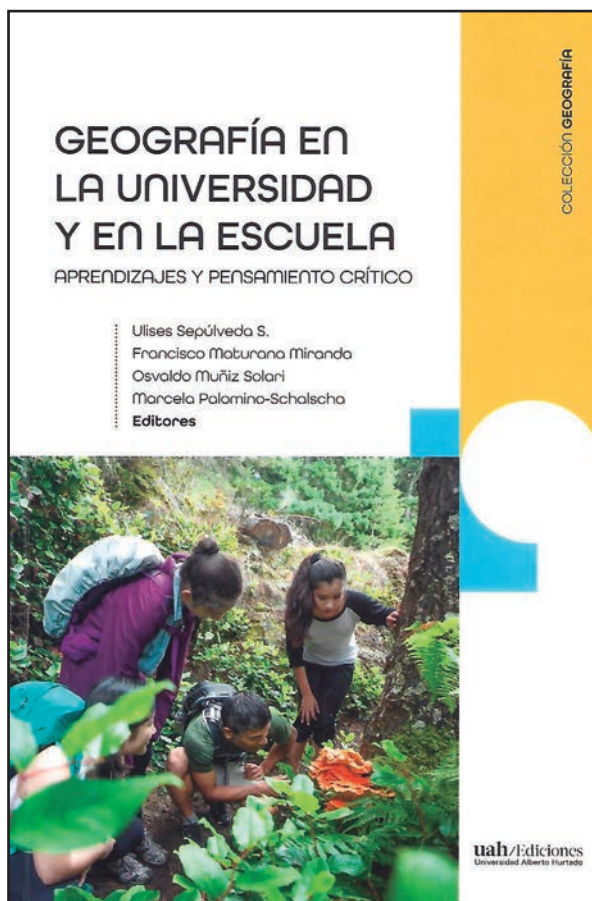


Reseña del libro Geografía en la universidad y en la escuela: aprendizajes y pensamiento crítico

Jorge Isaac Ramírez Acosta¹
Universidad de Antioquia



¹ Miembro correspondiente de la Sociedad Geográfica de Colombia. Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Didáctica de la Educación Superior (DIDES), coordinador de la Maestría en Educación y profesor de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: jisaac.ramirez@udea.edu.co.

Sepúlveda, S. U., Maturana Miranda, F., Muñiz Solari, O., & Palomino-Schalscha, M. (2022). *Geografía en la universidad y en la escuela: aprendizajes y pensamiento crítico* (1ª ed.). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3596zd9>

Geografía en la universidad y en la escuela: aprendizajes y pensamiento crítico es un libro editado por Ulises Sepúlveda, Francisco Maturana, Osvaldo Muñiz y Marcela Palomino, publicado en 2022 por Ediciones Universidad Alberto Hurtado, que recoge investigaciones realizadas en diferentes niveles y contextos de formación en geografía. En este se presentan diversas propuestas y perspectivas de trabajo, al tiempo que se pone en evidencia la validez de preguntas por la formación de geógrafos y de profesores de geografía, así como por la enseñanza de la geografía. Hoy, tanto investigadores como profesores disponen de diferentes construcciones teóricas, pedagógicas y didácticas para seguir construyendo respuestas.

El libro contiene dos secciones. La primera está integrada por cinco capítulos agrupados bajo la denominación "Pensar la formación en geografía desde la universidad". En el primero, "Recontextualizando la educación geográfica mediante el pensamiento espacial y el raciocinio geográfico", Castellar y De Paula dialogan sobre la interrelación de los campos de conocimiento, el pensamiento espacial y el desarrollo del raciocinio geográfico y retoman las concepciones teóricas y metodológicas de investigadores de países como Estados Unidos de América, Reino Unido, Japón, Alemania y Brasil, entre otros, para responder a la pregunta: ¿cómo los campos de conocimiento del pensamiento espacial, asociados al estatuto epistemológico de la geografía, desarrollan el raciocinio geográfico? Su análisis les permite establecer que el pensamiento espacial es "un procedimiento más abarcador, que comprende también el aspecto psicológico, pero que realiza en la articulación de procesos cognitivos, acciones que desencadenan el flujo de circuitos e informaciones generadas por la interacción con una representación espacial" (p. 44). Esta concepción es clave porque supone una recontextualización de la educación geográfica en relación con su lenguaje, metodología y episteme, de tal manera que en la formación de niños y jóvenes se haga posible que "ludien con los problemas sociales de forma autónoma, creativa, rigurosa y, sobre todo, emancipadores, en la búsqueda por la ciudadanía y justicia social, pues, la geografía es, en primer lugar, un conocimiento poderoso" (p. 45).

En el segundo capítulo, "Enseñar geografía hoy, fomentando el pensamiento crítico espacial a partir de la experiencia", Marchant y Cárcamo discuten sobre el valor formativo de la geografía en la educación de geógrafos en la Universidad Austral de Chile y para ello hacen un recorrido por los abordajes metodológicos y los enfoques pedagógicos, en los cuales identifican las fortalezas y debilidades en el desempeño de los estudiantes para precisar que el "desarrollo de un pensamiento reflexivo y la capacidad de trabajo en equipo " (p. 76) es clave en formación de geógrafos de la mencionada casa de estudios, ya que les posibilita el conocimiento y manejo de técnicas necesarias para el abordaje de los problemas presentes en los territorios en los que tiene lugar su ejercicio profesional. Asimismo, exponen que las metodologías utilizadas en la universidad hacen posible "despertar un mayor interés por aprender y explorar temáticas de nuestra disciplina y acercarse a sus métodos de trabajo" (p. 77).

El tercer capítulo, "El modelo de aprendizaje combinado (MAC) para la resolución de problemas geográficos", es fruto un trabajo realizado con estudiantes de un curso semestral de geografía regional del mundo de la Universidad Estatal de Texas en el cual el profesor Muñiz, a partir de las ideas expuestas por Randy Garrison y Heather Kanuka en el artículo de 2004 "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education" (publicado en *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105), desarrolla una experiencia de *aprendizaje combinado*, entendido en términos amplios como "el uso y aplicación de procesos de aprendizaje en línea, internacionalmente reconocido como la expresión '*online learning*', que se complementa con el aprendizaje en el aula o presencial" (p. 81). Para Muñiz, el contexto geográfico configura el contexto del aprendizaje y para el análisis de problemas geográficos se requiere integración de conocimientos y manejo conceptual, lo cual es posible a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Ello implica una transformación de la enseñanza formal en la que se reconfigura la relación pedagógica, donde el facilitador se convierte en guía y asistente, en un contexto constructivista donde el proceso de enseñanza tiene como base el aprendizaje basado en problemas (ABP), que, según explica Muñiz, facilita a los estudiantes universitarios la adquisición de habilidades para establecer interacciones entre los problemas geográficos.

En el cuarto capítulo, "Conocimiento profesional del geógrafo y la importancia de la reflexión en la acción a partir de un modelo de prácticas progresistas",

Gallego, González y Díaz presentan el análisis teórico sobre las formas de construcción del conocimiento profesional de los geógrafos en su formación inicial, específicamente en el modelo de prácticas progresivas de la Escuela de Geografía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, el cual tiene foco en la investigación y la intervención en torno a las categorías epistemológicas de la geografía (lugar, territorio, geosistema, paisaje, región y medio ambiente). En su trabajo muestran cómo las prácticas tempranas les facilitaron a los estudiantes el contacto con el campo laboral del geógrafo, además de "observar el valor de la experiencia en cuanto a la reflexión y aprendizaje que cada una de ellas (las prácticas) dispone en la movilización de conocimientos, técnicas y procesos disciplinares" (p. 141), en la tanto los estudiantes pueden acercarse a ejercicios reales de comprensión e intervención de problemas socioespaciales en instituciones concretas, lo cual supone ir más allá de los contenidos teóricos, metodológicos y técnicos abordados durante la formación como geógrafos.

En el quinto capítulo, "El trabajo de campo y el desarrollo del pensamiento geográfico: desafíos para la formación de geógrafas y geógrafos", Garrido expone una "secuencia curricular de trabajos de campo realizada en un programa de formación de geógrafas y geógrafos" (p. 150) con el propósito de desarrollar en ellos el pensamiento geográfico, en el marco de los programas de Geografía y de Licenciatura en Geografía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en los cuales el trabajo de campo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje obligatoria, regular, complementaria y potenciadora del pensamiento geográfico que les permite a los estudiantes el levantamiento y procesamiento de información sobre problemáticas espaciales que ayudan en el desarrollo de operaciones mentales y que evidencian su dominio teórico, conceptual, metodológico y técnico de la disciplina, en función de preguntas y objetivos concretos de indagación. El análisis realizado por Garrido lo lleva a plantear que "existen evidencias que permiten sostener el desarrollo de aprendizajes geográficos teniendo como contexto para la producción de conocimientos áreas con problemáticas espaciales que pueden y deben ser leídas geográficamente" (p. 189).

La segunda sección del libro, "Formación en geografía escolar", está compuesta por siete capítulos. Peña, Muñoz, Kaechele y Pincheira presentan en el sexto capítulo, titulado "Representaciones sociales de los riesgos socio-naturales en entornos educativos de la zona sur de Chile: la perspectiva de

los estudiantes", una investigación cualitativa realizada en la macrozona sur de Chile (La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos) con estudiantes de 4°, 5°, 6°, 7° básico y 4° medio de 27 escuelas y liceos. En la investigación se identificaron las representaciones en función de la objetivación y el anclaje, el primer elemento entendido como aquellos conceptos o ideas que se traducen en experiencias y el segundo como los objetos que hacen parte de un sistema de representación colectivo en un determinado contexto. Durante el trabajo de campo se logró identificar que "las 'experiencias vividas', 'medios de comunicación', 'relato de los antiguos', 'hitos de desastres locales' y la 'carga emocional' son los principales factores que influirán y determinarán la representación social tanto del desastre como del riesgo socio-natural" (p. 230), y ello supone diferencias en las representaciones de estudiantes que viven en zonas de cordillera y costeras frente a aquellos que viven en la zona central. Los autores concluyen llamando la atención sobre la importancia de "identificar el conocimiento informacional o sustantivo —las ideas poderosas que dominan las explicaciones de los estudiantes— y conectarlas con el conocimiento formal y con las metas académicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de asegurar experiencias significativas" (p. 232).

En el séptimo capítulo, "El estudio de la ciudad en la geografía escolar", Callai plantea una respuesta a la pregunta ¿enseñar la ciudad o enseñar a pensar la ciudad?, a partir de cuestionarios aplicados a profesores de geografía que trabajan en escuelas de educación básica. La autora parte de considerar la ciudad como una de las temáticas propias de la geografía escolar "en todos los currículos, en los planes pedagógicos de la escuela, así como en las planificaciones de aula y en los libros didácticos" (p. 239). Además, considera la ciudad como una construcción social esencial en la educación para la formación ciudadana, por ello los profesores tiene la tarea de preguntarse para qué estudiar la ciudad. Considera adecuado trabajar la ciudad y, al hacerlo, buscar en esta los elementos que la configuran; en este sentido, explica que "*Enseñar la ciudad se relaciona con observar, describir, interpretar, analizar, comprender y representar los fenómenos ambientales, históricos, estructura urbana*" (p. 257), al tiempo que plantea que "*Enseñar a pensar la ciudad dice sobre la comprensión de la dinámica que se materializa en la dimensión espacial, presentando paisaje que configuran visualmente los resultados de la vida que sucede allí*" (p. 257-258). Es así que para Callai, en el análisis de la ciudad, son fundamentales dos categorías de la geografía: paisaje y lugar.

En el octavo capítulo, "Ciudad, espacio público y ciudadanía: una alternativa para la enseñanza de la geografía", Moreno y Cely presentan una mirada holista de los conceptos estructura urbana, ciudad y espacio público mediante una aproximación a nuevas lecturas de los problemas espaciales de la ciudad de Bogotá D. C., problemas que convocan a sus habitantes a una transformación del espacio a partir del ejercicio de la ciudadanía y que les permite luchar por sus derechos y deberes desde una perspectiva de lo colectivo y una alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad. En este sentido, Moreno y Cely presentan la ciudad como objeto de estudio y como escenarios de aprendizaje y enseñanza. De allí que afirmen que es necesario "mudar hacia el reconocimiento de la ciudad como escena y como manifestación social de modo que sea posible aportar acciones individuales y colectivas, transformaciones comunitarias y espaciales que aboguen por una justicia social y espacial" (p. 283).

En el noveno capítulo, "Historia reciente de la enseñanza de la geografía en Chile: un análisis curricular durante el período de Dictadura militar", Kong y Bravo analizan "el proyecto de regionalización impartido durante la época de dictadura militar en Chile (1973-1990), interrelacionando sus dos ideologías base: la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) y la geopolítica desde una mirada prospectiva de la educación geográfica" (p. 288) a partir del estudio de los contenidos de curriculares y de los textos escolares de enseñanza media de historia y geografía del señalado periodo. De acuerdo con los investigadores, "la geografía se constituyó en una herramienta legitimadora del accionar del Estado, ya que asignó al territorio la connotación de un espacio 'natural', 'neutral' y 'dado' para que habite y se desarrolle la nación" (p. 313). En este sentido, la educación y la geografía escolar impartida en Chile durante el periodo de dictadura militar sirvió para legitimar el régimen y su idea de progreso y desarrollo, al igual que su concepción de territorio del Estado. En contraposición a esta idea, Kong y Bravo plantean que "el concepto de territorio debiese transitar de la mirada técnica estatal a una donde se describa un espacio lleno de contenidos discursivos, ambientales, académicos, sociales, económicos y, por sobre todo, pedagógicos" (p. 315).

En el décimo capítulo, "Las relaciones ser humano-medio como clave metodológica para la enseñanza de la producción espacial", Salgado realiza un reconocimiento de su experiencia de ocho años en dos cursos de didáctica de la geografía, uno en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y otro que orientó durante

dos años en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En su experiencia, Salgado incorpora las relaciones ser humano-medio con el propósito de que los docentes en formación puedan problematizar y cuestionar en las aulas los problemas del mundo actual. Es por ello que puntualiza que "la incorporación de las relaciones ser humano-medio no puede volcarse hacia un ejercicio que se desarrolle de forma automatizada, sino que implica la reflexión permanente sobre el sentido de enseñar y aprender geografía, dotando de sentido la práctica docente y situando a los/as estudiantes en edad escolar como agentes constructores de espacios" (p. 329), lo que significa reconocer el espacio geográfico como una producción social que se reconfigura con el paso del tiempo. De acuerdo con Salgado, la reflexión epistemológica que realicen los docentes durante su formación inicial sobre de la geografía es fundamental para el diseño didáctico.

En el undécimo capítulo, "Aprender de los territorios en que vivimos para enseñar los territorios que queremos", Arenas, Ampuero y Pérez enseñan una relectura de sus trabajos de investigación a luz de la categoría de territorio como un insumo para proponer un "reenfoque teórico-didáctico desde la enseñanza *del territorio* hacia un aprendizaje *en el territorio*" (p. 334). De allí que retomen las experiencias territoriales tanto individuales como colectivas en el espacio y propongan su incorporación "en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar con la finalidad de facilitar la doble posibilidad de comprender nuestro contexto territorial y a partir de este, aprender aspectos teórico-metodológicos de la geografía" (p. 334), lo cual implica reconocer en el ciclo de la enseñanza-aprendizaje que si profesores y estudiantes aprenden y discuten desde el territorio es posible establecer conexiones reales y concretas con los contenidos escolares de la geografía.

En el duodécimo capítulo, "¿Glosario de términos aprendizaje conceptual en geografía?", Sandoval y Sepúlveda presentan los resultados de una investigación realizada con estudiantes de 7° básico, en un establecimiento educativo particular pagado, con alumnos del sector oriente de la ciudad de Santiago de Chile en 2017. Para ello, los investigadores parten de reconocer el papel que ha tenido el trabajo conceptual en la enseñanza de la geografía en las escuelas, fomentando con ello un aprendizaje de corte memorístico, positivista y descriptivo. Durante la investigación pidieron a los estudiantes elaborar un glosario de términos y colocar una imagen relacionada con cada uno de estos. El análisis a partir de redes le permitió a Sandoval y Sepúlveda "tener una

especie de carta de navegación sobre aquello que se desea lograr al finalizar la unidad, abriendo camino para pensar actividades interconectadas en las que se pondere la recurrencia procedimental" (p. 389), lo cual les permitió volver en las clases sobre conceptos ya abordados, pero con preguntas nuevas y con mayor complejidad. Durante la investigación, los autores pudieron observar que "ante un cambio metodológico, los alumnos y las alumnas pueden dar un salto dentro de su pensamiento geográfico, mejorando la calidad de sus respuestas y las relaciones factuales y conceptuales realizadas" (p. 391).

En síntesis, el libro es un insumo para seguir pensando el campo de la didáctica de la geografía y producir investigaciones desde esta área que les permitan tanto a los profesores como a los estudiantes adquirir una educación geográfica para la vida y el ejercicio de la ciudadanía, desde la cual se asuman como sujetos espaciales que pueden aportar en la construcción de los espacios que habitan. Ello implica superar la geografía positiva, descriptiva, del inventario y enciclopédica que ha marcado la formación de millones de personas en alrededor del mundo.