



E

Ane
ku
mene

Experiencias desde el Geoforo Iberoamericano: prácticas docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela y la universidad

Experiências da Geoforo Iberoamericano: práticas dos professores no ensino e aprendizagem de geografia na escola e universidade

Experiences from the Ibero-American Education Forum: Teaching Practices in the Teaching and Learning of Geography in School and University

Sara Fita Esteve*
Yeimy Barbosa Molina**

Resumen

Las prácticas docentes representan una constante preocupación para los profesores en ejercicio y en formación, desde sus experiencias en la educación básica y universitaria. En ese sentido, el debate gestionado por el Foro Iberoamericano de Educación (Geoforo) en su versión número 18, titulado *Las prácticas docentes: opiniones y experiencias para innovar*, surge de las preocupaciones expresadas por el graduado Santiago Herrero, seguido de un debate interdisciplinar que trata de responder a la necesidad de reducir la brecha existente entre la teoría y la práctica, así como de la posibilidad de innovar en el aula en respuesta a las necesidades del contexto educativo. En este artículo se presenta un balance teórico y empírico de

las reflexiones realizadas en el foro desde su inicio en el año 2014 y, en consecuencia, se reconoce como contribución desde la experiencia docente a la innovación de la enseñanza y aprendizaje de la geografía en las aulas escolares.

Palabras clave

Innovación educativa; enseñanza-aprendizaje; contexto educativo; práctica docente; investigación-acción.

* Universidad de Valencia.

** Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

Teaching practices have been a continuous concern for teachers and teaching trainees, from their experiences in basic and university education. In this sense, the debate carried out during the Eighteenth Ibero-American Education Forum (Geoforo), “Teaching Practices: Opinions and Experiences to Innovate”, arises from the concerns of a graduate student, Santiago Herrero, about the topic. The discussions were followed by an interdisciplinary debate addressed to respond to the need to reduce the gap between theory and practice, as well as the possibility to innovate in the classroom in response to the needs of the educational background. In this article, the authors present a theoretical and empirical balance of the reflections made in the forum, as a contribution from the teaching experience to innovation in the teaching and learning of geography in school classrooms.

Resumo

As práticas de ensino representam uma constante preocupação dos professores em exercício e em formação, de suas experiências na educação básica e universitária. Nesse sentido, o debate gerido pelo Fórum Ibero-Americano de Educação (Geoforo) em sua versão número 18, intitulado *Práticas de ensino: opiniões e experiências para inovar*, decorre das preocupações feitas pelo graduado Santiago Herrero, seguido de um debate interdisciplinar que tenta responder à necessidade de reduzir o fosso entre a teoria e a prática; bem como a possibilidade de inovação na sala de aula em resposta às necessidades do contexto educacional. Neste artigo, é apresentado um balanço teórico e empírico das reflexões feitas no fórum desde o início em 2014 e como contribuição da experiência docente para a inovação do ensino e aprendizagem da geografia nas salas de aula.

Keywords

Educational innovation; teaching and learning; educational context; teaching practice; action-research.

Palavras-chave

Inovação educacional; ensino-aprendizagem; contexto educacional; prática docente; pesquisa-ação.

El contexto de la participación: la práctica escolar desde el foro número 18

Analizar y reflexionar sobre el ámbito educativo en el que nos encontramos nos conduce de manera obligatoria a considerar el contexto social, económico y político en el que vivimos, para poder comprender mejor las estructuras que lo forman y las dinámicas que rodean a los docentes. Los temas tratados en la versión 18 del *Geoforo* (Foro Iberoamericano sobre Educación, Política y Sociedad) es una de las vías que nos ayudará a realizar este análisis y encontrar, mediante la participación de docentes practicantes y docentes en ejercicio muchos de los indicadores necesarios.

La entrada del foro que nos lleva a la realización de este artículo nace de la necesidad de entender cuáles son los factores que influyen en una práctica escolar basada en la innovación, desde la perspectiva de alumnos que están formándose en la docencia y que son conscientes de la brecha existente entre la teoría y la práctica. Santiago Herrero Gea (2014), alumno del Máster de Educación Secundaria en la Universitat de València, en el momento de su publicación formulaba las siguientes preguntas para abrir espacio de debate y aportaciones:

1. ¿Qué vemos en los institutos o colegios en los que estamos ejerciendo como profesores en prácticas? ¿Se parece a lo que esperábamos ver, tras acercarnos al mundo de la educación a través de nuestro Máster? ¿Es factible, por lo que hemos apreciado estos meses, aplicar una docencia innovadora, que llegue a todos y responda a las expectativas sociales puestas en el sistema educativo?
2. ¿Qué sentimos como futuros docentes? ¿Nos animan las dificultades que vemos se afrontan en el día a día educativo de los centros? ¿Cuál sería el rol del docente en el actual contexto?
3. ¿Qué papel puede darse hoy a las asignaturas de ciencias sociales en las aulas? ¿Pierden o ganan importancia en el actual contexto? ¿Cuál sería el enfoque mejor? ¿Hasta qué punto conviene una “intromisión” crítica en los conocimientos que como profesores la sociedad pretende que transmitamos a sus futuros ciudadanos?

Además de esto, y siguiendo el consejo de un profesor vinculado al *Geoforo*, podríamos hablar también sobre la naturaleza de la conexión entre el profesorado de las educaciones media y superior, sobre la brecha que parece existir, en muchos casos, entre la teoría y la práctica. Como alumnos del máster hemos estado en contacto con ambas ramas y, en consecuencia, podemos contribuir al debate con argumentos académicos.

Tras este lanzamiento, y como se verá de manera detallada en los puntos dedicados al análisis y la interpretación, el número de participaciones fue en aumento desde diferentes espacios educativos y geográficos. Este

aspecto ha caracterizado en los últimos años al Foro Iberoamericano de Educación, ya que como hemos podido observar cada vez son más los participantes que contribuyen a construir un espacio de pensamiento crítico, que formaliza un nuevo conocimiento basado en el razonamiento, la reflexión y la argumentación sobre la práctica escolar.

La práctica escolar desde la reflexión teórica: hacia la praxis escolar

Es conocido que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como protagonistas principales a docentes y alumnos entrelazados en una serie de elementos internos y externos que hacen de la investigación educativa una labor compleja. Si nos encontramos analizando este foro es por la necesidad de formar futuros profesores que reconozcan las mejores vías de la innovación educativa para poder disminuir la brecha entre teoría y práctica profesional. La práctica es muy compleja ya que en ella se expresan múltiples determinantes del actuar docente, como son los valores, las actitudes y los usos pedagógicos, entre otros elementos (Gimeno, 1991). Quizás por esta razón el paso no sea tan sencillo como parece.

En ese sentido, es pertinente el planteamiento de Souto (1999), quien evidencia tres lentes de análisis entre teoría y praxis: “los criterios para definir un proyecto de innovación, las alternativas de los proyectos curriculares y las implicaciones de la práctica en el aula” (p. 91). Proyectando la necesidad de pensar las prácticas en el aula desde la posibilidad de investigar e innovar en la escuela y de aprovechar el contenido geográfico para el análisis de las problemáticas presentes en el espacio, el autor invita a vincular el saber pedagógico y las concepciones de los alumnos en la formulación de propuestas investigativas que reflexionen acerca de las particularidades del contexto escolar.

Quizás es necesario destacar tres etapas importantes en la formación y práctica del docente, que por la propia experiencia y tras el análisis en cuestión creemos que son esenciales en la vida profesional: 1) formación teórica y conocimiento del currículo, 2) práctica pedagógica durante los primeros años universitarios, y 3) incorporación de la investigación-acción para la generación de nuevos conocimientos y el suministro de sentido a la teoría adquirida en etapas anteriores. Por su parte, la formación previa del profesorado se basa sobre todo en el estudio de las prácticas pedagógicas y las metodologías y corrientes que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su contexto. Además, el currículo propio de la espacialidad marca un punto importante en esta formación ya que se le otorga un papel relevante a la hora de trasladarlo a la práctica. Al respecto, es necesario que el profesor transforme los conceptos y teorías en práctica, considerando algunos aspectos clave como las diferentes dimensiones que acoge el proceso, el desconocimiento de aquello que pueda ocurrir y el nivel de compromiso de los estudiantes en la

propuesta formulada. Más allá del estudio profundo y el conocimiento sobre los saberes curriculares, el docente se encontrará con múltiples variables que pondrán a prueba los objetivos planteados desde un inicio.

En el aula, la práctica también tiene diferentes contextos, que Popkewitz (1988) reúne en: hechos pedagógicos, contexto profesional de los profesores y contexto social. La situación ideal para cualquier profesor es aquella que le permita aplicar todas las experiencias educativas que otros profesionales han trabajado, analizado y experimentado con buenos resultados, pero la realidad personal y el contexto cambian haciendo de nuevo que la brecha entre teoría hacia la innovación y praxis parezca crecer. Es por ello que la fase previa a cualquier práctica docente, como hemos señalado, es la referencia a los resultados de otras investigaciones que nos ayudan a acercarnos a la realidad escolar y nos permiten darles sentido a muchos de los elementos que nos encontramos en el camino.

Mercedes Maqués y María Reina Ferrández (2011), en su análisis en torno a la investigación-acción, señalan que esta “propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a través de las consecuencias de los cambios” (p. 339). Una de las vías de éxito para el docente y la mejora en la innovación es aquella que se orienta a investigar dentro del aula para conocer de primer grado los resultados y efectos que causan en los alumnos esos cambios y propósitos expuestos, lo que da lugar a nuevas evidencias que facilitan la futura práctica. Podemos considerar que el proceso se vuelve a la inversa, llevando al docente a crear el propio conocimiento teórico mediante la práctica investigada. Claro está que esta investigación-acción, según recoge Latorre (2003), debe contar con la aportación de diversos actores para que así sea crítica, cíclica, participativa y colaborativa.

Las representaciones sociales y la explicación docente-discente de la práctica escolar

Las prácticas escolares representan el primer acercamiento de los profesores en formación y de los alumnos de licenciaturas al contexto escolar. A partir de ellas se ven enfrentados a diversas situaciones y cuestionamientos que contrastan con el ámbito teórico-académico y con las relaciones complejas entre los actores escolares, lo cual incide en sus motivaciones y expectativas frente a su formación profesional y personal. Posteriormente, en su ejercicio docente como profesionales, este debate sigue su curso para iniciar con reflexiones más complejas sobre las necesidades de investigar e innovar en el aula. En ese sentido, la representación sobre la práctica escolar es diferente entre profesores y alumnos, pues cada parte construye sus aspiraciones y propósitos de forma subjetiva:

- El alumno habla de expectativas y está condicionado por el contexto de la práctica. En este caso, los profesores en formación critican la falta de conexión entre la teoría y la práctica.

- El profesor habla de rutinas y condicionantes burocráticos (horario escolar, carga lectiva, relación con los tutores de la universidad, el equipo directivo, entre otros).

Esta dualidad profesor-alumno se complementa con la contradicción que rodea a docentes deseosos de innovar y realizar experiencias didácticas, pero que desconocen el marco de investigación (escuelas de pensamiento geográfico e histórico, diferencias entre método, metodología y técnicas) y no creen en la necesidad de reflexionar frente a su actuar en el aula, por lo que terminan reproduciendo rutinas escolares (Souto y García, 2016). Frente a ello, planteamos la siguiente pregunta para analizar dicha condición y para abordar las particularidades del asunto: ¿Cómo la práctica escolar entendida sin una reflexión teórica previa ha contribuido a la reproducción de rutinas escolares que acaban obstaculizando los procesos de innovación en el área de ciencias sociales? Para responderla, hemos seleccionado una muestra intencional de alumnos de grado y posgrado, además de docentes de países iberoamericanos que han participado con sus comentarios en el foro número 18. Tras la lectura de 138 aportaciones hemos escogido tres palabras clave de cada una de ellas y las hemos sometido a un análisis mediante el programa Evocation 2005, que proporciona la frecuencia y el rango de todas las palabras que hemos agrupado en campos semánticos, pues su interpretación se presta al trabajo como un test diferencial (véase el cuadro 1).

Tabla 1. Categorización de palabras clave

Categoría principal	Subcategorías	
	Propositivas	Problemáticas
Enseñanza y aprendizaje	Geografía	Tradicional
	Historia	
	Constructivista	Contenedora
	Significativo	Separación entre la historia y la geografía
	Didáctica	
Docencia	Formación	Sin contenidos pedagógicos
	Rol-ser docente	Actitudes negativas
	Relaciones sociales	
	Colaborativa	Alumnos-docentes
	Vocación	Docentes-docentes
	Interdisciplinariedad	
		Individualidad
		Desmotivación

Metodologías	Estrategias	Falta de interdisciplinariedad
	Didácticas	
	Alternativas	Falta de innovación
	Diversidad	Falta de recursos y herramientas novedosas
	Heterogeneidad	
	Actitud del docente tutor	El libro de texto reemplaza al docente
	Prácticas educativas	
Currículo		
Innovación	Formación ciudadana	Contexto escolar
	Ciudadanías críticas	Relaciones con docentes y directivos
	Observación de situaciones en el contexto escolar y familiar.	Relaciones entre docentes y alumnos
	Preparación de clases didácticas	Recursos y accesibilidad a herramientas tecnológicas

Fuente: elaboración propia.

El anterior cuadro reúne las cuatro categorías principales que el programa resalta como las más recurrentes en los comentarios de los participantes del foro: Enseñanza y aprendizaje, Docencia, Metodologías e Innovación. Estas se dividen en subcategorías que representan los cuestionamientos encontrados; por una parte, los propositivos, que buscan dar soluciones a los problemas y dudas que se presentan en el primer acercamiento de los docentes en formación a las prácticas escolares, y por otra las problemáticas dadas en las experiencias de docentes en ejercicio y el debate frente a las acciones del maestro como investigador e innovador en el aula de clase.

En referencia a la categoría *Enseñanza y aprendizaje*, los participantes formulan sus comentarios alrededor de la preocupación por la separación de la historia y la geografía en los currículos escolares, asociada a una enseñanza tradicional y contenedora que poco responde a las necesidades de la escuela de hoy. Los participantes se expresan desde sus experiencias problemáticas encontradas en la transposición didáctica de los conocimientos geográficos a las necesidades de los currículos escolares y de los estudiantes. Aparecen reflexiones respecto de propuestas alternativas en las que se invita a un aprendizaje significativo como contribución a una enseñanza reflexiva y crítica de la geografía, desplegada gracias a herramientas didácticas que se construyen a través de la investigación universitaria o en el mismo escenario escolar.

En cuanto a la categoría *Docencia*, los participantes argumentan que el rol docente requiere de un proceso de carácter formativo en el que influyen las relaciones sociales, los espacios colaborativos y las redes de enseñanza y aprendizaje a las que se encuentren adscritos. Asimismo,

la vocación y el proceso formativo en la universidad se constituyen en factores determinantes a la hora de evaluar las prácticas escolares y la motivación frente a la labor docente. En este último aspecto, el de motivación tanto de docentes como de alumnos, los participantes realizan observaciones con relación a las actitudes negativas que se producen entre los distintos actores sociales de la comunidad escolar (alumnos, docentes, compañeros de trabajo, superiores, padres de familia, etc.). Dichos comportamientos dificultan la labor del docente y fomentan el individualismo y la desmotivación, a lo que se suman la falta de recursos y los problemas para coordinar una enseñanza interdisciplinar que permita colocar a los actores en diálogo.

Por otra parte, la categoría *Metodologías* aparece asociada a dificultades que tienen que ver con la falta de interdisciplinariedad en las escuelas y que, como mencionábamos, se traslada a una falta de motivación hacia la labor por desempeñar. En esa perspectiva, la falta de recursos y el libro de texto como reemplazo de la innovación propician en el docente posturas cómodas en las que se observan pocos contenidos pedagógicos y dificultades que reseñan los estudiantes de profesorado como latentes y perjudiciales. En comentarios propositivos encontramos que los participantes resaltan la necesidad de construir una educación fundamentada en estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar, que se constituyan en alternativas innovadoras que tengan en cuenta la diversidad y que propicien prácticas educativas en las que los docentes tutores se sientan apoyados por los practicantes, renovando sus formas de enseñar y en contribución a la formación integral de ambos.

La necesidad de *Innovar* se constituye en la categoría que reúne a los participantes frente al debate de la práctica escolar, tanto del docente en formación como del que se encuentra en ejercicio. Los participantes afirman que propiciar escenarios en los que se analizan las situaciones del contexto escolar y familiar contribuye a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar y supone el primer paso para avanzar hacia una educación geográfica que dé respuesta al contexto espacial y social de los sujetos. Lo anterior evidencia el papel de la formación ciudadana en las escuelas y universidades para la construcción de ciudadanías críticas que reflexionan sobre contextos cercanos y lejanos, a partir de los cuales los docentes tienen el reto de preparar clases didácticas utilizando recursos novedosos que permitan acercamientos a otras realidades y que los motiven para continuar su proceso formativo en cualquier escenario en el que participen.

Por consiguiente, se requieren sujetos que transformen sus entornos, que investiguen, analicen y propongan alrededor de problemas que surgen en sus contextos, en los cuales tienen incidencia o afectación, para de esta manera contribuir a la construcción de sociedades más justas, conscientes y equitativas frente al medioambiente. Con base en la lectura de los aportes de los participantes en el foro 18, podemos afirmar que las prácticas docentes se articulan en torno a las cuatro categorías mencionadas, representando un proceso concatenado que responde

tanto a los conocimientos que requiere la enseñanza de la geografía, como a los caminos metodológicos y las apuestas frente a la innovación en la actualidad (véase la figura 1).



Figura 1. Articulación y dinámica de las prácticas docentes.

Fuente: elaboración propia.

Desde la apertura del foro 18 en el 2014 hasta septiembre del 2017 se han recibido un total de 3388 visitas. En estos últimos años se recibieron 138 comentarios de docentes en formación y profesionales de la educación provenientes de la Universidad de São Paulo y la Universidad Estatal Paulista en Brasil; la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de los Andes en Colombia; la Universidad de la Serena en Chile; el Instituto Superior de Formación Docente N.º 79 en Argentina; la Universidad de los Andes en Venezuela; la Universidad de Valencia en España y el Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio ubicado en Portugal (véase la figura 2).



Figura 2. Procedencia comentarios por país.

Fuente: elaboración propia.

La afluencia de comentarios en el foro analizado evidencia la preocupación por la formación docente y la investigación en el aula a partir de la experiencia de las prácticas escolares. Con las participaciones en los distintos años se observa un incremento en las respuestas y unas reflexiones orientadas al debate de la enseñanza y aprendizaje de la geografía y sus implicaciones frente a las motivaciones de alumnos y profesores. Las discusiones alrededor de la teoría y la práctica se hacen evidentes a lo largo de los años y se constituyen en una representación social que conjuga experiencias innovadoras enfrentadas a rutinas escolares y currículos tradicionalistas, que poco a poco han ido transitando hacia la necesidad de fomentar un pensamiento crítico y reflexivo orientado a la formación de ciudadanos participativos en entornos cercanos.

Debate del foro número 18: experiencias y prácticas escolares

El foro 18 continúa el debate de las prácticas escolares desde las experiencias y preocupaciones presentadas por docentes y estudiantes en formación. Los comentarios registrados evidencian las dificultades y posibilidades dadas entre la formación científica y su puesta en práctica en el escenario escolar. Desde la formación universitaria del profesorado, las prácticas contribuyen a adquirir conocimientos y habilidades, metodológicas y pedagógicas que permiten a los futuros docentes acercarse a las aulas escolares aprovechando herramientas provenientes de didácticas específicas que resultan en la construcción de estrategias innovadoras.

Primera etapa: formación teórica universitaria y conocimiento del currículo

La formación docente requiere de un ejercicio reflexivo para que los futuros maestros se acerquen a los escenarios educativos por medio de aportes dialógicos y propositivos en el nivel universitario, con el fin de explorar sus intereses personales y como posibilidad para el desarrollo de habilidades pedagógicas actualizadas que contribuyan a la formación integral de sujetos críticos y reflexivos. Como nos dice Vincent Soriano, es “el toque personal que le da cada profesional de la docencia [el que permite] la creación o no de una ciudadanía crítica y cívica, arraigada en unos valores que oscilan entre el pasado, el presente y el futuro” (Soriano, comentario en el foro 18, 16 de abril del 2017).

En ese sentido, el docente en el deber ser es un sujeto reflexivo, crítico y propositivo que se adapta a modelos pedagógicos, currículos, dinámicas del entorno escolar, disposiciones reguladoras, intereses y motivaciones, con las cuales construye propuestas de innovación y nuevas estrategias metodológicas, que buscan salir de la rutina escolar y aportar didácticamente a las disposiciones de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos específicos de cada asignatura.

Segunda etapa: de la teoría a la práctica

En el tránsito de la teoría a la práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje se arraiga a un ejercicio de formación continua en el que intervienen alumnos y profesores. Las percepciones encontradas en el foro 18 evidencian las problemáticas a las que se enfrentaron los docentes, bien sea en las intervenciones propias del ciclo de formación en la universidad o en su labor cotidiana como maestros. Como señala María Martínez,

[...] ha sido interesante ver y participar en la preparación de una sesión y el recurso de materiales de todo tipo como textos, mapas, vídeos, gráficas, para llevar a cabo, en cierta medida, una metodología constructivista que propicie un aprendizaje significativo entre los alumnos. En todo caso, considero productivas e interesantes las prácticas, sobre todo de cara a nuestra futura tarea docente (Martínez, comentario en el foro 18, 16 de abril del 2015).

La afirmación anterior representa los sentidos y significados en referencia a la labor del maestro, teniendo en cuenta sus metodologías, recursos y relaciones con actores escolares, entre otros. Los sujetos experimentan variedad de problemas en la escuela, que se reflejan en miedos e inseguridades, visibles en la interacción con las dinámicas escolares: desde la falta de recursos, la desmotivación de los alumnos y profesores, hasta los cuestionamientos personales en torno al sentido de las prácticas sin una debida teorización e investigación en el aula.

En cuanto a los conocimientos específicos de la geografía en los currículos de enseñanza básica, los docentes de los diferentes países argumentan que esta asignatura se ha visto relegada por clases integrales de ciencias sociales o por clases enfocadas en la historia, encontrando serias dificultades que se manifiestan en el comportamiento espacial de los alumnos. En palabras de Souto (1999),

[...] por eso uno de los principios básicos de la educación geográfica en el umbral del siglo XXI reside en saber criticar, descifrar los intereses subyacentes en la difusión de ciertas noticias, así como denunciar la hipocresía social en otros casos, por ejemplo cuando se exponen hechos que atañen a migrantes o a personas de otras culturas (p. 94).

Sin embargo, a pesar de los inconvenientes disciplinares, la geografía preocupa a los docentes, tal y como afirma Esperanza Chaile: “la geografía no se limita a describir los territorios, sino que los analiza, interpreta su funcionamiento y detecta sus problemas” (comentario en el foro 18, 19 de mayo del 2014). Con lo anterior, se busca promover que las categorías de tiempo, espacio y sociedad propicien lecturas analíticas transversales con las temáticas abordadas en ciencias sociales. La enseñanza y el aprendizaje de contenidos geográficos requiere de la apropiación de los conceptos por parte de los docentes, pero también del diseño de materiales didácticos que respondan a las necesidades del

mundo cambiante para fortalecer procesos que alternen los contenidos escolares con las vivencias cotidianas de los alumnos. Al respecto, Guimarães sostiene lo siguiente:

Na condição de professora polivalente se torna mais fácil trabalhar os conteúdos que abarcam as disciplinas Geografia e História e, de tal forma, a interdisciplinaridade está presente em sala de aula. Muitas vezes é possível relacionar a disciplina de Ciências em alguns temas do currículo (Guimarães, comentario en el foro 18, 24 de abril del 2015).

Una interdisciplinariedad formada a partir de relaciones entre tiempo, espacio y sociedad, por medio de la selección de contenidos y el diseño de unidades didácticas favorece la comunicación en la escuela y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las unidades didácticas deben preparar a los estudiantes para resolver problemas y tomar decisiones, deben familiarizarlos con el conocimiento científico e investigativo e invitarlos a pensar en las problemáticas que afectan sus territorios para que posteriormente contribuyan a formular proyectos curriculares (Souto, 1999; Stenhouse, 1984). En esa perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la actualidad por medio de las TIC permite analizar el espacio geográfico desde la condición global del territorio, para comprender cómo funcionan los fenómenos sociales, qué implicaciones tienen y qué soluciones se pueden construir.

Las relaciones interpersonales profesor-alumno, profesor-profesor, profesor-directivos y profesor-padres de familia constituyen otro de los elementos de discusión para tener en cuenta con relación a la brecha existente entre teoría y praxis, puesto que las metodologías de enseñanza, así como los modelos pedagógicos, son consecuencia de las experiencias personales y profesionales y complementarias a la formación universitaria y a la investigación en el aula (Popkewitz, 1988). Por tanto, la motivación y la innovación dependen de esas relaciones entre estos actores, tal y como indica Souto: “la importancia de las actitudes docentes para mejorar o no las clases, es decir, la representación social que tenemos del aula, los prejuicios sociales y las emociones influyen de manera decisiva en la forma de trabajar en las aulas” (comentario en el foro 18, 12 de abril del 2016).

Con base en el debate dado en el foro podemos afirmar que tanto los profesores en formación como los que están en ejercicio, se cuestionan acerca de la necesidad de innovar en la escuela, buscando la manera de acercar el conocimiento geográfico a los alumnos a través de propuestas creativas. En el mundo contemporáneo, los jóvenes tienen acceso a información de todo tipo de forma inmediata, sin filtros y en ocasiones sin control. La labor docente consiste en hacer que los estudiantes se comprometan con esa información que reciben, promoviendo proyectos participativos donde los protagonistas de las clases de geografía sean los alumnos, analíticos y reflexivos de las problemáticas espaciales.

Tercera etapa: investigar e innovar en el aula

La finalidad de las prácticas escolares tiene un componente reflexivo que interpela a los sujetos. Las experiencias de los docentes apuntan a la necesidad de seleccionar contenidos que motiven a los estudiantes a la reflexión crítica sobre las problemáticas ambientales y sociales que presentan sus entornos (Souto, 1999). Coincidiendo en que la geografía en la escuela debe ayudar a comprender el mundo que nos rodea, Iris Ruiz afirma que “la escuela en general debería servir para formar ciudadanos que entiendan su organización social y que al salir por la puerta de su casa puedan desenvolverse de una manera consciente con los problemas que le rodean” (comentario en el foro 18, 18 de mayo del 2014).

De esta forma, la preparación del docente en la universidad y la transposición de los conocimientos científicos, como reclaman varios de los participantes del foro, debería ser un proceso que involucrara a los estudiantes con la investigación-acción en el aula. Esto implica que los futuros maestros se vinculen a la realidad escolar y la adopten como una vivencia personal, elemento valorativo a la hora de responsabilizarse de un proyecto en el que se tiene a cargo alumnos de diversas edades y formas de pensar. Como dice Carlos Fuertes, “el aprendizaje debe ser significativo y vivencial, de forma que debemos aproximar a las realidades del alumnado los conocimientos escolares, siendo estos la conjugación de los conocimientos denominados vulgares y los académicos” (comentario en el foro 18, 11 de enero del 2015).

En igual medida, las actitudes del docente frente a su labor y los conocimientos que está enseñando, así como la capacidad de adaptación que tiene al enfrentarse a diversas situaciones particulares, deben ayudar a conformar alternativas que innoven en la escuela contemporánea (Sacristán, 1991). La experiencia con los alumnos, como afirma Laparra, debe ser motivadora y estar orientada a “motivar una conciencia crítica con la problemática actual, debemos de fomentar su sensibilidad hacia los problemas que les rodean y les afectan, bien sean sociales o medioambientales” (Laparra, comentario en el foro 18, 28 de abril del 2016).

Distanciarse de elementos como el libro de texto y de condicionantes del sistema educativo tradicional para crear materiales educativos propios confirma la necesidad que tienen las ciencias sociales de renovar, actualizar y diseñar nuevos contenidos y metodologías para la enseñanza de la geografía (Sacristán, 1991). Las prácticas escolares son una experiencia de innovación porque propician ideas novedosas; además, incentivan el uso de herramientas audiovisuales, cartográficas y de trabajo en campo que facilitan la participación de los alumnos. Los comentaristas del foro 18, desde la experiencia de sus prácticas escolares, indicaron la necesidad de propiciar un aprendizaje colaborativo que fomente el trabajo en equipo, así como la disposición del alumnado para la reflexión crítica y participativa en las problemáticas que presentan sus entornos. Igualmente, encuentran pertinente promover el trabajo colaborativo con

docentes relacionando saberes disciplinares para la obtención de objetivos comunes y para ayudar a la construcción de una praxis escolar que se apoye en la didáctica de la geografía y en herramientas de innovación como las TIC (véase la figura 3).

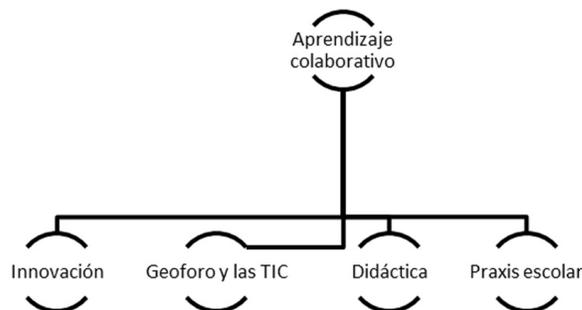


Figura 3. Estructura de aprendizaje y trabajo colaborativo.

Fuente: elaboración propia.

El debate del foro en los últimos años se ha enfocado en el aprendizaje cooperativo, anunciando posibilidades de innovación a partir de la praxis escolar de forma crítica y participativa (Latorre, 2003). Presentando metodologías en las que los alumnos se involucran por medio de dispositivos móviles y recursos tecnológicos en el análisis de problemáticas propias de sus contextos, se han generado estrategias para la orientación didáctica de contenidos oficiales. Estos ejercicios propositivos son acompañados por la experiencia del profesor y la disposición para innovar e investigar en el aula, situación que es compleja frente a la falta de recursos, tiempo y motivación. No obstante, con las experiencias del foro 18 son variados y esperanzadores los aportes de los participantes en este tema.

Como nos dice Sebastián y Tonda (2017): “la práctica docente, con frecuencia, se convierte en una rutina por lo que conviene salir de ella, pero sin renunciar a la propia actividad en el aula” (p. 11), lo que significa que todas aquellas aportaciones que ponen en diálogo metodologías innovadoras frente a la enseñanza tradicional representan los cambios de la educación del siglo XXI. En concordancia con el objetivo de incentivar las relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica y entender que los cambios son necesarios para las adaptaciones al currículo, espacios de discusión como el foro 18 son ejemplo de estas transformaciones en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Es preciso fomentar escenarios de debate en los que la experiencia y la investigación conduzcan a la actualización y el cambio necesarios en el proceso educativo, a fin de incentivar prácticas escolares que respondan a los requerimientos contextuales de la sociedad y favorezcan la participación de la comunidad educativa (Sebastián y Tonda, 2017).

Consideraciones finales

A partir de las reflexiones realizadas por docentes en el foro 18 se advierte la necesidad de innovar en el aula y de impulsar una lectura analítica de las prácticas en el escenario escolar, de una evaluación personal y del diálogo continuo con los estudiantes para comprender sus necesidades, intereses y motivaciones en referencia a la clase de ciencias sociales. Investigar en el aula se constituye entonces en el reto profesional de los maestros porque, aunque no es un proceso fácil, articulado con la formación continua representa un componente valorativo a la hora de motivar a los estudiantes a tomar parte activa de proyectos escolares en los que se involucren sus experiencias cotidianas y se les permita ser sujetos reflexivos y críticos conscientes de su realidad.

Compartir experiencias con diferentes grupos estudiantiles y profesores de otras escuelas resalta un aprendizaje cooperativo internacional proporcionado desde el foro 18, puesto que son escasos los espacios que tienen los docentes para mostrar su trabajo y para aprender de otros maestros que están desarrollando ideas innovadoras. Recurrir al uso de las TIC forma parte de la innovación y de la riqueza de las aulas de clase y advierte la necesidad de actualizar los conocimientos de la geografía escolar aprovechando las herramientas tecnológicas. Las inquietudes presentadas en un principio ahora se reconducen para responder a una realidad concreta en la que los profesores son los protagonistas de su propio trabajo, con lo cual se evidencia que el compromiso es crucial para la obtención de resultados fructíferos y gratificantes que beneficien a los actores involucrados.

Referencias

- Herrero, S. (2014). *Foro 18. Las prácticas docentes: opiniones y experiencias para innovar*. En *Geoforo: educación, geografía y sociedad*. Recuperado de <http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/04/foro-18-las-practicas-docentes.html>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Maqués, M. y Ferrández, R. (2011). Investigación práctica en educación: investigación-acción. *Comunicación Congreso xvii Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/12000>.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Sacristán, J. (1991). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sebastiá, R. y Tonda, E. (Eds.). (2017). *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI*. España: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Souto, X. (1999). De la teoría a la práctica: los contenidos y las unidades didácticas en un proyecto curricular. *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20, 91-105.
- Souto, X. y García, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Revista Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.