



# ¿Qué geografía se enseña en el siglo XXI?

**Darwin Carballido** | Profesor de Geografía (IPA). Docente de Didáctica del CeRP del Centro, Florida.

*«Sacar la geografía de la descripción chata y enumerativa, del dato irrelevante y de la exaltación emocional por la variedad de climas, las dimensiones territoriales y las generalizaciones infundadas sobre los rasgos de la población.»*

Siede (2010:34)

La pregunta que opera como título admite varias respuestas debido a la existencia de múltiples marcos explicativos (complementarios y antagónicos) sobre lo que implica, en este caso, la enseñanza de los contenidos geográficos. Se debe tener presente que las prácticas de enseñanza se nutren de aportes teórico-metodológicos provenientes de las diferentes corrientes paradigmáticas que coexisten en el terreno de la geografía-ciencia (ciencia pluriparadigmática), lo que deriva, en definitiva, en diferentes formas de concebir: el estatus epistemológico de la geografía –ciencia social, ciencia ambiental, ciencia social-natural, etc.–, su objeto de estudio –la región, el paisaje, el espacio geográfico, etc.–, sus principales categorías de análisis espacial –territorio, lugar, paisaje, región, etc.–, sus categorías conceptuales, etc. Para establecer qué geografía se enseña hoy es ineludible evidenciar, en primer lugar, algunas de las

vinculaciones entre esos marcos explicativos o esquemas generales (ámbito de la geografía-ciencia) y las distintas formas de llevar adelante la enseñanza de la geografía (ámbito de la geografía-asignatura escolar), para luego poder establecer las características de una enseñanza renovada de los contenidos geográficos. Para ello, es imprescindible plantear cómo ha sido la enseñanza de la geografía desde su implantación en el sistema educativo liberal en la primera mitad del siglo XIX hasta la actualidad, lo que permite entender, en definitiva, las características de esta asignatura (Valls, 2011) y aprehender las razones por las cuales es necesaria (y urgente) una geografía escolar renovada.

La geografía como asignatura escolar surgió, como lo manifestara Isidoro González (2011:141), *«en el siglo XIX, de la mano de lo que podríamos llamar multiplicidad de origen curricular: el liberalismo, el imperialismo y el militarismo»*, aunque también a partir del valor científico otorgado a *«los mundos nuevos»* (como consecuencia de los viajes por el planeta), la importancia de las nuevas materias al servicio de la revolución industrial y la trascendencia de la educación para los ciudadanos y las ciudadanas de los nuevos Estados-nación. En ese marco fue necesario redefinir el término



nación –concepto inocuo hasta ese momento–, adoptado como el referente identitario. Los términos “nación”, “Estado”, “identidad”, “patria” ya existían, pero es a partir del siglo XIX que adquieren una nueva dimensión. Con el surgimiento de los Estados-nación:

*«Hubo que acotar un espacio, con sus fronteras, para definir una nación (López Facal, 2003). Y hubo que establecer dentro de esas fronteras, y nunca fuera [...], una identidad histórica y cultural permanente y anterior a los individuos que en ese espacio nacían, la patria, con una identidad personalizable [...] a la que los ciudadanos se debían y que, necesariamente, constituía un Estado... que es el que ahora les iba a cobrar impuestos en lugar del rey.» (González, 2011:142)*

Es así que se vuelca sobre la educación, la responsabilidad de formar a los jóvenes en lo que se consideró necesario para la construcción de una identidad nacional: lengua nacional, historia nacional y geografía nacional. La “geografía nacional” o “geografía patria” tuvo un papel fundamental en esa construcción, debido a que fue encarada, como expresó Daniel Pinkasz (2012), como la descripción del territorio con

dos funciones básicas: por un lado, la afirmación de la soberanía territorial; y por el otro, la enumeración de las bondades geográficas del territorio del país. La geografía actuó, entonces, como una herramienta de homogeneización nacional. Según Pinkasz, esta asignatura aún sigue cumpliendo con esa función: muchos países que acaban de nacer (y otros que nacieron hace tiempo) cuidan mucho del papel de esa geografía patria (sobre todo en la identificación y defensa de los límites). En nuestro país, la “geografía escolar patria” cumplió, a partir de su ingreso en las instituciones educativas (últimas décadas del siglo XIX), con la misma finalidad: unificar, igualar y asemejar culturalmente a los habitantes. Esto nos permite entender que la geografía, como asignatura escolar, es una “construcción didáctica” que responde a intereses concretos.

Se debe tener presente que la geografía-disciplina científica (ámbito académico) transitó por distintos recorridos teóricos en su devenir histórico, que impactaron en su objeto de conocimiento, su sentido formativo, su metodología y su marco conceptual, aunque no sucedió lo mismo en el Sistema Educativo, es decir, en el ámbito de la geografía-asignatura escolar. Existe consenso en entender que las prácticas de enseñanza actuales remiten a saberes provenientes de corrientes paradigmáticas existentes, pero que no están, epistemológicamente, vigentes. Según Pipkin *et al.* (2001), la geografía que se enseña hoy refleja dos posturas teóricas, tradicionales, muy claras: la concepción sobre la influencia determinante del medio físico sobre las actividades de las sociedades –se refiere al naturalismo: corriente asociada a la filosofía positivista del siglo XIX–, y la concepción sobre la condición del medio físico como escenario de posibilidades para las actividades humanas –se refiere al posibilismo: corriente asociada al enfoque historicista de finales del siglo XIX y principios del siglo XX–, produciéndose en esta última, la preeminencia de la región como objeto de estudio: una región cerrada y organizada por los elementos naturales. Las autoras señalaron que muchos de los contenidos de enseñanza que se desarrollan en las aulas cumplían una función útil en el pasado, pero hoy carecen de significatividad. Raquel Gurevich nos dice, en una postura concordante con la anterior, que la geografía escolarizada contemporánea es «una

## ¿Qué geografía se enseña en el siglo XXI?

*versión lavada y descolorida de la realidad contemporánea. Ella describe trozos del planeta relatando sus características como si fueran postales congeladas*» (Gurevich, 2006:64). Explicó que la geografía de la escuela actual es una réplica de la geografía de fines de siglo XIX y de principios del XX: «*una concepción más erudita que otra cosa, se prioriza la descripción detallada de cada uno de los elementos, de modo que los contenidos que hay que aprender se convierten en largos inventarios que memorizar*» (ibid.). Esta geografía de tradición francesa, que es concebida como la ciencia de los lugares, atiende al criterio de lo único, de lo excepcional, sin establecer articulaciones y generalizaciones. Agregó que la geografía escolar se presenta neutra y ocultadora de conflictos, contradicciones y cuestiones problemáticas de la realidad social. En el *Documento de trabajo 2009-2010* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010:13) se transcribió:

«[...] la Geografía desde sus orígenes, se ha enmarcado en diferentes corrientes epistemológicas. Estos enfoques, primero descriptivos y luego más explicativos, se arraigaron en la enseñanza escolar... para relevar, inventariar lugares, describir y explicar regiones, pero resultan insuficientes para entender las problemáticas del mundo actual. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura, 1997).»

Debemos tener presente que existen nuevas situaciones y nuevos problemas que obligan a rediseñar las pautas para la selección de los contenidos de enseñanza: «*resurgimiento de los nacionalismos y de las políticas xenofóbicas, profundización de las desigualdades sociales y económicas y de los problemas ambientales*» (Pipkin et al., 2001:4). Por ello, la geografía escolar contemporánea, según la propuesta de Lee (1983), debe introducir problemas relevantes, socialmente importantes y urgentes (apud Pipkin et al., 2001:6). Es ineludible entender, como subrayó Raquel Gurevich (2006), que la realidad histórico-social, que es compleja, dinámica, múltiple y contradictoria, nos brinda situaciones problemáticas que deben constituirse en objeto de estudio de los abordajes geográficos; por ello, es imprescindible realizar recortes de esa

realidad, que se presenten como significativos, relevantes y conflictivos al momento de enseñar. Además: «*Lo aprendido no será un saber por el saber mismo, sino para intervenir, para decidir, para cambiar, para criticar*» (Gurevich, 2006:65), es decir, para promover la formación de un ciudadano y una ciudadana conscientes de su realidad social y verdaderos agentes de transformación territorial.

Fernández Caso (2007) planteó que la geografía escolar ha sufrido en los últimos años (desde la teoría) importantes transformaciones, como resultado de las constantes revisiones de los contenidos y de las estrategias de enseñanza del currículo nacional. Esos cambios devienen del debate sobre las funciones tradicionales de la geografía escolar en la escuela media, interpeladas por «*los nuevos escenarios de participación social y política de los jóvenes y por los cambios en el mercado del trabajo*» (Fernández Caso, 2007:17). Indicó que:

«*Considerar las finalidades educativas históricamente asignadas a la geografía es un buen punto de partida para analizar los motivos por los cuales en la enseñanza de la asignatura han predominado las estrategias inductivas, las descripciones por sobre las explicaciones y unos discursos articulados sobre enunciados que postulan reproducir la realidad de la manera más simple y objetiva posible.*» (Fernández Caso, 2007:23).

Todos estos rasgos son característicos de lo que podríamos denominar la *epistemología escolar* de la asignatura. Esa *vulgata* —contenidos característicos de una asignatura escolar aceptados por todos (Chervel, 1991)—, fue constituyéndose, como explicó Fernández Caso, alrededor de unos contenidos casi inmutables: inventario físico (con su descripción y clasificación) y procedimientos canónicos (localización de puntos y zonas en los mapas o descripción de paisajes mediante la observación de una fotografía). Dichas prácticas pueden ser incluidas, como señaló Isabelino Siede (2010), en el “currículo residual”: categoría conceptual que incluye temas, procedimientos, etc., atados a la agenda de una enseñanza tradicional, en este caso, de una geografía excesivamente enumerativa y enciclopedista. Desde esta perspectiva tradicional,



*«[...] el alumno es considerado un sujeto pasivo que observa, memoriza y repite. Su realidad y experiencia de vida se mantienen afuera, y el conocimiento transmitido es impuesto como algo acabado, abstracto y en consecuencia alejado de su vida. La evaluación de estos aprendizajes consiste principalmente en comprobar la memorización de los datos, definiciones y localizaciones.» (Pipkin et al., 2001:7).*

Esta forma de concebir la enseñanza de los contenidos (con un predominio de los contenidos factuales) implica, sin duda, un modo particular de concebir la evaluación de los aprendizajes de dichos contenidos.

La propuesta de renovación del temario escolar geográfico se inscribe, según Fernández Caso, en el paradigma crítico, el cual implica trabajar con la espacialidad de los procesos sociales. Una geografía escolar inspirada en las corrientes críticas abre la puerta a los nuevos discursos geográficos, con aportes inéditos y con resignificaciones de contenidos clásicos (por ejemplo, los conceptos de

región, territorio o ambiente). En una investigación realizada por la autora se exponen los ejes que operarían como organizadores disciplinares en una nueva agenda de la geografía escolar: *reestructuración capitalista y procesos de reorganización territorial; transformaciones políticas recientes; desigualdad, pobreza y exclusión social; desarrollo y medio ambiente; cuestiones culturales; gestión territorial y políticas territoriales* (Fernández Caso, 2007:28).

Raquel Gurevich (2005) mencionó que la enseñanza de una geografía contemporánea invita a orientar las líneas de trabajo escolar hacia temas como: la progresiva artificialización de la naturaleza, la trama urbana del mundo, las nuevas formas de organización del trabajo, las redes de comunicación e información, entre otras. Es decir, enseñar temas territoriales en el marco de las transformaciones sociales contemporáneas, atendiendo a su dinámica local-global (glocal). En este escenario, la complejidad, la diversidad, el cambio, la controversia y la multiperspectividad nutren las aproximaciones didácticas y disciplinares críticas.

## ¿Qué geografía se enseña en el siglo XXI?



Fabián R. Araya (2009) planteó la posibilidad y la necesidad de llevar adelante una educación geográfica que permita lograr, a partir de una selección de contenidos pertinentes y relevantes, una sociedad más solidaria y equitativa a largo plazo. Indicó que frente a los diversos problemas que atraviesa la “sociedad mundial”, la educación geográfica para la sustentabilidad –como él la denominó– es crucial. Es allí que cobra trascendencia la didáctica de la geografía, la cual tiene entre sus temas de abordaje: la reflexión sobre el desarrollo del pensamiento espacial y la concepción de espacio geográfico que construyen los sujetos de aprendizaje. Es por lo expresado que el tipo de enseñanza que llevamos adelante impacta en esa concepción de *espacio geográfico* que van construyendo los estudiantes.

Elliot W. Eisner expresó que es sustantivo entender que lo que se trabaje en las aulas (o lo que se decida suprimir o subordinar en relación a otros contenidos [*currículum nulo*]) y cómo se lo trabaje, impactará en la configuración de las mentes de los ciudadanos y las ciudadanas, debido a que las mentes son verdaderas construcciones culturales. El tipo de enseñanza que se lleve a cabo tiene un papel sustantivo en dichas configuraciones mentales. Por lo tanto, como

señaló este autor: «*Cuando definimos el contenido y las tareas que constituyen el currículum, también definimos la clase de destrezas mentales que decidimos cultivar*» (Eisner, 2002:71). Aquí podemos establecer la diferencia entre enseñar geografía (concepción tradicional) y enseñar a pensar geográficamente (concepción renovadora).

José Armando Santiago (s/f) propuso que la esencia de la geografía tiene que estar empapada por un alto contenido social. La geografía, entonces, debe operar como una “plataforma” de denuncia de los serios problemas que atañen al mundo (en general) y a nuestro continente (en particular), sobre todo en relación a los fenómenos de dependencia, marginalidad, violencia, injusticia, etc.; situación que permitiría mostrar al *espacio geográfico* como un espacio de desigualdades, tensiones, conflictos, etc. En otras palabras, y empleando palabras del autor, como un espacio «*deteriorado y fuertemente centralizado*». Esto implica instaurar cambios en el currículo nacional y en las prácticas efectivas de aula (currículo en acción). En cuanto a nuestro país se puede afirmar que se ha producido un giro en la agenda de la geografía escolar, en este caso de la Educación Primaria, debido a los cambios introducidos en el currículo nacional: «*ha disminuido el peso del mundo físico, la flora, la fauna, los límites territoriales y las subdivisiones que formaban parte indiscutible del currículum*» (Pinkasz, 2012:34). Podemos aseverar que se produjo un debilitamiento de lo que John W. Meyer (*apud* Ramírez *et al.*, 2009:169) denominó la “ontología nacional” como resultado de un temario escolar cada vez más desnacionalizado. Todo lo expresado admite, sin duda, hablar de una enseñanza sesgada, lo cual, como subrayó Siede, es verdad; «*en las Ciencias Sociales, lo que no es sesgado es amorfo; lo que no adopta una perspectiva, navega en la ambigüedad. Por el contrario, pararse en un marco conceptual es un rasgo de honestidad intelectual*» (Siede, 2010:281).

Queda establecida, entonces, la necesidad de dar un vuelco a la enseñanza de los contenidos geográficos, pasando de una enseñanza descriptiva, enumerativa, enciclopédica y descontextualizada con las problemáticas reales de la comunidad, donde prima la promoción de lo memorístico y repetitivo, a una enseñanza que

deje al desnudo cuestiones como la dependencia y la sumisión, las graves problemáticas socioterritoriales, las rápidas transformaciones territoriales (Santiago, s/f), y promueva la reflexión y un verdadero compromiso hacia lo social. Una enseñanza que, como planteó Gurevich, «*tienda a un compromiso de reciprocidad con un conjunto amplio de saberes y experiencias, de responsabilidades, con la intención de tender a la construcción de una sociedad en la que sea posible articular proyectos personales y colectivos, y hacer un ejercicio más pleno de la palabra y la decisión*» (Gurevich, 2005:16). Una enseñanza crítica o democrática que permita,

como reseñó Rodríguez Lestegás (2000), proporcionar una visión global de la realidad social, introducir la perspectiva histórica en el análisis de las dinámicas territoriales, adoptar una actitud crítica hacia la injusticia y la desigualdad en las sociedades actuales, incluir a todos aquellos grupos tradicionalmente omitidos en los análisis científicos (minorías étnicas, mujeres, homosexuales, etc.), educar en el respeto por las diferencias y estimular el conocimiento de la propia identidad. En pocas palabras, se habla de una educación para la libertad, para el (auto y co) conocimiento, para la reflexión, para la acción, para la vida. 

## Bibliografía

- ARAYA PALACIOS, Fabián Rodrigo (2009): "Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable: Una Integración necesaria" en *Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral*, Número 1 (Enero), pp. 31-42. La Serena: Editorial Universidad de La Serena. En línea: <http://www.revistanadir.cl/>
- CHERVEL, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación" en *Revista de Educación*, N° 295, pp. 59-111. En línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29503.pdf?documentId=0901e72b813577e6>
- EISNER, Elliot W. (2002): *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- FERNÁNDEZ CASO, María Victoria (2007): "Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía" en M. V. Fernández Caso; R. Gurevich (coordinadoras): *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, pp. 17-35. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro (2011): "El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia" (Cap. 8) en J. Prats (coord.): *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, N° 8, Vol. I, pp. 133-145. Barcelona: Ed. Graó.
- GUREVICH, Raquel (2005): *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Colección Educación y Pedagogía.
- GUREVICH, Raquel (2006): "Un desafío para la geografía: explicar el mundo real" en B. Aisenberg; S. Alderqui (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales I. Aportes y reflexiones*, pp. 63-84. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador (12ª reimpresión).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2010): "4. Ciencias Sociales" en *Diseño Curricular Educación Secundaria. Documento de trabajo 2009-2010*. En línea: <http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20Nivel%20Medio/PDF/4.%20CIENCIAS%20SOCIALES.pdf>
- PINKASZ, Daniel (2012): "Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad" en S. Finocchio; N. Romero (comps.): *Saberes y prácticas escolares*, pp. 17-39. Rosario: HomoSapiens Ediciones (1ª edición, 1ª reimpresión). Colección "Pensar la educación".
- PIPKIN, Diana; VARELA, Claudia; ZENOBI, Viviana (2001): *Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario. Materia: Enseñanza de Ciencias Sociales 1 y 2*. Buenos Aires: GCBA/Secretaría de Educación/Dirección de Currícula. En línea: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mcs1y2npweb.pdf>
- RAMÍREZ, Francisco O.; MEYER, John W.; WOTIPKA, Christine Min (2009): "Globalización, ciudadanía y educación: auge y expansión de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual" en *Revista Peruana de Investigación Educativa*, Vol. 1, N° 1, pp. 163-180. En línea: <http://siep.org.pe/archivos/up/79.pdf>
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco (2000): *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid: Ed. Síntesis Educación. Colección Didáctica de las Ciencias Sociales.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando (s/f): "Orientaciones Geodidácticas para enseñar Geografía en América Latina". San Cristóbal: Universidad de los Andes/Núcleo Universitario del Táchira/Departamento de Pedagogía. En línea: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant\\_arm/al9/orientaciones.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/al9/orientaciones.pdf)
- SIEDE, Isabelino A. (2010): "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza" y "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales" en I. A. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 17-48 y 269-294, respectivamente. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- VALLS, Rafael; LÓPEZ FACAL, Ramón (2011): "La Didáctica de la Historia y la Geografía como reflexión para la educación actual. Perspectiva histórica" (Cap. 11) en J. Prats (coord.): *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, N° 8, Vol. I, pp. 189-199. Barcelona: Ed. Graó.