

Lossio, Oscar José María, Panigo, María Florencia y Ferrero, Lucía María. ¿Cómo enseña una profesora memorable de geografía a pensar críticamente? *GeoGraphos*. [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 4 de enero de 2013, vol. 4, n° 32, p. 19-33. [ISSN: 2173-1276].



<http://web.ua.es/revista-geographos-giecryal>

Vol. 4. N° 32

Año 2013

¿CÓMO ENSEÑA UNA PROFESORA MEMORABLE DE GEOGRAFÍA A PENSAR CRÍTICAMENTE?

Oscar José María Lossio
Profesor de Geografía. Especialista en Didácticas Específicas.
Estudiante de la Maestría en Didácticas Específicas.
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral.
Santa Fe, Argentina
Correo electrónico: olossio@hotmail.com

María Florencia Panigo
Profesora de Geografía.
Estudiante de la Maestría en Didácticas Específicas.
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral.
Santa Fe, Argentina
Correo electrónico: florencianpanigo@hotmail.com

Lucía María Ferrero
Profesora de Historia.
Estudiante de la Maestría en Didácticas Específicas.
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral.
Santa Fe, Argentina
Correo electrónico: lumferrero@yahoo.com.ar

Recibido: 12 de agosto de 2012. Aceptado: 4 de enero de 2013

RESUMEN

Presentamos reflexiones con base al estudio de un caso correspondiente a las prácticas de una profesora memorable de Geografía tomando en cuenta algunos aspectos relevantes de su labor. Sus actuales alumnos y también los graduados valoran su destacada actuación en la promoción del pensamiento crítico y porque ayuda a construir formas más significativas de aprender y de enseñar lo disciplinar. La investigación se abordó con un diseño metodológico cualitativo y bajo la perspectiva interpretativa. Se realizaron dos entrevistas en profundidad a la profesora y se observaron algunas de sus clases en una Universidad de la ciudad de Santa Fe, Argentina. De esta manera, pudimos conocer con mayor profundidad sus formas de actuación y los sentidos con que ella fundamenta sus prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Geografía, enseñanza, profesora memorable, pensamiento crítico.

HOW DOES A GEOGRAPHY MEMORABLE TEACHER TRAIN TO THINK CRITICALLY?

ABSTRACT

We present here some reflections based on the study of a case corresponding to the practice of a Geography memorable teacher, taking into account some aspects related to her work. Her current students, and also the graduated ones, value her outstanding work while promoting critical thinking and the fact that it helps to build more significant ways of learning and teaching the discipline. The research was made with a qualitative methodological design under an interpretative perspective. Two interviews were made to the teacher, and we observed some of her classes at a University of the city of Santa Fe, Argentina. By this means, we could get to know deeply her performance and the senses on which she based her teaching practice.

Key Words: Geography, teaching, memorable teacher, critical thinking.

COMO UMA PROFESSORA MEMORÁVEL DE GEOGRAFIA ENSINA A PENSAR CRITICAMENTE?

RESUMO

Apresentamos neste texto reflexões tomando por base um estudo de caso que analisa as práticas docentes de uma destacada professora de Geografia. O referido estudo centra-se nos aspectos relevantes de sua prática profissional. Seus atuais alunos e também seus graduados avaliam como positiva sua atuação na promoção do pensamento crítico, e sua colaboração para construir novas maneiras significativas de aprender e ensinar a disciplina. A pesquisa tem por base aportes da metodologia qualitativa desde uma perspectiva interpretativa. Foram realizadas duas entrevistas em profundidade com a referida professora e foram observadas algumas de suas classes na Universidade da cidade de Santa Fé, Argentina. Desta forma, conseguimos conhecer e analisar com mais profundidade suas práticas de atuação e os sentidos de sua ação docente e como fundamenta a mesma.

Palabras-chave: Geografía, ensino, professora memorável, pensamento crítico.

INTRODUCCIÓN

Algunos profesores logran destacarse por el amplio reconocimiento de sus alumnos por haberles propiciado las herramientas intelectuales que llevan a importantes avances en sus formas de aprender y de pensar. Consideramos que es significativo socializar cómo sienten, construyen y vivencian sus prácticas porque hacen falta experiencias que nos animen en la actividad cotidiana y que nos guíen en cómo construir propuestas más interesantes para enseñar.

Nuestro equipo de investigación¹ se ha centrado en la indagación de las prácticas de enseñanza de aquellos docentes que son reconocidos como importantes promotores de pensamiento crítico en las carreras de Historia y Geografía, en la Universidad. Los casos en estudio se seleccionaron a partir de relatos de alumnos y graduados, que destacaron cómo les posibilitaron aprender ese tipo de pensamiento en sus clases. De esta manera, es que llegamos a la identificación de “casos reputados” (Sagastizabal y Perlo, 2002, p. 11), que son aquellos que surgen de una valoración y reconocimiento social. Estudiar las prácticas de docentes extraordinarios y arribar a una interpretación de los sentidos que ellos otorgan a su oficio docente, puede ser de suma utilidad para otros educadores, dado que consideramos que la práctica de la buena enseñanza puede aprenderse.

En términos de Z. Álvarez, L. Porta y M. Sarasa (2010a) un profesor es memorable si es reconocido por generar buena enseñanza. En el contexto de indagación, con relación a la disciplina Geografía, fue una profesora la merecedora de afectuosos recuerdos por parte de sus alumnos, ex-alumnos y colegas.

El análisis de dos entrevistas que le realizamos y de algunas observaciones de sus clases, nos permitió identificar ciertos elementos configuradores de sus prácticas que consideramos relevantes: a) Preocupación por innovar para desafiar la herencia de una formación tradicional; b) Reflexión y coherencia epistemológica; c) Compromiso y exigencia disciplinar; d) Problematización como base para promover el pensamiento crítico; y e) Explicitación de su propio proceso de aprendizaje como estrategia de enseñanza.

METODOLOGÍA

Nuestro abordaje metodológico es cualitativo bajo la perspectiva epistemológica constructivista. En este marco, la interpretación implica la construcción de sentidos, la comprensión del sentido de la acción. A. Scribano (2008) afirma que aquella se construye como un componente dinámico en la investigación, en el mismo juego de

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación CAID 2009 “Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral.

analizar e indagar. Por ello, buscamos comprender los sentidos que la profesora memorable otorga a sus prácticas y caracterizar algunos aspectos sobre cómo las desarrolla.

Asimismo, reconocemos que no hacemos una lectura objetiva de la realidad, sino interpretaciones mediadas por la carga de subjetividad de quienes hacemos la investigación (Lossio e Ingüi, 2008). En este marco, explicitamos que el estudio refiere a las prácticas de enseñanza de quien fue una de nuestras profesoras en la carrera de grado. Consideramos que de ningún modo esto invalida la investigación, sino que nos aporta elementos para reconocer que sus palabras y las expresiones de sus alumnos y colegas son concordantes con lo que nosotros vivenciamos cuando cursábamos las asignaturas a su cargo.

Se le realizaron dos entrevistas en profundidad² en las que se dialogó sobre su biografía escolar, su trayecto formativo, su experiencia profesional, sus concepciones docentes, sus adscripciones teórico-epistemológicas, sus decisiones y sus objetivos de enseñanza. Teniendo en cuenta los aportes de A. Scribano y E. Ortez (2008), los momentos de diálogo pusieron en el centro de la escena a la entrevistada y la información que ella nos brindó a partir de sus narraciones.

Además se realizaron observaciones de clases de una de las asignaturas en la que se desempeña en una Universidad. Como sostienen Z. Álvarez y M. C. Sarasa (2010) cualquier indagación acerca de la buena enseñanza requiere la identificación de prácticas concretas en el aula mediante la investigación empírica. Observar sus acciones nos implicó estar atentos, como dice V. Mancovsky: “A la palabra del otro, los comportamientos más simples y anodinos, los detalles, los imprevistos, los datos desparramados y sin lógica aparente. Cuestionarse permanentemente sobre los sentidos de lo obvio y lo natural, lo sabido y entendido por todos” (2004, p. 62).

A continuación presentamos reflexiones construidas a la luz de algunas categorías que surgen del análisis inicial de las entrevistas y de las observaciones de clases realizadas. Otorgamos un lugar destacado a fragmentos textuales de las voces de la profesora debido a que consideramos que, por su claridad, permiten comprender cómo piensa y desarrolla su labor profesional.

ELEMENTOS CONFIGURADORES DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA PROFESORA MEMORABLE

La preocupación por innovar y desafiar así la herencia de una formación tradicional

En los diálogos con la profesora y en lo que reconocemos de su actuación profesional, ella da cuenta de su pasión por la geografía y la educación. Ese interés la ha llevado a ocuparse de su actualización académica tanto disciplinar como didáctica, lo que le ha permitido crear innovaciones que luego se han constituido en elementos centrales de su estilo de enseñanza.

² En este trabajo se identifican los fragmentos extraídos de las entrevistas indicándose como E1 y E2, si corresponde a la primera o a la segunda de ellas.

Durante las entrevistas en profundidad, le hemos preguntado respecto a sus experiencias en el aprendizaje de la geografía a lo largo de su trayecto formativo, fundamentalmente durante su biografía escolar y la formación de grado. Su escuela secundaria y su formación de grado universitaria, la cursó antes de la década de 1980. La geografía denominada tradicional que se practicaba en los ámbitos académicos y se “impartía” en las escuelas, era básicamente de corte positivista decimonónica. Esa geografía que se pretendía neutra y objetiva, era básicamente descriptiva, con predominio del dato y de la acumulación de información por sobre la explicación, con una organización temática donde predominaba la desconexión de los elementos de la realidad, daba lugar a la primacía de lo físico- natural. En la escuela esto llevó al predominio de la memorización, la naturalización de lo enseñado y su falta de cuestionamiento.

Al respecto R. Bertonecello (2006) sostiene que esta geografía que estaba basada en la descripción de los diferentes aspectos de la superficie terrestre era transmitida como la realidad en sí misma y no como una interpretación posible de ésta, en cuanto que no se hacían explícitos los criterios de selección ni los procedimientos intelectuales que habían intervenido en su producción, era una geografía que transmitía contenidos sin propiciar cuestionamientos. Esta matriz tradicional en la disciplina geográfica también alcanzó su capacidad de reproducción en el nivel escolar a lo largo del tiempo, dado la difusión de esta perspectiva tanto en los institutos de formación docente de nivel terciario como universitario.

La profesora es crítica de los conocimientos aprendidos en su etapa de formación en el profesorado de geografía.

“Al principio mi formación en la carrera universitaria no fue muy intensiva ni profunda ya que comencé un Profesorado en Ciencias Sociales, vigente en la década del '70; luego pude profundizar más en los saberes propios de Geografía cuando me cambié al Profesorado de Geografía. A pesar de tener buenos profesores mi formación respondió a los marcos propios de ese momento, con una fuerte impronta de la Geografía tradicional, con un plan de estudios donde no figuraban asignaturas referidas a epistemología ni a Metodología de la Geografía; sí estudiamos la evolución histórica de esa disciplina. De tal manera que, ya graduada, sentí la necesidad de una formación teórica-epistemológica que, en un principio, fue armada a retazos en función de la asistencia a cursos y a lectura de bibliografía que me recomendaban algunos colegas. Asistí a varios Seminarios en la Universidad Nacional de Cuyo que me demandaron mucho esfuerzo. Además, los nuevos conocimientos teóricos me demandaban una actualización de los demás contenidos de la ciencia. Estos nuevos conocimientos los pude ordenar y completar en las carreras de posgrado. Pero reitero que los contenidos de la parte teórica fueron grandes huecos en nuestra carrera” (E2).

De acuerdo con su relato podemos entender que su formación de grado estuvo vinculada a una geografía de corte más tradicional y sin enseñanzas explícitas de orden epistemológico. Ella ha procurado su actualización incorporando herramientas teóricas, con renovados marcos conceptuales y metodológicos, lo que le ha permitido una verdadera ruptura epistemológica con su formación anterior. De acuerdo a su discurso no fue para ella una tarea sencilla distanciarse de la tradición disciplinar heredada. En la misma entrevista amplía:

“Tuve una formación donde no tuve fundamentos epistemológicos y donde me quisieron convencer de muchas cosas que no eran reales. Y producto de todo eso fue un momento de la geografía en nuestro país en que la geografía perdió identidad, cuestión que todavía le cuesta recuperar. Yo viví todo el momento de que la geografía se definía por el método, que la geografía era una ciencia de síntesis y todas esas cuestiones a mí no me convencían. Yo hice mi formación teórica con mucho esfuerzo y en forma personal, no yo sola, sino a través de cursos que tomé debido a que no sabía qué era eso que llamaba epistemología, a leer material que conseguía, a ir logrando comprender algunos recortes, hasta que bueno tengo que reconocer como maestro en esa formación teórica a [nombra el docente] de la Universidad de San Juan que fue quien me dirigió en la tesis de magíster, pero antes de eso participé de muchos cursos de él... Comprender la dimensión epistemológica me permitió mejorar la enseñanza de la geografía, comprender la geografía y poder seleccionar críticamente: autores, posturas, coherencias...” (E2).

M. Fernández Caso (2007) señala que la innovación en el campo de la didáctica de la geografía implica preguntarnos sobre los saberes que se ponen en juego para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, de ahí que la reflexión sobre el conocimiento geográfico sea indispensable para construir propuestas de enseñanza fundamentada. La entrevistada da cuenta de una profunda reflexión epistemológica tanto sobre la geografía, la enseñanza, como el aprendizaje. Esta le permite construir procesos metodológicos en donde prima la creatividad; sus clases imprimen su autoría dando cuenta que están atravesadas por decisiones concientes y explícitas que se ponen al servicio del aprendizaje crítico de los estudiantes.

La reflexión y la coherencia epistemológica como condición fundamental de la enseñanza

En concordancia con lo sostenido previamente, las observaciones de sus clases y las entrevistas nos permitieron identificar un elemento central de sus prácticas: la referencia permanente a la necesidad de una reflexión y toma de postura epistemológica con relación a la geografía y a la enseñanza. Con respecto a la primera de ellas nos narraba:

“¿Qué te permiten los marcos epistemológicos? Entender qué es la disciplina; si vos entendés qué es la disciplina, los principios de la disciplina, de ahí en más podés enseñar, podés investigar, podés leer y te pueden convencer o no. Hay autores que a mí no me convencen ni me interesan desde que leo el primer artículo porque sé que no están parados en ningún lugar. Hay otros que están parados en un lugar que yo no lo comparto, pero los respeto. Hay gente que divaga, digamos, que están hablando de biología y creen que están haciendo geografía, o que hacen antropología y creen que están haciendo geografía. Hay cosas que para mí no se pueden sostener pero las sostienen otros, las respeto.... Yo creo que en la medida que ustedes puedan tener un marco epistemológico claro van a tener más claridad para seleccionar los contenidos; van a decir: esto no lo voy a dar porque lo tiene que dar el de Historia y yo no tengo cargo de conciencia porque yo sé que geografía es esto. Si no la materia es como una ameba sin forma que se expande por cuanto lugar hay, y después nos peleamos

con los de historia, nos peleamos con los de biología, con los de formación ética porque decimos este tema es nuestro...” (E2).

Este relato nos permite entender asimismo la importancia que la docente le asigna al análisis epistemológico como una herramienta que contribuye a la “recuperación de la disciplina” (Litwin, 1997), lo que posibilita distinguir y recobrar sus problemas, las temáticas que se investigan en su campo y los principios que le son específicos. Su discurso lo podemos relacionar con los aportes de E. Litwin (2008) cuando señala la necesidad de que el docente discrimine los temas de “centro” de los de “borde” de la disciplina, diferenciando lo importante de aquello que se desdibuja del campo de conocimiento. Comprendemos que sólo por medio de una reflexión teórica es posible enseñar, al contemplar la especificidad de ciertos contenidos disciplinares.

Interpretamos que la adopción que hace respecto a un marco disciplinar es producto de un pensamiento crítico que ella misma ha realizado conscientemente a lo largo de su trayecto formativo en torno a la geografía, y es este mismo camino el que propone por medio de sus prácticas de enseñanza: el hacer pensar a sus estudiantes en la disciplina para que puedan discernir posturas teóricas, adoptando aquellas con lo que acuerdan y discutiendo con las que no comparten. Consideramos que por medio de estas acciones se facilita la promoción del pensamiento dirigido a juzgar y con la finalidad de ayudar a decidir en qué creer o qué hacer.

Podemos destacar cómo la profesora explicita su posicionamiento epistemológico y, a partir de este, establece una coherencia con el tratamiento de los diferentes contenidos geográficos que intenta enseñar:

“Siempre digo que el soporte en el que estoy parada, la plataforma para cualquier tema es mi postura epistemológica que además la hago explícita a los alumnos para que entiendan cuando hago los planteos. Una de las cuestiones es que no hay escisión entre lo social y lo físico; otra de las cuestiones es que no hay escisión entre la teoría y la práctica; otra es que la verdad es relativa desde el punto de vista donde uno este parado para hacer el análisis. Entonces, en todo lo que hago y propongo tiene que ver una mirada geográfica hecha desde una visión del conocimiento. Hay otras, yo explicito la mía y hago la propuesta que hago, pueden rebatírmela, es decir, a mí me pueden discutir, y pueden no apoyar pero fundamentándola desde otro lugar, desde otro marco teórico” (E1).

La reflexión epistemológica es la que permite analizar discursos, tener indicios para suponer desde qué marco de pensamiento se habla, se escribe y se producen diferentes tipos de textos. Es un elemento central de la discusión académica, dado que al reconocer que existen diferentes posturas, dimensiones de análisis y posibilidades de pensamiento, se fomenta el pensamiento crítico (Lossio, 2010).

Podemos vincular sus expresiones con los aportes de A. Pérez Gómez (1993) quien considera como elemento fundamental del currículum de formación docente, el fomento del intercambio de opiniones y el respeto a la pluralidad de perspectivas, en cuanto vías que se orientan al desarrollo de la autonomía del profesional docente.

El compromiso y la exigencia disciplinar: una enseñanza basada en la conceptualización

Un rasgo altamente distintivo de la profesora es su preocupación por la promoción de una educación basada en la discusión de los conceptos disciplinares y en los procesos de conceptualización. Un trabajo anterior realizado por O. Lossio (2008), en el que se analiza su práctica, destaca la importancia que ella le otorga a las estructuras conceptuales como organizadoras de la enseñanza. Al respecto E. Litwin sostiene la necesidad de “identificar los conceptos involucrados en un tema, reconocer los más importantes, diferenciar los más inclusivos y sopesar en cada caso su valor o su importancia relativa representan ayudas importantes a la hora de promover la comprensión de los estudiantes” (2008, p. 53). Acerca de esto recuperamos un fragmento de lo que expresaba en una de las entrevistas:

“Entonces cuando analizás contenidos de geografía, lo que me interesa es, por un lado, que puedan leer la realidad y, por otro, que puedan manejar conceptos; que puedan salir de la mera descripción, de un discurso totalmente descriptivo (...) sino que manejen también un marco conceptual fuerte” (E1).

En la enseñanza de la disciplina, el trabajo fundamentado desde conceptos tiene un rol central para lograr superar la mera descripción de la versión tradicional por la explicación de procesos que se desarrollan en los espacios geográficos. R. Gurevich (1998) ya reconocía hace más de una década, que la conceptualización nos permite distanciarnos de los largos listados de objetos, nombres y cantidades, que son vinculados al inventario de la geografía clásica. Recuperamos de X. Souto González (1998) la idea de que conceptualizar no significa aprender de memoria un concepto, sino reconocer para qué y cómo se deben utilizar determinados vocablos. Esto es lo que la profesora memorable busca como objetivo, tal como lo explicita a continuación:

“Pongo mucho énfasis en procesos de conceptualización, por ejemplo desde hacerles una pregunta a los alumnos y después pedirle alguna definición, y después ver cómo hay contradicciones entre la definición y el concepto que ellos usan, porque bueno corresponden a dos teorías distintas que ellos no se habían dado cuenta” (E1).

A su vez, los relatos nos señalan su preocupación por promover que los alumnos realicen análisis teóricos y epistemológicos sobre el vocabulario académico disciplinar, elemento que consideramos central del pensamiento crítico. Para ello, manifiesta un claro compromiso por el debate de conceptos vinculados a la geografía y se preocupa para que entiendan que son construcciones históricas. Busca que comprendan que pueden tener significados diferentes según los marcos teóricos desde donde se los aborde, con la intención de que logren un uso adecuado de estos.

“Entonces bueno, soy muy exigente en cuanto al manejo de conceptos, porque al manejarlos están comprendiendo y los pueden relacionar. Y a veces les hago ubicar el mismo concepto en distintas teorías como te decía recién. Entonces al final tienen una definición en la teoría de Wegener de la deriva continental, y tienen otro concepto totalmente distinto en la teoría de Tectónica de Placas, entonces tienen que ver desde dónde están hablando” (E1).

Su discurso también da cuenta de su interés porque los alumnos construyan ciertos conceptos geográficos básicos que, por constituir categorías de un menor nivel de complejidad no son, en general, abordados en los ámbitos superiores, pero tampoco se

los define en la escuela secundaria. De ahí, su preocupación por la adecuada definición, dado que sin la aprehensión de ellos se generan problemas de comprensión de otros más complejos. Un ejemplo es el de “montaña” como nos señala en el siguiente relato:

“En las clases hago preguntas y el curso se queda congelado como que estoy preguntando algo muy difícil y les estoy preguntando, para que me definan, qué es una montaña. Creo que la enseñanza universitaria tiene problemas cuando bajas el nivel de complejidad de conceptos porque supone que ya están contruidos y la escuela secundaria no los construyó. Entonces cuando uno baja el nivel de complejidad a los conceptos más simples no los pueden definir. Por eso la interrogación sobre esos conceptos es una de las cuestiones que uso como movilizadora” (E2).

Un rasgo destacable es su capacidad de explicar, de una manera sencilla, conceptos académicos que presentan diferentes niveles de complejidad; es decir, transforma aquello que para los alumnos resulta dificultoso en algo fácil de comprender. Coincidimos con K. Bain cuando, caracterizando a los mejores profesores, sostiene: “Han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permiten conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades. Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos” (2007, p. 27). A continuación incorporamos un fragmento donde reflexiona sobre lo anteriormente expuesto:

“Tengo facilidad. Digamos que uno de los dones que me regalo Dios es la facilidad de comprensión. Hay cuestiones que a lo mejor son más fáciles para mí, no sé, y debe ser el ejercicio también de tantos años de docencia que me permiten aclararlas. Yo a eso lo tomo como lo que te planteaba antes como mi rol docente, el de poder abrir un camino para que los alumnos entiendan. No repetir lo que dice tal autor. Entonces, en ese sentido, hago el esfuerzo para traducir lo que dicen tres o cuatro autores” (E2).

Comprendemos que esta facilidad a la que hace referencia para enseñar contenidos se fundamenta, como explica K. Bain (2007), en el conocimiento sólido y profundo que ha logrado construir sobre la disciplina a lo largo de su vida profesional.

La problematización como base para promover el pensamiento crítico

Sus propuestas de enseñanza están directamente relacionadas con la promoción del pensamiento crítico. J. Pages (1998) señala que la definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información, de un acontecimiento o de un conocimiento determinado. Como sostiene H. Giroux (1990) los alumnos necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia para poder poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinado. Recuperamos un fragmento en el que por medio de su relato, la profesora nos fundamenta el sentido que esto tiene en sus clases:

“Confronto [en el aula] para lograr la atención de los alumnos. Yo les rebato y me tienen que volver a responder y tienen que fundamentar lo que dicen. Que

descubran la posibilidad de que yo esté errada, porque a veces les discuto cosas que son verdaderas, que ellos las están diciendo bien. Lo que quiero lograr también es que puedan fundamentar, que tengan seguridad de lo que dicen. (...) Hago estas cosas porque me divierte también, digamos le pone sal y pimienta a la clase...” (E2).

Estas palabras nos remiten a lo que Z. Álvarez, L. Porta y M. Sarasa (2010b) consideran que hacen los buenos docentes: “Desafían intelectualmente a sus estudiantes, ya que reconocen el valor de la perplejidad y la confusión que a modo de diálogo socrático funciona como estímulo del interés por los asuntos de la disciplina” (2010, p. 164). En este sentido, sus clases están centradas en la generación de situaciones problemáticas, buscando generar verdaderos desafíos intelectuales. Al respecto nos narraba:

“Lo otro que me preocupó siempre es que los alumnos no se aburran, entonces siempre intenté llevar algún desafío al aula; no necesariamente para empezar [la clase], a veces empiezo normalmente y a veces me salen en el momento. Esto para mantener despierto al alumno; tiene que ver con la novedad, con presentar recursos que tengan una determinada dificultad porque si no, si todo es sumamente fácil, para qué estoy yo” (E2).

Para lograr desafiar a los estudiantes, ella hace mención reiterada a la problemática de los contenidos geográficos de modo de promover el pensamiento crítico. Para ello, favorece la discusión teniendo en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vistas. Compartimos con R. Gurevich (2005) cuando expresa que fomentar en las clases la pluralidad de pensamientos, opiniones, criterios y formas de acción, propias de la vida social, colabora con el desarrollo del espíritu crítico.

“Esto de hipotetizar que también fue surgiendo paulatinamente en mis propuestas de clases tiene que ver con romper con lo de la idea única o con la respuesta esperada, algo que me torturó personalmente. Es decir, cómo voy a lograr el pensamiento crítico si no problematizo. Esta cuestión de que los alumnos encuentren respuestas más allá de que sea verdad o no, que esa respuesta puede ser discutida, fundamentada, le da otro color a la clase y te permite también usar la exposición después pero desde otro lugar” (E2).

Según H. Giroux (1990) uno de los supuestos más importantes dentro de un modelo de aprendizaje crítico es la problematización. Por su parte, A. Camilloni en una de sus obras nos señala que el aprendizaje no es posible si no se presenta un problema y nos advierte que para el aprendizaje de las ciencias hay que “colocar el espíritu en un estado de movilización permanente...y que cuando la pregunta se gasta y queda solamente la respuesta, el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (1997, p. 13). En este sentido, la profesora de Geografía explica una estrategia que utiliza:

“Mi modalidad de trabajo es, generalmente, que ante una pregunta acepto varias respuestas y no les digo cuál es la más acertada. Entonces, surgen discusiones y ellos mismos se admiran de lo que saben, de lo que creían saber y de lo que no saben” (E1).

En un trabajo desarrollado por M. Lipman, el autor ofrece un camino orientado hacia la superación del pensamiento absolutista. Al respecto menciona: “una estrategia para tal fin es la dislocación del pensamiento, remarcándolo con una perspectiva multiangular en lugar de aceptar puntos de vista únicos” (1997, p. 104).

La explicitación de su propio proceso de aprendizaje como estrategia de enseñanza

Otro de los elementos que consideramos como relevante de su estilo de enseñanza es la permanente explicitación de sus procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento disciplinar, lo que K. Bain (2007) denomina su propia “aventura intelectual”. De esta manera, transmite sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores en el camino de su aprendizaje.

Este transparentar su camino de aprendizaje, atravesado también por errores, por problemas de comprensión y por la necesidad de reconstrucción de algunos temas, pudimos reconocerlo particularmente en una de las clases observadas. Frente al tratamiento de un contenido disciplinar, más específicamente “la sudestada” como uno de los vientos locales que influye sobre la región del Litoral y en el Río de la Plata, manifestó abiertamente a sus alumnos el problema de comprensión que había tenido sobre él en un momento de su vida profesional. Luego, a través del diálogo establecido por medio de la entrevista en profundidad, pudimos indagar acerca de las razones que la motivaron a la explicitación de aquello:

“Porque es una cosa que me marcó, casi me gano un aplazo en el examen de Geografía Regional; y para que los alumnos entiendan que el camino del conocimiento no se cierra, sino que bueno yo lo aprendí en 1972 o 1973, entonces, lo tuve que reconstruir. Además, porque yo cuento muchas veces experiencias más porque soy el ejemplo que tengo más cerca, como diría un autor que leí ayer; y porque quiero que entiendan también que un profesor universitario no es un alguien que tiene todo solucionado, ni que estudió, se recibió y de ahí en más da clase y sabe todo; que hay cosas que hay que volver a aprender, porque cambiaron los esquemas teóricos o porque lo aprendiste mal; y que no hay que quedarse mal con los malos aprendizajes, para mí la sudestada fue una cuestión porque yo no la comprendía, y no la comprendía porque estaba mal explicada en los textos que usábamos como material de estudio, y yo soy sumamente racional, necesito tener claridad en la explicación....” (E2).

Por medio de este relato podemos interpretar su concepción de aprendizaje como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. Valoramos su preocupación por enseñar que somos sujetos en formación y en transformación permanente. Además, al revelar su proceso de aprendizaje, se genera una promoción de una educación que construye en los alumnos la noción de que todo proceso formativo, como señala I. Gorodokin (2005), implica deformación, destrucción, reforma y rectificación de prácticas de pensamiento.

El hecho de que en sus clases comunique sus experiencias de aprendizajes y transparente que se considere un aprendiz permanente, facilita lo que Z. Álvarez; L. Porta; y M. Sarasa (2010b) denominan un entorno o ambiente favorable para el ejercicio

de la buena enseñanza y la posibilidad de desarrollar una comprensión genuina. En un trabajo anterior, O. Lossio hace mención a este elemento destacado de las prácticas de enseñanza de nuestra profesora memorable de la siguiente manera: “el dar a conocer su propio proceso de aprendizaje le permitía generar un clima de trabajo que hacía que los alumnos nos animemos también a plantear nuestras dudas, por lo cual terminábamos preguntando sobre contenidos que incluso excedían los de sus asignaturas” (2008, p. 212). K. Bain (2007) hace alusión a que los profesores extraordinarios crean un entorno seguro en el que los estudiantes pueden probar sus ideas, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo. Como sostienen H. Páez, E. Arreaza y W. Vizcaya (2005) pensar críticamente es una manera de vivir y de aprender que fortalece a la persona, y en el caso de los educadores, fortalece consecuentemente a los estudiantes, a través de la práctica didáctica.

REFLEXIONES FINALES

El análisis realizado sobre cómo enseña una profesora memorable de Geografía, nos ha permitido acercarnos a la comprensión de sus acciones y de sus interpretaciones sobre su tarea, a partir de los cinco aspectos presentados que se vinculan con las posibilidades de promover activamente el pensamiento crítico. Reconocemos que hay otros rasgos muy valiosos de sus clases que no han sido presentados aquí debido a la extensión del presente trabajo.

Reconocemos en ella el valor de la pasión que la moviliza por la enseñanza y cómo le posibilita la creación de innovaciones que implementa en sus clases. Su propia inquietud hacia el conocimiento, los desafíos que se plantea, su aprendizaje continuo, sus creencias en el potencial de los alumnos, son algunos de los aspectos que inciden en sus formas de construcción de sus propuestas didácticas y en cómo las desarrolla.

La profunda reflexión teórica y epistemológica que lleva adelante; la búsqueda de diferentes perspectivas; la discusión de autores y visiones sobre diversos contenidos; son ciertos elementos –entre otros- que le permiten la promoción del pensamiento crítico. Para esto, ella se basa en un profundo conocimiento disciplinar, didáctico y sobre las formas de aprendizaje.

La docente memorable está presente en el recuerdo de sus alumnos por su estilo de trabajo, por su pasión por el saber, por sus clases innovadoras, por propiciar maneras de estudiar y de pensar más críticas.

Consideramos que es relevante continuar la indagación sobre el quehacer de los profesores memorables dado que creemos importante caracterizar cómo desarrollan sus prácticas, porque estamos convencidos de que la buena enseñanza puede aprenderse.

Para quienes ejercemos la actividad docente, las palabras y acciones de estos “maestros” extraordinarios nos lleva a reflexionar sobre nuestro accionar y sobre las decisiones que tomamos. Ellos pueden ser pensados como interesantes modelos desde los que cada uno puede construir su estilo de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Z. y SARASA, M. Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. In: *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones*. Instituto Superior de Formación Docente n° 81 (RIER), Miramar, 2010.

ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. y SARASA, M. Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2010a, vol. 14, n° 3, p. 89-98.

ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. y SARASA, M. La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 2010b, n° 1, p. 159-179.

BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª ed. Barcelona: Ediciones Universidad de Valencia, 2007. 225 p.

BERTONCELLO, R. Geografía. In: *Par@ Educ.ar, Aportes para la enseñanza en el nivel medio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006. <<http://aportes.educ.ar/geografia/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/>> [Consultado 23/03/2012].

CAMILLONI, A. (Comp.) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona: Editorial Gedisa, 1997. 224 p.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía”. In: FERNÁNDEZ CASO, M. y GUREVICH, R. (Coord.) “*Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*”. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007, p.17-36.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Editorial Paidós, 1990. 290 p.

GORODOKIN, I. La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Versión digital. n° 37/5, 2005. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>> [Consultado: 25-01-05].

GUREVICH, R. Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. In: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998, p.159-182.

GUREVICH, R. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Ediciones Fondo de Cultura Económica, 2005. 124 p.

LIPMAN, M. *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997. 366 p.

LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1997. 366 p.

LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2008. 226 p.

LOSSIO, O. e INGÜI, P. El papel del investigador en el abordaje de las prácticas educativas: una mirada desde el marco interpretativo, *Revista Escrituras*, 2008, n° 8, p. 43-50.

LOSSIO, O. Recuperando una práctica significativa de alfabetización académica en el contexto de una carrera de profesorado. Cuando la actividad de una docente se valora como facilitadora de un modelo de aprendizaje, de enseñanza y de geógrafo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2008, n° 3, p. 209-218.

LOSSIO, O. Pensamiento crítico y reflexión epistemológica: pilares para la alfabetización académica en la formación docente en Ciencias Sociales. *Revista Krínein*, 2010, n° 7, p. 73-85.

MANCOVSKY, V. La observación de prácticas pedagógicas como un medio de formación profesional. Una experiencia de capacitación. *Revista ensayos y experiencias*, 2004, n° 53, p. 93-107.

PAEZ, H., ARREAZA, E. y VIZCAYA, W. Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2005, n° 10, p. 237-263.

PAGÉS, J. La formación del pensamiento social. In: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori Editorial, 1998, p. 152- 164.

PÉREZ GÓMEZ, A. La formación del docente como intelectual comprometido. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1993, N° 8/9, p.42-53.

SAGASTIZABAL, M. y PERLO, C. *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, 2002. 272 P.

SCRIBANO, A. y ORTEZ, E. El proceso metodológico de la investigación cualitativa. In: Scribano, A.(Coord.). *El proceso de investigación social cualitativo*. 1° ed. Buenos Aires: Editorial Prometeo Libros, 2008, p. 23-54.

SOUTO GONZÁLEZ, X. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998. 400 p.

© Copyright Oscar José María Lossio, María Florencia Panigo y Lucía María Ferrero, 2013.

© Copyright *GeoGraphos. Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013.



GIECRYAL
GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE
ESTUDIOS CRÍTICOS Y DE AMÉRICA LATINA