

El artículo defiende la condición del profesor como un investigador que, para pensar su práctica, se aproxima al objeto de su disciplina, investigando el lugar. El lugar, al ser uno de los conceptos básicos de la Geografía escolar, permite poner de manifiesto cómo los conceptos pueden servir de herramientas para interpretar la realidad, para que el profesor piense su práctica pedagógica y sea quien conduzca la enseñanza y oriente el aprendizaje del alumno.

PALABRAS CLAVE: *Energía; Geografía escolar; Profesor investigador; Lugar; Enseñanza.*

La construcción de un profesor investigador: el concepto de lugar en la formación del profesorado de Geografía

pp. 73-85

Helena Copetti Callai *

Universidad de Ijuí (Brasil)

73

En la investigación sobre la enseñanza y sobre el saber docente se constata, de forma recurrente, el alejamiento entre lo que se realiza cotidianamente y la reflexión sobre la acción. Son muchos los motivos que conducen a esta situación, pero, más que desvelarlos, es importante encontrar los caminos para pensar sobre la acción. Ésta es una posición que requiere la reflexión del profesor sobre el contenido de su asignatura y sobre la dimensión pedagógica relacionada con el objeto de la misma. Desde esta perspectiva, es importante promover entre los profesores la discusión acerca de cómo construyen su geografía escolar. Pensar sobre eso permite “descubrir” cuáles son los saberes que la componen y en qué momentos y espacios los profesores se apropian de estos saberes y los incorporan como propios.

¿Es posible un “profesor investigador”?

Como profesor investigador, el profesor de Geografía posee, en las cuestiones que se acaban de citar, los elementos fundamentales para el ejercicio de la reflexión, elementos que pueden manifestarse de distintas maneras, como: pensar a partir de su propia asignatura, estudiando la realidad en la que vive, considerando los contenidos y los objetivos de la geografía escolar, ya que aprender a pensar es una condición para vivir en el mundo actual. Ello significa acceder al conocimiento de manera crítica, pues los contenidos presentados, la mayoría de las veces fragmentados, no ayudan por sí solos al sujeto a comprender el mundo. En efecto, los contenidos de la asignatura son importantes

* Profesora de UNIJUI, Rio Grande do Sul, Brasil, e investigadora del CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). E-mail: helena@unijui.edu.br

☒ Artículo recibido el 12 de junio de 2010 y aceptado el 15 de julio de 2011.

como información, pero no valen por sí mismos, porque son efímeros; tienen sentido en tanto que fundamento para comprender los procesos que ocurren; por tanto es indispensable saber cómo organizarlos. En ese sentido, la construcción de conceptos y el desarrollo de habilidades y de competencias pueden ser promovidos a partir del tratamiento de los contenidos de la Geografía.

Enseñar a los alumnos a pensar exige que el profesor haya incorporado ese ejercicio a su vida cotidiana. Sin embargo, ser investigador y reflexionar sobre sus propias prácticas parece, en general, estar fuera del horizonte del profesor, que la mayor parte de las veces se limita simplemente a reconocer lo que no funciona. Una de las causas de esta situación puede ser porque los profesores no hayan construido los aportes necesarios para encontrar los caminos que les permitan ejercer adecuadamente su profesión. En este sentido, es importante ver cómo los propios docentes entienden la cuestión.

En una investigación realizada el año 2008 (Callai, 2008), con profesores de la educación básica, una de las cuestiones propuestas se refería a ser “profesor investigador”. Así, al responder acerca del proceso de su formación continua, la afirmación más frecuente fue que consideraban importante la participación en grupos; algunos hablaron de grupos de estudio y otros de grupos de trabajo. En el momento del análisis de las respuestas, en una discusión conjunta con todos los participantes, éstos estaban de acuerdo en que la posibilidad de conversar en grupo les permitía tener mayor claridad en relación con el trabajo que hacían, ayudándoles, así, a solucionar dudas y a encontrar caminos para resolver los problemas. Decía Marques (1998, pp. 62-63) que: “el sujeto sólo se hace reflexivo en el encuentro con los otros, empezando por los más próximos, los más iguales. No nos decimos a nosotros mismos sino al decirnos a otro”. La reunión entre profesores, además de permitir que cada uno hable y al hablar se oiga, más que el hecho de ser oído, presenta otro aspecto interesante, pues conforme dice Marques (Ibíd.):

“Para reflexionar sobre lo que hago, necesito decirlo a alguien dispuesto a escucharme. Mi propio pensamiento sólo se configura en «conversación que tira de conversación y tema que tira de tema». [...] Ahí se anclan la autoimagen, la autoestima, la autoconfianza y la autovaloración que hacen al sujeto capaz de aprender, de crecer, de ser él mismo, en continuidad con todas sus experiencias y expectativas”.

También en el contexto de la investigación mencionada, dicen los profesores que “la mejor manera de hacer una formación continua es con la lectura de distintos autores y con un grupo de estudio”. En ese sentido Contreras (1994, p. 15) argumenta que “la reflexión que implica a los profesores y les proporciona la posibilidad de expresar su palabra constituye un modo cooperativo porque supone la presencia del grupo implicado y puede considerar e implicar a los pensadores (autores) que también contribuyen a la comprensión de la realidad que está siendo pensada”. Tanto al hacer sus declaraciones como posteriormente en el contexto de la discusión, todos los profesores hacen este tipo de observación, lo que nos permite pensar que la propuesta de “conversar” se realiza de forma que se comparten los problemas, las dudas, y se buscan sugerencias sobre cómo hacer el trabajo. Marques (Ibíd.) dice que “sólo la argumentación inaugura nuevos saberes, y saberes que son constitutivos de la persona, que permiten ser frente a y con los otros, ser grupo con los demás”. Se añade a esta perspectiva la constatación de que el 20% de las respuestas están apoyadas en la importancia de disponer de horas de estudio y en la necesidad de tener tiempo para dedicarse a la reflexión individual. Pero también llama la atención que, al tiempo que todos los entrevistados hacen esta afirmación, también remiten a una solución externa a ellos mismos y a su trabajo para poder irse perfeccionando; en efecto, un 16% sienten necesidad de realizar cursos, mientras que un 33% piensan que es importante participar en seminarios y, en el mismo porcentaje (33%) muestran su deseo de escuchar conferencias.

En las declaraciones se comprueba esta búsqueda de formación a través de la reflexión, cuando los profesores hacen comentarios como los siguientes:

“A través de encuentros, debates, conferencias, cursos y principalmente de reuniones, de acuerdo con la realidad de nuestros alumnos, para buscar los objetivos coincidentes con sus intereses”.

“Estamos de acuerdo en que la investigación es un punto fundamental para nuestra formación. Se da en el momento en que indagamos en las lecturas, en las horas de estudio, en los medios de comunicación, en el diálogo con el otro y en la reflexión individual sobre nuestra práctica pedagógica. Siempre que se nos presenta el desafío de buscar lo desconocido”.

“Nosotros, seres humanos, estamos siempre en proceso de aprendizaje, o sea, en busca de perfeccionamiento. No transmitiendo al alumno un conocimiento acabado sino haciendo que ese alumno se convierta en un indagador del conocimiento, haciendo cursos, participando de ponencias y seminarios, a fin de que esto tenga siempre su continuidad”.

Sin embargo, por mucho que parezca estar clara para los profesores la exigencia de formación continuada y su ahínco en la búsqueda de su perfeccionamiento como docente, la cuestión de ser investigador de su propia práctica y de reflexionar sobre su actividad pedagógica es aún inconsciente, es decir, puede ser algo casi mágico. Esta constatación se percibe cuando dicen que necesitan escuchar conferencias, realizar cursos, hacer lecturas de buenos autores y de buenos libros (un 53% de los entrevistados atribuyen su formación a las lecturas), oír y leer las noticias de los medios de comunicación. La afirmación que sigue puede servir de ilustración para esta interpretación:

“Nuestra formación ocurre a través de investigación, estudios en grupos, seminarios, ponencias. Siempre estamos en proceso de búsqueda de conocimiento. Buscamos estar cada día más preparados para adquirir nuevos aprendizajes”.

Otra cuestión discutida en la misma investigación que aquí se presenta fue sobre la planificación escolar. La discusión mostró que hay exigencias, aunque no siempre las condiciones de trabajo -de tiempo y de espacio- facilitan la realización de las mismas. Pero de modo general la planificación ha formado parte de las tareas escolares e intenta involucrar a todos los segmentos de la comunidad escolar. Se comprueba que la mayor parte de los profesores

trabaja individualmente cuando se trata de actividades específicas de su trabajo. Hacen su planificación individualmente y centrados, principalmente, en los contenidos. Falta, por lo que se constata, un abordaje más holístico, que contemple todos los aspectos del acto pedagógico. Veamos algunas declaraciones al respecto:

“La mayoría de las veces la planificación ocurre de manera individualizada. Participan los profesores y, de forma superficial, la dirección, necesitándose una reflexión de grupo para que haya una planificación colectiva”.

“La planificación en nuestra Escuela se realiza de manera integrada y global, de acuerdo con la realidad escolar, toda la comunidad escolar participa, pero todavía es necesario mayor diálogo”.

No hay perspectiva de reflexión sobre la actividad del profesor. Se nota que las acciones ocurren por la necesidad de tener que trabajar en la clase cuáles son los contenidos que deben ser enseñados/estudiados. Difícilmente se da la conexión con las premisas que ellos mismos dicen adoptar, que es involucrarse con el lugar donde viven, con la realidad de los alumnos y con las familias, realizando un trabajo conjunto de toda la comunidad escolar. No hay referencia a procesos evaluativos, ni de la actividad individual ni tampoco del conjunto de la escuela. En resumen, aquello que se declara como necesario para ser profesor en el día a día de la escuela resulta superado por la avalancha de actividades, por el cumplimiento de las normas escolares. Así, lo que podría ser una oportunidad para realizar investigación y reflexión docente, concretamente a través del estudio del lugar, contenido específico de la Geografía escolar, y, en general, del conjunto de la cultura escolar, difícilmente ocurre, porque el tiempo no resulta suficiente.

A ello se puede añadir que, según Andreis (2009, pp. 36-37), “lo cotidiano” debe ser tomado en consideración, ya que es significativo, pues se constituye en “espacio de posibilidades”, en donde lo real se realiza en la lucha diaria de la acción concreta. Según esta autora, lo cotidiano, como señala Michel de Certeau, “es el indicador fiel y revelador” donde los objetos y

las acciones son compartidos por todos en las interacciones diarias.

Con estas premisas, a partir de la propuesta de considerar “el lugar” y “lo cotidiano” como elementos de aprendizaje, de reflexión conjunta y de definición de parámetros para realizar la enseñanza, se podría pensar y desarrollar la formación docente. Se trataría de formar un profesor que desarrolle la reflexión junto a la investigación y que busque una construcción significativa del aprendizaje, tanto para sí mismo como en relación con la enseñanza que practique.

El profesor de Geografía como autor de su trabajo

En este contexto, al profesor de geografía —la disciplina a la que nos estamos refiriendo— le corresponde la reflexión sobre cómo la herramienta conceptual le permite entender que, más que el contenido formalmente establecido, lo que importa es encontrar el camino para desarrollar la conciencia espacial. Entonces se puede preguntar: ¿Cuál es el papel de la geografía en la escuela básica hoy? ¿Qué posibilidades hay de promover a través de ella el ejercicio de la ciudadanía? ¿Qué contenidos se trabajan en la escuela? ¿Cuáles son los saberes considerados básicos? ¿Cuáles son las condiciones para que el profesor desarrolle estos contenidos y trabaje con las habilidades y competencias adecuadas para dar cuenta de lo que se le exige?

La actuación de los profesores ante las demandas del mundo actual se ha convertido en punto de referencia de los debates sobre la escuela. Obviamente, el profesor es uno de los sujetos involucrados en la dinámica escolar y, como tal, es inevitable pensar sobre su actuación. Sin embargo, la mirada sobre el profesor es distinta de la mirada destinada a los demás sujetos, puesto que se le exigen, se puede decir, cuestiones que le corresponden en su labor junto con otras muchas responsabilidades que tienen que ver más con la realidad del mundo en el que estamos viviendo. Ser profesor ha sido considerado siempre como una actividad noble, pero el reconocimiento correspondiente

no siempre ha sido equivalente a lo que se espera de ello. En este sentido, es importante la reflexión que se puede hacer acerca de lo que es un docente investigador.

En los últimos años la investigación sobre la enseñanza de la geografía ha dejado claro que la cuestión epistemológica está íntimamente vinculada a la didáctica de la misma. El dominio del contenido implica saber cómo enseñar, y, en contrapartida, saber cómo enseñar implica también tener dominio del contenido de la asignatura, teniendo en cuenta las características epistemológicas y metodológicas de la misma. Esto es, el profesor, al conocer la asignatura con la que trabaja, puede establecer sus planes de enseñanza para realizar su actividad docente y para que el alumno aprenda los contenidos; pero, más que aprender contenidos, interesa que aprenda a pensar.

Sin embargo, para llevar al alumno a aprender a pensar, es necesario que el profesor también tenga esto aprendido. La articulación entre el contenido específico, la metodología y la didáctica de la geografía puede ser la ocasión para que el profesor desarrolle su capacidad de pensar. Al tener que elegir, planificar actividades y definir las bases para el trabajo en clase, el profesor va construyendo “sus verdades” con respecto a su trabajo. A partir de ahí necesita buscar argumentos, estudiar, discutir con sus compañeros y oír a sus alumnos.

El ejercicio permanente de pensar teniendo como referencia el contenido específico exige tener en cuenta que ese contenido puede asumir dos dimensiones: la dimensión técnica y la dimensión social (Callai, 2003). Considero que la dimensión técnica es el instrumento y el dominio conceptual con el que el profesional de la geografía —en este caso también el profesor— va a dar cuenta de su acción específica, con la actuación ético-política y científico-técnica necesaria. Y la función social viene dada por la dimensión pedagógica en el tratamiento del contenido, siendo así que esta es la base de la argumentación, traducida en la relación dialógica, que puede sustentar el trabajo de reflexión continua sobre la acción. En ese sentido, Shulman (1987 y 2005) afirma que el profesor debe

tener un conocimiento especial del contenido, un “conocimiento pedagógico del contenido”. Este conocimiento pedagógico del contenido puede permitir que dicho profesor desarrolle una reflexión sobre su propio trabajo, construyendo su conocimiento y teniendo la autoría de su propio saber. En ese sentido, no está demás repetir lo que considero importante, que el “lugar” como contenido puede ser la motivación que, además de permitir conocer y tener disponibles las informaciones, permite llevar a los sujetos a percibir cuál es el significado de dichos contenidos, para qué sirven, cómo podrían generar significados en su vida y para su vida.

Pero hay una que brecha bastante grande que impide que el profesor ejerza su función de forma que sea autor de su pensamiento, haciendo su planificación y teniendo el control del acto pedagógico en sus manos. Tener el control pedagógico significa tener el dominio del contenido, la selección de las actividades, la gestión de la clase y la elección de las actividades para verificar/evaluar si el alumno ha desarrollado las capacidades para utilizar los conceptos como herramienta, a fin de analizar e interpretar lo que muestra el espacio. Y la verdad es que el bagaje que poseen los profesores del siglo XXI fue construido en el siglo XX. Y esta cuestión no es sólo retórica sino que queda fuertemente resaltada en las formas de acceso y de trabajo con el conocimiento, que, además de estar superadas, no son aceptadas por los estudiantes. Ese profesor fue formado, habilitado para el ejercicio de su profesión en un tiempo en el que prioritariamente dar clases significaba “explicar el contenido, la materia”. En ese proceso se manejaban conocimientos que hoy, en la mayoría de las situaciones, poco o nada sirven ya. El hecho de que el acto pedagógico sea considerado simplemente como una transmisión de contenidos en la que el alumno es el receptor, lo convierte en un acto simple y directo, lo que abstrae y desvaloriza toda la complejidad que conlleva. Esta complejidad es puesta de manifiesto desde las nuevas formas de entender la acción pedagógica, que destacan el papel del profesor y el papel del alumno, así como el debate sobre qué es la enseñanza y qué

es el aprendizaje, lo que repercute en la organización de las actividades escolares y de los planes de enseñanza.

Diversos estudiosos han investigado, junto con profesores, sobre estas cuestiones, intentando comprender mejor estas realidades. Destaca, en ese sentido, el grupo estructurado en torno al Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (Porlán, 1993 y 1999; Porlán y Rivero, 1998; García Díaz, 1998; García Pérez, 2000; García Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2005). Conocer lo que piensan los profesores y su relación con el conocimiento –como es el caso de los contenidos de geografía- ayuda a desbrozar los caminos para la formación de los docentes. A partir de los resultados de esas investigaciones se percibe que el “oficio” (*métier*) de ser profesor no consiste simplemente en dictar clases, no es sólo ejercer la actividad en el aula, sino actuar en la complejidad del proceso, participando de la gestión de la escuela, de las decisiones que afectan a la comunidad escolar. Más aún, es saber pensar el aprendizaje del alumno y el suyo como docente; en otras palabras, es producir conocimiento.

De ahí viene la denominación de “profesor reflexivo”, al que también podemos llamar “docente investigador”. Pero ¿un profesor que investiga y reflexiona sobre qué? Ese profesor es aquel que reflexiona sobre su acción durante todo el proceso, antes de actuar, en la planificación de la acción, en el transcurrir de la misma y sobre la acción desarrollada. Interesa la superación de la alienación con relación a la propia acción, superando la fragmentación. Las acciones contextualizadas y comprendidas como parte de un todo de/en el cual el sujeto puede tomar decisiones, pueden ser instrumentos para el proceso de aprendizajes significativos. Ello muestra que es posible que cada sujeto tenga voz, tome decisiones y, en la medida en que no se limita a hacer sólo una parte del trabajo, puede percibirlo en su conjunto. Eso es esencial para la autonomía de pensamiento que tanto se propugna en la sociedad actual y que puede ser un excelente instrumento de aprendizaje. Un aprendizaje en el que se integran nuevos cono-

cimientos, nuevos significados, y en el que cada uno puede ser autor de su pensamiento a partir de la realización de las acciones que le conciernen, como la construcción de argumentos que permitan debatir entre iguales. Como señala Marques (1998, p. 63):

“De ahí la necesidad de poner énfasis en el entendimiento de lo cotidiano en la escuela como espacio formador de la construcción/reconstrucción del saber pedagógico de un cuerpo docente que intercambia experiencias y rescata historias de vida desde la perspectiva de experiencias y saberes compartidos en la interlocución y en las acciones colectivas”.

En este contexto se subraya que lo cotidiano, las historias de vida, el estudio del lugar no pasan a ser puras y simples motivaciones para la enseñanza, sino que son los contenidos que pueden servir de motivación para comprender la realidad en la que se halla el profesor (Callai, 2005 y 2010). En ese sentido, el uso de la escala de análisis es un soporte metodológico capaz de establecer la conexión entre los contenidos y la constitución de habilidades y también de competencias para entender el mundo. Los contenidos servirán como motivadores de acciones encaminadas a que sea posible constituir los conceptos que permitirán comprender la realidad. También pueden ser el eslabón para construir los aportes que sirvan para hacer el análisis del espacio cotidiano de vida de los alumnos. Por otro lado, al comprender su espacialidad, los sujetos del lugar pueden hacer frente a las demandas externas con capacidad de argumentación y conciencia crítica.

Así, pues, resulta evidente que ya no se puede pensar en una enseñanza de transmisión pura y simple de contenidos. Estos están disponibles en diversos lugares y son de fácil accesibilidad. La cuestión ahora es conseguir organizar formas de apropiación del conocimiento, de un conocimiento que el sujeto sea capaz de llevar a la vida, y no simplemente ser informado con unos contenidos que son, por lo demás, efímeros, fragmentados y fácil y rápidamente superados (Callai, 2002 y 2003).

Incluso enfocando la enseñanza como un proceso y considerando que el aprendizaje es una construcción, y que debe existir la posibilidad de construir lo nuevo, lo diferente, la escuela y el profesor, junto con el alumno, necesitan enfrentar ese desafío. Aprender es un acto creativo, es una producción singular, es la elaboración personal de un conocimiento, del que la gente se apropia. Este proceso exige una interacción con la realidad, que es la capacidad de entender lo que nos rodea usando lo que vamos aprendiendo, descodificando el conocimiento científico y trayéndolo hasta nuestra práctica, en el sentido de utilizarlo para entender mejor el mundo y para vivir de modo más digno. En ese sentido, el profesor necesita tener el control de su trabajo, es decir, ejercer su autonomía como un sujeto que es capaz de pensar y, como tal, es capaz también de dirigir su propio trabajo, de ejercitar la posibilidad de la diferencia. En este proceso es fundamental, pues, la implicación de los sujetos, sea entre los profesores en el trabajo compartido, sea con los alumnos y con la comunidad cercana. En el intento de superar el tipo de clases simplemente expositivas, el profesor invierte en la articulación entre sus propios conocimientos, construidos a lo largo de su trayectoria profesional y vital, y el conocimiento con el que va a trabajar, ofreciendo a sus alumnos la oportunidad del descubrimiento, de la investigación, de la construcción de saberes. Eso se hace posible en la argumentación y para que ésta ocurra es necesario tener acceso al conocimiento, y antes de ello aprender a cuestionarse, a hacerse preguntas. En la medida en que el sujeto sabe preguntar, va construyendo sus aportaciones para entender el mundo.

Pues bien, si eso es lo que se espera del profesor en el trato con los alumnos, hay que pensar cuáles son las aportaciones que el docente posee y cuál es la capacidad de argumentación, cuál es la interlocución que éste hace: con el contenido que le corresponde trabajar, con los alumnos con los que trabaja, con los colegas de la escuela, sus compañeros de trabajo, y con el conjunto de la comunidad escolar.

Los caminos para ser docente “autor”

La posibilidad de convertirse en un “profesor investigador” existe en la medida en que se comprende la complejidad del proceso educativo, del acto pedagógico de enseñar. Para que eso llegue a hacerse realidad los caminos son los que vienen dados por la necesidad de producción del conocimiento. Al pensar sobre lo que se hace y sistematizar las observaciones, constataciones e incluso los resultados de su trabajo, el profesor va construyendo las aportaciones que le permitirán hacer la planificación de su acción. Un plan que incluye la búsqueda de los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, de aquellos derivados de la formación inicial y de aquellos que la bibliografía didáctica le proporciona, pero también de los planes de la escuela y del contexto escolar.

Pienso que al realizar el ejercicio de su práctica, el profesor va creando cuestionamientos y motivos para querer saber más, ya sea respecto al contenido ya sea respecto a las cuestiones que se plantean a partir del contexto escolar y de la cultura del lugar donde actúa. La gran cuestión es lograr ser protagonista de su propia vida; para eso se necesita aprender las cosas y también convivir con el otro, conseguir situarse en el contexto del mundo en el que se está viviendo. Como menciona Milton Santos, que, como geógrafo brasileño y pensador del mundo, nos enseñó que la Geografía puede servir para aprender a pensar, para comprender las dinámicas del mundo y que los lugares de la vida de los sujetos son importantes:

“Para tener eficacia, el proceso de aprendizaje debe, en primer lugar, partir de la conciencia de la época que vivimos. Esto significa saber que el mundo es tal como se define y funciona, de forma que se reconozca el lugar de cada país en el conjunto del planeta y el de cada persona en el conjunto de la sociedad humana. Es así como se pueden formar ciudadanos conscientes, capaces de actuar en el presente y de ayudar a construir el futuro” (1994, p. 121).

A partir de esta comprensión, el desafío es que cada uno sea protagonista en/de la cons-

trucción de su espacio, de su historia y de su sociedad. Freire (1993) nos habla de la diferencia que tenemos con los otros animales, que no llegaron a ser capaces de transformar sus vidas en existencia, mientras que nosotros (seres humanos) nos volvimos aptos para participar en la lucha y defensa de nuestras vidas. Dice así:

“No puedo comprender a los hombres y a las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su camino y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo... y que a la vez los rehace a ellos también...” (1993, p. 93).

Este papel de ser autores de sus propias vidas aparece como alternativa para hacer frente al proceso de globalización, que se impone sobre todos los lugares de todo el mundo. La capacidad de percibir cómo es el lugar, cuál su conexión con el mundo, cuáles las posibilidades de hacer frente a las influencias externas, pasa a ser fundamental para escoger y definir las formas de organización y planificación, para el desarrollo de la enseñanza del lugar. En este contexto, y siendo fiel a aquello que queremos discutir, esto es, ser un docente reflexivo, que investiga a partir de sus acciones, que reflexiona sobre las formas de conducción de su trabajo, puede desencadenarse un proceso de conocimiento del lugar. Este lugar, considerando la escala de análisis, siempre será aquel espacio definido que tiene en sí un contenido, una historia, pero que está contextualizado en un mundo mayor.

Un lugar a considerar, desde esta perspectiva, puede ser la escuela, con todo su aparato pedagógico, físico, ambiental, sociocultural; lo cual permite que se perciba cómo se construye un lugar. La escuela (pero también su entorno) puede ser el laboratorio para aprender a estudiar el lugar. González Calderón (2009, pp. 23-36), hablando de la Geografía del espacio escolar, dice que quien analiza rigurosamente la dinámica escolar (en sus circuitos y en su movilidad interna) percibe que este espacio es “lugar” de entrecruzamiento de subjetividades. Dice más:

“La escuela es, sin duda, un Lugar de «re-creaciones» y de permanentes significaciones que, para una sociedad que se re-ordena simbólicamente, como la nuestra, resulta un campo de intereses en permanente observación” (p. 27).

Allí (en la escuela) cada uno tiene su papel y las responsabilidades atribuidas se configuran como el ejercicio de la participación, de la capacidad de reconocerse como un sujeto que posee vida propia y que vive en un mundo que ora le otorga beneficios, ora le impone límites, a veces extremadamente severos. Y en este camino se constituyen las posibilidades de comprender el lugar, no por su exclusividad, por ser diferente de los otros, sino entendido en la interdependencia con los otros lugares de los que las mismas personas forman parte. Esto remite a la escala social de análisis, que, al ser tomada en consideración, relativiza las verdades y las acciones de las personas. Si, por un lado, la claridad teórica y la percepción del significado y de la importancia de respetar la escala de análisis es condición para la acción, por otro está muy presente la dimensión política de pensar, planificar y programar acciones, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de la población.

Conocer el lugar, operar con conceptos, desarrollar habilidades para analizar y representar el espacio puede traducirse en enseñar geografía para aprender los contenidos; pero también como propuesta de aprender a estudiar los demás lugares, así como construir un aparato teórico y metodológico para aprender siempre más; pero, más que todo eso, para aprender a pensar a partir de la comprensión de la espacialidad de los fenómenos que se viven (Callai, 2010).

En síntesis, el lugar debe de ser comprendido en cuanto espacio social, político y cultural, pero también como un espacio natural, que en su conjunto forman el patrimonio cultural, histórico y natural. Trabajar con este concepto específico de la Geografía -el lugar- puede, por tanto, ayudar a la forma de pensar la propia práctica ejercida en el contexto de la acción docente.

Es necesario, sin embargo, considerar que:

“En todo caso, en este mundo supuestamente uniformizado por una superficial cultura dominante, se están produciendo intensos contactos entre culturas (y etnias) muy diversas, de forma que la multiculturalidad ya no responde a una situación de distribución espacial en el planeta (tal como se solía plantear en la geografía escolar) sino que aparece bajo la forma de nuevos conflictos en espacios definidos (por ejemplo en ciertos barrios de grandes metrópolis) o, por el contrario, dando lugar a interesantes manifestaciones de mestizaje cultural” (García Pérez, 2006, pp. 272-273).

Puede afirmarse que la supuesta homogeneización del mundo que vuelve a todos iguales y con la misma capacidad de acceder a los bienes producidos es ilusoria; como dice Milton Santos (2000), es una fábula. El mismo autor insiste en que la globalización no existe a nivel global de una manera neutral, sino que se concreta a través de construcciones en lugares específicos; y –según él– genera “una sólida producción de pobreza [que] aparece como un fenómeno banal”. En este contexto, para comprender los lugares es importante reconocer que:

“el territorio no es ni un dato neutral ni un actor pasivo. Se produce una auténtica esquizofrenia, ya que los lugares elegidos acogen y benefician a los vectores de la racionalidad dominante, pero también permiten la emergencia de otras formas de vida. Esa esquizofrenia de los territorios y del lugar tiene un papel activo en la formación de la conciencia. El espacio geográfico no sólo revela el transcurso de la historia sino que indica a sus actores la manera de intervenir en ella de una manera consciente” (Santos, 2000, p. 80).

Por tanto, el lugar no está aislado del mundo, y, para estudiar esta realidad, es necesario no perder de vista la escala de análisis, que permite avanzar en la comprensión de los retos cotidianos, de cada población, en su lugar específico. Existiendo esta posibilidad de pensar sobre la propia práctica contextualizada en los lugares donde viven los profesores, se hace necesario proporcionarles las herramientas intelectuales para comprender esos lugares.

De ahí mi insistencia en el sentido de que el profesor consiga desarrollar su acción reflexiva considerando los contenidos de la disciplina y el contexto en el que trabaja. Pensar sobre su acción como profesor de geografía puede llevarlo a desarrollar la conciencia de su tiempo y de su espacio. En ese sentido, estudiar el lugar significa tener la referencia que permite elaborar la comprensión de los temas que son la pauta curricular de la geografía. No es necesariamente partir de lo local (el lugar) para entender el tema, sino considerar el lugar en el contexto de las escalas de análisis, reconociendo que aquello que está en un lugar específico tiene una interconexión con los demás niveles de la escala. Reconocer que el conocimiento no está preparado ni acabado sino que tiene que ser cuestionado y construido puede constituir, en este ejercicio de estudiar el lugar, un camino posible para la enseñanza, en la medida en que el profesor tenga condiciones para reflexionar sobre sus acciones, conectando lo que está recogido en los manuales didácticos con las pautas definidas para la enseñanza en cada nivel; todo ello teniendo delante la realidad específica y concreta, interconectando los conocimientos.

En esa línea, desde el Proyecto IRES se dice:

“Dado que el mundo es, en último término, el contexto de todo conocimiento, resulta necesario conocer, al tiempo que al ser humano, ese mundo. Por tanto, trabajar en torno a problemas sociales y ambientales de nuestro mundo constituye una opción deseable para la educación actual, una opción, por lo demás, asumida desde diversas posiciones innovadoras. Estos problemas serían los centros articuladores de las propuestas de enseñanza, contribuyendo así a una educación significativa y comprometida con la transformación social” (García Pérez, 2006, p. 277).

Nuestra experiencia está centrada en articular los diversos espacios, teniendo el lugar como referencia para abordar los problemas. Éstos servirían como elemento desencadenante de la discusión, para lo que resultan fundamentales las referencias teóricas como herramienta intelectual.

El estudio del lugar y el aprendizaje de la investigación: un reto para la formación del profesorado en la Universidad de Ijuí

Qué es ese lugar y cuál es la “fuerza del lugar” (Santos, 1996) puede ser el desafío para los profesores y estudiantes de todos los niveles, a fin de que se preocupen por la investigación, el conocimiento y la comprensión del lugar, para aprender a ser investigador, para conseguir reflexionar sobre su realidad, contextualizándola en el mundo. En esta línea de razonamiento, la escuela en su conjunto, profesores y estudiantes, ofrece grandes posibilidades, sea desde el punto de vista del conocimiento, sea de la posibilidad de movilización de las familias y de toda la comunidad. Pensar el lugar, transformar lo que interesa y aquello a lo que sea posible buscar alternativas para que el lugar tenga la identidad y acoja la pertenencia, siempre es un desafío. Desde esa perspectiva, ser docente investigador puede ser el camino para hacer la clase más dinámica y el conocimiento más significativo. Pensando el lugar –espacio en que vive y donde están la escuela y sus alumnos- el profesor puede ir construyendo su entendimiento de la realidad en la que viven sus alumnos y las posibilidades de convivencia, para así entender cómo ejecutar su acción. Ese sería un profesor con autonomía de pensamiento y que podría proporcionar a sus alumnos esa misma característica.

Desde esta perspectiva el estudio del lugar aparece como la posibilidad de hacer frente a las reglas instituidas a nivel global, y como el intento de superar las adversidades y encontrar caminos alternativos para la vida de los ciudadanos. Apoyándonos, asimismo, en Santos (1996), es fundamental pensar a partir de la “fuerza del lugar”. Y para reconocer la fuerza de los lugares es necesario que sean estudiados, conocidos, que se consiga saber que existe y cuáles son las posibilidades de desarrollo y de la correspondiente implicación de la población.

Como se ha dicho, solamente en el lugar es donde se puede tener una dimensión real de lo universal, pues es ahí, en el lugar que conoce-

mos, vivimos y nos situamos, donde podemos sentirlo, y vivenciar todo que nos afecta. Y la escuela puede tener la función de desencadenar el ejercicio democrático a partir de la reflexión del ejercicio de la ciudadanía, aprendiendo a decidir juntos. Tal vez, simplemente, sobre el destino de cosas pequeñas, pero posibilitando, en su conjunto, la organización de redes que se estructuren en espacios y tiempos, respetando las características del mundo actual en que vivimos. Al estudiar la escuela estamos estudiando nuestra ciudad; estamos creando las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía y para conducir los procesos de enseñanza de forma menos burocratizada y más pedagógica. Se puede, así, trabajar en la construcción de conceptos, teniendo el profesor la posibilidad de conducir las actividades de la clase con base en lo que él mismo es capaz de hacer. Esto es, siendo capaz, a partir de la reflexión sobre su práctica, conociendo el lugar en que vive, teniendo condiciones para analizar e interpretar los hechos y fenómenos que allí ocurren, el profesor puede también llevar a sus alumnos a aprender. La capacidad de formar conceptos y operar mentalmente con ellos, por medio de símbolos e instrumentos culturales, que son los contenidos específicos (objetos del aprendizaje), es, pues, el desafío para el profesor. Eso se refuerza por el hecho de que él está socialmente involucrado en el mundo de la cultura del lugar y conoce su asignatura, en lo que se refiere a los aspectos epistemológicos, metodológicos y en la dimensión pedagógica de los mismos.

Considerando que el espacio se va produciendo a lo largo de la vida de las personas, en distintos lugares, puede ser considerado como estratégico, en el sentido de los intereses implicados:

“La lucha por el uso del espacio pone en posición activa a las empresas gigantes y reserva a las demás una posición pasiva, subordinada. Esta es una situación de conflicto, que puede ser mantenida, atenuada, suprimida, según las circunstancias, pero, en todos los casos, regulada. El «mundo» no dispone de los respectivos instrumentos de regulación, lo que constituye una tarea del poder nacional, y de los poderes locales, en sus diversos niveles” (Santos, 1996, p. 269).

Es exactamente aquí donde reside el interés y significado de estudiar el “lugar”. Esta puede ser considerada, pues, como una tarea que implica una doble intencionalidad, ya que el profesor es un profesional que, al enseñar al otro, puede aprender a la vez, y que –y esto es muy importante– necesita conocer el objeto de su ciencia y la dimensión pedagógica del mismo. Para hacer que el alumno construya los conceptos, produzca su conocimiento y organice sus saberes, él mismo necesita saber hacerlo, como condición para tener eficacia en su empeño. Ante eso, una de las tareas es hacer la clase más dinámica, posibilitando aprendizajes significativos, esto es, aprendizajes que tengan sentido para que el alumno reconozca que también él puede construir su espacio. La escuela, por tanto, puede tener un papel importante a ese respecto, al posibilitar que los estudiantes conozcan el lugar donde viven, entiendan cuáles son sus capacidades y posibilidades, se reconozcan como sujetos en la construcción de su identidad y de su pertenencia. Estos sentimientos son fundamentales para ejercer una vida ciudadana, para ser autores de sus acciones, conociendo cuáles son sus raíces, comprendiendo que cada uno es importante e insustituible en las orientaciones y en los resultados de lo que ocurre en el lugar, en la toma de decisiones. Y esos sentimientos necesitan ser construidos.

El otro desafío que se plantea ante esta proposición es cómo el profesor desarrolla su trabajo y cómo ocurre su formación en el proceso de construcción de estos conceptos, para ser capaz de orientar a sus alumnos en la construcción del conocimiento. Así, pues, formar personas capaces de saber reconocer su ciudad (el lugar más cercano), con una función educativa, significa dar voz a todos. Pero este derecho a la voz necesita ser conquistado, construido, cotidianamente. El profesor necesita disponer de condiciones para reflexionar sobre sus acciones y, como profesor de Geografía, puede hacer esta intermediación a través de los contenidos escolares. ¿Cómo establece esta relación con/en la escuela, con su ciudad, con su lugar? ¿De qué modo orienta la construcción de los conceptos con los que trabaja y organiza su conociemien-

to? ¿Cómo planifica sus acciones para enseñar? Todo eso se traduce en pensar lo siguiente: ¿Cómo hacemos eso en los cursos de formación de profesores? ¿Cómo son considerados los contenidos específicos para la formación del profesor y para su acción docente?

El estudio del lugar como concepto básico de una práctica de “profesor investigador” es un planteamiento de la formación académica del curso de Geografía de la UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil). Este es un rasgo que se manifiesta a través de diversas propuestas de trabajo, en las asignaturas específicas, en los trabajos de investigación que forman parte del currículo del curso, en las orientaciones de las prácticas. El desafío es saber si los resultados pueden ser efectivos, si el profesor logra pensar su práctica a partir del momento en que está actuando como profesional. Y eso supone la realización de investigación y de acompañamiento, que necesitan estar anclados en presupuestos que sostengan los análisis a partir de aportes teóricos de la geografía escolar y del contexto del mundo actual.

Con esto se puede contribuir a intentar que la formación de profesores no sea sólo una reproducción de saberes académicos que priman la transmisión. Se espera que pueda ser una experiencia significativa de construcción de conocimientos, de saberes que, al ser incorporados, puedan dar nuevo sentido al trabajo docente. Interesa, pues, que tanto en la universidad como en otros momentos de la vida del profesor, en su formación permanente, se proporcione una formación consistente para el ejercicio profesional. A partir de ahí se puede indagar cuáles son los rasgos y las características exigidas a un profesor del siglo XXI. Ante la realidad brasileña en este comienzo de siglo y según las características del lugar en que vivimos, ¿cómo debe ser la formación de ese profesor? Más aún, ¿cómo debe ser su actuación en una escuela donde los jóvenes y niños tienen todos los rasgos caracterizadores de este siglo, mientras los profesores presentan dificultades para afrontar unas cuestiones que resultan tan novedosas para ellos? Los especialistas del área

hablan de la generación “Net”, en la que nuestros estudiantes son los nativos digitales y nosotros –los profesores- somos los inmigrantes digitales.

Ante las nuevas necesidades sociales, la formación permanente tiene un papel relevante, tanto como la formación inicial. En ese proceso de formación permanente se espera que el profesor desarrolle su propia reflexión a partir de los contenidos de su asignatura, trabajando con la construcción de los conceptos, con la evolución de las habilidades y competencias específicas para hacer el análisis geográfico; y, de la misma manera, con los valores que pueden ser construidos a partir de las vivencias conjuntas con sus pares. Estudiar el lugar puede ser considerado como nuestro desafío para que el profesor desarrolle el ejercicio de pensar -investigando qué pasa en el lugar- cómo reconoce lo que existe.

En definitiva, deseo dotar de contenido al proceso reflexivo del profesor, porque sólo así vamos a tener un docente investigador que indague su práctica, considerando y operando con los conceptos específicos de la geografía escolar; una geografía que tiene su referencia en la ciencia que la constituye, pero que tiene también una probada autonomía en su propia constitución. Se trata de saberes distintos, con un origen distinto y con una estructuración diferente, aunque con la misma matriz teórica en lo tocante a su objeto. En la asignatura nos interesa percibir la dimensión pedagógica de este objeto, y de ahí su constitución como “geografía escolar”. El objetivo es hacer una educación geográfica, propiciando que los sujetos tengan las condiciones para usar los conocimientos y el contenido específico para aprender a vivir en un mundo complejo, así como ejercitar la reflexión de su propio hacer, considerando los aportes de la asignatura y los conceptos de la ciencia; esto es, hacer de la geografía escolar, más que un mero componente del currículo, un objeto de investigación que lleve al profesor a ser él mismo autor de su trabajo y, en particular, de su pensamiento. ¿Sería esta la posibilidad de ser un profesor que construye lo que es “nuevo” para su acción pedagógica y para su vida?

REFERENCIAS

- ANDREIS, A. M. (2009). *Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências – área de concentração geografia). Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Brazil.
- CALLAI, H. C. (2002). Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: Pontuschka, N. e Oliveira, A. U. (Orgs.), *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, pp. 255-259.
- CALLAI, H. C. (2003). *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí (RS). Editora Unijuí.
- CALLAI, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos do CEDES*, 25 (66), 227-247. Accesible en: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>.
- CALLAI, H. C. (2008). *Relatório de Pesquisa*. 80 págs. Ijuí (RS): Unijuí. Acesso restringido.
- CALLAI, H. C. (2010). Estudar o lugar para estudar o mundo. In.: Castrogiovanni, A.C. (Org.), *Ensino de geografia, práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 83-134.
- CONTRERAS, J. (1994). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7-31.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Editorial Siglo XXI.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000). <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>> [consultado el 10 de junio de 2011].
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55,7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In: Escudero, J.M. y Luis, A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 16 de febrero de 2000, vol V, nº 205. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>> [consultado el 8 de junio de 2011].
- GONZÁLEZ CALDERÓN, S. (2009). Geografía del espacio escolar: desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar. In: Garrido, M. (Ed.), *La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- MARQUES, M. O. (1998). O professor à busca de entender o que faz. In: *Anais do VI Seminário Internacional de Alfabetização Científica*. Ijuí (RS): Unijuí, Departamento de Pedagogia, pp. 61-64.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- PORLÁN, R. (1999). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 65-70.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Diada Editora.
- SANTOS, M. (1994). *Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec.
- SANTOS, M. (1996). *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SHULMAN, L. S. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.

ABSTRACT

The Construction of Teacher as Researcher: the Concept of Place in Geography Teachers' training.

The article defends the condition of the teacher as a researcher who, to think his practice, leans over on the object of his discipline, investigating place. Place, being one of the school Geography basic concepts, allows to bring up how concepts can serve as tools to interpret the reality, so that teacher think his pedagogical practice and drives teaching and orient learning of student.

KEY WORDS: *School Geography; Teacher as Researcher; Place; Teaching.*

RÉSUMÉ

La construction d'un professeur comme chercheur : le concept de lieu dans la formation des professeurs de Géographie.

L'article défend la condition de l'enseignant comme un chercheur qui, pour penser sa pratique, s'incline sur l'objet de sa discipline en recherchant le lieu. Le lieu, en étant un des concepts basiques de la Géographie scolaire, mets en évidence comme les concepts peuvent servir d'outils pour interpréter la réalité, pour que le professeur pense sa pratique pédagogique et il soit celui qui conduise l'enseignement et oriente l'apprentissage de l'élève.

MOTS CLÉ: *Géographie scolaire; Enseignant comme chercheur; Lieu; Enseignement.*

