

# El oficio de enseñar: un desafío apasionante

María Luisa D'Angelo <sup>(1)</sup>



(1) Docente Ordinaria de  
Didáctica de la Geografía,  
Facultad de Humanidades y  
Ciencias, UNL.

**Palabras clave:**

enseñanza · toma de decisiones · coherencia teórica · identidad disciplinar

**Resumen.** La problemática de la enseñanza ha sido abordada reiteradamente, desde distintos enfoques, pero las discusiones no están agotadas. Es un tema muy vigente, sobre todo frente a las demandas de la sociedad actual, denominada sociedad del conocimiento.

La reflexión sobre la propia práctica constituye un rico ejercicio de evaluación y de incentivo para la investigación educativa y para sostener las decisiones que realizamos los y las docentes cada día.

Resulta, entonces, desafiante plantear algunas líneas que alimenten las discusiones y que sean útiles para analizar nuestras prácticas aúlicas.

Una contradicción orienta nuestra reflexión: en ocasiones el discurso docente sobre la enseñanza difiere de lo que realmente ocurre en las aulas ya que no siempre el acto de enseñar se encuadra en lo que manifestamos desde nuestros saberes pedagógicos y disciplinares. Esto señala la necesidad de realizar opciones correctas para que mi trabajo sea coherente con los postulados a los que adhiero, ya que de las elecciones que realice dependerán mis estrategias de enseñanza en el aula. Una definición teórica clara facilita el trabajo, clarifica las ideas, orienta la búsqueda de materiales, identifica temas centrales de la disciplina y temas de borde.

Nuestra propuesta es encontrar respuestas a interrogantes tales como: ¿Tenemos buenas razones para enseñar nuestra disciplina en la escuela? ¿Para qué enseñar Geografía (u otra disciplina)?

Quizás encontremos respuestas convincentes para nosotros mismos que nos permitan recuperar la pasión por la enseñanza y entender la importancia de nuestro trabajo en función de su aporte a la sociedad a la que pertenecemos.

**Key words:**

teaching · decision making · theoretical consistency · discipline's identity

**Abstract.** The problems of teaching have been debated repeatedly, from different approaches, but the discussion is still open. It is a subject currently in force, specially when facing with the demands of the current society, identified as knowledge society.

The reflection about our own practice is a rich exercise of assessment and encouragement towards educational research, and it can help to sustain the decisions teachers make every day.

It is challenging then to draw some lines which nurture the discussion and which could be useful in order to analyze our classroom practices.

Our reflection is guided by a contradiction: occasionally, teachers' discourse about teaching is different from what is actually happening in the classroom, as the act of teaching is not always enclosed in which we display from our academic and pedagogic knowledge. This is pointing us the necessity of making the right options so that my job could be consistent with the postulates I adhere to, since my learning strategies in classroom will depend on the options I choose. A clear theoretical definition makes the job easier, refines ideas, guides towards the searching of materials, helps to identify the main and edge topics of the discipline.

Our proposal is to find answers to questions such as: Do we have good reasons to teach our discipline at school? What is the purpose of teaching Geography (or any other discipline)?

Maybe we will be able to find persuasive answers for ourselves which enable us to recover the enthusiasm for teaching and to understand the importance of our work according to its contribution to the society we belong to.

## ¿Por qué reflexionar sobre la enseñanza?

Nuestras reflexiones se van construyendo sobre un soporte tramado en base a ideas gestadas en nuestra formación académica, a nuestras lecturas y experiencias, a nuestro propio trabajo profesional en los distintos niveles educativos. En consecuencia realizamos una mirada desde la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la geografía en particular, mirada que creemos se puede extender a un amplio espectro de disciplinas. Consideramos necesario explicitar esta observación sobre la problemática de la enseñanza porque somos conscientes de que la hacemos con “anteojos geográficos”, esto constituye no solo el filtro más potente en nuestra actividad profesional sino también en nuestra visión y comprensión del mundo en el que vivimos.

Nos ocupamos de la enseñanza, en este caso particular de la enseñanza de la Geografía, en consecuencia nuestra preocupación cotidiana es resolver cuestiones referidas a la enseñanza, a cómo lograr una buena enseñanza<sup>(2)</sup>. Reconocemos en esta tarea nuestra “forma de intervención en el mundo”: “No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello.” (Freire, 2002: 94)

La reflexión sobre la propia práctica constituye un rico ejercicio de evaluación y de incentivo para la investigación educativa, para fundamentar las decisiones, las elecciones, las rupturas de las que nos habla Paulo Freire.

Sabemos que la problemática del enseñar ha sido muy trabajada desde distintos enfoques, pero estamos convenidos de que la complejidad de la cuestión no permite el agotamiento de las discusiones porque las posturas son muy diversas. Resulta entonces desafiante plantear algunas líneas que alimenten las discusiones y que sean útiles para analizar nuestras prácticas aúlicas.

(2) “...el uso del adjetivo ‘buena’ no es simplemente un sinónimo de ‘con éxito’, (...) Preguntar qué es 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 por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en 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, Gary en Wittrock, M., 1989, p. 158.

Una contradicción alimenta nuestras búsquedas: en ocasiones el discurso docente sobre la enseñanza difiere de lo que ocurre en las aulas de nuestras escuelas ya no siempre el acto de enseñar se encuadra en lo que manifestamos desde nuestros saberes.

Los actores implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir los y las docentes, los alumnos y las alumnas, han vivido acelerados cambios sociales, tecnológicos, económicos y políticos que dibujan un nuevo escenario para sus actividades. Y, a pesar de que estos cambios exigen el dominio de mayores conocimientos, los docentes ven limitadas sus posibilidades de ejercer la actividad básica de la escuela, la enseñanza, tarea que se diluye en el medio de un sinnúmero de otras actividades escolares. A esto se suma el hecho de que los alumnos se sienten cada vez menos atraídos por las propuestas de los maestros.

Es innegable que la enseñanza constituye un proceso muy ligado al aprendizaje, y que éste implica la construcción de conocimiento. Estas cuestiones son la base de fuertes demandas de la sociedad actual, de la llamada “sociedad de conocimiento”.

En consecuencia, en una sociedad que exige actores altamente capacitados, los procesos de enseñanza pierden protagonismo en el quehacer docente, pero al mismo tiempo constituyen una exigencia de los padres a las instituciones educativas.

Sabemos que los planteos que realizamos pueden ser demasiado conocidos para algunos, motivadores para otros y también pasibles de críticas, pero en cualquier caso pueden constituir puntas de discusión que provoquen cierta movilización en el análisis de las prácticas de enseñanza.

Si los explicitamos es porque creemos, como decíamos antes, que circulan por muchos discursos pero por escasas prácticas docentes. Podremos acercarnos o alejarnos de estos decires en la medida que logremos sincerar la relación entre lo que sabemos, conocemos, afirmamos y lo que hacemos o podemos hacer.

“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe ‘aproximarlo’ a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación, mayor entendimiento gana de

la práctica en su análisis y mayor comunicabilidad ejerce en tono de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme.” (Freire, 2002: 40)

### **Identidad disciplinar y estructura metodológica.**

#### **Coherencia teórica en la estructura metodológica.**

La lógica disciplinar, en nuestro caso de la geografía escolar, es una creación histórica que tiene relación con las producciones teóricas de los geógrafos y la de los investigadores de las ciencias de la educación en general y de la didáctica en especial.

Así, en un determinado momento histórico, el encuadre teórico de la geografía responde a los postulados generales del positivismo: el conocimiento es neutro, se llega a él por el método científico (el de las ciencias naturales), el conocimiento es acumulativo; está presente la idea de progreso, las ciencias deben ser capaces de elaborar leyes.

A partir de estos mismos postulados se construyen discursos en el campo educativo: enseñanza como actividad neutra, el objeto de conocimiento como algo dado, la división del todo en partes facilita el aprendizaje. En nuestro caso, las “partes” del espacio geográfico son el relieve, el clima, la hidrografía, la población, entre otros. El orden de su abordaje sigue un solo orden: primero lo natural y luego lo social.

Estos elementos teóricos dibujan un escenario coherente para la enseñanza de la geografía. La tradición positivista tuvo, en nuestro país, un fuerte y prolongado impacto escolar. Nuestra experiencia profesional nos indica que aún permanece como forma relictual, nos animamos a opinar que es el marco en el que muchos docentes se mueven con mayor seguridad.

Las llamadas nuevas geografías, de la segunda mitad del siglo XX, difunden en nuestro país varias tradiciones, más diversas en lo que refiere a la geografía como ciencia, y en número más reducido en lo que hace a su enseñanza. Una de ellas es la tradición cuantitativa que se difunde en dos o tres universidades y no impacta en la enseñanza secundaria más allá de la incorporación de

algunos procedimientos de trabajo; la geografía de la percepción que sirve de marco para propuestas de enseñanza orientadas al análisis de lo local; y por último la tradición geográfica diseñada desde la teoría crítica. Creemos que esta última es la que ha tenido mayor impacto en los últimos años.

Aquí nos interesa insertar una hipótesis: a partir de la lectura de libros de texto y de documentos jurisdiccionales para la elaboración de los diseños curriculares de Santa Fe podemos inferir que la tradición crítica se visualiza con mayor fuerza en las ofertas editoriales que en las propuestas curriculares.

A modo de ejemplo citamos la organización de contenidos que colocan en primer lugar los contenidos conceptuales relacionados con el sustrato natural, bajo la denominación de ambientes o de ambiente natural, o la propuesta de temas como los modos de vida en los diferentes espacios en la actualidad: llanura, meseta, montaña, de fuerte tono determinista .

En lo que refiere a este enfoque, la teoría crítica postula al conocimiento como una construcción social contextualizada, en consecuencia no hay objetividad científica; el conocimiento no es acumulativo, progresivo, sino que reconoce la existencia de rupturas y de conflictos en las comunidades científicas, sus líneas de investigación responden a preocupaciones sociales.

Desde esta óptica, el objeto de enseñanza es procesual, no dado; el proceso de enseñar se diferencia del de aprender; la enseñanza no es neutra, al contrario, tiene una alta carga de intencionalidad; el contenido a enseñar es diferente del contenido científico.

Los geógrafos críticos plantean problemas sociales referidos al territorio, tales como los desequilibrios en la distribución de la riqueza, los bolsones de pobreza, el hambre, los problemas políticos por la apropiación de los recursos naturales. Es indudable que el campo de estudio de la geografía se define desde otro lugar. En consecuencia, la enseñanza de la geografía tiene otro perfil: el espacio geográfico es considerado una construcción social, la organización de los contenidos deja de ser sistemática para ser sistémica, se enseña a partir de problemas del propio entorno.

Las confusiones en lo que refiere a la definición del campo de la geografía tiene mucho peso cuando el docente debe seleccionar los contenidos centrales de la disciplina, cuando debe organizar la estructura conceptual que servirá de base a su propuesta metodológica.

“El primer paso que realice el maestro a fin de que el Sujeto (alumno) se apropie del Objeto (contenido), será la elaboración o construcción de la estructura conceptual. (...) En la construcción de la estructura conceptual el maestro tendrá que seleccionar de la realidad o sector de ésta que interese, los factores o elementos que se juzguen esenciales eliminando los factores irrelevantes para su comprensión.

En este sentido, estas esquematizaciones que se hagan de la realidad serán buenas o malas según destaquen los factores esenciales en la constitución del concreto real estudiado o, por el contrario se aferren a factores secundarios o incluso opuestos y, oculten de este modo la verdadera estructura de la realidad.” (Remedi: 43-45)

La coexistencia de la tradición positivista y de la geografía crítica provoca confusión y desconcierto entre los que debemos pensar en propuestas de enseñanza para alumnos conflictivos como lo que pueblan nuestras aulas.

Como docente debo asumir una postura, debo hacer opciones para que mi trabajo sea coherente con los postulados a los que adhiero; de mi elección dependerán mis estrategias de enseñanza en el aula. La opción clara facilita mi trabajo, clarifica las ideas, orienta la búsqueda de material, sostiene teóricamente la tarea de enseñar; marca qué debo enseñar y cómo.

Cuando enseñamos geografía no enseñamos un listado de contenidos, estamos presentando un conjunto de contenidos cuya comprensión permitirá generar en los alumnos una concepción del mundo; cada cultura escolar genera una concepción del mundo distinta.

Creemos que la búsqueda de esta coherencia es uno de los aspectos más arduos en los que debemos seguir ocupándonos.

“El profesional de la enseñanza, antes que un técnico eficaz, más que ser un fiel servidor de directrices de muy variado signo de un sistema sometido a controles técnicos que enmascaran su carácter ideológico, debe ser alguien responsable que fundamenta su práctica en una opción de valores y en ideas que le ayudan a clarificar las situaciones, proyectos y planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas.

Esta es una dimensión sutil pero decisiva de la calidad de la enseñanza que hace referencia a la forma de entender la actuación profesional desde una perspectiva intelectual y ética, que se plasma en la posibilidad de disponer de esquemas conceptuales iluminadores y orientadores de los caminos a recorrer.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gomes, 1992: 14)

**El problema metodológico de la selección de contenidos:  
temas centrales y temas de borde.**

Las ciencias de la educación y las distintas asignaturas escolares aportan criterios para la selección y organización de contenidos, para recortar el “qué” enseñar. En nuestro caso pretendemos remarcar la necesidad de centrar la enseñanza en cuestiones disciplinares básicas: en temas y/o conceptos centrales en la estructura conceptual de la disciplina.

Nuestra opción teórica nos permitirá reconocer aquellos contenidos que pertenecen a la geografía, en nuestro caso, o a otra disciplina. Cada ciencia tiene su campo propio, el que la identifica como tal, pero además establece relaciones múltiples con otras ciencias.

Mucho se ha discutido en las escuelas, y se continúa discutiendo, respecto a la pertinencia de temas o problemas a determinadas asignaturas; los geógrafos reclamamos a los docentes de ciencias naturales como propios temas tales como estructura de la población, biomas, problemas ambientales; a los de Historia, la fundación de ciudades, los procesos de colonización, la inmigración, y así podríamos continuar con superposiciones con otras disciplinas como economía, educación cívica y otras.

Estas superposiciones que generan conflictos disciplinares, en realidad deberían ser potenciadoras de trabajos interdisciplinarios.

Creemos que uno de los posibles orígenes de este conflicto es la falta de identificación de los contenidos centrales y de los contenidos de borde de la disciplina.

Tomemos, a modo de ejemplo, el contenido “Poblamiento del territorio argentino: la conquista española”. Aquí, el tema central para geografía es la impronta espacial de la conquista: conquista urbana y puntual en un sector del actual territorio, sistema de ciudades con flujo hacia el Potosí. A otra escala: impronta de cada ciudad, reparto de tierra (solares) en el centro urbano, un anillo de tierras de pan llevar (para la producción agrícola) y luego las “suertes de estancia”.

Como temas de borde para geografía podríamos indicar la conformación de las distintas corrientes de conquista, sus objetivos, sus actores, que constituyen temas centrales para Historia; o las instituciones españolas de gobierno en América, del campo de la Educación Cívica.

En muchas ocasiones, el profesor/a de Geografía elige un enfoque temporal para



el desarrollo de un tema y lo prioriza sobre el territorial, he aquí otro ejemplo de desconocimiento de lo “central” de la asignatura que debe enseñar.

Trabajar los temas, los conceptos o las ideas centrales no es más ni menos que mostrar qué estudian los geógrafos, cuáles son sus preocupaciones, de qué se ocupan.

### **¿Para qué enseñar Geografía?**

“Cuando Mitrofanutchka estudia geografía su madre le dice: ¿Para qué sirve estudiar todas las tierras? El cochero te llevará fácilmente adonde necesites ir.’ (León Tolstoi, La escuela de Yasnia Polaina), y Tolstoi añade: ‘Nunca se ha dicho nada más concluyente contra la geografía; y todos los sabios de la universidad no sabrían qué responder a un argumento tan formidable.’ El argumento, en efecto, no admite réplica.” (Sluys, 1913: 93)

La cita anterior corresponde a un trabajo de geógrafos franceses, traducido en 1918; resulta impactante la vigencia actual de la cuestión que uno de ellos plantea. En general, toda la obra aborda cuestiones sobre la enseñanza, muchas de las cuales continúan sin resolverse.

Andrew Day, geógrafo inglés, afirma que no existe un concepto central de lo que la geografía “es” o “para qué sirve” en la percepción de la mayoría de la gente. Dice que hasta que lo geógrafos puedan ofrecer una imagen clara y sin ambigüedades de lo que el estudio de la disciplina provee, la contribución que la geografía y los geógrafos puedan dar en tantas esferas de la vida económica, medioambiental y social, permanecerá socialmente subestimada. (Day: 1998) El desafío es estimular el debate acerca de lo que el estudio de una determinada disciplina ofrece: no proponemos una discusión sobre el contenido de la asignatura sino sobre la construcción de una imagen dinámica de cómo la geografía, u otra disciplina escolar, equipa al estudiante para constituirse en un ciudadano protagonista responsable de su tiempo y de su territorio.

Para A. Day, la función de la geografía es entrenar individuos para tomar situaciones generales y destilar fenómenos y procedimientos particulares, interpretar una situación compleja definiendo la formación de bloques edificantes fundamentales, los cuales –tomados juntos– generan el argumento

completo, tomar conceptos y hacer que los estudiantes puedan ejecutar los procedimientos específicos de la disciplinas y en las interrelaciones que se establecen de un sistema complejo.

Los geógrafos no podemos permanecer indiferentes a los cambios que se producen: el mundo debe ser analizado y comprendido no como nos gustaría que fuese, sino como realmente es: la manifestación material de esperanzas y temores humanos mediatizados por poderosos y conflictivos procesos de producción territorial. El alumno/a debe comprender las consecuencias de las distintas formas de uso y de organización de un determinado territorio; debemos pensar en una educación que forme ciudadanos cuyas actividades se manifiesten en un forma adecuada de organizar el ambiente, que sea usuario de un territorio cuyas características conoce, hecho que le permitirá respetar lo que hay que conservar y cambiar lo que se debe modificar.

Nuestra propuesta es que discutamos para encontrar respuestas que consideremos válidas para los interrogantes:

- ¿Para qué enseñar geografía (u otra disciplina)?
- ¿Tenemos buenas razones para enseñar geografía?

Quizás encontremos una respuesta convincente para nosotros mismos que nos permita recuperar la pasión en la enseñanza porque entendemos la importancia de nuestro trabajo y su aporte a la sociedad a la que pertenecemos.

“De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ése es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber ‘hecho de experiencia’ que busco superar junto con él. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.” (Freyre, 2002: 99)

### **Referencias bibliográficas.**

**Day, A. (1995):** *Geography: Challenger for its next century*, en *Teaching Geography*, The Geographical Association, Sheffield, Volume 20, N° 2, Inglaterra.

**D'Angelo, M.L. y otras. (2004):** *Problemas y propuestas en la enseñanza de la geografía. El uso de materiales cartográficos*. 1ª. Edición. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

**Fenstermacher, G. (1989):** "Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós Educador, Barcelona.

**Freire, P. (2002):** *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 1ª. Edición, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, Argentina.

**Gibas D., Levasseur, M., Sluys. M. y Vidal de la Blache, M. (1918):** *La enseñanza de la Geografía*, Segunda edición, Ediciones de La Lectura, Madrid, España.

**Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992):** *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid.

**Remedi. V. (1989):** *Construcción de la estructura metodológica*, en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*, UNAM, México.