definición con los chicos, porque no era lo que tenía pensado decirles. Yo casi tomo literal para construir la definición, nada más acomodo el orden. Tomo lo que me dicen los alumnos y lo oriento. Ahí me doy cuenta que generé una construcción.”

(Residente K.)

“Son aquellos momentos donde uno intenta tomar las cosas que van surgiendo en la clase: los interrogantes, las curiosidades, los planteos mismos de los chicos. Ahí es cuando decís: ‘mirá, ahí está pensando’, por acá hay un camino.” (Residente C.)

Esta mirada introspectiva sobre la propia práctica le permite al residente hacer(se) preguntas sobre la necesidad de sostener una coherencia entre las adscripciones teórico-

metodológicas y las prácticas docentes sostenidas en las clases. De esta manera, el residente analiza sus rutinas áulicas a partir de situaciones que configuran un entramado de la crítica, por cuanto es necesario conciliar el discurso con la práctica. Esto posibilita desarrollar un pensamiento reflexionado que le permite al futuro profesional de la educación realizarse preguntas de sentido técnico, didáctico, disciplinar, político y hasta existencial. Reflexionar sobre la propia práctica supone meditar sobre la propia historia, creencias, hábitos, cultura, angustias, emociones e ideología subyacentes en el sujeto. Aquí, un ejemplo en dos residentes:

“Explicar y repreguntar qué había preparado me ayudó bastante porque es como si fuese una charla. Por ahí cuesta, pero si uno hace la clase más charlada, los chicos se pueden expresar mejor y exponer sus ideas. Eso funcionó mejor.” (Residente A.)

“Por ejemplo, si trabajaban en formato grupal, acercándome a los grupos y preguntarles si entendían, logrando que se repreguntaran lo que estaban planteando. Esa estrategia fue muy importante porque me hizo dar cuenta que la práctica no era sólo una cuestión mía sino que ellos también tenían que disfrutarla.” (Residente P.)

El pensamiento crítico hace referencia a un tipo de pensamiento que se caracteriza por ser una forma alternativa al pensamiento habitual, el cual funciona primariamente sobre la base de los automatismos adquiridos. El hecho de que los residentes puedan sustentar su práctica sobre la construcción de pensamiento crítico permite que sus estudiantes produzcan un aprendizaje de carácter reflexivo e intencionado, en donde el individuo activa sus recursos cognitivos (memoria, atención) y ejerce un control metacognitivo (monitoreo y evaluación) sobre la aplicación de reglas y principios lógicos que rigen el razonamiento o sobre sesgos habituales que inducen al error en el

razonamiento (Mejía Delgadillo *et al*, 2006). El pensamiento crítico como acción y ejercicio de autonomía y democracia, no debe propenderse como una actividad de interés individual sino a favor de la tolerancia, del respeto, del reconocimiento de la diversidad, la cultura y los valores humanos que reafirmen la humanización positiva de la sociedad (Jara y Santisteban, 2018). Para ello, utiliza una serie de habilidades propias de su naturaleza crítica y reflexiva compuestas por “razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones” (Saiz Sánchez y Fernández Rivas, 2012, pág. 333). Esto le permite al residente crítico tener una visión profunda de su práctica, cotejando resultados, comparando las posibilidades de sus acciones frente a las decisiones a tomar, afrontando, a partir de la acción, las condiciones propias de su entorno. Por tanto, el pensamiento crítico no se logra solamente a expensas de la enseñanza sino que es la acción de la vida en movimiento, generada a partir de una dinámica racional que se encuentra encadenada a dos condiciones inherentes a su naturaleza: habilidades y disposiciones (Tamayo *et al*, 2015).

Los profesores coformadores jugaron un rol muy importante en el desarrollo de la reflexión, puesto que fueron quienes entraron más en contacto con los residentes a la hora de pensar los contenidos y de seleccionarlos dentro de la planificación ya existente. En cuanto un residente instaba a la opinión crítica de los estudiantes, sin antes describir o explicar mínimamente el contenido, el profesor del curso se lo hacía notar. Se puede afirmar que todos ellos demostraron una adscripción a los lineamientos pedagógicos y disciplinarios del DC, lo cual mostró una coherencia entre lo que se venía trabajando en las cátedras de manera presencial y lo que los residentes iban a poner en práctica en sus clases. Salvo un caso, donde el profesor del curso no ofreció acompañamiento alguno en el armado de la secuencia, en el resto de las situaciones, los profesores coformadores tuvieron un rol protagónico a la hora de *pensar, actuar y volver a pensar* en la práctica. Consideramos esta cuestión trascendente en el recorrido de un residente, al punto

que ya sería casi imposible pensar aquellas inserciones infaustas donde el residente quería introducir nuevas miradas y métodos innovadores en un aula donde el profesor coformador venía trabajando una geografía tradicional, o peor, donde el profesor del curso afirmaba todo lo que el practicante proponía, sin siquiera leerlo, y aprovechaba el momento de la clase para corregir exámenes de otro curso. Debemos ser claros en este sentido: el profesor coformador es un agente clave en la formación de nuevos profesores. Porque, aquí, nos preguntamos: ¿cómo concebir un desarrollo de pensamiento crítico por parte de un residente, en un curso donde el profesor nunca lo promovió y, en consecuencia, los alumnos nunca lo generaron? Esta acción, claramente, constituye una barrera a la hora de pensar a la práctica como un aprendizaje complejo y no como la mera aplicación de buenos procedimientos. Destacamos a continuación las palabras del Residente P.:

“Lo hablé mucho con el docente orientador. Algunos días salíamos y nos quedábamos hablando de las clases, de los chicos, de la escuela. Creo que debería avanzarse en un trabajo de pareja pedagógica porque es muy enriquecedor para los profesores y los estudiantes. Para mí esa experiencia fue muy importante. La docencia, a mala manera, es formada desde una perspectiva individual, de hecho, las observaciones suelen ser tomadas como un control.” (Residente P.)

El modelo didáctico que predominó en la mayoría de los residentes mostró un factor expositivo muy importante. Según las entrevistas realizadas posteriormente, ellos realizan la autocrítica y consideran que su adscripción a estas prácticas se da por dos cuestiones: por un lado, porque al abrirse en menor medida al protagonismo de los estudiantes se genera mayor seguridad sobre lo preparado. El hecho de que la clase descansa sobre el estudio preexistente de los

contenidos hace que el residente pueda resolver cada momento según fue preparado. Algo así como una “clase ideal, sin sobresaltos”. Por otro lado, algunos residentes afirmaron que la práctica docente la conciben como una instancia conclusiva de sus carreras, donde es necesario demostrar los conocimientos adquiridos al profesor que lo está evaluando. Ellos interpretan que es la “prueba de fuego” o el “momento indicado”, donde deben exponer su preparación académica y pedagógica ante los estudiantes. En ambos casos, se echa en falta una consideración hacia los estudiantes y sus formas de aprendizaje, lo cual constituye la base de una enseñanza crítica.

8.2 La concepción hermenéutica y crítica de la práctica docente

La tradición hermenéutica sostiene que en el trabajo de conocimiento y producción debe existir *interpretación*. El acto hermenéutico de la interpretación, en su articulación más elemental, implica darle un sentido a lo observado y actuado, de una forma que comunique una apreciación de entendimiento. De este modo, la búsqueda de comprensión es un rasgo fundamental de la práctica educativa, ya que en un enfrentamiento con lo desconocido –el curso con el que trabajan los residentes– exige siempre un intento de buscar un significado, un sentido, que permitan una inteligibilidad de los sujetos con los que se pretende construir una crítica.

Desde el enfoque de la praxis que estamos refiriendo, se pone énfasis en la comprensión sobre el significado que las acciones tienen para los sujetos (Sanjurjo, 2012). La interpretación de las acciones de los residentes y de los comportamientos de sus estudiantes –hermenéutica– ayudan a generar instancias de reflexión que conducen al desarrollo de la crítica en los actos educativos comprendidos. El pensamiento reflexivo conduce necesariamente a la crítica. Es una precondition.

Pero puede existir hermenéutica sin llegar necesariamente a la crítica transformadora. Por ello, es necesario identificar las fases que conlleva la crítica para concretar su desarrollo completo. Es casi imposible que un docente pueda generar un pensamiento crítico transformador (fase desarrollada) cuando ni siquiera sentó las bases descriptivas, explicativas y comprensivas de una situación problemática (fase inicial). En palabras de Sanjurjo:

Tanto el enfoque hermenéutico-reflexivo como el crítico han enfatizado la posibilidad de comprender y modificar las prácticas, aunque desde diferentes perspectivas y concepciones básicas. (...) Ello requerirá, de parte de los docentes, una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además el desarrollo y el ejercicio de capacidades que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Como así también, una actitud abierta para poder repensar tanto la propia práctica como las instituciones y el sistema social en el que la misma se desarrolla. Por ello es importante, entre otras cosas, tanto el retraining con las trayectorias individuales, como con la historia de la constitución de la docencia como trabajo específico. (Sanjurjo, 2012, pág. 26)

Existe una determinada relación entre teoría y hechos que no puede soslayarse y, además, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos (Giroux, 1997). Es necesario que la crítica sea capaz de quitar el velo de las cosas para que los estudiantes puedan reflexionar en términos complejos sobre la lógica de las condiciones materiales que sojuzgan la condición humana. Si no existen dichos andamiajes por parte de los residentes, es muy complicado que los alumnos construyan pensamiento crítico en una clase. En términos de la geografía, es harto complejo que el estudiante piense las desigualdades sociales,

económicas y territoriales de un mecanismo centro-periferia, cuando no puede identificar con claridad los fundamentos del sistema capitalista. O más simple aún: ¿cómo puede un estudiante de secundaria comprender el conflicto de las potencias en Medio Oriente, cuando no sabe ubicar en el planisferio los países que componen la región y no puede reconocer sus recursos naturales? Allí es cuando el residente vuelve a reflexionar sobre su práctica e identifica que no es posible sortear etapas en el desarrollo del pensamiento joven del estudiante. Para poder sentar las bases del pensamiento crítico, es necesario trabajar con toda la secuencia metodológica descripta:

“Por ejemplo: el otro día estábamos viendo cómo los pequeños productores se ven obligados a vender su parcela. Necesito ejemplificarlo mucho. Entonces les digo, calculen que de acá se sacan tantas toneladas. Y les hago un pequeño gráfico. Y después me voy al ejemplo del gran productor y les digo, ‘si este produce esto, ¿cuánto es lo que gana?’”.
(Residente A.)

“A veces son metas muy complejas que no siempre se pueden alcanzar con determinados grupos, no por sus potencialidades, porque todos las tienen, pero me da esa sensación de ‘mirar el Aconcagua desde la llanura’ y pienso: “¿cómo llego a interrelacionar las regiones climáticas si los chicos no pueden encontrar Mar del Plata?” Eso hizo que las clases se hagan más extensas, porque me tuve que detener en cuestiones básicas.”
(Residente O.)

Este tipo de situaciones llevan a los residentes a desarrollar lo que Giroux (1997) denomina *micro objetivos* de clase, formulados para que los estudiantes descubran las conexiones entre los objetivos de la materia y las normas, valores y relaciones estructurales de la sociedad. A estas

relaciones generadas por el estudiantado e inducidas por el profesor, Giroux (1997) les llama *conocimiento productivo*. Aquí, un ejemplo:

“(...) En la clase cuatro, cuando trabajamos una noticia sobre la problemática de Dock Sud les pedí que analizaran, que desarrollen por qué es una temática ambiental o geoespacial. Ahí ellos me daban argumentos propios y fundamentados y eso me hizo dar cuenta de que hubo construcción. También me ayudó ir pasando grupo por grupo, donde yo les preguntaba por qué hacían esto y no lo otro, por ejemplo. Ese intercambio me ayudó mucho para ir más allá de lo que la noticia decía.”

(Residente F.)

Los esfuerzos hermenéuticos en la práctica docente son imprescindibles para marcar la huella de la crítica pero, para que la misma sea concebida en términos completos, es necesario que sea trabajada desde la naturaleza dialéctica de la teoría crítica desarrollada en el marco conceptual, donde el profesor no identifica a la escuela simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización, sino como un terreno cultural que promueve posibilidades de autotransformación del estudiante (McLaren, 2005). Esta comprensión dialéctica de la escolarización permite que los educadores críticos identifiquen a la escuela como un ámbito de dominación pero liberación a la vez, donde se debe tomar partido por la consecución de una vida que sea cualitativamente mejor que la que hoy se tiene.

Es necesario que los futuros profesores (des)aprendan las lógicas de sus prácticas y (re)aprendan hacia la construcción de nuevos caminos, evitando que sus concepciones pedagógicas y metodologías didácticas no queden entrampadas “en la mera *hermenéutica* de las situaciones educativas, sino que intervengan *transformando* la realidad desde los contextos ‘micro’ hacia la

complejidad y multidimensionalidad de los procesos educativos más globales” (Huergo, 2010, pág. 23). Un profesor –residente, en nuestro caso– que pretende poseer todas las cualidades de educador crítico debe estar interesado en construir pensamiento emancipatorio, el cual ayuda a los estudiantes a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios dentro del capitalismo, apuntando a crear condiciones para que la dominación y la opresión puedan ser transformadas mediante la acción colectiva en justicia social e igualdad (McLaren, 2005). La aproximación de la práctica docente a una naturaleza crítico-social fundada en una racionalidad holística y emancipadora, intenta superar la tendencia a promover cambios a partir de una concepción solamente basada en la creatividad y la innovación psicologizada y tecnocrática. El residente P. reflexionó:

“Yo creo que en un principio fue empezar a pensar con ellos esto del contacto humano y construir desde ahí. Eso por un lado. Lo que quedó por resolverse, como una gran limitante, es que la práctica tenía un principio y un cierre, con lo cual no pudimos seguir construyendo.”

(Residente P.)

Es interesante cuando los residentes hacen referencia a las dificultades que consideran que tuvieron a la hora de construir pensamiento crítico en el aula. Fue una de las preguntas que más tiempo de desarrollo insumió y, a la vez, les permitió reflexionar en perspectiva a futuro, enlazando dichas declaraciones con aquellas cuestiones que cambiarían en sus próximos ingresos al aula. En algunos casos, predominó el señalamiento grupal, dado que sostenían que la actitud y el comportamiento del curso se mostraron como el obstáculo más difícil de sortear para construir las bases de la crítica. Por ejemplo:

“El curso es desganado. No tiene muchas aspiraciones a ser tal cosa o querer ser tal otra. Su actitud, por ejemplo, los varones sólo tienen el fútbol en la cabeza. Son muy dispersos. Pero a veces es entendible: por ejemplo, la coformadora me dijo que el fin de semana apuñalaron a uno de los chicos en una fiesta. Es un chico que trabaja mucho en clase. Además, no quiero gritar mucho y eso me perjudica.” (Residente F.)

“Una cuestión fue la negativa de ellos ante algunas de mis propuestas y la segunda es la inseguridad que poseen. Por ejemplo: escriben todo con lápiz. Tienen mucho miedo al error, al fracaso.” (Residente O.)

En otros casos, lograron desprenderse de la conducta y el incumplimiento del grupo para realizar foco en cuestiones más densas que tienen que ver con la introspección de la tarea social del docente o vinculadas a la institución escolar en su conjunto.

“Lo primero que me generó dudas y rever algunas ideas que traía para trabajar es que me di cuenta que estaba en un mundo mucho más complejo del que me imaginaba, sobre todo porque ese mundo en sí eran cuarenta sujetos. Eso me hizo reflexionar en cómo tenía que pensar las actividades y las clases dentro del aula, con esa realidad.” (Residente P.)

“Cosas estructurales de cómo se organiza la escuela. Por ejemplo: yo estuve cinco semanas, pero por ahí hay profesores que trabajan de una manera totalmente diferente a la mía y que va en la dirección contraria a lo que considero lo que es construir crítica en el aula.” (Residente C.)

Lo que llama la atención es que la mayoría de las entrevistas se caracterizó por una externalización de las culpas, en el sentido que siempre identificaron los obstáculos hacia “afuera” y no en su propia condición de profesores. Esto encuentra contradicción con las reflexiones post

clase y en el momento de las tutorías, donde solían hacer hincapié en cuestiones biográficas y formativas. Es necesario que insistamos en que los residentes deben ejercer la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen sus intenciones. En palabras de Giroux:

Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas.
(Giroux, 1997, pág. 176)

8.3 Sobre la necesidad de la construcción permanente de la crítica docente

Es evidente que para que un profesor de geografía se forme en una praxis crítica y transformadora se necesita una capacitación y actualización permanente que sea capaz de asentar la convicción de desterrar el *habitus* de las prácticas dominantes. Pero, como ya hemos mencionado con anterioridad, el hecho de estar formado desde lo disciplinar no es garantía de éxito pedagógico. Se vuelve imprescindible alcanzar un equilibrio de variables tal que le permita al residente poder conseguir una secuencia de clases que se aproxime a los criterios didácticos orientados a la crítica, desarrollados en el capítulo anterior. Cada uno de ellos está compuesto por

diferentes técnicas que se relacionan con la posibilidad de lograr atención de los estudiantes: establecer vínculo afectivo, relacionar contenidos curriculares con sus conocimientos experienciales, presentar diferentes recursos y fuentes, permitir que los alumnos pregunten, interpielen, participen, *piensen*, buscar que lean comprensivamente y escriban con sus propias palabras, propiciar el trabajo colaborativo, conseguir que puedan relacionar conceptos, lograr que se indignen, provocar, corregir, contra argumentar, oponer, contrastar, proponer, *actuar*: *transformar*. Entonces, cuando se les preguntó acerca de su propia caracterización como profesores críticos, respondieron:

“Considero que aún estoy muy lejos. No llegué ni al 1% de lo que quiero ser como profesor crítico. Me di cuenta que reproduje mucho de mi biografía escolar. Lo que sí rescato fueron mis explicaciones. Yo tenía miedo de apresurarme, pero los chicos me decían que me entendían. Eso me sorprendió para bien. Para ser un profesor crítico tenés que explicar bien. Por ahí también debió ser más bajo mi nivel de vocablos, porque daba por hecho el conocimiento de las palabras en ellos.” (Residente F.)

Esta declaración muestra a las claras que la reproducción de la biografía escolar no fue solo una apreciación del investigador. Al tiempo que se les hacía la devolución de la clase, muchos residentes daban cuenta de estas cuestiones antes de que el profesor se las remarque. El resplandor de ese espejo opaco –valga la contradicción metafórica– es tan fuerte que logra que ellos mismos sean autocríticos con su abordaje de contenidos. Incluso, en algunos casos, hasta modificaron la tónica de la planificación y volvieron a un contenido menos crítico en la oralidad que en la escritura. Mención aparte merece la consideración de la claridad como elemento determinante en la explicación y la importancia del diálogo como acicate de una relación pedagógica genuina, lo

cual reafirma lo apuntado en el capítulo anterior, vinculado a la importancia de la comunicación.

Al respecto, hallamos la siguiente respuesta:

“Tendría que ser capaz de cuestionarme a mí mismo, en todo momento. No creer que lo que yo digo es más válido que lo que piensan los estudiantes. Valoro la pregunta y repregunta como algo positivo. Considero que debería seguir formándome disciplinarmente, dado que la formación pedagogía crítica-geografía crítica son indivisibles. No se puede generar una sin la otra.” (Residente C.)

Es interesante la referencia que realiza el residente hacia el binomio que tanto hemos ponderado en esta investigación y creemos que es un camino que recién comienza para seguir pensando, no solo hacia adentro de las cátedras de la práctica, sino para la construcción de puentes sólidos entre las materias disciplinares y las que trabajan teoría pedagógica en la formación generalista. Es imperioso que los residentes se identifiquen como intelectuales (Giroux, 1997) que sean capaces de asumir su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos, donde puedan situar sus conocimientos a los contextos en que se insertan:

“Busqué mucho material para trabajar porque no quería quedarme con un solo manual. Traté de darles una diversidad para que ellos puedan distinguir. Otra cosa tiene que ver con que relacioné todos los contenidos planificados con ejemplos de la vida cotidiana para que puedan ver a la geografía ya no como algo lejano, sino como aquella que les permite explicar un montón de cosas de sus vidas.” (Residente O.)

Sabemos que la construcción de pensamiento crítico en el aula no es tarea sencilla, y mucho más si se trata de residentes con poca experiencia y con escaso tiempo frente a un grupo. Además,

los nuevos contextos sociales y escenarios institucionales dificultan de sobremanera la concreción de la enseñanza donde, en muchos casos, llegan a ponerla en riesgo, con las consecuencias que esta interrupción acarrea tanto para la sociedad como para los sujetos que en este proceso se hallan directamente involucrados (Alliaud, 2017). Es importante aclarar que existen muchas problemáticas de carácter estructural que van más allá de una buena didáctica o de la voluntad individual de los residentes. Se vuelve necesario que el dolor institucional de las escuelas “invada” las aulas de formación superior, para que los residentes establezcan una idea más abarcativa, cabal y menos idílica de la cuestión, donde la crítica no sólo se centre en un contenido o estrategia, sino que sea capaz de colocar en el centro de la escena a los problemas de la escuela secundaria, identificándolos como algo mucho más amplio. Esto los ayudará a solventar –y sobrellevar– las críticas que a menudo se escuchan en los medios de comunicación, referidas a la culpabilidad y responsabilidad exclusiva de los profesores sobre la crisis educativa. En palabras de Alliaud:

Enseñar hoy a todos se nos complica, se nos vuelve más difícil que antaño, y esa complicación puede traer consecuencias sobre la propia acción. Una de ellas es la parálisis: el docente que no pueden enseñar y se retira de la situación, ausentándose de la clase, no yendo, pero también ‘no estando ahí’, aun cuando físicamente está presente. Otra consecuencia es la hiperacción: el docente que pretende hacer algo a cualquier precio, tratando permanentemente de restablecer las condiciones que supuestamente harían posible la enseñanza. [...] En ambos casos la enseñanza se interrumpe o no sucede. (Alliaud, 2017, pág. 30)

Es imprescindible que la crítica sea amplia y robusta, siendo capaz de interpretar, explicar y transformar los contextos en que se desarrolla la enseñanza, puesto que de nada serviría que un profesor se forme solo en términos críticos disciplinares si no posee herramientas para comprender

las realidades de los alumnos con los que se trabaja. Por ello, destacamos la claridad de la siguiente cita de Schön:

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica. (Schön, 1998, pág. 25)

El conocimiento profesional debe construirse en base a estas cuestiones para que la residencia deje de ser un “ensayo” y comience a ser el puntapié de un desempeño docente en que la permanente reflexión y el apuntalamiento hacia la crítica sean los verdaderos pilares de la transformación educativa.

9 Conclusiones

*Una teoría crítica de la educación demanda,
de una disposición para pensar críticamente,
una comunidad crítica de profesionales
dispuestos a emprender un examen de la profesión
enseñante, así como de las circunstancias
bajo las cuales está desempeñada su misión.
Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988)*

El hecho de finalizar en un apartado específico donde debemos condensar las diferentes conclusiones que pudimos extraer sobre la crítica en el aula de residencia de geografía, no invalida el imperioso y continuo tiempo que conllevará el proceso de construcción de estas intenciones en los residentes que sigan transitando por las aulas de las cátedras implicadas en esta tesis. Consideramos imprescindible seguir en este camino de trabajo e investigación sobre la crítica en la práctica áulica porque es inexcusable para una carrera que se ocupa de la formación docente y pretende que sus graduados estén a la altura de las complejidades que la escuela secundaria de hoy reclama, que lo haga desde cimientos sólidos sostenidos en una reflexión-acción que avance en la dirección de mejorar las condiciones que habitan las escuelas de la ciudad. A partir de nuestro análisis, empero, las instituciones profesoras aquí comprendidas no están formando en una práctica profesional crítica que les permita a los futuros docentes desempeñar una función responsable y situada en los contextos en los que insertarán su tarea (Schön, 1992).

El tránsito hacia la crítica 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, la biografía de los residentes es un ancla que los tracciona de manera permanente hacia un

lago de turbias y espesas aguas –el *habitus*–, donde imperan geografías cristalizadas y pedagogías oscurantistas que se resisten a claudicar. El hecho de que los estudiantes se “recuesten en el diván” y puedan abrir una ventana a su pasado los posiciona en un camino de deconstrucción que servirá como puntapié inicial para modificar la situación antes descrita y que deberá ser continua, donde el desafío estará en emprender una persistente lucha contra sus resabios pretéritos, de los cuales aún se identifican algunos estertores en sus clases.

Es llamativa la reincidencia con la que muchos residentes replican sus pasados biográficos en las clases. Consideremos que esto constituye una suerte de información genética no vislumbrada con facilidad pero que aflora en cualquier conducta didáctica, verbigracia: describiendo hechos geográficos de manera mecánica, apelando a la explicación oral como única posibilidad de enseñanza, utilizando el libro de texto como recurso didáctico exclusivo, elaborando instrumentos de evaluación basados en la pregunta-respuesta. A pesar de la intención –por ellos expresada– de evadirse y despojarse de aquellas prácticas formativas, con la necesidad de superarse y encauzar hacia los canales de la crítica, los residentes culminan reiterando viejas fórmulas intentando resguardarse en una supuesta seguridad otorgada por el mero estudio de los contenidos disciplinares, dado que en la mayoría de los casos observados predominó un componente expositivo importante, tallado sobre la base del estímulo-respuesta. Hemos mencionado autores (Davini, 2008; Alliaud y Antelo, 2014) que señalan que durante el proceso de residencia termina siendo más preponderante la influencia de la biografía escolar que la formación inicial transitada, la cual es de baja intensidad. Pero lo curioso en nuestra situación es que se trabajó con los residentes sobre esta hipótesis durante las cursadas para que sean conscientes de esta cuestión, de hecho, todos ellos admitieron coincidir ideológicamente con una geografía crítica para trabajar en

la escuela con la intención de romper con aquellas clases tradicionales con las cuales aprendieron la materia en la escuela.

Si bien la mayoría de los pasajes pedagógicos analizados en esta investigación constituyen situaciones faustas de enseñanza que se direccionan hacia un desarrollo de la crítica en las clases de geografía escolar, sabemos que no abundaron en todo el periodo de residencia que, para muchos, conforma el último en su condición de estudiantes. En este sentido, desalienta pensar el poco tiempo que les queda transcurrir en el profesorado para poder ¿corregir? ciertas prácticas decadentes, en palabras de Jorge Huergo (2010), aún anquilosadas en la práctica. Quizás, una vez graduados, la socialización profesional o la formación continua (Sanjurjo, 2012) ayuden a revertir esta situación, pero debemos ser cautelosos y conscientes que estas dos instancias también pueden ser terreno fértil para reforzar y cristalizar aquello que se (auto)critica de la práctica docente.

Todos los residentes, bajo nuestra perspectiva, experimentaron momentos pedagógicos donde se cimentaron las bases para la construcción de pensamiento crítico en el aula de secundaria. No obstante, se trató de situaciones puntuales, efímeras y, en muchos casos, aisladas de lo que fue todo el proceso de la residencia. Una suerte de *islotos de la crítica*. En todas las planificaciones y clases de los practicantes se observa la ausencia de la dialéctica (Giroux, 1997) como forma de concebir una crítica sobre el conocimiento geográfico y, asimismo, una falta de análisis de los procesos espaciales desde la totalidad. Salvo algunas excepciones –traducidas en momentos concretos y específicos– los contenidos en las clases fueron abordados desde el encorsetamiento y la ausencia de relación con otros temas que comprenden la agenda de la geografía crítica. La contribución de la presente investigación pretende lograr que esos momentos dejen de comportarse como espasmos de construcción de pensamiento crítico y comiencen a agruparse de manera

coherente con una lógica argumentativa y secuencial que posicione a los profesores de geografía hacia un rumbo que sea capaz de conseguir el maridaje geografía crítica-pedagogía crítica.

La concepción sobre el pensamiento crítico pergeñada por los residentes está mayormente concebida desde un sentido didáctico antes que disciplinar, más hermenéutico que transformador. Entendemos que esta pincelada de barniz hacia la crítica deja al descubierto no solo rasgos de falta de coherencia entre el discurso pedagógico y el geográfico, sino que, si el propósito final es generar un pensamiento crítico emancipatorio que se sustente en principios de construcción colectiva y de fuerte investida contra las premisas capitalistas de desigualdad social, las bases de conocimiento de la geografía crítica deben ser robustas para enseñar sobre las características de ese enfoque.

La enseñanza de la geografía, desde sus raíces críticas y desde el DC de la escuela secundaria bonaerense, está orientada por determinados marcos referenciales que tienen que ver con la problematización de las relaciones de producción capitalistas y de poder como organizadoras de la vida social; con el análisis de la realidad como un complejo de espacio/tiempo, naturaleza/cultura, trabajo y sujetos sociales; con la interdependencia entre los fenómenos sociales -la economía, la política, la cultura y el ambiente-; con la enseñanza a partir de la multicausalidad de las explicaciones sobre la realidad social, trabajando a partir de ideas científicas que permitan a los alumnos superar cualquier tipo de determinismos y reduccionismos de los fenómenos sociales que se analizan.

Sin embargo, durante las clases de los residentes seleccionados, se observaron solo algunos atisbos de estos abordajes que, si bien fueron interesantes y promisorios, quedaron reducidos a una burbuja de criticidad que tal vez era recuperada algunas clases después. Esta realidad de inconsistencia sobre la práctica profesional es evidente e insoslayable porque, a través del discurso, los residentes entrevistados expresaron sus sentimientos y representaciones sobre la necesidad de

buscar una práctica que sea capaz de construir pensamiento crítico en los estudiantes. Empero, a través de la acción y a la luz de nuestros marcos teóricos, la realidad es que ese constructivismo geográfico al que muchas veces dicen adscribir, sólo es un espejismo. Es necesario sostener que en una práctica docente crítica es imprescindible considerar el aprendizaje de los estudiantes. No se pueden deslindar, de ninguna manera, los procesos de enseñanza de los de aprendizaje. Esta observación, lejos de constituir una culpa hacia los residentes, no hace más que reafirmar la idea de que muchas veces las instituciones formadoras fallan en su concientización sobre la importancia que tiene una secuencia de clases coherente para los estudiantes. En otras palabras, en la empresa de calificar al residente, la mirada evaluadora del profesor de la práctica se centra casi exclusivamente en él sin tener en cuenta, muchas veces, el proceso dialéctico enseñanza y aprendizaje, el cual involucra la asimilación de los conocimientos por parte de los estudiantes que poseen los residentes. Como dice Davini “El buen trabajo pedagógico supone la producción de un permanente entramado entre los saberes de los alumnos, propios del universo cultural, y los de la instrucción, produciendo reestructuraciones de los primeros y analizando críticamente los supuestos e intereses de los segundos”. (Davini, 2008, pág. 57)

Entendemos que no pueden cargarse todas las tintas sobre los residentes, sino que sus biografías –tan potentes– y sus formaciones iniciales –tenues y dirigidas hacia otros sentidos– atentan contra la constitución de un sujeto educador cuyas bases estén cimentadas sobre la crítica, la reflexión y la creatividad. En tal sentido, es casi una quimera reclamarles aptitudes de desarrollo conceptual y procedimental fundadas en la crítica cuando su formación sobre la enseñanza no discurrió en dicho sentido.

Desde los enfoques de la enseñanza para conseguir tales propósitos formativos, el DC y el MGPC afirman que en todo hecho educativo, desde lo político hasta lo pedagógico, es

imprescindible interrogarse sobre el “qué”, el “cómo” y el “para qué” enseñar. En este aspecto es muy interesante remarcar que si bien a los residentes no se les preguntó directamente sobre este particular, de una y otra manera destacaron que su práctica educativa tenía ese “norte” como objetivo final. Esto se vincula con la idea de formación y consecución de jóvenes como sujetos de derecho, como actores sociales completos y sujetos plenos, con derechos y capacidad de ejercer y construir ciudadanía democrática.

Mención aparte merece la consideración sobre la reflexión en y sobre la práctica docente, la cual permitió que los profesores en formación puedan colocar en palabras cada una de las acciones implicadas en su residencia, abarcando no solo las clases frente a alumnos sino todo el periodo que implicó la práctica –desde la cursada y observaciones, pasando por la planificación, hasta la reflexión personal y colectiva durante y después de las clases–. Todo este proceso fue muy valorado por los residentes, puesto que, según sus propias palabras, les permitió exteriorizar un sinnúmero de cuestiones que hacen a la práctica docente. En una primera instancia, porque les permitió colocar a sus biografías y su formación profesoral en tensión, dado que al reflexionar sobre su pasado y presente vinculado a la geografía, pudieron darse cuenta de qué profesores quieren -y no quieren- ser. En segunda instancia, porque pudieron “poner a prueba” todo aquello que tenían representado sobre la crítica y lo que implica ser un profesor de geografía crítico, reflexionando sobre sus planificaciones, las clases observadas y sus propias clases. En tercer lugar, porque ellos mismos pudieron reafirmar o hacer sucumbir ciertos discursos que sostenían en torno a la enseñanza en base al pensamiento crítico. Si bien se puntualizó sobre muchos aspectos de incompletitud sobre la construcción de la crítica, los residentes fueron autocríticos en el momento que se encontraban con obstáculos que muchas veces provenían de los grupos con los que les tocó trabajar, pero que otros se originaban en su propio horizonte formativo –en su dimensión histórica,

prospectiva y constructiva—, en el cual deben trabajar como profesionales de la educación, como pedagogos y como trabajadores de la cultura (Huergo, 2007) para comenzar a revertir dichas situaciones y direccionarlas hacia la construcción del pensamiento crítico en sus aulas.

Es harto dificultoso que en construcciones teórico-prácticas tan complejas como la generación de pensamiento crítico en las aulas de geografía podamos hallar correspondencia entre la pureza de marcos teóricos tan solventes y acomodados con una práctica docente cada vez más metida en el lodazal de los contextos y en la atención de lo inmediato. Sin embargo, entendemos que la construcción de ciudadanos completos, comprometidos y críticos con la realidad que los circunda solo puede lograrse mediante los andamiajes que la geografía y pedagogía críticas pueden ofrecer. El único camino para lograr estos cometidos está marcado por un real convencimiento de los sujetos educadores con respecto a este programa y por el entendimiento de una práctica docente que implique una construcción colectiva permanente que debe remitirse no solo a los problemas del aula, sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos, éticos de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto (Diker & Terigi, 1997).

Hemos dicho, y seguiremos sosteniendo, que el pensamiento crítico es la única habilidad capaz de lograr complejidad en el aprendizaje y emancipación en la conducta humana de los estudiantes de la escuela secundaria. Pero queremos concluir aquí que el pensamiento crítico *deberá* ser —también— el sendero que les permita a los residentes y futuros profesores de geografía conseguir los propósitos anhelados sobre sus clases y despojarse de aquellos rasgos de la biografía y la formación inicial que aún hoy marcan el paso de su práctica docente. Es imprescindible que los docentes en formación y en actividad sigan perfeccionándose en un sentido que discurra hacia una epistemología de la práctica docente crítica, porque *sin crítica en el aprendizaje de los profesores no hay crítica en la enseñanza hacia los alumnos*.

10 Consideraciones (auto)reflexivas sobre el proceso de investigación

Ya había escuchado en otras oportunidades, en palabras de amigos y colegas, lo difícil que es el proceso de escritura de una tesis de posgrado y ahora pude comprobarlo en primera persona. También pensé, mientras experimentaba el cronograma de trabajo, en los diferentes momentos de la vida que se resignan en función de una investigación a la que se le dedica años para poder terminar el informe en tiempos más o menos razonables. Sin embargo, más allá de los desasosiegos metodológicos y los cambios de enfoque que tuvo este trabajo, los cuales me generaron desconciertos y zozobras temporales, en ningún momento estuve identificado con aquella frase que reza que “en algún momento del proceso se siente aversión por el tema investigado”.

Siempre estuve seguro de querer trabajar con la construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía. Era un tema que lo venía reflexionando hacía muchos años como profesor de secundaria y superior, lo cual ya fue relatado en la historia natural. Digamos que mi gusto y obsesión por esta temática vinculada a la práctica docente *encontró* a esta maestría y no al revés. En estos diez años que llevo como profesor de muchas instituciones pude sembrar alegrías y tristezas profesionales, vinculadas a diferentes cuestiones que siempre me hacían recaer en el mismo lugar: ¿en qué medida mi materia es significativa para los sujetos que estoy enseñando?

En un contexto de crisis social y educativa como el que vivimos hace muchas décadas, llega a las escuelas bonaerenses un DC que resuelve pensar a la geografía desde esta pregunta, con paradigmas que están en consonancia con el pensamiento crítico social y con orientaciones didácticas innovadoras. Entonces me sentí, por fin, identificado con esta línea rectora. Sin

embargo, muchas veces me encontré con alumnos de secundaria a los que les falta una base teórica sustancial para poder abordar la crítica, lo cual hace que terminen reproduciendo contenidos escritos en el libro o dichos por el profesor, casi de manera automática. Ante estas situaciones, me preguntaba hasta dónde puede llegar la crítica si no es autorreflexiva. Estos mismos interrogantes, en otro nivel de análisis, pude trasladarlos a la formación docente, donde también es claro identificar que de manera insistente se alude a la crítica o a la geografía crítica sin muchas veces conocer sus verdaderos fundamentos. Es allí donde quise radicar mi objeto de investigación, el cual no estuvo exento de una importante dificultad metodológica planteada por mi director desde un principio: la delicadeza que conlleva investigar a residentes que finalmente hay que calificar como alumnos, o en otras palabras, la interesante complejidad –y por qué no *oportunidad*– de ser investigador y profesor de práctica al mismo tiempo.

El recorrido biográfico de la mayoría de los residentes en su historia de vida y su escasa relación con una geografía que los haga pensar en términos críticos hizo darme cuenta que podía comenzar a desandar mis interrogantes. En las observaciones de clase pude comprobar la potencia de esas biografías que ellos querían olvidar, las cuales en muchos casos prevalecieron por sobre las lecturas la carrera y las recomendaciones del profesor de práctica, a la hora de diseñar una secuencia didáctica. De hecho, en muchos casos me encontré con planificaciones que se vinculaban con estándares de criticidad concretos pero que en la práctica se volvía sobre la didáctica más tradicional que sólo buscaba seguridad en el discurso del practicante.

Este tipo de cuestiones hacían que, más allá de la observación y de la nota que finalmente le quede al residente en su libreta, el propio profesor de práctica (investigador de esta tesis) se interrogue sobre los verdaderos alcances de su trabajo en la sede del profesorado formador y de las tutorías realizadas de manera personalizada sobre cada uno de los residentes. Si bien ya estaba

alertado, en términos bibliográficos, sobre la incidencia de los recorridos biográficos en la práctica, es dable reconocer la frustración metodológica que supuso para el trabajo de las cátedras de la práctica de ambas instituciones identificar que muchos de los esfuerzos generados para eclipsar paradigmas aparentemente superados, tanto de la enseñanza como de la disciplina, habían sido tenues en la trayectoria de los practicantes. Más aún cuando en sucesivas oportunidades, se había hecho hincapié en estas cuestiones a partir de las devoluciones detalladas luego de las clases, tanto por parte del profesor de práctica como del coformador.

Sin embargo, estas tendencias no deben socavar de ninguna manera nuestras genuinas intenciones, las cuales se encuentran más afincadas que nunca. Esta tesis supone un punto de partida para comenzar a trazar el ejercicio de la crítica sobre la práctica docente y que ese efecto sea multiplicador en las escuelas en las que se inserten los futuros profesores y sobre las dos instituciones donde espero poder seguir trabajando durante mucho tiempo para que las cátedras de la práctica sean reconocidas por los profesores en formación como espacios de reflexión permanente y donde siempre se buscará la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Es imprescindible que, como docentes y profesores en formación, mantengamos este trabajo de manera ineludible mediante nuestro ejemplo porque la geografía crítica y, por sobre todas las cosas, nuestros alumnos marplatenses de la escuela secundaria, nos lo reclaman.

11 Bibliografía

- Albarracín, D. (2009). Dialéctica y enfoque crítico en la formación docente. En J. A. Yuni, *La formación docente. Complejidad y ausencias* (págs. 27-46). Córdoba: Brujas.
- Alfonso, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En L. (. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formacion en las prácticas profesionales* (págs. 45-70). Rosario: Homo Sapiens.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Recherche & formation.
- Álvarez, G. (2016). Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social . En M. A. Lorda, & M. N. Prieto, *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad. Enseñanza e investigación en la formación docente* (págs. 8-38). Bahía Blanca: Editorial Universidad Nacional del Sur.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1-18.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2006). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M., & King, N. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Balaguer Mora, P. A. (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, 73-95.
- Barbier, J.-M. (2000). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. En C. e. Blanchard-Laville, *L'analyse des pratiques professionnelles* (págs. 35-58). Paris: L'Harmattan.
- Bazán Campos, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bazán, S., & Zuppa, S. (2016). El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en historia. Una investigación centrada en las primeras prácticas de aula. *Revista de Educación*, 225-239.
- Bazdresch Parada, M. (2000). *La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa*. Ciudad de México: Educación Jalisco.
- Beltrán, J., & Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento. En J. y. Beltrán, *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos* (págs. 429-503). Madrid: Síntesis.
- Benejam, P., & Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Bertoldi, S., Fiorito, M. E., & Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 33, 111-131.
- Blanc, M. I. (2013). La práctica como objeto docente de evaluación. *Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*.
- Blanc, M. I., & García Ríos, D. (2018). La reflexión sobre la práctica docente durante la residencia. Mirada introspectiva hacia la buena enseñanza. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.
- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M. V. Fernández Caso, & R. Gurevich, *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. (págs. 37-66). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia social*, 59-69.

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción* . Barcelona: Anagrama.
- Brusilovsky, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires: Libros del quirquincho.
- Busch, S. (2011). *Reforma, campo académico y Geografía crítica en el currículum de la formación del profesorado en Geografía*. Buenos Aires.
- Cáceres Serrano, P. C. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje, sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 39-55.
- Caggiano, S., & Grimson, A. (. (2005). *Antología del pensamiento crítico argentina contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 59-111.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*. Vol. 17, N° 1, 29-39.
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: 2015.
- Di Cione, V. (1997). *Globalización, cuestión urbana y gestión local. La cotidianeidad del trabajo y del capital*. Buenos Aires: Cooperativa Editora Universitaria.

- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular de Geografía*. La Plata.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IIICE Nro. 17*.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 44-48.
- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking. *Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT*. Cambridge.
- España, A. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media: fundamentos y desafíos. En L. S. (coord.), *La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media* (págs. 75-163). Rosario: Homo sapiens.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. (. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Caso, M., & Gurevich, R. (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- García Ríos, D. (2014). *De críticas y geografías ¿Cuán crítico es el Diseño Curricular de la Geografía bonaerense?* Obtenido de <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/>: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/criticas-geografias-cuan-critico-diseno-curricular-la-geografia-bonaerense>
- García Ríos, D. (2017). La crítica en la formación docente de Geografía. Un análisis sobre los planes de estudio de los profesorado de la ciudad de Mar del Plata. En M. L. Ramírez, *VI Congreso Nacional de Geografía de las Universidades Públicas: República Argentina. XVI Encuentro de Profesores de Geografía del Nordeste: Consolidando la geografía en red*. Universidad Nacional del Nordeste.
- García Ríos, D. (2018). La biografía escolar como posibilidad de construcción de una práctica docente crítica en Geografía. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Organización escolar y M.I.D.E.*, 199-212.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En A. y. Escolano, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Gómez, S. (2016). Narrativas autobiográficas en la investigación educativa. La formación del profesor de Geografía . En M. A. Lorda, & M. N. Prieto, *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente* (págs. 159-173). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur .
- González Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. . *Encounters on education. Volume 8. Universidad de Sevilla.*, 85-107.
- Gouldner, A. (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (28 de Abril de 2012). Marx y la ciudad. (C. G. Dominique Dupart, Entrevistador)
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 71-106). Rosario: Homo sapiens.
- Hollman, V. C. (2006). *La geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor*. Buenos Aires: Tesis de Doctorado. FLACSO.

- Huergo, J. (2007). Nuevos horizontes en la formación de los maestros. *Portal educativo. DGCyE.*, Año 2, Número 4.
- Huergo, J. (2010). *Hacia una crítica de las prácticas dominantes*. La Plata.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jara, Miguel y Santisteban, Antoni (coords.). (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipoletti: Miguel Angel Jara.
- Jones, B. F., & Idol, L. (1990). Introduction. En B. F. Jones, & L. (. Idol, *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (págs. 1-13). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kummer, V., Grinóvero, N., & Berger, S. (2014). Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social. En M. d. Badano, & J. Ríos, *Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social* (págs. 33-38). Paraná: Fundación La Hendija.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and. Possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2*.
- Lacoste, Y. (1990). *La Geografía: un arma para la guerra*. Madrid: Anagrama.
- Lederman, L. C. (1990). Assessing Educational effectiveness: the fcx:us group interview as a technique for data collection. *Commnunication Education*, 38, 117-127.
- Leduc, S. M. (2016). El análisis de las prácticas en la enseñanza de la Geografía en residencia docente . En M. A. Lorda, & M. N. Prieto, *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad. Enseñanza e investigación en la formación docente* (págs. 247-261). Bahía Blanca: Editorial Universidad Nacional del Sur.
- Lipman, N. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 41-60.
- Martín Sánchez, M., Martínez Fabián, C., Águila Moreno, E., & Cáceres Muñoz, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de educación*, 21-40.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking*. Nueva York: Routledge.
- Mejía Delgadillo, J. A., Orduz Valderrama, M. S., & Peralta Guachetá, B. M. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). Morales Zúñiga, Luis Carlos. *Actualidades investigativas en educación*, 1-23.
- Mosterín, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Nietzsche, F. (1957). *Usos y abusos de la historia*. Madrid: Merrill.
- Núñez, G., & Tarantini, M. (2013). La práctica docente en la enseñanza de la geografía en la educación secundaria. I.S.F.D.Nº 117 “José G. Artigas” .
- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación Nº 72, Abril – mayo. Sección Desarrollo Profesional. Universidad Alberto Hurtado, Chile*.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, CH. & Kreklau, H. (1995). *Critical thinking handbook*. Santa Rosa: 6th y 9th grades.
- Pérez Gómez, Á. (1993). La función social y educativa de la escuela obligatoria. *Signos. Teoría y práctica de la educación.*, 16-27.
- Pérez Gómez, A. (1999). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (págs. 29-51). Santiago: Tórculo.
- Perrenoud, P. (2005). *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.
- Platón. (2014). *La república*. Editorial Minimal: Buenos Aires.

- Porta, L., & Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 177-192.
- Prieto, M. N., & Lorda, M. A. (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la Geografía. Aportes para su aplicación en el aula. *Revista Geográfica de América Central*, 1-18.
- Richardson, L. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. Denzin, & Y. (. Lincoln, *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol. V* (págs. 128-163). Barcelona: Gedisa.
- Rivas Flores, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlik (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ruiz Silva, A., & Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.
- Saiz Sánchez, C., & Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 325-346.
- Sanjurjo, L. (2005). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo sapiens.
- Sanjurjo, L. (2011). *Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes. Inserción laboral de graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina*. Estados Unidos: Editorial académica española.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis*, 22-32.
- Santiago Rivera, J. A. (2014). *Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global*. Táchira: Universidad de Táchira.

- Santos, M. (1979). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Universidad.
- Sarasa, C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de educación*, 157-170.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.
- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-especific conceptions of teaching. En M. M. (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (págs. 53-70). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Siede, I. (. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 111-133.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobío, O. (2016). El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza de la Geografía Social en la Argentina. En M. A. Lorda, & M. N. Prieto, *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad. Enseñanza e investigación en la formación docente*. (págs. 401-420). Bahía Blanca: Editorial Universidad Nacional del Sur.
- Valles, M. (2002). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Villa, A. (2009). La construcción didáctica como forma y parte de los contenidos a enseñar. *XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía*. La Plata: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.816/ev.816.pdf.
- Villa, A., & Zenobi, V. (2006). *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía*. La Plata: DGCyE.
- Viniegra Velázquez, L. (2002). *Educación y crítica*. México: Paidós.
- Wacquant, L. (Febrero de 2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa. (R. Antípoda, Entrevistador)
- Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis educativa*, 1-11.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.