

LA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE GEOGRAFÍA: INTERPRETACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DE LOS RESIDENTES

Diego García Ríos

ISFD N° 19 – Mar del Plata

ciiegeografia@gmail.com

RESUMEN

La gran mayoría de los residentes de geografía de la ciudad de Mar del Plata, próximos a graduarse en el profesorado, afirman con seguridad que su propósito más importante en la docencia es formar ciudadanos críticos, tanto en el periodo de práctica como en el desarrollo profesional de su desempeño futuro. Esto se logra mediante un trabajo que genere condiciones que propendan al maridaje geografía crítica-didáctica crítica, donde las bases epistemológicas de la disciplina guarden correspondencia con una metodología de trabajo coherente con los principios del enfoque geográfico radical. Así, para lograr comprensión, significatividad y conciencia social en los alumnos, resulta imprescindible, por un lado, que los residentes sean conscientes de los abordajes y contenidos que trabaja esa perspectiva disciplinar y, por otro, trabajar con estrategias abiertas y flexibles que sean capaces de colocar al estudiante en el centro de la escena como verdadero protagonista de su aprendizaje. Sin embargo, el peso de una biografía escolar y formativa que tracciona los supuestos de los residentes hacia perspectivas tradicionales de la disciplina y enfoques conductistas en la enseñanza, obstaculiza o dificulta la posibilidad de construcción de una práctica docente crítica en geografía.

El objetivo del presente trabajo es analizar las prácticas de los residentes de geografía de Mar del Plata para identificar y analizar las formas que adquiere la crítica en sus acciones pedagógicas. Este desarrollo se llevará adelante mediante una metodología cualitativa e interpretativa a partir de los registros observacionales de quien escribe, los cuales fueron realizados mediante dispositivos de narración.

PALABRAS CLAVE Práctica docente – Crítica en geografía – Biografía

1. INTRODUCCIÓN

La geografía en la escuela es una disciplina de carácter social que busca la explicación de procesos socio-territoriales en diferentes espacios y pretende generar una mirada crítica en los estudiantes que transitan por ella. Sin embargo, este enfoque problematizador no siempre estuvo presente en las aulas: tradicionalmente, se la reconocía por ser una materia que se caracterizaba por la descripción inocua de elementos en un paisaje y apelaba a la memoria de quienes la estudiaban (Villa, 2009). Esta cuestión ha ido socavando las estructuras del pensamiento geográfico complejo en el nivel secundario, al punto que fue cargando las biografías escolares de los profesores en formación, en torno a la idea de una disciplina escasamente interesante y poco significativa. Actualmente, podemos hablar de la presencia de una geografía renovada en la provincia de Buenos Aires, puesto que el vigente Diseño Curricular (DC) establece dos formas de abordaje pedagógico que deben reflejarse en la práctica docente de los profesores que dicten esta materia: por un lado, desde el sentido epistemológico, propone un cambio paradigmático que pretende alinear a la geografía escolar con los registros teórico-académicos que ha transitado la disciplina en las últimas décadas de desarrollo científico: las geografías críticas, humanistas y posmodernas. Por otro lado, y en relación con lo anterior, promueve una selección y un tratamiento de esos contenidos desde una perspectiva de la didáctica motorizada por la pregunta, la hipótesis, la reflexión y la utilización de estrategias didácticas innovadoras.

Sin embargo, este andamiaje dialéctico geografía crítica-didáctica crítica se encuentra con obstáculos que dificultan su desarrollo en la práctica real. Ante este contexto, se vuelve imprescindible centrar este trabajo en las prácticas de aquellos residentes de los profesorado de geografía de la ciudad de Mar del Plata, quienes serán los futuros profesores que tengan la responsabilidad de revertir la situación mencionada. Para ello, se indagará en las prácticas que desarrollan esos practicantes a la hora de llevar la crítica geográfica que se hace presente en la prescripción oficial hacia las aulas y serán interpretadas durante todo el proceso de residencia en las escuelas secundarias donde practican. En ellas se apunta a observar las características de su práctica docente crítica buscando, de manera espiralada, la reafirmación o transformación de aquellas representaciones iniciales que poseían sobre la geografía crítica escolar previamente al desarrollo de la residencia.

La presente ponencia es el resultado de un proceso de investigación educativa que tuvo como corolario la presentación de la tesis de maestría, la cual se inscribe en una metodología interpretativa que se focaliza en los aspectos cualitativos de los hechos sociales, los cuales son trabajados mayormente desde el paradigma hermenéutico-crítico (Stake, 1999; Martínez López, 2004; Sanjurjo, 2011). Esta concepción entiende que la realidad socio-educativa no se configura solo por conceptos e ideas, sino que se estructura a partir de cuestiones que tienen que ver con elementos de la teoría social, como las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales, que son verdaderos componentes del conocimiento (Gurdián-Fernández, 2007). En este sentido, las prácticas que consideraremos aquí serán atravesadas por esta óptica, a los fines de analizarlas bajo el amplio espectro conceptual de las características críticas en educación y en geografía.

En resumen, basándonos en la crítica como paraguas conceptual, en este trabajo se exhibirán los análisis de las clases de los residentes desde el enfoque cualitativo, hermenéutico y crítico, considerando que esta perspectiva posibilita develar y resolver problemas de la práctica docente, permitiendo realizar nuevas lecturas de su complejidad y comprender que, si bien no pueden tomarse como formas de validación de las construcciones teóricas, las prácticas están sustentadas en ellas, con el propósito de mejorarlas y producir cambios (Alfonso, 2009).

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO TEÓRICO

Esta ponencia constituye una conclusión de la tesis de Maestría en Práctica Docente (Universidad Nacional de Rosario) que mantuvo a este investigador realizando trabajos de indagación de marco teórico y de registros observacionales que analizaron a practicantes de los dos profesorados de geografía de la ciudad de Mar del Plata¹ como sujetos de estudio prolongado. El proceso de elaboración del informe de investigación final tuvo un desarrollo de cinco años, donde existió una exploración teórica de autores provenientes de la filosofía, la historia y la pedagogía, además de la geografía. Estos registros teóricos referenciales permitieron elaborar un esquema de la crítica que se comportó como un prisma analítico en la observación, a los efectos de considerar y ponderar las prácticas de los residentes.

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata e Instituto Superior de Formación Docente N° 19

En torno a lo anterior, se pueden distinguir dos grandes vertientes que posee la crítica en educación, entendida como la actitud propositiva que debe desarrollar el sujeto que enseña en su práctica educativa para lograr el desarrollo de un pensamiento consecuente en sus alumnos (Benejam y Pagès, 1997): por un lado, la crítica como formación teórica compleja que debe lograr, a nivel *hermenéutico*, el esfuerzo intelectual para que la razón desarrolle la reflexión a la hora de juzgar un discurso o una acción; y por otro, la crítica *emancipadora*, entendida como un maridaje teórico-práctico que conduce al sujeto que aprende, mediado por su profesor, a adoptar un posicionamiento político autónomo de ruptura y transformación de las estructuras sociales dadas. Si bien cada una posee sus características y métodos, existe una cuestión que asemeja ambas miradas y tiene que ver con aquellas cualidades identificables en los estudiantes que puede reconocer el docente en su práctica para verificar si existió construcción de pensamiento crítico: la creación de ambientes de clase donde se produzcan manifestaciones en que los estudiantes cuestionen y *se cuestionen* de manera reflexiva teorías, dimensiones y supuestos, para desarrollar sus posturas de manera coherente y clara (Mejía Delgadillo et al, 2006). Sendos registros teóricos, sin perjuicio de ninguno, conformarán en este trabajo una referencia permanente para que podamos identificar las diferentes formas didácticas, en tanto crítica, que pueden formar parte de una clase de geografía a la hora de interpretar las prácticas que los residentes despliegan sobre la construcción de pensamiento crítico en sus aulas, desde un punto de vista epistemológico y didáctico, pero también político e ideológico. Este eclecticismo teórico se comporta como un caleidoscopio que nos permite comprender con mayor riqueza los diferentes desarrollos conceptuales y prácticos con los que se desenvuelven los residentes en sus clases de geografía. En razón de ello, nos apoyamos en la mirada de Balaguer Mora:

“En realidad son dos acepciones [la hermenéutica y la emancipadora] que no se contradicen, sino que, al menos en el campo de las ciencias sociales, se complementan; de manera que la confluencia entre esas dos tradiciones permite armonizar la crítica epistemológica y la crítica social, el cuestionamiento constantemente activo y radical de las formas establecidas de pensamiento y el de las formas establecidas de nuestra vida colectiva.” (Balaguer Mora, 2018: 75)

Nuestro estudio está centrado en la relación teoría-práctica que establecen los residentes seleccionados a la hora de considerar la crítica en la geografía escolar. Sin embargo, no es una tarea sencilla detectar rasgos de la crítica cuando se trata de acciones subjetivas que no poseen incidencias del todo inmediatas en los sujetos que aprenden. Por ello, el DC de Geografía se comporta como una especie de “monitor” que busca estas referencias hacia la

crítica en las clases lo cual genera que, muchas veces, en pos de lograr una práctica satisfactoria, los residentes terminen aplicando estrategias o modos de enseñar que recomienda el documento oficial, sin ser del todo reflexivos en su implementación.

2.1 La necesidad de abandonar el lastre biográfico

La finalidad de formar ciudadanos críticos en la escuela o construir pensamiento crítico en el aula está presente, de manera ineludible, en todo propósito o declaración oral que realizan los residentes a la hora de posicionarse retóricamente como futuros profesores de geografía. Son muchas las causas explicativas por ellos enunciadas que nos permiten arribar a este diagnóstico (lectura de autores de la geografía o pedagogía crítica, profesores que los han movilizado en esa dirección, militancia política, entre otros); pero existe una razón que se mantuvo de manera constante y transversal: la voluntad de rupturizar, en términos disciplinares y pedagógicos, con la biografía con la que fueron formados como estudiantes. Para ello se proponen, como principal desafío, poder construir una geografía crítica que sea capaz de instalar principios de reflexión y acción en los estudiantes de secundaria, lo cual sentaría las bases de la crítica en sus esquemas de aprendizaje. Sin embargo, generar este quiebre con el pasado no es tarea sencilla dado que, en la mayoría de los casos, la biografía es más potente que la formación inicial de un profesor, la cual termina siendo de bajo impacto (Davini, 2008; Alliaud y Antelo, 2014).

Durante la cursada, se busca generar espacios para favorecer la reflexión en torno a estas cuestiones biográficas, con el objeto de concientizar y reposicionar al residente para que sea capaz de identificar qué cuestiones todavía tiene arraigadas al pasado biográfico y cuáles ha podido modificar a instancias de su formación docente. El problema radica en que los contenidos aprendidos en el marco de las materias disciplinares no son pensados ni incorporados en clave didáctica por los profesores en formación. Entonces, se construye la idea de que la práctica es la aplicación de los saberes académicos en un aula de secundaria. Por ello, el camino de la práctica que transitan los residentes comprendidos en esta investigación no solo tiene que ver con el estudio sobre cómo desarrollar una secuencia didáctica, sus estrategias de enseñanza y las formas de sus clases, sino que se vincula con la intención de resquebrajar aquellas estructuras bien arraigadas de la geografía aprendida, que atentan contra la construcción de la crítica en el aula. Esto se relaciona con el posicionamiento epistemológico que debe adoptar todo residente para “hacerse en la

práctica” (Anijovich, 2009), junto con los propósitos formativos de su labor docente, los cuales le otorgan sentido pedagógico al quehacer en el aula.

3. PENSAR Y ACTUAR EN TÉRMINOS CRÍTICOS EN EL AULA

El proceso de la práctica se extendió durante un lapso de ocho meses, dado que cada institución desarrolla la residencia en cuatrimestres distintos. En ambos casos, los residentes debieron cumplimentar veinte módulos (horas reloj) frente a alumnos y se observaron dos clases, como mínimo, de cada uno de los ocho sujetos implicados en este trabajo. El registro de escritura narrativa con el que fueron evaluados es el que adoptaremos como insumo para analizar la construcción del pensamiento crítico en el aula, a partir de la cita de diferentes pasajes de la observación. El procedimiento fue el siguiente: una vez realizada la retroalimentación a cada residente sobre su clase, las diferentes observaciones les fueron entregadas al residente, quedándose el investigador con una copia para ser sistematizada en torno a diferentes tópicos, de una manera tal que los mismos nos permitieran analizar los sentidos de la práctica a partir de nuestro marco conceptual, sobre las formas que adoptan los residentes de geografía para construir pensamiento crítico con los jóvenes. Estos marcos fueron traducidos en los apartados que se exhiben a continuación.

3.1. El sinuoso camino entre lo que se dice de la crítica y lo que se hace con ella

Anteriormente, hicimos referencia al sostenimiento y ponderación de una geografía crítica en los residentes desde lo discursivo, antes y durante el desarrollo de la práctica. Sin embargo, leyendo sus planificaciones, tanto en los propósitos formativos como en el abordaje de los contenidos, esta perspectiva disciplinar es tenue o se va diluyendo conforme avanzan los pasajes de la secuencia didáctica. En la mayoría de ellas predomina un recorte temático estanco, donde un contenido es enseñado en sí mismo, las causas sistémicas que explican hechos geográficos desde una mirada crítica compleja son contempladas escasamente –o directamente están ausentes– y la descripción aparece como la principal herramienta de enseñanza. Aquí nos encontramos con un límite que nos lleva a dar cuenta de una contradicción importante y nos obliga a preguntar: ¿será que no existió

una lectura profunda del DC o de los preceptos de la geografía crítica?, ¿o el DC no ahonda en realizar estudios estructurales críticos para comprender realidades geográficas desde la totalidad?; las materias de la carrera, ¿contribuyeron a que los residentes posean este enfoque geográfico a la hora de planificar?, y, por último, un interrogante desde el abismo: más allá de que el residente dice adscribir a la geografía crítica, ¿está convencido de tener esa postura o se trata de un discurso anidado al cambio de época curricular?

Si bien durante las clases de la cursada se remarcó que no puede existir geografía crítica –entendiendo por esta a todas las vertientes epistemológicas que se amparan bajo esta denominación– sin pedagogía ni didáctica crítica; en muchos casos en que se esbozaron planteos propios de la geografía radical, predominó la exposición oral obturada como componente didáctico casi exclusivo de trabajo en el aula, o viceversa. Entendemos que estas situaciones son normales en la iniciación de un profesor novel (Sanjurjo, 2011), dado que con dichas acciones buscan mayor seguridad a la hora de pensarse dentro de la clase y, además, también se colocan como objetivo “demostrarle” al profesor de práctica que “saben” los contenidos de la materia. Sin embargo, en muchas situaciones, el residente obra a partir de la clásica pregunta de constatación de saberes², sin detenerse en la comprensión genuina de sus alumnos, lo cual atenta contra la construcción de todo pensamiento crítico.

Para Viniegra Velázquez, “ejercer la crítica en la práctica docente significa un cambio cualitativo: la experiencia deja de ser solo el conjunto de decisiones y acciones con fines preestablecidos que se realizan en el aula, para transformar en problemáticas del conocimiento que desafían la experiencia reflexiva” (Viniegra Velázquez, 2002: 109). Ciertamente, uno de los desafíos de la enseñanza es generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus propios supuestos personales, en muchos casos provenientes de construcciones experienciales o del sentido común. En otros términos, se trata de la búsqueda de ampliación de la conciencia y de la apertura en el pensamiento. Esto se logra mediante dos mecanismos: por un lado, poniendo en tensión las interpretaciones o concepciones de los estudiantes con informaciones concretas de una determinada realidad (conflicto empírico) y, por otro lado, contrastando sus interpretaciones con otros enfoques conceptuales argumentados sobre el tema (conflicto teórico). Este proceso también implica el análisis crítico del conocimiento mismo que se

² Preguntas del estilo: “¿entienden?”, “¿sí?”, “¿me siguen?”, “¿vamos bien?”.

enseña y se estudia, evitando la visión del conocimiento teórico o científico como algo cerrado, estático, neutro o descontextualizado (Viniegra Velázquez, 2002).

Desde ya que una didáctica que favorezca la motivación de los estudiantes constituye una base pedagógica que genera mejores condiciones para el trabajo con el pensamiento crítico. Davini (2015) desarrolla algunos criterios didácticos para enseñar en la motivación de los estudiantes que contribuyen a construir en el rumbo que venimos describiendo. Algunos de ellos están en consonancia con lo que consideramos una enseñanza significativa y crítica, dado que, como dicen Martín Sánchez *et al* (2017), si no existe motivación y disposición por parte del sujeto que aprende, no se puede construir pensamiento crítico en el aula; y otros tienen que ver con esencias más transformadoras, vinculadas con las intenciones basadas en la reflexión-acción para que los estudiantes dejen de pensarse como meros alumnos y se empoderen como sujetos de derecho y cambio. Muchos dispositivos de intervención docente presentes en esta caracterización aparecen en el DC con el que practican los residentes. Tomaremos algunos de ellos que fueron identificables, con mayor o menor intensidad, dentro de las observaciones realizadas y su explicación será referenciada a partir de citas de las narrativas de este investigador (profesor de práctica).

3.1.1. El trabajo con contenidos relevantes para comprender la realidad social

La enseñanza es siempre un acto de transmisión de contenidos culturales, sean conocimientos, habilidades cognitivas, capacidades para la acción, disposiciones personales o valoraciones sociales (Davini, 2015) y la construcción de pensamiento crítico en el aula tiene que ver con el desarrollo de todas esas habilidades (López Aymes, 2012). Ahora bien, ¿cómo perciben esta transmisión los estudiantes?, ¿de qué manera se predisponen para la posibilidad del aprendizaje y cómo construyen sus propias representaciones sobre lo transmitido? Desde las cátedras de Práctica Docente de ambas instituciones se le otorga absoluta atención a la problematización de contenidos geográficos que sean relevantes para los estudiantes (Gurevich, 2005), explicando que una de las metodologías más efectivas a tales efectos es la apelación a los saberes previos de los alumnos (Ausubel, 2002), por cuanto ellos son los que ejercitarán la capacidad para encontrar significados y relaciones con lo enseñado por el docente. En la clase del residente K., el profesor de práctica narró:

“Cuando trabaja con el concepto de División Internacional del Trabajo, apela a los conocimientos previos para capitalizar las participaciones. (...) Son muy interesantes las intervenciones de los alumnos cuando el profesor les cede la palabra. Se genera un clima cordial en la clase, donde incluso participan estudiantes que no lo venían haciendo usualmente. Asimismo, el practicante relaciona de muy buena manera los contenidos expuestos con los de su pareja pedagógica, desarrollados precedentemente.” (Registro de observación del residente K.)

La intención del DC es que todos los contenidos sean abordados de una manera tal que su consideración parta del binomio Sociedad-Naturaleza, entendida como una relación dialéctica con una fuerte crítica a las lógicas del sistema capitalista, dejando atrás la tradicional y artificial dicotomía entre geografía física y geografía humana. Si bien trabajar en este enfoque no garantiza *per se* que los estudiantes consideren a esos contenidos como algo significativo, el hecho de poder vincularlos con saberes previos o experienciales de los estudiantes genera una mayor atención y compromiso con la clase (Ausubel, 2002).

La enseñanza despertará mayor motivación en los alumnos si los contenidos son trabajados desde lo real y concreto (Giroux, 1997). Más aún cuando hablamos de geografía, donde todos los problemas parten de situaciones verdaderas y deben ser enseñados, según el DC, en virtud de la relación que tienen los alumnos con el mundo que los rodea, lo cual los vuelve más sensibles a las situaciones presentadas. En un pasaje de la residente T. se pudo vislumbrar lo siguiente:

“Cuando los alumnos trabajan con la actividad, la profesora atiende responsablemente las consultas pasando por los bancos. Los estudiantes culminan la actividad a tiempo. En este tiempo, les propone leer una trayectoria cotidiana de una niña que sufre una inundación en su barrio como cierre de la clase, lo cual ya es habitual para la dinámica que viene sosteniendo. Es bueno el andamiaje que genera la profesora a partir de la lectura comprensiva. Finalmente, a instancias de lo vivido por la niña del texto, les pregunta sobre las acciones que ellos adoptarían para reducir o mitigar las inundaciones, recogiendo buenas participaciones por parte de los estudiantes.” (Registro de observación de la residente T.)

Si los educadores críticos abordan los temas desde relatos, experiencias y lenguajes culturales cercanos al grupo como forma particularizada de enseñanza, resulta menos dificultoso que los alumnos puedan sentir empatía con las oralidades, lecturas y escrituras que se suscitan en su aula. Es necesario que la práctica docente sea receptiva a las historias, sueños y vivencias que los estudiantes llevan a la escuela, puesto que allí se podrá desarrollar un lenguaje y un conjunto de prácticas que pongan en juego la naturaleza contradictoria del capital cultural con el que ellos producen significados que legitiman sus particulares formas de vida (Giroux, 2003). Entendemos que estas situaciones didácticas sientan las bases para la construcción de una hermenéutica fundante de la crítica, dado que se le otorga mayor significado al espacio en el que se desempeñan los jóvenes, quienes

deben adquirir conocimientos sólidos acerca de los mismos para su mayor comprensión y para pensar críticamente sus posiciones en él.

3.1.2. *La implicación activa de los alumnos en las tareas y la promoción del trabajo colaborativo y creativo*

Tal como afirman Martín Sánchez *et al* (2017), el aprendizaje auténtico supone que el estudiante se convierta en un agente activo dentro de la dinámica áulica, cuya intención es la de pensar y desarrollar pensamiento autónomo; esto conduce a la producción del evento que llamamos *aprender*. Si orientamos estos procedimientos hacia la vertiente del pensamiento crítico, afirmamos que se trata de aquellas habilidades utilizadas para determinar la autenticidad, exactitud y el valor de la información y del conocimiento (Benejam y Pagès, 1997). En esta situación, afirmamos que la enseñanza requiere de la necesaria colaboración de otros sujetos y es por esta razón que hay que estar dispuesto a generar trabajo mancomunado, es decir, que los alumnos aprendan a construir *con otros* los fines de la crítica. En este sentido, cuando hay aprendizaje auténtico, el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter significativo, reflexivo y colaborativo. En una clase de la residente O., se narró lo siguiente:

“La profesora trabaja en formato taller de una forma muy adecuada, disponiendo a los pocos alumnos en forma de “pecera”, tal como les prometió en la primera clase. Es su estrategia rectora y eso marca el paso del ritmo de los alumnos, quienes se muestran interesados en la propuesta y se implican en el desarrollo de las tareas brindadas por la profesora.” (Registro de observación de la residente O.)

En este abordaje didáctico, la residente indujo el interés porque trabajó desde el asombro y les propuso a sus alumnos el desafío de pensar en cada actividad práctica que tuvieran frente a sus ojos. Ella acompañó de manera personalizada y ayudó a los estudiantes a que *se realicen* preguntas reflexivas sobre lo que estaban aprendiendo en ese momento. Las preguntas socráticas constituyen la base sobre la que se construye pensamiento crítico en un sujeto (Davini, 2015). Este enfoque hermenéutico propicia un acercamiento hacia la crítica en el sentido que las respuestas se dan en forma de nuevas preguntas, lo cual obtura toda posibilidad de que la profesora dé instrucciones, correcciones o respuestas “hechas”.

Existe ingente bibliografía que afirma que el interés y el compromiso con las tareas son mayores en la medida que los alumnos participan en grupos o comunidades de aprendizaje

(Souto, 1993; Litwin, 2008; Hernández, 2009). El hecho de que los estudiantes puedan involucrarse en un aprendizaje colaborativo implica la mediación con experiencias y perspectivas de los otros, logrando que los jóvenes se muestren más predispuestos hacia las propuestas de sus docentes (Davini, 2015). Estos baluartes pueden favorecer el principio de *creatividad* en los estudiantes, donde se fortalecen las identidades individuales y colectivas. Por ejemplo, en la siguiente observación, el profesor escribe:

“El practicante procede a repartir diferentes envoltorios de alimentos que trajo a la clase para poder realizar la actividad propuesta. En los mismos se apunta a que los alumnos lean los ingredientes y saquen conclusiones iniciales. Se vislumbra que el recurso es potente, pues apela a la creatividad del grupo para pensar de qué manera se relacionan esos paquetes con el tema de la soja en Argentina.” (Registro de observación del residente R.)

La relación establecida aquí por el residente tiene que ver con la dependencia que tiene Argentina en torno al cultivo de la soja, no solo en términos exportadores, sino que gran parte de su matriz productiva y alimenticia está basada en dicha oleaginosa. Mediante la estrategia del descubrimiento, a partir de los envoltorios de los alimentos, el residente consiguió sorpresa en un principio e involucramiento de los alumnos, posteriormente, a partir de la creatividad de sus pensamientos basados en la observación de los ingredientes. Martín Sánchez *et al* (2017) afirman que el pensamiento creativo aflora cuando se ponen en práctica todos los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales en el análisis y evaluación de un pensamiento propio y ajeno, debido a que el individuo se compromete a buscar formas diferentes de solucionar problemas para la toma de decisiones. En una clase del residente C. se observó:

“En la propuesta de trabajo grupal, los estudiantes realizan un folleto como si formaran parte de un movimiento social. Cada producción deberá reflejar los principales reclamos y reivindicaciones de ese movimiento. El practicante prosigue con las consignas de trabajo, donde si bien cada grupo posee margen para crear sus propios folletos de manera original, también deberá respetar una serie de pautas de evaluación.” (Registro de observación del residente C.)

Lipman (1998) sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estas actitudes cognoscitivas se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible. Otra de las cuestiones que puede favorecer el pensamiento creativo tiene que ver con *desplazar* a los estudiantes de su clásico rol de alumnos, de generar una suerte de *descolonización* de su condición cotidiana. En toda didáctica que se interese por el pensamiento crítico se han de considerar la forma y el contenido de las relaciones sociales del aula. La pedagogía del pensamiento crítico que ignore esas relaciones corre el riesgo de ser mixtificadora e incompleta (Giroux, 1997). Para construir tales propósitos, los profesores deben

disponerse para que los estudiantes sean capaces de examinar el contenido y la estructura de las relaciones del aula, de una manera tal que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje. Esto significa que el profesor debe asumir el cambio de rol que le cabe, donde ya no es la fuente impoluta de conocimiento, sino que hace las veces de coordinador de *sentidos otros* del aprendizaje, donde el trabajo en equipo se muestra como la posibilidad para que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas de su conocimiento, a partir de la organización sistemática, la distribución de tareas, la deliberación de ideas y donde cada uno se transforme en *recurso* para los demás (Litwin, 2008).

3.1.3. *La importancia de la comunicación personalizada*

La posibilidad de que el profesor pueda salirse de su rol expositivo apuntando a la comprensión individualizada es un planteo reflexivo que todo docente crítico debe hacerse. El trabajo paciente y la comunicación personalizada con cada estudiante son pilares que contribuyen a ir en ese sentido. Los recorridos de los jóvenes son disímiles y, en consecuencia, también lo son sus formas de aprendizaje. Ellos podrán interesarse por las tareas que se les propone en la medida que sean reconocidos como sujetos particulares, a través de intercambios personalizados. En la clase del residente C. se escribió:

“Luego, procede a la lectura de un texto de Eduardo Galeano, el cual refiere a las guerras del petróleo perpetradas por los Estados Unidos en diferentes espacios. Es interesante el trabajo de descripción que realiza el practicante a partir de la interpretación de los alumnos sobre el texto leído, a quienes les pregunta su opinión de manera individual, cada uno por su nombre. En la pizarra anota los países que aparecen en el texto, utilizando ejemplos y haciendo referencia a cada uno de ellos con una explicación que permite comprender mejor el texto. Se puede afirmar que el profesor construye un andamio de complejidad con los alumnos, apuntando claramente a la consecución de un sentido crítico en la lectura del texto. Aquí los estudiantes demuestran un interés superlativo que se expresa en los rostros y en las voces de participación que generan. Es muy buena la relación que establece con ellos en este momento de la clase, donde hace hincapié en la pregunta personalizada de cada estudiante.” (Registro de observación del residente C.)

Aquí podemos identificar cómo la explicación, a partir de definiciones, descripciones y ejemplos, se comporta como un dispositivo loable para la comprensión de los estudiantes, quienes al sentirse protagonistas de un momento, los vuelve más involucrados en la clase (Sanjurjo, 2005). Si bien los profesores se comunican con el grupo, cada estudiante posee su particularidad y el compromiso del residente con ella implica la posibilidad de realizar un seguimiento de los avances que registra el sujeto en su aprendizaje. Encontramos otro ejemplo en la clase del residente F.:

“Es interesante el papel del profesor cuando pasa por los bancos atendiendo las demandas de los estudiantes. Por lo que se puede apreciar, los alumnos están conectados con la actividad propuesta y es bueno el desplazamiento del profesor por el salón, cuestión que no había ocurrido con anterioridad.” (Registro de observación del residente F.)

La construcción del trabajo dialógico es una característica que Paulo Freire remarcó en toda su obra para poder llevar adelante la pedagogía de la liberación. Si no existe esta intención de empatía por parte del profesor, difícilmente pueda construirse una relación de aprendizaje en la autonomía, que es el verdadero fundamento de la teoría crítica en la educación. Ponderamos la importancia de la comunicación fluida y permanente en la siguiente observación:

“La profesora establece un diálogo de ida y vuelta, donde la clase adopta una circularidad tal que le permite retomar algunos conceptos trabajados en el inicio de la jornada. La participación es auténtica y permanente”. (Registro de observación de la residente O.)

Siguiendo la línea de Fenstermacher (1989), el concepto de buena enseñanza forma parte de un proceso que se vincula con las marchas dialógicas de la educación y tiene que ver con el compromiso de un docente con los tiempos de aprendizaje del estudiante. En función de ello, coloca en juego un sinnúmero de estrategias y recursos que apuntan al abordaje de la mayor cantidad de sentidos del estudiante. En palabras del autor:

“Preguntar qué es una 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 en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el 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, 1989: 158)

En el transcurso de las observaciones surgieron algunas situaciones donde fue posible identificar pasajes de buena enseñanza a instancias de lo desarrollado por el autor. Momentos en donde los residentes les enseñaron a los estudiantes a salir de sus propios marcos de referencia, de un modo que pudieran poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. Aquí, muchas veces se dieron situaciones de tensión, puesto que lo primero a lo que atinaban los estudiantes fue a mostrar enojo o fastidio por lo que se les estaba proponiendo. Por eso, aquí fue necesaria la atención personalizada por parte de los residentes, para que los alumnos puedan “percibir la esencia misma de lo que están examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dotan de significado” (Giroux, 1997: 109).

Durante el proceso de formación de la práctica docente de ambos profesorados, se hace mucho hincapié en la función social de la docencia y en la importancia que tiene el trabajo dialógico para construir la clase sobre la base de principios morales que sean capaces de sensibilizar al estudiantado. Más aun, tratándose de una disciplina de carácter social como es la geografía. En este sentido, resulta crucial la apertura hacia canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula.

A decir de Sanjurjo (2005), el diálogo pedagógico es una actividad cognitiva, afectiva y social que está dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de quienes forman parte de él. Estas instancias de enseñanza discurren en la dirección contraria de la imagen que utilizamos en el primer apartado de este capítulo –la cual refiere al depósito de contenidos– dado que contribuye a la construcción autónoma del conocimiento por parte de los estudiantes, lo cual no inhabilita la necesaria intervención del docente en ese proceso de pensamiento.

3.1.4. La dificultad de mantener la coherencia entre la crítica declarada y la crítica fabricada

Carr y Kemmis (1988) sostienen que una ciencia pretendidamente crítica es un hecho social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones, en cuanto a su racionalidad y justicia. Para conseguir esta praxis crítica es menester desarrollar un proceso dialéctico que involucra formación, reflexión y lucha política. Estos autores afirman que la ciencia social crítica debe ser necesariamente humana, social y política:

“Es humana en el sentido de que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción. Y, por consiguiente, inevitablemente la ciencia social es política: lo que se haga dependerá de la manera en que estén controlados los procesos sociales del saber y el obrar en determinadas situaciones.” (Carr y Kemmis, 1988: 158)

La mayoría de los residentes dice concebir sus clases desde una perspectiva abierta, mediante preceptos propios del constructivismo social, pero esta cuestión es solo una parte de la esencia de la crítica. Podríamos aseverar que es su pláfon de entendimiento para

cimentar las bases de la misma, donde en las instancias de intercambio dialógico, el propio residente construye, aunque muchas veces no sea visible, su experiencia en torno a la práctica docente. Es imprescindible conciliar teoría con práctica puesto que allí es donde se pondrán en funcionamiento las variables necesarias para conseguir el propósito de formación crítica buscado en la fundamentación. Según Martín Sánchez *et al*, “Los individuos pueden tener la habilidad para hacer algo, (...) pero no estar dispuestos a hacerlo. Se puede decir entonces que los buenos pensadores críticos tienen habilidades de pensamiento crítico y disposiciones de pensamiento crítico. La tarea fundamental del docente consiste en identificar las habilidades del estudiante, fomentar una actitud positiva en ellos para adquirir la disposición de aprender de forma significativa” (Martín Sánchez *et al*, 2017: 28).

Sabemos que esta construcción no es tarea sencilla para un profesor –y mucho menos en formación–, puesto que, trabajando con adolescentes y jóvenes constituye todo un desafío. Empero, el docente puede propiciar una serie de estrategias de trabajo que estén vinculadas con el desarrollo de dicha actitud, la automotivación y la amplificación de la meta cognición. De no existir estas características de acercamiento hacia los estudiantes, difícilmente pueda construirse un lazo de aprendizaje y, mucho menos, un desarrollo de pensamiento crítico. Según Cáceres y Conejeros (2011), el pensamiento crítico tiene relación con criterios metodológicos y conceptuales. Esto lo podemos identificar en el siguiente registro:

“Es interesante la metodología de trabajo propuesta por el practicante, quien expone las estadísticas a trabajar de una manera relacional con respecto a la conceptualización anterior, en un diálogo permanente con los alumnos, atendiendo a sus pautas de trabajo planteadas inicialmente. Muy buena la aclaración sobre la diferencia entre reserva y producción de petróleo, en virtud del emergente de un alumno, pero sin lograr problematizar ambos conceptos. Hubiera sido bueno que fije esa diferencia conceptual y epistémica en las carpetas de los chicos.” (Registro de observación del residente P.)

Aquí podemos observar una interesante propuesta didáctica para trabajar la comprensión de dos conceptos a partir de estadísticas, sin embargo, se evidencia una falta de desarrollo crítico para poder desentrañar los fundamentos de cada definición y problematizarlas. Por otro lado, existen situaciones en que la crítica geográfica es conseguida desde el fundamento disciplinar pero hace falta trabajo didáctico para lograr un desarrollo completo de la crítica en torno al binomio ya mencionado geografía crítica-pedagogía crítica. En la clase de la residente T., el profesor de práctica narró lo siguiente:

“La profesora se muestra muy suelta y segura con la explicación. Por ser la primera clase, no se evidencian dificultades en la expresión oral. Sin embargo, y a pesar de insuflarle un

interesante enfoque a los contenidos del día, donde se trabaja con la circulación de vientos y distribución de precipitaciones en Argentina a partir de las inundaciones y sequías, predomina el carácter expositivo de la clase, donde los estudiantes revisten un rol pasivo en el aula. Son demasiados conceptos como para que los alumnos puedan acordarse de ellos.” (Registro de observación de la residente T.)

Ante estas situaciones, es necesaria una construcción metodológica para trabajar en la adscripción epistemológica del residente con respecto a los preceptos del DC y su espíritu disciplinar hacia una geografía nueva. Esto es importante para evitar la generación de propuestas cerradas donde la participación de los estudiantes es escasa y el ejercicio del pensamiento complejo y autónomo se ve obstaculizado por el desarrollo expositivo del residente. Es imprescindible que los contenidos de una geografía crítica contemplen abordajes que se vinculen con propuestas abiertas y proactivas hacia un estudiante que sea contemplado como un sujeto de derecho y de acción transformadora.

3.1.5. El método de solución de problemas geográficos

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una estrategia didáctica diagramada a partir de la resolución de situaciones del mundo real, donde el docente debe seleccionar asuntos de interés geográfico para que los estudiantes puedan indagar y analizar de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de concurrir a una resolución o conclusión (Litwin, 2008). Hace ya algunas décadas que el ABP se muestra como una estrategia válida para romper con los esquemas tradicionales de enseñanza, dado que dichos planteamientos por parte del profesor llevan a los estudiantes a interrogarse y a hipotetizar en función de cómo podrían obtenerse las respuestas. En general, se trata de preguntas complejas y dilemáticas que son construidas a partir de problemas genuinos, es decir, aquellos que no tienen mecanismos de solución anticipados.

El pensamiento crítico incluye tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones, ya que se puede evidenciar con el uso de estas habilidades la capacidad del individuo en la resolución de situaciones problemáticas y que requieren de una posición y acción frente a ello. El residente P. se dirige al grupo en estos términos:

“Quiero dejarles una pregunta para que la resolvamos con el correr de las clases: ¿Es posible vivir sin actividades extractivas en el mundo actual?’, y aclara que dada su complejidad, no será fácil responderla hoy mismo. Este primer momento tiene absoluto correlato con la planificación, en cuanto trabaja la clase en función del problema de la pregunta (ABP). Son muy interesantes las respuestas de los alumnos y el modo en que el profesor recibe esas intervenciones para direccionarlas en función del objetivo de la clase. Cuando comienza a versar sobre el tema, hace referencia a su propio recorrido formativo (no sólo como estudiante

del profesorado sino como viajero) comentándoles que no es fácil resolver este interrogante en una primera aproximación, dado que hace muchos años que esta cuestión le merece un debate interno.” (Registro de observación del residente P.)

Un problema necesita de un proceso de construcción previa y de debate de perspectivas. Asimismo, requiere de un análisis de las distintas dimensiones involucradas en la situación problemática, superando la tendencia a dar prontas respuestas o tomar decisiones sin una correcta examinación. Por ello, en geografía, se trabaja sobre problemas de índole social, económica, ambiental o cultural que son tan amplios que el procedimiento del docente es trabajar sobre una baja estructuración (Davini, 2008). Kurfiss (1988) señala que el propósito de pensar críticamente es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que, por tanto, se justifique de manera convincente. Por ejemplo, en la clase del residente K., el profesor de la cátedra observó:

“Cuando los alumnos participan en función de los tipos de producción, se evidencia un desarrollo del pensamiento a partir de las intervenciones y la concentración demostrada hacia el profesor. Las mismas tienen que ver con hipotizaciones de los estudiantes sobre los problemas que tienen los pequeños productores agrícolas en Argentina, generadas a partir del espacio cedido por el practicante a tales efectos. Incluso, es interesante cuando el practicante constata con preguntas y repreguntas constantes sobre lo explicado.” (Registro de observación del residente K.)

El hecho de poder colocar a los alumnos ante un problema geográfico que reviste una complejidad que le es intrínseca requiere de una indagación permanente sobre las causas que lo generan y sus consecuencias. Al respecto, Martín Sánchez *et al* nos dicen:

“Este modelo considera que para ser buenos pensadores críticos es importante poner en juego los elementos del pensamiento y enseñarlos explícitamente. Los elementos son los siguientes: todo pensamiento tiene un propósito, que da lugar a preguntas, usa información, utiliza conceptos, hace inferencias, se basa en suposiciones, genera implicaciones e incorpora un punto de vista.” (Martín Sánchez *et al*, 2017: 23)

La capacidad que muestra el sujeto que aprende al resolver un problema demuestra que existió una internalización a partir de aquello que se le enseña. Esa acción analítica no puede tener existencia si no hay aprendizaje anterior y aflora cuando se ponen en funcionamiento todos los elementos del pensamiento y estándares intelectuales en el análisis y evaluación de un pensamiento aprendido y propio, debido a que el individuo se compromete a buscar respuestas desde sus mismas fuentes de desarrollo intelectual.

3.1.6. *Las aproximaciones a la crítica geográfica*

Para que exista construcción de una crítica geográfica, no es necesario que en la currícula de contenidos aparezcan explícitamente temas de directa correspondencia con la agenda que propusimos en el apartado de esta corriente de la geografía (pobreza, exclusión, desigualdad, contaminación). El enfoque holístico y versátil de la geografía crítica posibilita adoptar mecanismos y formas de enseñanza que le permiten al profesor construir metodologías relacionales, de una manera que un tema sea absolutamente vinculado con otros de la materia. De hecho, las unidades del DC de geografía están construidas de un modo tal que la concepción espiralada de los contenidos vuelve al documento una herramienta coherente de explicación. No obstante, han sido muy aislados los casos en que los practicantes adoptan este criterio relacional que les permita explicar los conceptos de una forma crítica. Repasamos algunos de los temas que les ha tocado abordar en el aula y los planteamos en forma de pregunta: ¿es posible comprender la geopolítica del petróleo, la privatización del agua, los problemas ambientales o las etapas de construcción territorial de Argentina, sin tener en cuenta las características y condiciones del capitalismo o los mecanismos de su expansión? Ante la obviedad de la respuesta negativa a este interrogante, nos permitimos citar algunos pasajes de clases donde entendemos que efectivamente se desarrolló el enfoque geocrítico en la enseñanza de los residentes. En el siguiente caso, se trabajó el extractivismo en América Latina y Argentina como una actividad que no es propia de la actualidad:

“El profesor desarrolla los contenidos en una exposición (...) donde hace referencia a la novedad (o no) del concepto extractivismo. Para ello, describe diferentes etapas de la historia de América Latina y Argentina donde existieron actividades extractivas, para que los jóvenes puedan identificar este proceso en diferentes momentos de inserción en el sistema capitalista. Cuando abre la discusión sobre la depredación de los recursos pesqueros, dos alumnas intervienen de una manera muy correcta, haciendo referencia a que su conocimiento sobre el tema tiene que ver con que lo trabajaron con el profesor coformador.” (Registro de observación del residente P.)

Si bien el modelo neo extractivista que impera actualmente en América Latina posee características propias, es inevitable relacionarlo con otras etapas de inserción de nuestro continente en la economía mundial, las cuales adquirieron aristas similares y que tuvieron como consecuencia una mayor dependencia económica, desigualdad social y marginación en las comunidades cercanas al recurso natural. La decisión pedagógica del residente, en este caso, se sitúa en torno a la problematización del extractivismo para que los alumnos lo

comprendan como una lógica de arreglo espacial³ que responde a intereses de las empresas.

Otro contenido que aparece en el DC de 4to año de geografía tiene que ver con la posición y actuación de los movimientos sociales altermundistas o antisistema. Si bien la esencia de este tema es propia de la agenda de una geografía crítica que apunta a estudiar la dispersión y expansión de estas organizaciones en el espacio, un profesor debe tener la astucia didáctica para lograr que este abordaje adquiera sentido. En el siguiente pasaje destacamos el procedimiento de un practicante en torno a la cuestión:

“Es interesante la manera en que afronta el tema al comenzar la clase, pidiéndoles a los estudiantes que anoten en sus carpetas todas las características del capitalismo que vieron en la primera parte del año y que subrayen con color cuáles de ellas no les gustan o les parecen más negativas. A partir de la socialización de las producciones, el practicante conecta las diferentes características subrayadas por los alumnos y las relaciona con los principios fundamentales de los movimientos anti-globalización o anti-sistema que existen en el mundo.” (Registro de observación del residente C.)

El hecho de que el residente haya trabajado un contenido de por sí crítico desde una perspectiva relacional, otorgando momentos de introspección y expresión a los estudiantes, hizo que el pensamiento crítico consiga niveles elevados, puesto que al finalizar ese tramo de la clase, los alumnos adoptaron un compromiso nunca antes visto a la hora de elaborar la actividad, consistente en diseñar un afiche o folleto que explique los principales fundamentos de la organización que les había tocado. No solo las producciones fueron excelentes sino que algunos alumnos pidieron continuar con el tema durante la clase siguiente para seguir investigando.

Por último, citamos un pasaje de clase donde se trabajó un contenido que si bien en términos de apariencia inicial no pareciera tener punto de contacto con los preceptos de la geografía crítica, el abordaje realizado por la residente hizo que adquiriera ese tamiz.

“Luego de desarrollar las regiones climáticas de Argentina, la practicante hace referencia a que un determinado clima puede traer problemas a una sociedad. Se sitúa en la zona climática de las Yungas, en el NOA, y hace referencia al clima lluvioso de la región. Trae a colación el caso de la inundación de Tartagal, donde debido al desmonte que es producto de la expansión agropecuaria y al grado de vulnerabilidad que poseen algunos sectores de la ciudad, miles de personas se vieron afectadas. Es interesante la manera en que relata el episodio y es de destacar el rostro de muchos alumnos al ver las imágenes que muestra la profesora.” (Registro de observación de la residente T.)

³ El concepto de arreglo espacial fue impulsado por el geógrafo David Harvey a los fines de “descubrir” las dimensiones geográficas de las crisis capitalistas de mediados de siglo XIX y puede revisarse durante toda su obra posterior a la década de 1970.

Aquí se muestra a las claras cómo un contenido aparentemente propio de una geografía más tradicional, como lo son los climas de Argentina, puede encontrar su vertiente crítica al ser relacionado con conceptos como la deforestación es pos de la siembra de cultivos exportables, la segregación urbana y la vulnerabilidad de la población ante un riesgo natural. En este tipo de abordajes se encuentran los pilares de la crítica para la transformación, puesto que los alumnos comienzan a desarrollar un discurso propio del pensamiento social crítico. Es imprescindible que los residentes comiencen a generar estas relaciones de entendimiento para llevar adelante una enseñanza que apunte a la comprensión compleja de sus estudiantes, dado que en palabras de Giroux (1997), a los jóvenes se les debe enseñar a pensar dialécticamente, más que de manera aislada y dispersa.

4. CONCLUSIÓN

A partir de los registros narrativos de observación de clases pudimos dar cuenta, a todas luces, que la crítica construida por los residentes fue más didáctica que disciplinar, más hermenéutica que emancipadora, dado que apuntó en mayor medida a la inteligibilidad y la reflexión de los alumnos que a la construcción de conclusiones autónomas que sean capaces de cuestionar el sistema social y cultural imperante. Asimismo, estos momentos pedagógicos fueron identificados en lapsos determinados de las clases, sin lograr la generación de una crítica robusta y coherente que se construya desde el discurso geográfico, pasando por la planificación y las estrategias, hasta la prédica explicativa y los instrumentos de evaluación adoptados. En otras palabras, por un lado, existieron residentes que sostuvieron una retórica oral en clase anclada a ciertos preceptos de la geografía crítica, pero con métodos de intervención o instrumentos de evaluación más bien tradicionales; por contraparte, en la mayoría de los casos observados, existieron interesantes estrategias didácticas donde se le otorgó importancia al protagonismo y al descubrimiento de los jóvenes, mediante diferentes propuestas que estuvieron más centradas en generar una dinámica que busque participación activa de los estudiantes, que en desarrollar una geografía crítica desde su concepción epistemológica y el enfoque de contenidos.

En el transcurso de las clases se pudieron observar situaciones de enseñanza que fueron apropiadas para los sujetos de aprendizaje y conducentes para el desarrollo de un pensamiento complejo, gestionando, en la mayoría de los casos, el transcurrir de los tiempos conforme a lo que habían planificado. Allí se les ha enseñado a los estudiantes a

analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia. Esto es importante para examinar el desarrollo lógico de un tema y a determinar si la conclusión se desprende de los datos estudiados. En este sentido, se pudieron detectar algunas capacidades vinculadas al pensamiento crítico que son trabajadas por Ennis (2011), como el trabajo permanente desde la pregunta, el análisis de los argumentos que esbozaban los estudiantes y la interrogación sobre sus fuentes, la observación de los juicios de valor emitidos por los alumnos, identificando los supuestos en los que se sostenían dichas tomas de posición. Sin embargo, si nos remitimos al concepto emancipatorio de la crítica al que refieren Caggiano y Grimson cuando rezan que el pensamiento crítico "(...) es crítico de las apropiaciones desiguales e injustas de todas las formas de la plusvalía, desde las propiamente económicas hasta las expropiaciones simbólicas ancladas en formas de producción, regímenes económicos, modelos o sistemas políticos" (Caggiano y Grimson, 2005: 12), evidenciamos una falencia importante en el tratamiento radical de los contenidos geográficos. La geografía crítica es un manantial de temas que le permiten al practicante analizar el espacio geográfico para generar un pensamiento en el sentido antes mencionado. Pero, salvo algunas excepciones que hemos trabajado en el último apartado, los sentidos de la crítica geográfica transformadora estuvieron soterrados debajo de descripciones o explicaciones sencillas sobre el análisis espacial de los hechos analizados.

Es necesario que la formación docente trabaje sobre la necesaria imbricación entre geografía crítica y didáctica crítica desde el primer año del profesorado. De lo contrario, ambos aspectos discurrirán por canales paralelos y la crítica solo estará presente en discursos y planificaciones escritas, pero los estudiantes de secundaria seguirán presenciando clases muy parecidas a las que tuvimos nosotros mismos en décadas pasadas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, I. (2009). *La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes*. En L. Sanjurjo, Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (págs. 45-70). Rosario: Homo Sapiens.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

- Balaguer Mora, P. (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, 73-95.
- Caggiano, S., & Grimson, A. (2005). *Antología del pensamiento crítico argentina contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: 2015.
- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking. *Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT*. Cambridge.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. (. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 71-106). Rosario: Homo sapiens.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2*.
- Lipman, N. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 41-60.
- Martín Sánchez, M., Martínez Fabián, C., Águila Moreno, E., & Cáceres Muñoz, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de educación*, 21-40.
- Sanjurjo, L. (2005). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo sapiens.
- Sanjurjo, L. (2011). *Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes. Inserción laboral de graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina*. Estados Unidos: Editorial académica española.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Villa, A. (2009). La construcción didáctica como forma y parte de los contenidos a enseñar. *XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía*. La Plata: www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.816/ev.816.pdf.

Viniegra Velázquez, L. (2002). *Educación y crítica*. México: Paidós.