

Boletim Gaúcho de Geografia

<http://seer.ufrgs.br/bgg>

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA: ALGUNOS PROBLEMAS METODOLOGICOS

Miguel Ligüera Somma

Boletim Gaúcho de Geografia, 20: 18-21, dez., 1995.

Versão online disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38028/24528>

Publicado por

Associação dos Geógrafos Brasileiros



Portal de Periódicos
UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Informações Adicionais

Email: portoalegre@agb.org.br

Políticas: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

Submissão: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#onlineSubmissions>

Diretrizes: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#authorGuidelines>

Data de publicação - dez., 1995

Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA: ALGUNOS PROBLEMAS METODOLOGICOS

Miguel Ligüera Somma *

Sumario – El presente trabajo incluye primarias conclusiones acerca de la enseñanza de la Geografía como producto de experiencias reflexivas de la práctica en el aula tanto impartiendo clase como observador en la formación de profesores. Sintetiza aspectos de la metodología que generan dificultades con la finalidad de tratar el error como sujeto de aprendizaje. Por otra parte tiende a incentivar estrategias que generen efectos más significativos para el que aprende Geografía.

Como se aprende – El ser humano para aprender debe poner en juego: su organismo individual (heredado y construido en el tiempo); su inteligencia autoconstruida interaccionalmente, y la arquitectura del deseo de aprender inherente al ser humano y la del deseo de enseñar que sustenta la acción Escolar.

Compartiendo las ideas de Alicia Fernández (10) decimos que el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica, y su raíz corporal. Su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación.

Que le ofrece al alumno la educación institucional – Numerosos pedagogos y educadores sostienen que en América Latina la educación institucional se inscribe en el contexto de internacionalización y transnacionalización cultural tendiente a masificar a los pueblos a través de una lógica que mezcla conocimientos científico-tecnológicos e ideas humanistas.

En este modelo se hace necesario un *control social* sobre los deseos, las aspiraciones y la libertad humana. Entonces se explica cómo el pensamiento conductista goza de buena salud en la gestión de los docentes en forma consciente o inconsciente. Su simplicidad práctico-teórica conduce a que los alumnos actúen de acuerdo a los estímulos del medio (ambiente) educativo.

Aunque las sociedades latinoamericanas dejen mayores o menores espacios para la protesta, las innovaciones creativas y opciones ideológicas que apunten al ser del hombre, la educación se rige por pautas de *rendimiento* y *eficacia* con un eje central del trabajo en el aula: el componente repetitivo. Esta praxis educativa hace que incluso los mejores propósitos pedagógicos lleguen a producir los efectos contrarios a los deseados (9).

La capacidad crítica no se da espontáneamente, es fruto de una formación, de un *caminar educativo*, pues el hábito mental de la actitud crítica es un modo de ser, de sentir y pensar adquirido. Creemos que la educación institucional y la formación por la Geografía tiene que afirmarse en su valor verdaderamente significativo para el ser humano. Es todo un desafío motivador tratar de acortar la distancia entre los fines y la práctica pues esa brecha no es sólo fruto del error – ingrediente de toda acción humana – sino de una opción funcional del profesional docente.

Lo metodológico ¿Llave mágica? – En forma casi unánime las propuestas didácticas depositan su confianza en que la renovación metodológica actúa por sí en el mejoramiento del aprendizaje. Los estudios a los cuales accedemos aportan instrumentos que nos ayudan a organizar las actividades de aprendi-

zaje y las discusiones acerca de los problemas metodológicos. En la articulación entre las formas de aprender y las teorías de aprendizaje aparecen las explicaciones sobre los tipos de procesos que lo acompañan.

Cuando encontramos que esas explicaciones son definitorias (o se aproximan) procuramos encontrar el modelo desde el cual cualquier contenido pueda ser enseñado. Así llegamos al nivel donde el método es traducido a actividades concretas que realizamos en la clase. Estamos a nivel de lo cotidiano, del quehacer didáctico en la clase, a partir de donde tendríamos que iniciar la reconstrucción de la teoría.

Es muy difícil que el docente pueda enseñar e investigar simultáneamente, pero es posible realizar una gestión reflexiva que indique una actitud de permanente búsqueda de elementos que faciliten la enseñanza. Esa búsqueda incluye la detección de las dificultades que nosotros mismos generamos. En consecuencia esta propuesta está dirigida a enunciar cuáles son las dificultades que generamos los profesores de Geografía y dar pautas de actuación. Deben ser tomadas como hipótesis de trabajo producto de la autocrítica y la observación de clases, y su alcance no pretende pasar los límites del Uruguay. No existen metodologías infalibles.

Problemas derivados de imprecisiones conceptuales – Elegimos como ejemplos estos conceptos: paisaje geográfico, región geográfica, espacio geográfico y organización del espacio geográfico. Cada uno de ellos admite diferentes acepciones si la Geografía enseñada es descriptiva y regional, comportamental, teórica o radical. Los términos paisaje, región, espacio y organización además son utilizados en la enseñanza Escolar en otras ramas del saber: Historia, Dibujo, Física, Astronomía, Matemática, Ciencias Naturales. Son palabras que designan conceptos multívocos y a las cuales nosotros los profesores de Geografía pretendemos atribuirles en Secundaria un significado específico. Hemos registrado en la práctica que la inclusión de esta terminología de alcance variable y con alto contenido abstracto-teórico sobrepasa las posibilidades de comprensión de estudiantes de hasta 15 años.

Los docentes podríamos llegar a decodificar un esquema conceptual en tres esferas: necesidades sociales; espacio geográfico; y planificación.

Para la gran mayoría de los alumnos es una forma de esquematizar palabras que procuran retener mecánicamente al faltarles maduración en el pensamiento formal o entrenamiento suficiente como para asimilarlo. Otras palabras que son frecuentes en el lenguaje geográfico y también tienen múltiple interpretación: riqueza, recurso, mercado, densidad, ordenamiento, funciones, curso, régimen, ambiente. Decodificar los significados conceptuales de cada una según qué materia se trate es una dificultad considerable para un estudiante en general poco lector.

El saber geográfico cotidiano y el aprendizaje – El objeto de estudio de la Geografía está ahí, expuesto a todos los sentidos de cada alumno todos los días. El espacio próximo se vive, forma parte de la historia personal del alumno que le asigna una lógica a su manera. Los implícitos, los preconceptos, las nociones previas forman parte del desarrollo de las inteligencias personales. Ignorar esa forma de saber su espacio real es además de un error pedagógico una forma de desconocerlo como persona. Los profesores de Geografía tenemos la oportunidad de transformar esas percepciones desordenadas, basadas en una dinámica funcional, en categorías de contenidos y habilidades significativas para el desarrollo de la inteligencia. La Escuela debería resignificar esas ideas previas. Para que esa actuación formativa se de, es necesaria la conjunción de dos definiciones del docente: la línea pedagógica y el pensamiento geográfico que aplica.

Nuestra comprobación en la observación de clases es que existe gran variedad de prácticas pedagógicas y concepciones geográficas. Esto no constituye por sí un hecho negativo. Los problemas surgen cuando esa situación conduce a que los alumnos reciban *enseñanzas geográficas* desordenadas y hasta contradictorias. Como forma de sobrevivir a esa enseñanza geográfica escolar los alumnos adoptan dos posturas básicas: a) se vuelven repetitivos; hacen lo que el profesor indica porque así salvan el curso; y b) se reafirman en sus preconceptos o nociones previas porque al fin y al cabo ellas les sirven para desenvolverse en esa realidad socio-espacial en la que vive.

El mapa: herramienta básica para el aprendizaje geográfico y mayor problema en su enseñanza – El mapa como auxiliar didáctico pone en juego mecanismos de percepción visual y procesos menta-

les que interrelacionan el entendimiento y la memoria (niveles variables de abstracción). El mapa es un conjunto de signos y colores que traducen el mensaje de su autor, que a su vez sugiere por sí mismo nuevos datos y desarrollos. J. BERTIN distingue los *Mapas para Ver*, cuya composición facilita la percepción casi inmediata (mapas didácticos), y los *Mapas para Leer* en los que existen varios niveles de lectura.

Como alumnos y docentes perciben los hechos de manera distinta, lo que se observa e interpreta del mapa es diferente. La misma situación se da respecto a la percepción del entorno inmediato y su pasaje a la expresión cartográfica. Para el alumno, construir su mapa, es un proceso lento que requiere ensayos y análisis continuo de las evidencias. Para el profesor significa un enorme desafío metodológico y una definición clara acerca de su pensamiento geográfico (qué Geografía está enseñando).

El desarrollo de habilidades en la lectura y confección de mapas requiere:

- familiarización con los símbolos: a través de secuencias graduadas según su dificultad.
- trabajar con las direcciones: personales (a su derecha, abajo...) ambientales (recurriendo a datos del lugar conocido) y cardinales (los puntos básicos de orientación).
- ejercitar la localización. Para facilitarla puede ser referida a lugares próximos, a la dirección y distancia de otros hechos ya conocidos y a las características más notorias del lugar cartografiado.
- El uso de la retícula matemática (Latitud y Longitud) es de difícil adopción como práctica por los alumnos.
- delimitaciones regionales: determinar el alcance de los hechos a cartografiar es una tarea difícil, que requiere mucho ensayo y utilización de criterios claros y generalizadores.

Sucede que: a) las razones de la localización pueden ser más o menos claras y de valor cambiante con el paso del tiempo; y b) los ensayos insumen mucha dedicación. Entonces como actividad de aprestamiento la confección de mapas en las clases resulta casi siempre de la decisión-actuación del docente. En tanto que los alumnos no elaboren sus *Mapas para Ver* en actividades de tipo taller, disponiendo de tiempo y material adecuado, el trabajo con el mapa en la clase de Geografía se centrará en los ya elaborados por otros. Esta situación, que no es negativa, ejercita parcialmente los procesos mentales que citamos al comienzo de este subtema. Por consiguiente somos conscientes que estamos limitando las posibilidades de desarrollo de las percepciones, destrezas y habilidades inherentes a la confección del mapa.

Conclusiones – La enseñanza Geográfica institucional mantiene su valor cultural informativo, pero los profesores queremos ensayar estrategias metodológicas tendientes a que se afirme su valor significativo en los procesos de aprendizaje. En esa búsqueda, los métodos y técnicas aplicados en la clase de Geografía son permanentemente revisados con el fin de convertirlos en elementos facilitadores del aprendizaje. La actitud reflexiva y autocrítica del docente conduce a la detección de dificultades que son creadas por nosotros. Algunas dificultades que contribuyen a incrementar el fracaso Escolar proceden de:

- el uso de conceptos de diversa acepción según el contexto en el cual se consideren.
- la diversidad de enseñanzas geográficas recibidas por los alumnos en Primaria y Secundaria hace que adopten actitudes-respuestas no deseadas por los docentes.
- el uso predominante de mapas hechos por otros limita su función formativa. Los docentes lo aplicamos como auxiliar referente y como aprestamiento de habilidades pero dentro de procesos por lo general conducidos por nosotros contradiciendo en la práctica la posición teórica.

Para finalizar – No todo está mal en la enseñanza de la Geografía. Es muy apreciable la diferencia entre la enumeración descriptiva de lugares que se hacía unos 20-30 años atrás y el intento actual por explicar las razones de los procesos que operan en los espacios geográficos. La variedad y calidad de propuestas de profesionales docentes indica que esta rama del saber humano afina su identidad y que su inclusión en el currículo Escolar es bastante más que una materia de valor cultural.

Los conceptos vertidos provienen de lecturas de autores de diversa opinión, y de una actividad de reflexión documentada en más de dos décadas de docencia, con aportes realizados por la Profesora Graciela Rita facilitándome datos que fundamentan afirmaciones.

El alcance del trabajo es local. Las generalizaciones posibles quedan a consideración de los colegas que lean la propuesta.

-
- (1) COATES, Elizabeth. *La investigación en el aula*. Montevideo: M.E.C., 1992.
 - (2) _____. *El tratamiento del error*. Montevideo: Ed. Rosgal, 1992.
 - (3) ROBÓRATTI, Carlos. La Geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de la comprensión. *Revista Geographikos* nº 4. Buenos Aires: 1993.
 - (4) DELVAL, J. *Creer y pensar*. México: ed. Paidós, 1991
 - (5) MASSUN, Ignacio. *De la memorización al verdadero aprendizaje*. Ed. Métodos, 1986
 - (6) BIDDLE, Don. Abordagen conceitual do ensino da Geografia na escola secundaria. AGETEO, texto nº 2, Rio Claro
 - (7) ZECCHETTO, Victorino. *Comunicación y actitud crítica*. Buenos Aires: Ed. Paulinas, 1991.
 - (8) SPYER RESENDE, Maria. Geografia e ensino. Textos Críticos. Minas Gerais.
 - (9) PAVIANI, Aldo. Por uma Geografia do cotidiano. *Revista Geografia de Ensino*. Minas Gerais: 1988.
 - (10) FERNÁNDEZ, Alicia. *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Sud América, 1991.
 - (11) MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
 - (12) OLIVEIRA, Livia de. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. São Paulo: IDGS, 1978.

* Profesor de Educación Secundaria y de Didáctica de la Geografía en el Instituto de Profesores Artigas. Montevideo, Uruguay.