



Racionalidades presentes en las estrategias de enseñanza de la Geografía. Una mirada desde la propuesta habermasiana

ESTRATÉGIAS DE RACIONALIDADES PRESENTES EM ENSINO DE GEOGRAFIA.

UMA VISÃO DE A PROPOSTA HABERMASIANA

Juan Pablo Cortés Almonacid

Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

E-mail: jcortes880@gmail.com.

Resumen

El presente trabajo presenta una interpretación exploratoria sobre las racionalidades que operan en la escuela, en particular sobre aquellas racionalidades que subyacen a las implementaciones de estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía. La racionalidad, entendida desde el trabajo de Jürgen Habermas, se presenta como un dispositivo de inspección de la "realidad educativa", pues vincula la disposición de un tipo de ordenamiento conceptual, procedimental y actitudinal, entre otros, con el de una determinada práctica de enseñanza geográfica que se expresa a través de estrategias y que se encuentra sustentada en un campo de saber pedagógico, llamado Didáctica de la Geografía.

De esta manera, el presente estudio está centrado en la reflexión sobre las racionalidades que soportan a las estrategias de aula en el contexto de la educación geográfica. Esto implica que la reflexión está animada por aquello que define y caracteriza a dichas racionalidades. Por otro lado, la reflexión se orienta a una interpretación y caracterización, tanto de los ámbitos curriculares orientadores de prácticas educativas, como de aquellos que contemplan la didáctica de la Geografía.

PALABRAS CLAVES: DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA, RACIONALIDAD, HABERMAS, EDUCACIÓN GEOGRÁFICA, PRÁCTICA EDUCATIVA

Resumem

O presente trabalho apresenta uma interpretação exploratoria sobre as racionalidades que operam na escola, em particular sobre aquelas racionalidades que subjazem às implementações de estratégias didáticas para o ensino da geografia. A racionalidade, entendida desde o trabalhado de Jürgen Habermas, apresenta-se como um dispositivo de inspeção da "realidade educativa", pois vincula a disposição de um tipo de ordenamento conceptual, procedimental e actitudinal, entre outros, com o de uma determinada prática de ensino geográfico que se expressa através de estratégias e que se encontra sustentada num campo de saber pedagógico, chamado Didáctica da Geografia.

Desta maneira, o presente estudo está centrado na reflexão sobre as racionalidades que suportam às estratégias de sala no contexto da educação geográfica. Isto implica que a reflexão está animada por aquilo que define e caracteriza a ditas racionalidades. Por outro lado, a reflexão orienta-se a uma interpretação e caracterização, tanto dos âmbitos curriculares orientadores de práticas educativas, como daqueles que contemplan a didáctica da Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO DE GEOGRAFIA, RACIONALIDADE, HABERMAS, EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, PRÁTICA EDUCATIVA

Introducción

El presente artículo hace una reflexión sobre las racionalidades que operan en la escuela. Preliminarmente se establece una introducción a la temática de la racionalidad, la cual se entenderá al alero de lo trabajado por Habermas (1997), es decir desde ámbitos sociológicos del conocimiento. Empero, no se pretende desvincular este trabajo de lo propiamente educativo, pues se intenta vincular la idea de racionalidad con el de una determinada práctica de enseñanza geográfica que se expresa a través de estrategias y que se encuentra sustentada en un campo de saber pedagógico mayor, llamado Didáctica de la Geografía.

Dicho de esta manera, el presente artículo está centrado en la reflexión sobre las racionalidades que soportan a las estrategias de aula en el contexto de la educación geográfica. Esto quiere decir que la reflexión estará animada por aquello que define y caracteriza a dichas racionalidades. Por otro lado, la reflexión se orientará a una interpretación y caracterización tanto de los ámbitos curriculares orientadores de prácticas educativas, como de aquellos que contemplan la Didáctica de la Geografía. De esta forma, la pregunta de investigación que dará encuadre y sustento al presente trabajo es: ¿Cuál es la racionalidad que subyace a la implementación y producción de estrategias didácticas, en profesores de Historia y Ciencias

Sociales para el área de Geografía, en colegios de la Región Metropolitana de Chile?

Es en este sentido que el estudio adquiere relevancia en cuanto proyecto novedoso, donde la reflexión se sitúa no en un nivel de producción y aplicación de estrategias de enseñanza, sino más bien en un nivel que tiene relación con la reflexión inicial que orienta una práctica educativa, en otras palabras, creencias, supuestos y significados que dan sentido al tipo de elecciones que hacen los profesores a la hora de construir estrategias de enseñanza. Asimismo, el área de enseñanza fue elegida desde perspectivas de posición del autor y tienen que ver con las discusiones internas a los planteamientos curriculares y disciplinares de la educación en Chile.

El objetivo general fue comprender la racionalidad que subyace a la generación e implementación de estrategias didácticas, en profesores de Historia y Ciencias Sociales, poniendo énfasis en la enseñanza de la Geografía. Los objetivos específicos fueron, por un lado, describir las estrategias didácticas de aula, como indicadores de prácticas educativas en el área de la enseñanza de la Geografía. Por otro lado, reconocer en las estrategias didácticas propuestas para el área de Geografía, un tipo de acción racional particular y su conexión con los enmarcamientos curriculares.

Marco Conceptual

De forma preliminar, es posible apreciar que hablar de racionalidad, equivale a pensar en un período particular de la historia del ser humano, el cual se encuentra asociado a lugares particulares (i.e. Occidente y especialmente Europa), los cuales dan vida y voluntad a tal denominación. De esta manera, es posible establecer que hablar de racionalidad, equivale a hablar de un periodo histórico (i.e. Modernidad) y lugares del habla (i.e. un habla lugarizada).

Lo anterior contempla una limitación y una posibilidad. Una limitación, pues implica una noción incuestionable, la de aceptar que el pensamiento europeo se expande por todos los rincones, o por lo menos a todos los espacios coloniales, sin transformación alguna. De esta manera, hablar de racionalización del mundo es hablar del proceso de internacionalización del pensamiento (racional), como

la única forma de inspección de la realidad. Dicha clausura contempla una lugarización de habla, la cual permite despejar ciertas interrogantes en el debate, como por ejemplo, sobre si los procesos de colonización son instalaciones de tipos de pensamientos sobre la realidad (pensamiento racional) o son dinámicas socio culturales, ricas en movimiento, fricción, oposición y complementariedad, que en algunos casos producen contra-racionalidades. También contempla una posibilidad, atendiendo a que la noción de racionalidad y por cierto el trabajo realizado por Habermas (1997) sobre esto, comprendería un material teórico-conceptual posible de emplear para analizar las realidades educativas, constituidas en las cabezas de los sujetos que actúan en el plano del desarrollo de la enseñanza geográfica (también llamada enseñanza del espacio).

Racionalidad

Trabajar sobre el concepto racionalidad, pareciera ser en un primer instante, el establecimiento de perspectivas de sociedad de carácter pre-figurativo. Con esto, se establece una noción de sociedad que fue (en tiempo pasado) racionalizada, lo cual contempla una especie de clausura a múltiples debates presentes en las Ciencias Sociales.

De esta manera, se entiende que la racionalización del mundo (Habermas, 1997) contempla un proceso histórico en donde las reflexiones y acciones sobre lo social (en su amplio espectro), están dentro de un paraguas conceptual situado en la razón como fuente. De esta ma-

nera, la razón como nutriente sobre aquello que es posible o no decir, sobre cualquier fenómeno social, aparece como un constructo normativo tanto conceptualmente como en planos metodológicos.

Es posible apreciar que aquello que se define como racional, no es sólo un aspecto reflexivo, sino también una forma de actuar en el mundo (Weber, 1997). De esta manera, los procesos de racionalización de la sociedad hablan de posiciones sobre cómo proponer acciones sobre nuestras actuaciones como sujetos en el mundo. En base a esto, no es novedoso pero tampoco caduco, pensar que un acto educa-

tivo contempla un tipo de reflexión racional en el mundo de la escuela. Pensar en estrategias de enseñanza contemplaría un conjunto de pre-supuestos teóricos sobre la realidad educativa, ya que evocan conocimientos sobre parámetros contextuales, psico-sociales, cognitivos y psico-lingüísticos, entre otros, que guardan un pleno conocimiento también sobre acciones de la enseñanza espacial.

De esta forma, la noción de racionalidad empleada constituirá la noción de *imagen del mundo*. Esta noción sentará las bases sobre cómo las sociedades modernas significan la realidad social. Por lo tanto, la noción de racionalidad pareciera ser el aparato teórico conceptual que permite inspeccionar la realidad social, en planos de razonamientos que nutren la acción.

La noción de racionalidad utilizada corresponde a la desarrollada por Jürgen Habermas, filósofo alemán cultor de la llamada escuela crítica. No es de interés aquí documentar sobre los distintos tipos de discusiones existentes sobre las formas de definir racionalidad, ni mucho menos intentar comprender nodos, fisuras o continuidades del término. Más bien, la concepción de racionalidad de Habermas permite establecer una matriz analítica, de cómo los sujetos y las sociedades (modernas) se relacionan con el mundo de la vida. El mundo de la vida para Habermas, radica en pensar como las experiencias de los sujetos son constituidas desde el lenguaje. De esta manera, el lenguaje representa no solo una forma de decir el mundo, sino más bien una forma de vivir y actuar en él. Es importante establecer que el lenguaje tiene como objetivo fundamental el entendimiento de los diversos mundos de vida existentes fuera del sujeto (i.e. la otredad), de ahí su condición de acción comunicativa esencial.

Habermas (2003) reconoce cuatro tipos de acciones racionales: 1) en cuanto a medios y fines (i.e. razón teleológica), 2) en cuanto a normas, 3) en cuanto a la dramaturgia, y 4) en cuanto a la acción comunicativa. Estas identificarían diferentes formas de relaciones con el mundo, que para fines de este trabajo se utilizarán la noción teleológica y comunicativa.

Pareciera ser que los procesos de *racionalización del mundo* no se han encontrado ajenos a las nociones de poder, ejercido como dominación, ya sea como un producto de la relación ser humano-medio, como también aquella denominada intersubjetiva. Así, los planos relacionales (en el amplio espectro) se encuentran articulados bajo formas desiguales de distribución de poder, tanto en niveles jerárquicos como simbólicos.

Bajo la noción de razón teleológica (medios y fines) se encuentra una noción particular de subordinación, contemplada en los procesos mentales que nutrirán tal o cual acción social (ya sea en los planos propios de la industria, la familia y la escuela, entre otros).

En una primera instancia es posible apreciar cómo las acciones de carácter instrumental se articulan desde elecciones estratégicas de tecnologías consonantes a sistemas particulares (i.e. en cuanto a fines determinados). Esto remonta a un desplazamiento de las acciones a planos estratégicos y objetivos, fuera de la realidad social. Por consiguiente, se establecen acciones que no contemplan en sus implementaciones lo referente a las intervenciones humanas en la realidad social. Estas acciones plantean un cuestionamiento de la realidad, desafectado de aquello que se conoce como mundo natural (Habermas, 1997).

Es por esto que para Marcuse (1994), el empleo de esta racionalidad particular con res-

pecto a medios y fines preestablecidos, articula un empleo particular de las técnicas, lo cual implicaría una acción de dominio tanto de la naturaleza como de la sociedad (Marcuse, 1994). Por consiguiente, esta implementación particularizada de una cierta racionalidad, en cuanto acciones específicas, sustenta para Marcuse (1994) una dominación no sólo de la ciencia y las técnicas, sino además de un contenido particular que subyace a dichos elementos, contenido que se caracteriza por su referente netamente político.

Bajo este sentido es que Habermas (1997) rescata el carácter de la acción comunicativa, como el único elemento transformador de las realidades generales y particulares, ya que se sustenta en una construcción de interacciones entre sujetos particulares, que en el acto dialéctico de comunicar bajo reglas de lenguaje, establecen argumentos expuestos a críticas que son fundamentales para generar innovación:

"... se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea como medios verbales o con medios extra-verbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción, el lenguaje ocupa, como de hecho lo veremos, un puesto prominente" (Habermas, 1997, p. 124).

La acción comunicativa para Habermas es la única acción que puede ser enseñable, ya que ella es la única que en su estructura ontológica contempla el carácter interactivo. Es decir, contempla lo otro como elemento constitu-

yente y a su vez emancipador, donde la interpretación como ejercicio resulta fundamental a la hora de entender dicha acción:

"Solo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre-interpretativo que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. Este concepto interpretativo del lenguaje es el que subyace a las distintas tentativas de pragmática formal" (Habermas, 1997, p.137).

Dado que la acción comunicativa establece sus dinámicas desde la interacción e interpretación, no sólo de un referente conceptual, sino también de las imágenes del mundo (el mundo de la vida, objetivo, social, subjetivo), se contempla la negociación como fuente integradora, transformadora y emancipadora.

De forma explicativa se puede establecer que los procesos de racionalización del mundo incluso pueden ser manifestados en los actos del habla. Esto quiere decir que, en la estructura de un argumento existen un conjunto de componentes organizadores (razones, evidencias, reglas, entre otros), que componen la pretensión de validez de tal o cual argumento; el cual al contrastarse con otro tipo de argumentación (con diversos componentes organizadores), relativiza su certeza, constituyendo el argumento, en una emisión problemática. En síntesis, una argumentación, está apoyada en una pretensión de validez establecida en base a una razón o fundamento (i.e. que se verbaliza o escribe) el cual, depende de un conjunto de elementos de carácter más bien normativo,

que establecen las reglas particulares a las que están sujetas las argumentaciones, apoyadas también en las evidencias de tipo diverso (que pueden ser reglas gramaticales o físicas).

Esta acción comunicativa se vuelve reflexiva en un sentido particularmente ético, ya que el establecimiento de una emisión problemática implica un cuestionamiento reflexivo de las pretensiones de validez puestas en juego. Este hecho particular se sitúa como el momento donde los actores asumen diferentes roles que les permiten dar respuesta a los dilemas práctico-morales que están en cuestión. Dichos

roles se relacionan con una perspectiva ética moderna, en donde los actores deben aclarar el punto de vista moral (Habermas, 1997), definido como aquel punto que dota de imparcialidad a los enjuiciamientos. Este punto de vista moral se establece en el acto comunicativo donde los actores sociales negocian. Para esto es necesario que exista un carácter universalista en dicho punto de vista, donde se rescaten valoraciones generales, pero que a su vez renuncien a las aportaciones sustanciales, es decir que estén apegadas al contexto local.

Curriculum

Otro elemento a considerar es la cuestión sobre la racionalidad de los espacios materiales (i.e. escuela, currículum). La escuela se presenta como un ícono de la modernidad, desarrollada en compañía del propio sistema de pensamiento moderno. Dubet & Martuccelli (1998) establecen que la escuela es un referente característico de la modernidad y de la república moderna. En ella se depositan los idearios de la modernidad ilustrada y de la república en todas sus dimensiones.

De la propuesta anterior resulta una forma característica de lo que significa el sistema escolar republicano. Por otro lado, lo sitúa como un procedimiento discriminador, tanto en su relación con el ingreso al sistema como en su relación con el tipo de aprendizaje esperado (haciendo alusión al aprendizaje práctico promovido a los sectores pobres). Se debe aclarar

que, como lo plantean Dubet & Martuccelli (1998) para el caso de la institución escolar republicana, las diferenciaciones y discriminaciones se encarnan en el conjunto de la sociedad. Por esta razón la escuela republicana reproduce tipos de contenidos y prácticas usuales para dicha sociedad. ¿Es acaso este un indicador a ser considerado cuando se tiene la imperiosa necesidad de develar las racionalidades que subyacen?

Este marco general, que para el caso de nuestra sociedad está asociado al Marco Curricular para la Enseñanza, es considerado como el proyecto curricular, en donde son las propias sociedades (a través de sus garantes o representantes) las que generan esta noción declaratoria, la cual nutrirá el conjunto de acciones asociadas a las intervenciones pedagógicas.

Estrategias Didácticas

Al iniciar la búsqueda de estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía, es imperioso destacar el amplio aparato reflexivo dependiente de la disciplina geográfica, tanto de sus bases epistemológicas como sobre su objeto y método. Esto en total contraposición con la producción del discurso geográfico nacional y el espacio controversial que ocupa en el currículo del sistema educativo institucional chileno (Garrido 2010). Unwin (1995) propone una reflexión inicial sobre la problemática actual que afecta a la disciplina geográfica en al menos cuatro focos:

1. La imagen de la geografía en la sociedad: Unwin nos plantea la existencia de contradicciones al entender la labor de la Geografía y de los geógrafos por parte de la sociedad. Esta problemática se establece sobre la base de la no existencia de un consenso general del rol del geógrafo al interior de las Ciencias Sociales.
2. La constitución de una disciplina: Deriva de las distintas formas de entender la disciplina desde sus agentes internos. En base a esto se reconocen dos visiones de cómo debiese definirse la disciplina geográfica: la primera relacionada con la idea que una disciplina se reconoce por la actividad colectiva de las personas que la practican (i.e. aquello a lo que deciden dedicarse los geógrafos). La segunda hace referencia a la distinción básica del objeto de estudio que persigue, en lo cual tampoco se encuentra un acuerdo particular.
3. En tercer lugar se encuentran las problemáticas que derivan de la reducción de la disciplina geográfica en el ámbito de la enseñanza, así como también el carácter

descriptivo que ella adopta en los espacios del aula. Este foco es relevante para los objetivos de este trabajo, puesto que no es un problema que ocurra solamente en Chile, sino que también se evidencia en uno de los países en donde la Geografía goza de un enorme prestigio, como lo es Inglaterra. Unwin (1995) habla justamente desde allí.

4. En cuarto lugar está la autorreflexión geográfica. En base a esto se cuestiona el poco aporte reflexivo filosófico que contiene la propia disciplina, en cuanto a su constitución y directrices teórico-prácticas.

Es en base a esta perspectiva que la geografía se inserta en la enseñanza, como una disciplina con una episteme poco clara. En palabras de Foucault (1991), como una disciplina en umbral de epistemologización. Esto inicialmente permitiría el establecimiento de proyectos innovadores abarcando un amplio espectro, pero que sumado a la historia particular de la disciplina en Chile, constituyen un marco general que imposibilitaría la apertura hacia nuevas formas de pensamiento geográfico en la escuela, tanto reflexivas como de actos pedagógicos.

Pensar en una didáctica disciplinaria requiere un manejo conceptual de las visiones que han hecho cuerpo a una disciplina, la Geografía en este caso. Se sabe que existen distintas escuelas (desde Grecia al presente) que han conceptualizado el estudio del espacio de distintas formas, dando importancia a diferentes temas (e.g. Ciudad, Población, Segregación, Desarrollo, entre otros) y cada una de ellas permite resolver ciertos dilemas para la enseñanza del espacio contemporáneo. En estricto rigor y bajo lo declarado por Souto (1999), una

actuación didáctica puede ser definida a partir de cuatro aristas: 1) Mecanismos de razonamiento conceptual, 2) Dominio de técnicas específicas, 3) Capacidad de expresión (comunicativas) y 4) Estimulaciones actitudinales.

Se entiende entonces que la didáctica específica es aquella disciplina que instala en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellas reflexiones sobre estos cuatro ámbitos. Por lo pronto, la Didáctica de la Geografía planteada por Souto (1999), realiza un trabajo de inspección sobre el contenido, poniéndolo en tensión. A su vez, el manejo de técnicas específicas de enseñanza forma parte fundamental a la hora de establecer estrategias didácticas. Aquí cobra profunda relevancia aquellos aspectos propios del aprendizaje que deben ser tomados en cuenta y particularizados en cuanto habilidades propiamente geográficas (localización, comparación, etc). Las capacida-

des de expresión se sitúan como aquella propiedad comunicativa que tiene la disciplina didáctica, refiriéndose a su contextualización en el aula para un otro (estudiante). Por su parte, la estimulación actitudinal articula los elementos anteriores desde las nociones de significancia social que tiene la enseñanza disciplinar (i.e. bajo qué parámetros de importancia social entendemos la disciplina). Al respecto, Callai (2002) señala que la geografía es la ciencia que estudia, analiza e intenta explicar (conocer) el espacio producido por el hombre, en cuanto materia de enseñanza y permite que el alumno se perciba como participante del espacio que estudia. Agrega además que los fenómenos que ocurren en el espacio geográfico son el resultado de la vida y del trabajo de los hombres y están insertos en un proceso de desarrollo.

Metodología

El presente trabajo se orienta a conocer la racionalidad que subyace a la generación e implementación de estrategias didácticas, considerándose como objeto de estudio el fenómeno de interacción entre profesores y estudiantes en el marco de enseñanza de la Geografía y cómo dicha relación da cuenta de una racionalidad particular y muchas veces implícita. A su vez, se pretende evidenciar recurrencias en implementaciones de estrategias de aula, intentando develar los supuestos que lo sustentan.

La investigación se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo (Hernández, 2003), capaz de caracterizar y describir los fenómenos sociales en profundidad. En el enfoque cualitativo todo se encuentra condicionado

por el objetivo final. Son los objetivos los que marcan el proceso de investigación (Taylor, 1996), de modo particular este estudio se anima a reconocer las racionalidades que operan discursivamente en la prácticas de aula.

Otra de las características del diseño cualitativo es que es abierto y emergente, tanto en lo que concierne a la selección de participantes que actúan en la producción del contexto situacional así como en lo que concierne a la interpretación y análisis, es decir, a la articulación del contexto investigacional. Lo anterior supone que, tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador, que es quien integra lo que se dice y quien lo dice (Taylor, 1996).

La muestra de la investigación, fue de carácter no probabilística de sujeto tipo, puesto que la selección de los sujetos a investigar fue realizada en base a criterios teóricos. Es así que la investigación se enmarca en un proyecto con una plena intencionalidad teórica.

La investigación uso la técnica de entrevista semi-estructurada y fue realizada en tres establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, cubriendo el espectro público y particular subvencionado. Los colegios seleccionados fueron:

1. C-87 Centro Educacional Pudahuel. Ubicado en la Comuna de Pudahuel. Dependencia Municipal.
2. Liceo San Pablo. Ubicado en la comuna de Pudahuel. Dependencia particular subvencionada.
3. Colegio Jorge Huneeus Zegers. Ubicado en la comuna de la Pintana. Dependencia particular subvencionada.

La selección de los entrevistados fue realizada a partir de los años de experiencia de cada docente, con el fin de observar movilizaciones discursivas, entre otros elementos.

Años de labor docente	Dependencia pública	Dependencia Particular subvencionada
Más de 5 años	1	1
Menos de 5 años	1	1

La investigación avanzó por diferentes lugares del conocimiento. Dichos lugares han logrado conectarse con un discurso particular asociado a las prácticas docentes sobre la enseñanza de la Geografía. En base a esto último, se estableció un grupo de disposiciones y elementos de carácter teórico, en cuanto foco de observación de las dinámicas y prácticas pedagógicas.

En el marco teórico se establecieron las perspectivas iniciales, las cuales permiten acceder a las dinámicas de las problemáticas que se trabajaron. Se partió reconociendo la existencia de agentes contextualmente enclausados (Bourdieu, 2000), en donde no sólo operan las características económicas que indican su pertenecía a tal o cual clase social, sino también donde operan las características espaciales particulares que sustentan las prácticas relacionales, que para el caso expuesto se enmarcan en base a los espacios educativos.

Por consiguiente, se establece que la racionalidad primigeniamente es caracterizada como una operación de la conciencia, que desde principios vinculares permite examinar y observar la realidad, en base a perspectivas racionales. Se pudo establecer la existencia de acciones comandadas por la razón, las que establecen un tipo de vinculación particular con el mundo (i.e. teleológica, normativa, dramática, comunicativa). Dichas acciones características de la modernidad tienen que ver con los ámbitos educativos y del saber en la modernidad. Estas características iniciales no están exentas de críticas, ya que en sí mismas establecen un sistema particular que se puede tornar violento e injusto. En base a esto, se asoció la razón instrumental como una razón que apunta a un tipo de éxito particular, que contiene nociones de dominio no sólo de la naturaleza, sino también de los propios agentes sociales, lo que se identifica en la razón y en la racionalidad, desde un tipo de dominación no solo fáctica, sino también de contenido (Marcuse, 1994).

En esta lógica es que se articuló la acción comunicativa, como la antesala para el establecimiento de una racionalidad comprensiva e interpretativa, que permite en base a líneas argumentativas y comunicativas, establecer

dinámicas emancipadoras fundamentales en los espacios educacionales. La acción comunicativa promueve relaciones interpretativas que apuntan a la comprensión, a partir de argumentos que pueden ser sometidos a cuestionamiento por los propios agentes que establecen las directrices de la comunicación. En este tipo de vínculo de argumentos y acciones, los agentes deben tender al entendimiento y al consenso como meta de la interacción comunicativa. Por lo mismo se plantea la convicción de que las racionalidades permitirían establecer una descripción de las unidades de sentido que en ellas se contienen. Si se retoma la reflexión, se verá que la modernidad como sistema histórico-conceptual establece una forma particular de pensar el mundo, donde dicha reflexión es asumida desde la razón. En base a esto, para Habermas (1997) dicha particularidad (razón) tiene tres formas de manifestación, las cuales son: 1) el conocimiento, 2) el habla y 3) las acciones. Dichas manifestaciones resultan relevantes a la hora de llevar a buen puerto la pregunta inicial y sus objetivos.

En base a esto se generó la necesidad de vincularse a la teoría de la argumentación, la cual entrega un referente no solo teórico-conceptual, sino también práctico. Desde esta perspectiva se logra identificar tres concepciones del habla, como proceso, procedimiento y producto, relacionadas ellas con distintas posiciones de observación del habla.

En base a lo anterior y con el fin de contextualizar el marco conceptual, se estableció una reflexión curricular que pretende dar cuenta, en parámetros generales, de las problemáticas de la escuela de hoy, atendiendo a la existencia de orgánicas novedosas dadas por las últimas innovaciones curriculares propuestas por las reformas educacionales Chilenas (desde 1998

hasta 2008, ver Cox, 1999; French & Muñoz, 2001; Cox, 2003). De esta manera, se situaron aspectos locales en ámbitos de definiciones curriculares y someramente se tocaron ciertas problemáticas existentes en los planos de innovación curricular.

Todo esto llevó a establecer un ingreso comprensivo e interpretativo en los ámbitos de la enseñanza de la Geografía. Desde esta perspectiva, se deambuló por distintas problemáticas relacionadas a la enseñanza del espacio. De esta manera, se hace necesario aclarar que preguntarse por las racionalidades que subyacen a estrategias singulares, equivale a generar la pregunta por las ideas y las intenciones que los agentes educativos (i.e. los docentes) portan a la hora de establecer prácticas educativas representativas.

El tema de las racionalidades es sin duda un elemento sustancial y necesario, ya que permite poner en tensión el tipo de argumentación y pretensión de validez que los agentes educativos (i.e. profesores) establecen a la hora de pensar un tipo de estrategia de aula. Por consiguiente, las ideas e intenciones que los agentes pedagógicos articulan sobre la enseñanza del espacio geográfico, se identifican sobre la base discursiva y argumentativa generada por los propios actores educativos.

Frente a la realización del análisis se generaron diversas miradas capaces de establecer ciertas nociones sobre perspectivas del saber, en ámbitos disciplinares. Ellas radicarón en la generación de acercamientos a los diferentes discursos de los agentes educativos (i.e. docentes) que parten sobre nociones pre-definidas de la disciplina geográfica, las cuales propician un tipo de práctica de enseñanza.

Resultados

El camino recorrido para la instalación de juicios sobre las prácticas docentes, derivan de la caracterización discursiva asociada a los tipos de argumentos versados sobre la enseñanza de la Geografía, todos estos apoyados en ciertas pretensiones de validez o sustentos del propio discurso.

Dichas argumentaciones fueron divididas en dos elementos inicialmente: 1) Perspectivas del saber, y 2) Principios o reglas. Estas apoyarían las razones que sustentarían dicho discurso, lo que permitiría establecer ciertas indicaciones sobre el tipo de racionalidad que subyacería a los discursos docentes sobre estrategias de enseñanza, en el área específica de la Geografía. En base a esto, se establecieron distinciones particulares a la hora de reflexionar sobre el tipo de racionalidad particular que subyace a las estrategias de aula.

Se evidenció que una de las problemáticas actuales de la constitución de la Geografía como disciplina, se orientan a los diferentes acercamientos que existen sobre las apropiaciones del objeto de estudio (perspectiva de saber) de la Geografía. En esta definición inicial se puede ver una directriz particular a la hora de encuadrar las prácticas de enseñanza. Este elemento es fundamental ya que aquí radican las nociones fundamentales en cuanto saber, las cuales transversalizan los distintos niveles de producción y reproducción del conocimiento. En base a esto, dos tensiones generales son las que se establecieron en el transcurso de la investigación:

1. Se propician ciertas perspectivas de saber de carácter monolítico y positivista, las cuales establecen una vinculación con la realidad de carácter objetivo. De esta manera, los conceptos mediadores de las prácticas

educativas se vinculan en referencia al mundo real, donde la concepción del saber organiza discursos cerrados en los ámbitos de conocimiento.

2. Existe una visión del saber desde perspectivas hermenéuticas, centradas en la interpretación. Esto quiere decir que el mundo se entiende como interpretación, desde ámbitos conceptuales, experienciales y éticos, los cuales establecen discursos abiertos sometidos a juicios re-interpretativos.

El primer enfoque que se estableció para el análisis, mostró una Geografía de carácter objetiva, a la cual le subyacen conocimientos estables situados desde tradiciones positivas. Bajo esta perspectiva, se reconoce un saber fuera de los agentes educativos, estableciendo un tipo de relación objetivada del mundo, donde la vinculación que existe en cuanto a interacción establece la certeza inicial de la existencia de un mundo objetivo, con el cual interactúa el saber. Esto radicaría en un tipo de acción racional de carácter teleológico, caracterizados por el habla como procedimiento o producto. De esta manera, las interacciones comunicativas entre los sujetos se establecen desde conclusiones cerradas, incapaces de generar diálogos, dado el carácter concluyente de las mismas. Estas nociones establecen juicios particulares desde los distintos ámbitos de la vida no sometidos a cuestionamiento.

En función a los espacios educativos, la enseñanza no contemplaría elementos interpretativos y comprensivos sobre la base de nociones de lenguaje y concepto. Esto genera una problemática compleja en muchos ámbitos de la enseñanza, pero aun más en los espacios de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Dicha definición inicial ubicaría a la Geografía desde la escuela, como una ciencia de lo pragmático que se centra en resolver temáticas concretas, siendo alejada netamente de sus carácter social y ubicada en sitiales técnico-prácticos, resumiendo su carácter disciplinar y convirtiéndose en un mero apéndice de la Historia. La enseñanza quedará normada por este principio rector, siendo en primer lugar una enseñanza de tipo experimental, en base a características científico-positivas. Esta característica provoca un quiebre entre la disciplina geográfica y su referente de enseñanza, ya que los espacios escolares no permiten establecer el grado de experimentación necesario para lograr un aprendizaje geográfico.

En este sentido, una de las problemáticas evidentes es aquella que está indicada por la contextualización del saber geográfico. Dicha contextualización se torna problemática ya que los docentes no pueden articular estrategias para “bajarla” a los estudiantes, ya que uno de los factores que cobra gran relevancia es aquel que se ha denominado escasez de recursos técnicos, ya que en base a una definición técnico-práctica, los medios técnicos son imperiosos para lograr los objetivos (i.e. la enseñanza de la Geografía). En ausencia de estos medios técnicos resulta aun más problemática la enseñanza. Esta dificultad adquiere niveles de sentido, ya que los docentes no identifican los potenciales sentidos de enseñanza de la disciplina. Asimismo, esta característica se asocia a los tipos de aprendizajes que se promueven y a los logros que se esperan.

Lo anterior analiza un tipo de discurso que equivale a ciertas contingencias en cuanto a definición disciplinar y las implicancias que ellas detonan. En base a esto se ha establecido

en función del contexto escolar, las directrices que marcan el tipo de definición disciplinar que antes se ha expuesto. Dado esto último, es posible enunciar que el contexto adquiere connotaciones negativas asociadas a un conjunto de obstáculos de la enseñanza.

De esta manera los docentes significan a sus estudiantes como agentes enclasados, siendo esta situación de carácter estático, donde los sujetos están determinados espacial y económicamente. Dicho enclasamiento termina de constituir un sistema social cerrado, asociados a una sobre-definición del contexto escolar.

Por último, es posible establecer una promoción en cuanto a comportamiento social, de sujetos con poca capacidad de conocimiento y argumentación, potenciando una sobre-definición de la realidad y de los espacios que ellos deben ocupar, los cuales son espacio técnicos-instrumentales.

Por otro lado se reconoce un camino diferente, que parte al igual que el camino anterior desde la mirada del saber, desde las definiciones disciplinares que los docentes establecen de la disciplina que enseñan, en este caso de la Geografía.

Es así, que es posible establecer una definición desde perspectivas más sociales e interpretativas, pues se aprecia una Geografía de carácter relacional, con características dinámicas, la cual permite una entrada más diversa a los ámbitos del conocimiento geográfico. Esto quiere decir que los conocimientos geográficos, si bien son espaciales, son los sujetos los que significan dichos conceptos (como procesos), constituyéndose desde variantes interpretativas, lo cual rompe el antagonismo con la Historia.

De esta manera, la Geografía comienza a perder grados de objetividad y certeza, pero comienza a ganar en comprensión e interpretación, ya que sus conocimientos se establecen desde perspectivas inter-subjetivas y relacionales, donde el tipo de habla propuesto se establece como proceso.

En el plano de la enseñanza, las problemáticas se establecen en ámbitos conceptuales en base a lenguajes particulares, donde la enseñanza es el proceso de comprensión conceptual de la realidad, o el proceso de cuestionamiento conceptual de la realidad. En este plano se establece una relación con un otro diferente, con un mundo de la vida particular. Por lo tanto, la enseñanza debe contemplar al otro a quien se necesita comunicar conceptos abstractos y deben comprender. En base a esto, el tipo de proposición a establecer debe ser ilocucionaria dada las necesidades comunicativas, donde se hace necesario comprender las ideas e intereses (sentidos) que subyacen a la enseñanza disciplinar. Más aún, estos sentidos deben ser comunicados a los estudiantes.

En base a esto, se puede establecer que la contextualización del saber depende de las estrategias comunicativas más que de recursos técnicos, donde la contextualización equivale a una consonancia de lenguajes.

Por otro lado, las condiciones materiales (i.e. escasez de recursos), no son relevantes en cuanto los actos comunicativos y ellas permiten establecer objetivos comunes, siendo la capacidad de gestión del docente una herramienta fundamental.

El contexto solamente condiciona, no determina el accionar de los agentes. En este sentido, se establecen sistemas de enclasmiento

dinámicos, que si bien condicionan los sentidos espaciales y económicos, no son determinaciones dogmáticas.

Se establece un juicio particular en cuanto a lo que el marco curricular promueve como práctica social. Este juicio no es inmovilizador, más bien se vuelve dinámico en los espacios de aula. En este sentido los teóricos críticos y post-críticos de la educación, los cuales establecen que la escuela es una institución de carácter reproductor de las hegemonías imperantes. Al mismo tiempo contiene en ella toda una variante productora de agentes novedosos.

La enseñanza de la Geografía se vincula a una formación conceptual que permite comprender la producción de espacio social como un proceso dinámico de conformación de contexto. En base a esto, la racionalidad es vinculada a lugares comunicativos donde la realidad se establece desde perspectivas comprensivas, asociadas al mundo objetivo-subjetivo y de producciones humanas, las cuales deben ser consensuadas socialmente (i.e. puestas a juicio público).

Es posible apreciar que el establecimiento de discursos con argumentaciones cerradas y realistas, propician el establecimiento de acciones de carácter instrumental de acuerdo a medios y fines. Dichas nociones, establecen prejuicios en cuanto al papel de la escuela y del conocimiento, concibiéndose estos como meros medios vinculados a fines concretos.

En relación a esto último, la generación de juicios sobre los estudiantes, el sistema escolar, y sobre todo sobre los proyectos y sentidos educativos, se generan a partir de percepciones no cuestionadas ni sometidas a mecanismos de reflexión inter-subjetiva. Esto último

genera en algunos de los casos analizados, asociaciones causalistas entre la escuela y el trabajo. Este elemento reduce los ámbitos de enseñanza de la geografía a ámbitos funcionales e instrumentales, en función de la instalación de fines determinados. De esta manera, el engranaje conceptual de los actos de habla en la escuela, someten los planos éticos e interaccionales (i.e. lenguaje) del sujeto con el mundo, a los elementos vinculados al trabajo en su variante teleológica instrumental.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se ha dado cuenta de diferentes aspectos relevantes a la hora de pensar las prácticas educativas. En este sentido, se ha establecido un trabajo interpretativo de las prácticas, en base a ciertas perspectivas encontradas en la Teoría.

Asimismo, al indagar en diferentes perspectivas se ha nutrido y ampliado el espectro de la investigación. Esto último, sobre la base de intentar conocer y comprender la racionalidad que subyace a la generación e implementación de estrategias didácticas en profesores de Historia y Ciencias Sociales, poniendo énfasis en la enseñanza de la Geografía. En base a esto, se entiende que dicha problemática no ha sido agotada en el presente trabajo. Sin embargo, se han establecido pequeñas luces que podrán guiar el camino a la comprensión de las prácticas docentes respecto a la enseñanza de la Geografía.

Para intentar dar respuesta a la pregunta de investigación se buscó describir las estrategias de aula, como indicadores de prácticas pedagógicas en el área de la enseñanza de la

Esto no deja de ser problemático, por decir lo menos, ya que sobre planos lingüísticos y éticos los sujetos significan y re-significan el mundo, tanto en ámbitos experienciales, conceptuales, y naturales. De esta manera, la instrumentalidad de la enseñanza espacial promueve la pérdida de reflexión y crítica, actividad propia del sistema educacional.

Geografía. Desde esta perspectiva, se vinculó el tipo de estrategias argumentadas por profesores sobre la enseñanza de la Geografía, a tipos de prácticas pedagógicas asociadas a variantes de racionalidad en ámbitos habermasianos. Estos permitieron establecer un conjunto de reflexiones sobre dichas prácticas y las tensiones que éstas poseen, en cuanto experiencias de aula.

Pensar en los tipos de estrategias de enseñanza, vincula la argumentación al tipo de prácticas organizadas para la enseñanza de la Geografía. Asimismo, estos tipos de prácticas se asocian a tipos de definiciones contextuales en ámbitos disciplinares, idearios de contexto y proyectos educativos.

En relación a lo anterior, uno de los objetivos específicos hizo referencia a reconocer en las estrategias didácticas propuestas para el área de Geografía, un tipo de acción racional particular. Lo anterior en base a la propuesta de Habermas (1997) en cuanto a tipos de racionalidades. Esto generó una lectura y análisis frente a dos tipos ideales de racionalidades

presentes en los discursos docentes. Estas se relacionan a aquellas rotuladas como de carácter instrumental y otra de carácter comunicativo. En base a lo anterior, se identificaron dos tipos de argumentaciones sustentadas en pretensiones de validez diferenciales, con definiciones disímiles del conocimiento. Esto se establece como indicador particular de los sustentos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una reflexión particular surge sobre aquellos elementos relacionados con la descripción de las prácticas, en cuanto el tipo de racionalidad dominante, considerando las aportaciones habermasianas.

Esto último, permitió establecer un cierto tipo de racionalidad imperante en los discursos sobre estrategias educativas, en ámbitos de enseñanza espacial. Estos generan tipos específicos de argumentos, vinculados a visiones teórico positivistas tanto de la disciplina Geográfica como de la enseñanza.

De esta manera, el saber geográfico es excluido de los ámbitos experienciales e interpretativos, tanto de los profesores como sobre la visión que los docentes tienen de los estudiantes y su contexto. No existe una vinculación entre los mundos de la vida y los mundos objetivos, generando lenguajes con caracte-

rísticas denotadas y reproductoras de realidades estables.

Desde esta perspectiva, las Ciencias Sociales y en específico la enseñanza de la Geografía, pierden sentidos sociales, siendo vinculada sólo a ámbitos objetivos y no subjetivos de la enseñanza.

Dentro de los tópicos que quedan sin haber sido tratados en este estudio, están aquellos asociados a los componentes de sentido que adquiere la enseñanza y el propio sistema escolar en el presente de los estudiantes, tanto en su visión Instrumental hegemónica que tiende a establecer un modelo educativo de carácter cerrado, con características discriminatorias y de dominio, como en su referente Racional Comunicativo, que busca estrechar lazos solidarios y de justicia, en base a un tipo de ética particular que busca la adquisición de conciencia crítica en los sujetos, como el proyecto de emancipación moderno. Estas contradicciones no se resolverán en el corto plazo, pero la atención sobre ellas permite establecer una reflexión comprensiva sobre la realidad educacional chilena, intentando abrir debates que posibiliten trabajar en la construcción de un futuro más justo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *La distinción*. Editorial Taurus, Madrid, España.
- Callai, H. (2002). *Enseñanza de Geografía prácticas y textualizaciones en lo Cotidiano*, Editorial Mediación, Porto Alegre, Brasil.
- Cox, C. (1999). *La reforma Educacional Chilena*. Series en Colección Proa. Madrid, España.
- Cox, C. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.
- French D. & Muñoz, R. (2001). *Reformas, Crecimiento y Políticas Sociales en Chile desde 1973*. Editorial LOM, Santiago, Chile.
- Foucault, M. (1991) *La Arqueología del Saber*. Editorial Siglo Veintiuno, México.
- Gadotti, M (1996) *Pedagogía de la Praxis*. Miño y Dávila Editores, Argentina.
- Garrido, M. (2010). *Progresión teórica y posibilidades prácticas de la crítica: una mirada a las investigaciones en Educación del Espacio y Didáctica de la Geografía en Chile y en América Latina*. *Boletim Paulista de Geografia* 1(90): 197-216. (el nombre de la revista esta en portugues, por lo que es Boletim).
- Habermas, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Cátedra, Series en Teorema. Serie mayor. Madrid, España.
- Hernández, R. (2003) *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill, México.
- Marcuse, H. (1994) *El hombre unidimensional*. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- Souto M. (1999) *Didáctica de la Geografía*. Ediciones del Serbal, Serie "La estrella polar". Barcelona, España.
- Taylor, S. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Unwin, P. (1995). *El Lugar de la Geografía*. Editorial Cátedra, Series "Geografía". Madrid, España.
- Weber, M. (1997) *Economía y Sociedad*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Colombia.