

Reflexiones acerca de la enseñanza de la geografía y la formación inicial docente¹

Ricardo Rubio González²

Resumen

El artículo contiene las reflexiones que el autor, en su calidad de geógrafo y docente universitario, realiza tanto de la enseñanza de la geografía escolar y universitaria como de la formación de profesores de geografía. Se estructura en la exposición de distintos puntos de vista sobre educación en general, sobre la pedagogía y sobre la formación de profesores de geografía. Se aborda el problema de la formación de profesores de geografía y la relación entre el experto geógrafo y la didáctica de esta disciplina en el aula universitaria chilena actual.

Palabras clave: Educación, Didáctica de la geografía, Formación de profesores.

Abstract

This article contains the author's considerations -as a geographer and a university professor- about the teaching of geography at school and university levels as well as about the training of geography teachers. It presents different points of view on education in general and pedagogy and the training of geography teachers in particular. It addresses the question of the training of geography teachers and the relationship between the expert geographer and the didactics of geography in contemporary Chilean university classrooms.

Key words: Education; Didactics of Geography; Teachers Training.

Resumo

O artigo contém as reflexões que o autor, na sua qualidade de geógrafo e docente universitário, realiza tanto de ensino da geografia escolar e universitária como da formação de professores de geografia. Estrutura-se na exposição de distintos pontos de vista sobre educação em geral, sobre a pedagogia e sobre a formação de professores de geografia. Se aborda o problema da

1 Artículo recibido el 13 de marzo de 2013 y aceptado el 23 de abril de 2013.

2 Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). E-mail: rrubio@ucsh.cl

formação de professores de geografia e o relacionamento entre o experto geógrafo e a didática desta disciplina na aula universitária chilena atual.

Palavras chave: Educação, Didática da geografia, Formação de professores.

Enfrentar un problema, una dificultad o un conflicto siempre representa una oportunidad de crecimiento personal. Y cuando esto ocurre en el ámbito profesional, igualmente se presenta una oportunidad para el perfeccionamiento técnico o la implementación de innovaciones, entre otras opciones. Opino que valorar positivamente esas oportunidades es una condición que facilita el desarrollo de mejoras en cualquier ámbito de la vida. Y, no cabe duda, nadie está en posición de negar las dificultades que actualmente se detectan en la educación chilena. En consecuencia, estimo que la sociedad chilena en general y las universidades chilenas en particular, enfrentan un momento decisivo, una oportunidad inestimable de emprender mejoras, de fomentar la innovación, de profundizar el debate, de ampliar la reflexión.

Durante los últimos seis años, mi desempeño profesional se ha desarrollado en tareas de docencia universitaria, dedicado principalmente a la formación de licenciados en historia y de profesores de historia y geografía, en universidades chilenas que representan contextos institucionales muy distintos: prestigiosas universidades herederas de las tradiciones de la educación superior pública y universidades privadas emergentes. Durante ese período, me he visto enfrentado al desafío permanente de resolver los aspectos pedagógicos de la enseñanza de la geografía, sin que mi formación profesional inicial esté circunscrita al ámbito de la pedagogía. Es decir, he debido decidir aplicando una racionalidad pedagógica que no es la racionalidad del geógrafo, mi formación profesional inicial, situación que ha sido una constante en cada una de esas universidades, con niveles de exigencia semejantes, sin que hubiese una notoria incidencia del contexto institucional en mi quehacer como docente. Esto quiere decir que, sin contar con una formación inicial de pedagogo, el geógrafo que escribe estas líneas ha tenido la oportunidad de dar respuesta a los desafíos de la enseñanza de la geografía y, más específicamente, ha debido resolver el desafío de enseñar geografía a quienes más tarde serán responsables de enseñar geografía y ciencias sociales.

Este es el contexto en que surge este escrito. Podría decir que es el resultado de una reflexión que emana de la praxis y que, al mismo tiempo, ha sido una necesidad de mi quehacer profesional reciente. Podría decir también que es una mera opinión. Sin embargo, reconozco que en la vida universitaria opinar es un esfuerzo que no se equipara a la investigación sistemática, pero que no es menos importante.

El escrito contiene básicamente dos puntos de vista que, al mismo tiempo, son las partes en que se organiza el texto. El primero de ellos es un punto

de vista respecto de la educación en general, con énfasis en la pedagogía. Y el segundo, respecto de la enseñanza de la geografía en particular, con un énfasis especialmente puesto en la relación existente entre la comprensión de los contenidos y las destrezas pedagógicas. En cualquier caso, en estas páginas proporciono al lector la mirada que como geógrafo tengo respecto de las dificultades existentes para la construcción del conocimiento geográfico, del problema de la formación de profesores de geografía y de la relación existente entre la pedagogía específica de la disciplina geográfica y los desafíos pedagógicos implícitos.

Esta mirada, que bien podría bautizarse como una mirada geográfica de la pedagogía, tal como afirmé antes ha sido construida fundamentalmente desde la praxis y, en consecuencia, en gran medida está basada en la intuición. De esta manera, en este trabajo se imprimen algunas de las reflexiones más importantes que he logrado aquilatar principalmente durante el último lustro.

Un punto de vista sobre la educación chilena

Actualmente en Chile se dispone de una ingente cantidad de información y de juicios respecto de diversos aspectos de la educación, tales como la gestión escolar, el diseño y la implementación curricular, la evaluación docente, el sentido de la política pública, la formación de profesores, los modelos de financiamiento de las universidades, etc. No cabe duda, en Chile el debate público sobre la educación está abierto, es complejo, permanente y, además, compromete a diversos sectores.

Con la intención de sumarme a ese debate, primero necesito hacer una observación que estimo esencial. La educación entraña un compromiso que es previo al desempeño profesional de cualquier especialista y, por lo tanto, ese compromiso es el que merece ser atendido en primera instancia cuando se discute sobre este asunto. Podría decirse que me refiero a la vocación y, con toda seguridad, aquella referencia será pertinente. Sin embargo, siento la necesidad de reemplazar este vocablo, porque considero que en el ámbito de la educación aparece menoscabado y deslucido, casi despojado de la profundidad de sus significados. Reconozco tener dificultades para encontrar un concepto que me permita concretar este reemplazo y, tal vez, esta dificultad sea un síntoma de la profundidad y de los vastos alcances de la idea de la vocación y, al mismo tiempo, puede ser una forma de establecer la innegable necesidad de rescatar su sentido. Ya sea entendida la vocación como una experiencia mística (que puede estar cercana a la fe), una mera inclinación o predilección, o bien una aptitud o talento, lo cierto es que en cada caso, el individuo que se desempeña en el ámbito de la educación en Chile (no hablo de la pedagogía en sentido estricto sino de la formación en un sentido muy amplio), suele estar movido por imperativos éticos que están anclados

en la necesidad de desarrollar habilidades o entregar conocimientos con la finalidad última de facilitar el tránsito de la sociedad a estadios superiores de desarrollo, con más o menos urgencia y con la participación activa de aquellos que se han beneficiado de las tareas de formación.

En mi opinión, acometer la tarea de formar a otros, de educar o enseñar a otros, implica un compromiso fundado en diversas esferas de la vida social, que eventualmente superan la evaluación técnica. En mi caso, destaco tres aspectos en los que baso mi posición: mi formación profesional como geógrafo, mi experiencia como docente universitario formando profesores y mi interés personal por los asuntos de la educación.

Teniendo esto en consideración, observo que la relación que se establece entre la educación y las posibilidades de desarrollo es incuestionable. Al decir esto no incorporo novedad en el debate. Y tampoco lo hago al resaltar el hecho de que el desarrollo debería ser entendido como un complejo proceso cuyo objetivo final sea garantizar a las personas una buena calidad de vida, en un marco de relaciones en que el respeto de los derechos humanos esté garantizado en un amplio sentido.

Sin embargo, creo que a partir de esta obviedad surge una de las implicancias más inmediatas de esta manera de entender el desarrollo: es necesario reconocer que parte de la complejidad del desarrollo reside en el simple hecho de que en el proceso intervienen diversos actores sociales con intereses dispares y con diferentes capacidades de intervención (poder), lo que se manifiesta en la existencia de un conjunto de lógicas que por lo general resultan ser divergentes en sus objetivos y, por lo tanto, contradictorias en sus actuaciones. Reparo en este aspecto especialmente porque sabemos que, en general, las universidades son actores estratégicos dentro del proceso de desarrollo. No obstante, esto no significa que sus prácticas estén de acuerdo con los objetivos explícitos del desarrollo (¡si es que los hay!). En el caso chileno, lo paradójico es que con frecuencia gran parte del quehacer de las universidades parece ir a contrapelo respecto de los intereses de otras instituciones igualmente relevantes dentro de las estrategias de desarrollo (como ocurre con las administraciones públicas) e incluso respecto de los individuos. Baste como evidencia, el carácter altamente excluyente que siguen teniendo las universidades chilenas, a pesar de los esfuerzos por ampliar su cobertura.

En este sentido, la responsabilidad de las instituciones de educación superior con el proceso de formación de las personas suele estar claramente vinculada a la necesidad de dotar al país de una oferta de trabajo competente y, en consecuencia, competitiva. Sin embargo, tanto para el caso chileno como para el resto de América Latina, cabe recordar que esta formación profesional, que aspira a formar técnicos y especialistas con los mayores niveles

de calidad que se puedan alcanzar, debe responder también a la necesidad de dotar a la sociedad de mayores grados de cohesión social, fundada en la simpleza de principios tales como la responsabilidad del trabajo bien hecho, el respeto por el otro y la solidaridad.

Me parece que la educación en Chile (tal vez en América Latina) debería perseguir objetivos claros en materia de cohesión social y, por supuesto, el conjunto de las políticas públicas (no sólo la política de educación) debería ser coherente con este objetivo de carácter amplio y estar en sintonía con la naturaleza compleja del problema del desarrollo. Estimo que esta es una condición previa para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y, en consecuencia, un desafío para todas las universidades chilenas y especialmente para aquellas que forman profesores.

Atendiendo a estas consideraciones, cabe sostener que la vocación de los educadores debería ganar lucidez. Este es un anhelo que podría alimentar, de buena manera, nuevas propuestas en materia de formación inicial de profesores, perfeccionamiento docente e investigación educativa. En consecuencia, priorizar las mejoras en educación y perseguir la mayor eficacia posible del sistema educacional formal es, en primer lugar, una demanda de carácter ético, de escala nacional y que exige el establecimiento urgente de políticas internas en las universidades que forman profesores.

Un punto de vista acerca de la pedagogía

Atendiendo a las consideraciones antes expuestas cabe plantear que, ante todo, debería ponderarse la responsabilidad social de los profesores y, en consecuencia, fortalecer los esfuerzos para consolidar la conciencia de los estudiantes de pedagogía respecto del carácter estratégico de la función social del pedagogo. En otras palabras, sostengo que no importa tanto la disciplina específica que se enseñe sino la forma en que el profesional experto en pedagogía se hace cargo de su rol dentro de la sociedad. En esa dirección, estimo urgente reconocer la existencia de una racionalidad pedagógica que debe ser construida por cada experto en educación (el pedagogo) e incorporar en ella una cuota de realismo, es decir, la idea de que la educación ayuda a desarrollar una sociedad pero que por sí sola, no resuelve realidades que pueden alcanzar el estatus de problemas sociales tan graves como la pobreza, la injusticia, la deshonestidad o la pereza (sí, la pereza).

Según he podido constatar en las relaciones que he sostenido en el aula con profesores (en cursos de perfeccionamiento docente) y futuros profesores (en clases de licenciatura), son los propios expertos en pedagogía quienes desconocen la necesidad de elaborar una comprensión compleja de la pedagogía a partir de una reflexión concienzuda de los principios que

orientan su acción pedagógica y, al mismo tiempo, una reflexión académicamente avanzada (la que realizaría un experto) respecto a su quehacer profesional.

La pregunta que podría facilitar la reflexión en este sentido ya ha sido planteada hace bastante tiempo³, sólo queda pendiente escuchar la formulación de una respuesta exhaustiva por parte de los pedagogos. Pero, cuidado. Con esto no quiero decir que los profesores no tengan respuesta al desafío de la elaboración de una acción y un razonamiento pedagógicos, ya que el solo hecho de planificar y ejecutar el trabajo en el aula es una forma de responder. Desde mi propia experiencia, entiendo que la respuesta está dada dentro de la sala de clases y, ese contexto (el aula), exige respuestas prácticamente inmediatas. La mayoría de las veces el profesor es capaz de anticipar sólo algunos de los problemas del aula y, frente a situaciones no previstas, recurre a la experiencia previa para elaborar una estrategia que resuelva las situaciones emergentes.

Se extraña (y algunos exigimos) una respuesta académica, cabal, justa, autocrítica y reflexiva. Sobre todo, echamos en falta una reflexión crítica proveniente del propio profesorado y no de los estudiosos de la educación. Al parecer las respuestas fuera de la sala de clases son inexistentes y pareciera que, aparte del trabajo administrativo, no ocurre nada una vez que los profesores abandonan el aula. La acción y el razonamiento pedagógicos parecen ser tema sólo para los investigadores que de forma limitada observan la realidad de la educación en general y de la pedagogía en particular.

En definitiva, la demanda aquí es una sola: hacer caso de la idea que indica que “la docencia es, esencialmente, una profesión ilustrada. Un profesor es miembro de una comunidad académica” (Shulman, 2001:176) y, en consecuencia, la educación debería ser entendida como un quehacer docto y, en ese contexto, los profesores no tienen ninguna excusa para no desempeñarse como expertos.

En consecuencia, aquellos que estén dedicados a la formación de profesores, tienen la obligación (lo entiendo como un deber) de orientar su docencia en la dirección de los más altos niveles académicos que sea posible alcanzar. Porque los requerimientos suscitados en la sala de clases en que se están formando los profesores del futuro, no son indiferentes a las demandas del sistema escolar en su conjunto: en Chile necesitamos con urgencia profesores que dominen los contenidos específicos, con destrezas pedagógicas a toda prueba y con capacidad de adaptación a los contextos institucionales. Dicho

3 “¿Cuáles son los procesos de acción y razonamiento pedagógicos?” (Shulman, 2001:163).

en palabras simples, un *especialista-no pedagogo* como yo, no debería seguir siendo interpelado por los profesores con preguntas que ellos deberían ser capaces de resolver por sí solos, dada su calidad de expertos en pedagogía. La pregunta que con mayor frecuencia es formulada por parte de los profesores es algo así como: *¿cómo bajo eso que usted ha planteado a la sala de clases?* Si entiendo bien, lo que ellos piden es que el especialista (que en este caso es experto en geografía) haga la lectura didáctica de los contenidos, identifique las estrategias didácticas, enumere los recursos pedagógicos, etc. A mi juicio, esa es precisamente la tarea que diferencia al profesor de cualquier otro profesional, es decir, su capacidad de detectar el carácter pedagógico de la materia específica. Con mucha claridad Shulman (2001:175) indica que “el conocimiento pedagógico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo”. Mi demanda al profesorado es una sola y muy clara: por favor, respondan ustedes mismos a la pregunta formulada (*¿cómo bajo eso que usted ha planteado a la sala de clases?*), ya que la comprensión pedagógica de la realidad es vuestra responsabilidad preferente. Pero, el asunto no termina aquí. Estimo necesario demandar a los estudiantes de pedagogía la toma de conciencia respecto de la responsabilidad social que les atañe. La tarea del pedagogo no se agota en el dominio de una materia específica sino que obliga a desempeñar una labor que implica la formación de habilidades sociales (tales como el autocuidado o la puntualidad, por ejemplo).

La reflexión del profesor y del docente formador de profesores acerca de los principios que orientan su racionalidad y su acción pedagógicas, debe reconocer la necesidad de no eludir la autocrítica. Además, es preciso no desconocer la importancia del contexto. De acuerdo a mi criterio, los profesores responsables de la educación escolar y quienes formamos profesores en las universidades, no deberíamos olvidar que el contexto social de nuestro quehacer profesional es, al mismo tiempo, un contexto político, económico, tecnológico, ambiental y socioterritorial. Una de las características de ese contexto hoy es el cambio permanente, que imprime cierto grado de incertidumbre al quehacer docente. Tal como señala Souto (2005: 22): “en estos tiempos, ejercer la docencia es una tarea complicada en cualquier país. Por una parte, la escuela ha dejado de ser esa institución que monopolizaba el saber sabio”.

Las certezas del docente frente a este contexto de incertidumbres provienen del conocimiento cabal no sólo del diseño de la Política Educacional y del currículum vigente, sino también de su espíritu, el cual parece ser mucho más altruista y ambicioso que la forma en que se hallan implementados. Me parece que la sala de clases es el lugar en que las certezas del docente cobran sentido, entre otras razones debido a que es precisamente allí donde se concreta un cara a cara entre el profesor y el contexto, el cual está encarnado

en cada uno de los estudiantes, con múltiples manifestaciones de distinto signo (positivo y/o negativo).

Un punto de vista sobre la enseñanza de la geografía en particular

¿Para qué sirve el conocimiento geográfico?, ¿por qué estudiar geografía? y ¿cómo enseñarla? La respuesta de los profesores a estas sencillas preguntas me han permitido un acercamiento a la forma en que ellos reflexionan sobre la dimensión geográfica de los contenidos y, por otro, la dimensión didáctica de la geografía. Para el caso chileno, reconozco que no es fácil realizar una lectura geográfica del currículum, ya que en gran medida la geografía es una disciplina que ha sido integrada en el ámbito del estudio y la comprensión del medio en el caso de la educación primaria y, en la educación secundaria, en el ámbito de las ciencias sociales y de la historia.

En el ámbito de la enseñanza de la geografía, habitualmente se reconoce el potencial que tiene *la clase de geografía* para desarrollar un abanico muy amplio de aprendizajes, en niveles de complejidad muy diversos. Pero, sólo al comprender las formas en que se construye el conocimiento geográfico es posible aplicar una racionalidad pedagógica que organice de manera eficaz esas prácticas de aula. Según Souto (1998: 268-269) “debemos precisar cuál es el papel que se le puede asignar a la geografía como disciplina escolar” y agrega que “para ello hemos de constatar el sentido educativo de la geografía, en tanto que permite una reflexión sobre los proyectos sociales en unos espacios determinados”.

Resulta una obviedad apuntar que para los geógrafos es indiscutible el valor positivo que tiene el conocimiento geográfico para el individuo y la sociedad. Sin embargo, la necesidad de formar a niños, jóvenes y a toda la sociedad, en un sólido conocimiento geográfico que permita comprender los procesos sociales del presente en distintas escalas territoriales, parece no estar tan clara entre los pedagogos, especialmente entre los profesionales de la educación primaria. Dos situaciones permiten evidenciar esto. La primera de ellas es la dificultad que los profesores tienen para reconocer el carácter reflexivo de la enseñanza de la geografía. Gracias a ese reconocimiento, me parece que sería mucho más fácil para ellos problematizar los contenidos desde la óptica del análisis geográfico y establecer metodologías de enseñanza coherentes y lograr eficacia pedagógica. La segunda, el asombro (generalmente precedido de desconcierto) con que reaccionan los profesores primarios una vez que descubren el profundo carácter reflexivo de la geografía, la complejidad del objeto de estudio y la forma en que se aplican los conceptos generales, las teorías y los métodos del análisis geográfico al currículum. Enseñando geografía, el profesor tiene muchas oportunidades

para explotar el carácter reflexivo de la docencia y, como consecuencia de ello, desarrollar el talento reflexivo y crítico en sus estudiantes.

En Chile, en el caso específico de la formación de los profesores que enseñarán geografía en el sistema escolar, nos enfrentamos a un panorama difícil, debido a que desde la formación inicial docente hay obstáculos difíciles de soslayar. El primero de ellos es que en la formación de profesores básicos, los conocimientos de la especialidad aparecen disminuidos a tal punto, que se hace extremadamente difícil conseguir que los estudiantes de pedagogía desarrollen aquellas habilidades que más tarde ellos mismos deberán desarrollar en sus alumnos. De la misma manera, en el caso de los estudiantes de pedagogía en historia y geografía (o pedagogía en historia y ciencias sociales, como ocurre en algunas universidades), el problema es que la mayor parte de los estudiantes inicia (y hasta termina) sus estudios universitarios con un interés preferente por los contenidos de la historia, despreciando por diversas razones los contenidos de geografía. En mi opinión, no hay excusa para que los estudiantes de pedagogía no se hagan cargo del estudio responsable y concienzudo de todas las materias que les corresponda en sus planes de formación. Sin embargo, la realidad del contexto actual es implacable, demostrando que hay una directa relación entre el gusto y la efectividad de los aprendizajes logrados.

Si a lo anteriormente descrito sumamos el hecho de que con frecuencia se apunta que las dificultades de la enseñanza de la geografía residen en la naturaleza compleja del objeto de estudio, ya sea que se trate de la organización territorial, de la geografía institucional revisada a través del estudio de la división político-administrativa del territorio o del estudio del medio ambiente, la consecuencia lógica es que el objeto de estudio no deja de ser complejo en ningún momento y bajo ningún punto de vista.

Además, en términos más generales y tal vez con mayor frecuencia, se insiste en reconocer que el carácter holístico e integrador de la geografía es una de sus cualidades más valiosas para responder a la complejidad inherente al estudio de los sistemas terrestres, en distintas escalas territoriales. Sin embargo, los niveles de abstracción exigidos son altos y esa parece ser una de las dificultades de entrada, previa incluso a la naturaleza compleja del objeto de estudio. Por otra parte, desde el punto de vista analítico de la geografía, la información a la que se recurre para llevar a cabo las diferentes investigaciones suele ser de un volumen ingente, al tiempo que destaca la georreferencia como un atributo relevante. Y respecto de las metodologías y técnicas de análisis, éstas responden a ese atributo de la información con un diseño que no facilita la comprensión del análisis geográfico por parte de los estudiantes ni de los profesores (baste como ejemplo la existencia de una multiplicidad de factores que explican la ocurrencia de cualquier fenómeno geográfico).

En una lectura pedagógica muy pragmática de la investigación geográfica, lo que se ha hecho con profusión (casi de manera ineludible) para resolver estas dificultades asociadas a la complejidad del objeto de estudio, ha sido recurrir a la simplificación y la elaboración de modelos teóricos. Esto no representaría un problema si no hubiese sido un ejercicio que ha facilitado construir uno de los que a mi juicio corresponde a uno de los problemas más difíciles de resolver en la enseñanza de la geografía: la idea de que el modelo teórico no es una representación de la realidad sino que es la realidad propiamente dicha. No sostengo que la simplificación en sí misma sea un problema. La dificultad está en que ese preconcepto de la realidad geográfica muchas veces posee un carácter monolítico, el cual es reforzado por los medios de comunicación masiva o la cultura popular en un contexto de profusas percepciones remotas (realizadas a distancia) provenientes de un contexto altamente virtualizado.

Dicho en otras palabras, en la enseñanza de la geografía destaca como gran escollo el preconcepto o prejuicio, sobre todo cuando el docente no reconoce adecuadamente las bases de ese conocimiento vulgar de la realidad⁴. El desafío permanente es la institucionalización o formalización de dicho conocimiento, a fin de elaborar un saber geográfico sistemático a partir de la investigación, del análisis crítico de distintas fuentes de información y de la constante provocación intelectual por parte del profesor.

En la dirección de superar la práctica memorística en la educación geográfica, es preciso aceptar que

“no basta con estudiar cada uno de los distintos elementos que conforman el espacio geográfico, sino que resulta importante comprender las interconexiones e interrelaciones que surgen entre ellos. Es necesario analizar el impacto de la acción humana en el aumento de los desastres, en la preservación de la naturaleza, en la conservación de las condiciones que las nuevas generaciones demandan a la actual, para lo cual la educación geográfica y específicamente, la didáctica de la geografía tiene un rol fundamental que cumplir” (Araya, 2005: 84).

Porque a la geografía le cabe una responsabilidad ineludible en materia de educación ambiental y de educación para la sustentabilidad.

En nuestra opinión, hay dos situaciones que los profesores deberían considerar con especial cuidado al iniciar su reflexión acerca de las formas

4 Basten como ejemplos algunas de las ideas que las personas tienen acerca de la relación existente entre sismicidad y condiciones climáticas o la amnesia de la sociedad respecto de las causas que explican la vulnerabilidad de los asentamientos humanos y la ocurrencia de eventos catastróficos tales como las inundaciones.

mediante las cuales conseguir una mejor comprensión del medio por parte de sus estudiantes. En primer lugar, el dilema del billete de una cara y, en segundo lugar, la paradoja de la territorialidad en la educación.

En el caso del dilema del billete de una cara, me refiero a la tendencia frecuente entre los profesores a olvidar la necesidad de contar con la doble dimensión tiempo-espacio al momento de evaluar el desarrollo de distintos procesos históricos, sociales o geográficos. Tal como ocurriría con un vendedor que se niega a recibir de parte del comprador un billete que tenga impresa sólo una de sus caras, personalmente me niego a aceptar de buen grado las explicaciones de la realidad que clasifican en las categorías "histórico" o "geográfico" los sucesos, los hechos, la información. Estimo imprescindible el uso de las dimensiones tiempo y espacio, en lugar de la opción metodológica tiempo o espacio implícita en la mayoría de los análisis llevados a cabo en la enseñanza de la geografía (y de la historia) escolar. La primera Revolución Industrial ¿es un modelo de organización social, tecnológico-productiva o territorial? Ocurre que es cada uno de estos tipos de organización y ¿es posible comprender este proceso histórico sin considerar su base territorial? Obviamente la respuesta a esta pregunta es negativa. Tal vez sea útil para los profesores quedarse con la idea planteada por Olivier Mongin (2006) que señala que los espacios urbanos son el tiempo hecho materia. Es decir, las distintas formas que la ciudad adopta a lo largo de la historia se manifiestan de manera concreta, material.

Por otra parte, la paradoja de la territorialidad en la educación chilena se me hace evidente. El problema se describe fácilmente pero hasta hoy desconozco la forma en que puede resolverse de manera efectiva. En los distintos niveles del sistema educacional el conocimiento geográfico aparece devaluado, a pesar de que se trabaja con seres cuya esencia es eminentemente territorial. Diariamente, todos los individuos construyen y viven su entorno diseñando o siguiendo diseños preestablecidos de interacción con el medio. No son pocas las ocasiones en que se ejemplifica esto con la decisión individual de establecer una ruta entre dos puntos entre los que debe moverse una persona, o bien, mediante el análisis geográfico implícito en las decisiones de localización de la vida cotidiana (dónde comprar una casa, en qué colegio matricular a los hijos, entre otras).

En gran medida, las destrezas pedagógicas del profesor deberían manifestarse en el diseño de estrategias de enseñanza que le permitan un adecuado reconocimiento del potencial didáctico del proceso de construcción del conocimiento geográfico. En mi opinión, esas destrezas se fortalecen con un acabado conocimiento de la ciencia geográfica o bien, si se prefiere, del contenido específico.

Algunas experiencias en la formación inicial docente

A fin de precisar algunas ideas, expongo a continuación algunas experiencias que, tal como he señalado al comienzo de este escrito, he vivido en la sala de clases en el ejercicio de mis labores de docencia universitaria formando profesores. De alguna manera, no dejo de tener presente la demanda del profesorado por contar con una fórmula que les permita resolver los desafíos de la implementación en el aula de estrategias de enseñanza de la geografía que sean eficaces. Intentaré interpretar estas experiencias usando como insumo la argumentación que previamente he desarrollado y aportar algunos antecedentes antes no incluidos en este documento.

La adecuada valoración del marco conceptual en geografía

Con toda seguridad el valor de la rigurosidad conceptual en el desarrollo de cualquier disciplina científica será aceptado. Enseñando geografía es imprescindible contar con un marco teórico-conceptual que facilite a los estudiantes la comprensión del objeto de estudio y permita al docente diseñar su acción pedagógica.

En el caso chileno, región, paisaje y límites son algunos de los conceptos clave para entender la formulación del currículum escolar primario. Las diferencias entre los conceptos zona, área y región son difícilmente identificables por parte de un profesional no especializado en Geografía y, sin embargo, son observables en la formulación del currículum. Habitualmente, los estudiantes con que he trabajado no recogen la sugerencia (¡incluso la exigencia! aunque afecte las calificaciones) de diferenciar conceptualmente, por ejemplo, un "área" de una "zona". Por supuesto, parece no importar la conceptualización sino, además, parecen no importar las características morfológicas que permiten diferenciar una de la otra. Se incurre en un profundo error, ya que en Geografía importan mucho la forma y el tamaño que adoptan en el mapa los fenómenos que se estén estudiando. La expresión cartográfica muchas veces resulta útil y, por lo tanto, los profesores deben ostentar un dominio experto de la interpretación de diversos productos cartográficos (mapas, cartas topográficas, cartogramas, etc.), a fin de evaluar adecuadamente su uso didáctico.

El valor del concepto adecuado reside en su capacidad simultánea para describir y explicar. El ejemplo más antiguo y efectivo que conozco es el concepto de cuatro letras que informa acerca de una acumulación de sedimentos finos no consolidados que ha sido provocada fundamentalmente por la acción del viento. Con las cuatro letras del vocablo "duna" no sólo se ahorra tiempo y tinta. También se invita al estudiante a valorar adecuadamente la importancia de la teoría y los conceptos.

En mi opinión, los conceptos geográficos de localización, ubicación y orientación, son piezas decisivas en el diseño de cualquier estrategia pedagógica. La correcta comprensión de cada uno de estos conceptos remite a tareas muy específicas en cada caso, lo que, por ejemplo, redundaría en una adecuación pertinente de las actividades pedagógicas a los requerimientos del currículum en cada nivel, a las condiciones particulares de cada grupo de estudiantes y una adecuada selección del material didáctico.

Las habilidades imprescindibles para el estudio de la geografía

Uno de los aspectos que destaca en la geografía escolar chilena es la importancia que en el marco de los procesos de formación adquiere el desarrollo de algunas habilidades fundamentales tales como la capacidad de describir, clasificar y relacionar. Con el tiempo, he descubierto que entre los estudiantes de pedagogía en historia y geografía no está clara la diferencia entre una u otra tarea y, por supuesto, con mucha frecuencia son incapaces de llevarlas a cabo y discriminar el objetivo (por tanto la utilidad) de cada una de ellas. En consecuencia, se hace necesario poner especial énfasis en aspectos metodológicos propios del análisis geográfico, ya que la mayoría de las veces y de manera muy directa, estos aspectos facilitan el diseño de metodologías de enseñanza.

De esta manera, el uso de fotografías para describir el paisaje (tarea que se realiza ya desde el segundo nivel de la educación primaria) ha llegado a resultar muy dificultoso. ¿En qué centrar la atención y cómo transformar la fotografía en una fuente de información? Una vez que el docente ha respondido estas interrogantes es capaz de establecer los criterios para la descripción (por ejemplo, forma, color, tamaño de los elementos presentes en la imagen, entre otros).

Una fotografía puede ser utilizada con fines muy disímiles y la recomendación es establecer los criterios del análisis y, por supuesto, los objetivos. En la formación de profesores, la cultura a la que pertenecen los estudiantes de pedagogía debe ser evaluada críticamente por el docente, ya que se manifestará en el análisis de formas insospechadas. Durante años he utilizado en mis clases la fotografía de un edificio de viviendas localizado en una ciudad europea. Luego de ser descrita por pedagogos y estudiantes de pedagogía chilenos, ha sido interpretada invariablemente como la foto de un edificio de oficinas, ya que en la fachada aparecen numerosas unidades externas de equipos de aire acondicionado. Invito al lector a reflexionar sobre este particular hecho.

En el caso de utilizar mapas, las cosas no han sido muy distintas, ya que siempre se ha hecho necesario realizar un trabajo de apresto para la lectura de productos cartográficos. Esta es una de las áreas críticas del aprendizaje de

la geografía en la educación superior, ya que evidencia serias deficiencias de la formación escolar en esta materia. Me parece que el uso del mapa como recurso didáctico debiera ser parte de un diseño metodológico que privilegie la realización de prácticas permanentes (trabajos prácticos, indagación). No son pocos los geógrafos que insisten en la relevancia del componente procedimental en la enseñanza de la geografía. Más adelante comento algunos detalles relativos al uso de los mapas.

Los límites espaciales del conocimiento geográfico

Para ejemplificar las relaciones existentes entre las formas de organización del espacio urbano y las formas de organización del sistema productivo (la economía) durante el desarrollo de un curso de Geografía Económica, con estudiantes de tercer año de pedagogía en historia y geografía, recurrí a la descripción de procesos de reconfiguración del espacio productivo de diversas ciudades norteamericanas, latinoamericanas y europeas. Obvié el caso de ciudades chilenas siguiendo dos supuestos de trabajo:

- a) En la experiencia geográfica de personas que rondaban los 21 años de edad, la dimensión cercana podía perfectamente abarcar gran parte del territorio chileno lo cual haría comprensible realidades distantes.
- b) La información específica para el caso de ciudades chilenas estaría al alcance de cualquier estudiante mínimamente interesado en ver los efectos territoriales de los procesos comentados en las clases.

Sin embargo, la queja de una estudiante fue muy clara: “Profesor, las ciudades que usted menciona no las conoce nadie, ¿por qué no nos habla de ciudades chilenas?”. Para responder a la inquietud de aquella estudiante, el ajuste que hice a los criterios que dirigían mi acción pedagógica tuvo un carácter estrictamente geográfico, porque decidí traer a discusión el caso de asentamientos humanos tales como Concepción, Talcahuano y Tirúa, Temuco y Nueva Imperial, evitando el caso de Santiago de Chile ya que, a mi juicio, era muy cercano y podría ser revisado de manera autónoma por cualquier estudiante de ese grupo. Me percaté que el ajuste no fue pedagógico cuando la misma estudiante replicó una vez más que “esas ciudades tampoco las conocían”. El ajuste pedagógico obligaba a recurrir al uso de otros recursos pedagógicos y, sin duda, a modificar los criterios didácticos.

En este caso, la respuesta del docente fue rápida pero inapropiada, básicamente porque los supuestos de trabajo estaban errados. En mi opinión, un profesor de historia y geografía es quien demuestra a los estudiantes que el mundo es mucho más amplio, diverso y complejo de lo que jamás han imaginado. Sin embargo, en la matriz cultural desde la cual los estudiantes (en este

caso jóvenes de alrededor de 21 años) observan la realidad, hay una distorsión de las distancias debido a la relevancia de la virtualidad. En consecuencia, las dimensiones cercana y lejana, en el actual contexto de relaciones implica la percepción cercana de hechos distantes que no se localizan adecuadamente, ya que el estudiante no cuenta con una correcta dimensión del espacio. En la actualidad, el estudiante conoce mucho del mundo pero, no de manera directa sino más bien a través del mundo virtual, donde la percepción es remota y las distancias aparecen distorsionadas. El conocimiento del mundo es muy diversificado pero fragmentario y la experiencia del territorio parece ser irrelevante.

Mi aprendizaje en este sentido tiene varios aspectos destacables. Sin duda el más importante es que el conocimiento geográfico generado por la experiencia individual (la geografía vivida) es profundamente vano, incluso entre aquellas personas que dicen haber viajado mucho. En mi opinión, el problema está en las tareas de observación del paisaje. Por lo general, el individuo al actuar como turista no realiza una observación analítica (tal vez con excepción del turismo cultural) y se limita a valorar sensorialmente las personas, la cultura, los lugares y, en amplio sentido, el medio en que se desenvuelve. En mi opinión, la intención del pedagogo es la que debería marcar la diferencia porque, al observar, el profesor mira el entorno como recurso didáctico y se hace preguntas respecto de la explotación de este acervo (patrimonial, paisajístico, cultural, económico, etc.) al servicio de la enseñanza.

El diseño del currículum escolar chileno revela una opción teórico-metodológica que deben tener en cuenta los docentes y los estudiantes de pedagogía. La secuencia de contenidos y la progresión de los objetivos de un nivel de enseñanza al siguiente, se organizan, desde el punto de vista geográfico, en un derrotero desde la dimensión espacial cercana hacia la dimensión espacial lejana. La presencia del concepto paisaje en los primeros niveles de la enseñanza primaria y la aparición posterior del concepto región, son claras evidencias de esto.

Los modelos de la realidad contra la realidad

Trabajando con profesores primarios en dos ocasiones distintas he tenido la oportunidad de detectar que los modelos de la realidad son poderosos medios de interpretación de la misma. Pero lo realmente importante ha sido el hecho de que esos medios de interpretación son fácilmente asumidos como la realidad propiamente dicha. Es decir, con frecuencia ocurre que, por ejemplo, el mapa es entendido como el territorio y no como una representación del territorio, condicionada tanto por la proyección como por la escala cartográfica.

Con estos profesores me vi en la necesidad de trabajar (a fin de corregir) el prejuicio de que las capitales están en el centro geométrico del territorio que gobiernan. Bastaron dos elementos para corregir el problema:

- a) la definición conceptual del centro geométrico en oposición al centro funcional de un territorio y;
- b) las evidencias, revisadas directamente en diversos mapas de países tales como Estados Unidos, Mozambique, Venezuela, Argelia o Francia, entre otros.

Ciertamente un mapa puede ser considerado un modelo (Haggett, 1994) y tal como descubrí pintado en un muro de Valparaíso, es preciso recordar a los profesores y estudiantes de pedagogía que *el mapa no es el territorio* y que las imágenes del mundo no corresponden necesariamente al mundo propiamente tal. Estimo imprescindible trabajar con mapas en la clase de geografía pero es preciso insistir en el hecho de que se trata de representaciones de la realidad. Al constatar este hecho, he visto cómo los profesores intentan realizar un uso más cuidadoso y juicioso de los mapas. Y al aportar técnicas muy específicas que emanan del oficio de geógrafo, he visto cómo aumenta la confianza con que los profesores utilizan estos recursos. En este sentido, no puedo dejar de destacar la satisfacción con que una profesora de educación primaria (quien fácilmente puede llevar alrededor de 20 años de ejercicio docente) me contó que sus estudiantes habían mejorado mucho sus habilidades para leer los mapas luego de aplicar el *truco* que yo le había enseñado en mis clases. El truco en cuestión es muy simple y tiene como objetivo facilitar las tareas de descripción de las formas y tamaños que adopta en el mapa un fenómeno geográfico. A estos profesores, les pedí que trazaran mentalmente líneas imaginarias que dividieran el territorio estudiado en partes iguales (tercios, mitades, cuartos) y en la dirección en que más conviniera (Este-Oeste, Norte-Sur, etc.) de acuerdo con la forma global del territorio en cuestión. De esta manera, el que fuera un aprendizaje analítico originado en el oficio de geógrafo, se transformó rápidamente en una técnica útil que eventualmente podría mejorar el diseño de las estrategias didácticas, no sólo para mí sino también para mi profesora-alumna.

El problema de la escala territorial de análisis

Uno de los aspectos cruciales en el estudio de la geografía es la claridad respecto de la escala territorial en la que se está trabajando. Sin esta claridad, es imposible sistematizar las observaciones que se hagan de cualquier fenómeno que sea estudiado. Lo local, lo regional (como unidad subnacional), lo nacional, lo continental y lo global son algunos de los ámbitos territoriales en los que se mueve el currículum escolar chileno. Y de alguna manera, la formación inicial docente responde a ese esquema escalar.

En un curso de Geografía Humana destinado a estudiantes de primer año de Pedagogía en Historia y Geografía, gracias al desarrollo de una sola actividad detecté una serie de hechos dignos de ser comentados. Uno de ellos fue la alarmante inhabilidad de los estudiantes para dimensionar adecuadamente el espacio en general y, por supuesto, el espacio geográfico en particular. No tenían una noción adecuada de las distancias y desconocían el sistema métrico decimal. A continuación describo algunos detalles de la situación.

La actividad fue un trabajo práctico que consistía en elaborar un mapa temático de puntos (cada uno de los puntos, que no varían en tamaño ni forma, representa una única cantidad de habitantes) de la distribución espacial de la población en la Región de O'Higgins, Chile. Uno de los aspectos más relevantes del diseño de esta actividad era el desempeño autónomo por parte de los estudiantes. Para confeccionar el mapa, el estudiante se vería obligado a realizar diversas tareas tales como la recopilación y selección de información estadística (debían llegar al dato total de población por comuna), el cálculo de la escala cartográfica del mapa base entregado por el docente para el trabajo y, finalmente, la elaboración material del mapa temático propiamente dicho, entre las más destacadas. No se trataba de la elaboración de un mapa calcado directamente de un atlas, propio de las prácticas escolares a las que este grupo de estudiantes estaba acostumbrado. Por el contrario, debían producir un documento cartográfico que entregara información demográfica geográficamente referenciada.

Desde el punto de vista pedagógico, me planteé la actividad con varios objetivos a fin de que el estudiante:

- a) Elaborara un método de trabajo, a fin de resolver una serie de problemas que yo esperaba se le presentasen. En definitiva, esperaba desarrollar un ejercicio que los forzara a tomar decisiones respecto de una secuencia de tareas muy concretas y relativamente sencillas.
- b) Investigara de manera autónoma uno de los contenidos de la especialidad (escala cartográfica).
- c) Complementara las discusiones sostenidas en clases respecto de la utilidad de los mapas como fuentes de información y comprendiera las ventajas y desventajas de este tipo de mapas y, a partir de esa constatación, contar con elementos de juicio para discutir en clases las limitaciones que tienen los mapas para representar la realidad.

La calidad de la mayoría de los trabajos recibidos (cerca de 84) estuvo dentro del rango aceptable y, en consecuencia, las calificaciones reflejaron este hecho. Sin embargo, los aprendizajes que se esperaba conseguir y las habilidades que interpelaba el diseño de esta actividad, obligaban a realizar una evaluación adicional de este trabajo. A los estudiantes se les informó

que el cálculo de escala cartográfica sería incluido en la evaluación parcial que seguía a la entrega del mapa. Usando cartas topográficas a distintas escalas (1:25.000, 1:50.000 y 1:250.000), les pedí a los estudiantes realizar las únicas tareas posibles en las condiciones en que se trabajó: a) cálculo de distancias reales medidas en la carta y b) cálculo de la escala en cartas en que este dato estaba oculto.

El desempeño de la gran mayoría de los estudiantes fue muy deficiente. Muchos no pudieron siquiera realizar los sencillos cálculos matemáticos; otros realizaron los cálculos correctamente pero, no eran capaces de explicar por qué realizaban esas operaciones y no otras. Muchos de ellos ni siquiera se incomodaron con el hecho de que, a partir de sus propios cálculos, la localidad urbana de Quilpué midiera 240 kilómetros en su parte más ancha en dirección Este-Oeste, que la localidad de San Pedro de Atacama midiera 50 kilómetros en la misma orientación y que la distancia medida en línea recta entre las ciudades de Valparaíso y San Antonio fuese de 25.000 kilómetros. A mi juicio, esta situación reveló:

- a) Que muchos estudiantes no trabajaron de forma individual ni de manera responsable la resolución de los problemas propuestos, es decir, la elaboración y comprensión de un método de trabajo y el cálculo de la escala del mapa.
- b) Que la investigación autónoma que permitiría resolver el problema del cálculo de la escala cartográfica, en la mayoría de los casos no se realizó de manera responsable, sistemática y anticipada. Todas las dudas que los estudiantes tenían fueron planteadas durante los tres días previos a la entrega del mapa, evidencia inequívoca de una total falta de previsión y responsabilidad frente al trabajo.
- c) Que la complejidad de las tareas estaban por encima de las capacidades del grupo.
- d) Que el autor de estas líneas, es decir el docente a cargo, nuevamente cometió un error al diseñar una actividad pedagógica en la formación inicial de profesores. Una vez más los supuestos de trabajo estaban errados, porque el sentido de responsabilidad que garantizaría el logro de los aprendizajes esperados luego de realizar el trabajo autónomamente no se cumplieron. Muchos estudiantes simplemente copiaron la escala que otro había calculado y la investigación de carácter autónomo consistió en pedirle a otros profesores de geografía de la universidad, o bien al profesor de historia y geografía del colegio del cual egresó el estudiante, que le explicara cómo resolver el problema de la escala.
- e) Que los estudiantes no dimensionan el espacio adecuadamente porque no tienen ni la experiencia vivida del territorio (los viajes o en su defecto

la curiosidad de mirar los mapas) ni se han apropiado de los conceptos pertinentes para ello (sistema métrico decimal). En efecto, pude comprobar con gran sorpresa (¿debería decir *con horror?*) que mis estudiantes no comprendían la diferencia entre un metro y un kilómetro dentro del sistema métrico decimal. Obviamente, esto dificultó más tarde la comprensión del concepto densidad y hubo que pasar de la comprensión conceptual a actividades muy lúdicas para lograr el aprendizaje del concepto (ni siquiera su aplicación, sólo su comprensión inicial).

Las acciones emprendidas para remediar las deficiencias contaron con un conjunto muy variado de actividades (desde disertaciones de los propios estudiantes hasta prácticas muy dinámicas en la sala de clases), con una aplicación de los conceptos abordados a distintos ámbitos de la realidad, procurando siempre una transposición comprensible y abundante en ejemplos (incluso excesiva).

En este sentido, es necesario insistir en la efectividad del trabajo de campo. Durante largos años, hemos comprobado que las salidas a terreno poseen una extraordinaria capacidad de generar en el estudiante todo el interés que habitualmente está dormido en la sala de clases. De esta manera, el estudiante consigue enfrentarse a los fenómenos estudiados a través de la observación directa, la cual siempre viene a complementar un estudio previamente realizado en la sala de clases.

Comentarios finales

Hay más experiencias que podría intentar exponer aquí y son muchos los detalles que merecen análisis. Sin embargo, me parece más provechoso establecer argumentos que sinteticen algunas ideas centrales útiles para la reflexión posterior.

En primer lugar, no me parece discutible el hecho de que en el ámbito de la formación de profesores de geografía en Chile, los estudiantes tienen un desempeño que podría calificar de mediocre, especialmente en sus ciclos iniciales. Resulta obvio apuntar que las causas de esto seguramente están en la enseñanza escolar de la geografía. Pero, al mismo tiempo, es necesario reconocer que muchas veces los presupuestos conceptuales sobre los cuales diseña su trabajo pedagógico el docente formador de profesores, lo llevan a sobreestimar las habilidades específicas de la especialidad que ostentan los estudiantes (por ejemplo, el nivel de alfabetización cartográfica o conocimientos previos en geometría) y no se aplican las acciones tendientes a remediar estas deficiencias.

En mi opinión, un factor decisivo que explica estas debilidades es la persistencia de un diseño curricular en el ámbito escolar que ha desatendido no

sólo el conocimiento geográfico sino también su valor social. Y, por supuesto, también está la actuación de los profesores que, en la mayoría de los casos, no sólo parecen no haber innovado sus metodologías de enseñanza de la geografía sino que, además, no han estudiado geografía de manera sistemática, profunda, reflexiva y con juicio pedagógico, a fin de establecer su propia racionalidad pedagógica.

Por otra parte, enseñar geografía en el ámbito de la pedagogía me ha obligado a formar hábitos de estudio y reforzar el desarrollo de habilidades sociales generales (tales como la responsabilidad, la puntualidad, el respeto por las opiniones divergentes, el otro) en jóvenes estudiantes y también en personas adultas. Igualmente, me he visto en la necesidad de construir gran parte de un conocimiento que, de acuerdo con los objetivos de la educación chilena, ya está disponible como un insumo entre los estudiantes universitarios en general y de pedagogía en particular.

En este sentido, la conclusión a la que se puede llegar me parece que es bien conocida por los profesores. Como ocurre con cualquier disciplina académica, no es posible enseñar geografía de manera eficaz si el estudiante no ostenta un nivel mínimo de desarrollo de habilidades relativas al desempeño responsable en cualquier actividad, lo que implica que ante todo se haga cargo él mismo de su proceso de formación. Antes de cualquier consideración específica relativa a la didáctica de la geografía, cabe señalar que en efecto aprende quien tiene el deseo de hacerlo y que no es posible enseñar si no hay intención de aprender.

También he debido demostrar que la geografía es ante todo, un conocimiento útil. Esto último es especialmente delicado en el contexto de la educación superior chilena hoy, porque no me parece que la relevancia del conocimiento deba evaluarse de acuerdo a criterios pragmáticos de tan corto aliento, los cuales lesionan la calidad académica del proceso de formación inicial docente.

En la actualidad, la formación inicial docente se enfrenta a un escenario complejo, sobre todo si consideramos las demandas que toda la sociedad sistemáticamente le ha presentado al sistema educacional. Y, en ese contexto, la formación de profesores de geografía no es la excepción. Las deudas del sistema educacional respecto de la calidad de los aprendizajes que podríamos llamar geográficos es evidente sobre todo en el carácter integrado de la visión que la Geografía tiene de la realidad. La enseñanza de la geografía ofrece al docente la oportunidad de abrir un amplio abanico de habilidades que pueden ser desarrolladas mediante el aprendizaje de la disciplina por parte del estudiante, con una extraordinaria diversidad de actividades y en todos los niveles de complejidad deseados en función de los objetivos formativos.

La formación de profesores de geografía debería tender a ampliar el cúmulo de conocimientos de que disponen los estudiantes y consolidar una mirada de la Geografía escolar más cercana a la geografía académica y profesional. No es aceptable, desde el punto de vista de la formación escolar ni tampoco desde el punto de vista de la formación inicial docente, que los estudiantes de pedagogía todavía se sorprendan al “descubrir” la geografía cuando inician sus estudios universitarios. El sistema escolar está entregando una visión sesgada, empobrecida y decepcionante de la ciencia geográfica, lo que transforma su estudio en una árida labor. Sin embargo, reconozco que el empeño y el buen talante académico de muchos estudiantes de pedagogía es una señal alentadora de cambio positivo para el futuro.

Referencias bibliográficas

Fuentes secundarias

ARAYA, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 34, p. 83-98.

BAILEY, P. (1981). La didáctica de la Geografía: diez años de evolución. *Geocrítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*.

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

LEHMANN S-B, C. (1994). El sentido de pertenencia como catalizador de una educación de calidad. *Estudios públicos*, N° 56, p. 141-162.

MONGIN, O. (2006). *La condición urbana. La ciudad a la hora de la mundialización*. Buenos Aires: Paidós, Serie Espacios del Saber, N° 58.

SHULMAN, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, N° 83, p. 163-196.

SOUTO GONZÁLEZ, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, Colección La Estrella Polar N° 11.

SOUTO GONZÁLEZ, X. (2005). Retos sociales, propuestas educativas e innovación didáctica. El caso de la geografía escolar. *Geoenseñanza*, Vol. 10, N° 1, p. 21-40.