A photograph of a desk with a lamp, books, and a globe. The desk is cluttered with various items, including a lamp with a glass chimney, several books, and a globe. The background is a dark, textured surface.

Concepciones de enseñanza de la Geografía en un aula de formación docente

Sandra Mallo | Maestra. Profesora de Geografía. Integrante del equipo de Formación en Servicio en el área de Ciencias Sociales (CEIP y PAEPU).

Introducción

En este artículo intento compartir algunas reflexiones acerca de una indagación sobre concepciones de Geografía y su enseñanza. Para ello recojo testimonios sobre los recuerdos más significativos de las experiencias de aprendizaje en clases de Geografía, en un grupo de estudiantes de primer año de Magisterio del Instituto Normal de Montevideo en el año 2015.

Los testimonios que relevo constituyen solo una pequeña muestra del total de los estudiantes magisteriales como para establecer generalizaciones, pero los considero valiosos en cuanto reflejan algunas maneras de enseñar Geografía, provenientes de una diversidad de planes de estudio, contextos socioeducativos, intereses y docentes.

Cabe destacar que el grupo estaba constituido por treinta y un estudiantes, de los cuales veintiocho ingresaron a la carrera de Magisterio habiendo terminado la Educación Media en los últimos cinco años. Esto posibilita distinguir un tránsito corto de tiempo en su formación y construcción de conocimientos en relación a esta asignatura.

Estos estudiantes transitaban por propuestas de enseñanza y experiencias de aprendizaje durante su pasaje por toda la Educación Primaria, y entre tres o cuatro años en Educación Secundaria. A pesar de ello, en el profesorado hay un discurso muy generalizado acerca de que algunos conocimientos geográficos sustantivos y habilidades básicas que deberían estar incorporados, no lo están.

Afrontar la enseñanza en el nivel educativo terciario impone nuevos desafíos y muchas interrogantes. Además, tal cual está planteada actualmente esta formación, se asiste a impartir enseñanzas de Geografía a estudiantes que recién en dos años (si siguen la carrera con regularidad) se van a enfrentar a situaciones prácticas en las que se involucran temáticas del programa escolar de Geografía.

En las instancias de pensar sus propias prácticas recibirán las orientaciones de las maestras adscriptoras y de la directora de la escuela, que es la profesora de didáctica de todas las asignaturas escolares. También cuentan con un taller de apoyo a la práctica de treinta horas anuales, que generalmente lo imparten docentes de Geografía que se desempeñan en el ámbito de Educación Secundaria.

Dados estos escenarios, me permito algunas reflexiones que apuntan a cómo recorrer con mis estudiantes magisteriales esta etapa, ¿es suficiente presentarles un programa y sugerirles una bibliografía a estudiar, sin indagar sus concepciones sobre la Geografía?, ¿esas concepciones se espera que surjan en forma espontánea o promuevo su aparición al tiempo que abordo un conocimiento geográfico determinado?, ¿cómo un estudiante terciario se enfrenta a la lectura de un texto académico?, ¿qué tipo de intervención realizo para contribuir a la comprensión de un texto disciplinar?, ¿cómo producen un texto escrito con especificidad en la disciplina?, ¿qué tipos de desafíos



les presento para problematizar la realidad social?, ¿cómo despertar la curiosidad científica y al mismo tiempo empezar a posicionarlos en el rol docente?, ¿enseño Geografía, a enseñar Geografía, o ambas?

Las respuestas están en reconstrucción permanente, y las reelaboro de acuerdo al desarrollo de mis prácticas y al diálogo al que las someto con colegas interesados en seguir formándose en la didáctica específica y en los aportes bibliográficos de referentes en el área. Uno de ellos es Isabelino A. Siede, de quien tomo la idea principal de mi indagación de acuerdo con sus contribuciones en el libro *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*.

Testimonios y reflexiones

Conocer a mis estudiantes implica trascender los datos personales y corregir evaluaciones de tipo diagnóstico que la mayoría de las veces se aplican como exigencia institucional, y para confirmar déficits, más que fortalezas; y pocas veces para recabar real información, planificar e intervenir en consecuencia.

Iniciar el diseño de mis clases me exige centrar la indagación en mis estudiantes sobre: ¿qué relación han construido con el saber geográfico?, ¿qué tipos de conocimientos han construido? Estas preguntas las trasladé al grupo, solicitándoles que comentaran, describieran y compartieran por escrito algunas de sus experiencias en clases de Geografía.

A continuación apporto algunos de los testimonios.

“Lo que recuerdo de mis clases de Geografía es poco. Nos hacían hacer muchos mapas, hasta en tercero de liceo seguíamos calcando. Nunca entendí para qué me iba a servir eso.”

“La experiencia que más recuerdo de Geografía fue en el liceo cuando con un grupo de amigas tuvimos que hacer una maqueta enorme del planisferio y nos fue muy bien. También en la escuela tuve que dar un oral de Oceanía que me encantó y no me olvido más porque tuve que estudiar un montón.”

“La verdad no recuerdo mucho, pero sé que me costaba en algunos aspectos, como el uso del mapa, también me olvidaba y me olvido hasta el día de hoy de los ríos, la ubicación de los océanos, pero bueno, es un tema de estudiar y volver a recordarlos.”

“Geografía es una materia muy interesante y muy divertida, me gusta aprender de los países, saber las capitales, las distintas culturas, hoy en día me ayuda mucho a conocer aunque no pueda conocer físicamente cada lugar.”

“En mis clases de Geografía utilizábamos muchos mapas, nos hacían calcar bastante, cosa que no me gusta y en quinto trabajábamos mucho preparando y dando nosotros la clase.”

“Lo que más recuerdo de las clases de Geografía de tercer año de liceo es que siempre en todos los escritos debíamos completar el planisferio con nombres de líneas imaginarias, de océanos, puntos cardinales, etc. También recuerdo que en quinto año de escuela, la maestra nos dictaba un texto sobre suelos todos los días al final de la clase y al día siguiente, apenas entrábamos nos ponía una prueba sobre el texto, yo siempre me aprendía todo de memoria.”

“Recuerdo uno de esos primeros días en los que nos hizo situar uno por uno capitales y ríos en un mapa mudo.”

“Mi maestra de sexto siempre tenía colgado un planisferio y se enojaba si hablábamos de determinado bioma o país y no lo señalábamos en el planisferio. Puntualmente recuerdo a unos compañeros que les tocó dar una clase sobre las estepas y no las ubicaron en el planisferio y se molestó mucho. Cuando me tocó dar bosques fríos, lo primero que atiné a hacer fue delimitar en el planisferio su ubicación para evitar que se enoje. Mi maestra de cuarto me cansó de llevar a clase mapas calcados y coloreados.”

“El profesor presentaba clases muy dinámicas, siempre traía artículos, imágenes para trabajar o preparábamos power point y mirábamos muchos videos.”

“Mi experiencia en Geografía siempre fue buena, tal vez me gusta más la parte de globalización y lo que tiene que ver más con la sociedad pero los otros temas como el suelo no me desagradan y también creo que son necesarios para la educación.”

De las respuestas obtenidas es posible reflexionar sobre las dimensiones que involucran las prácticas de enseñanza (contenidos, metodologías, sentidos y finalidades), al ponerlas en relación con autores referentes en la enseñanza de la Geografía.

«La selección de contenidos no es independiente de su tratamiento metodológico y didáctico. Por ello, una geografía centrada en la espacialidad de los procesos sociales, económicos y políticos del mundo contemporáneo habilita la posibilidad de prácticas escolares que se proponen completar y profundizar explicaciones de los contrastes de la realidad social y también de los procesos de cambio territorial y ambiental actuales.

Conceptos y problemas son herramientas clave para concretar un trabajo profundo y fundamentado en las aulas. Conceptos, para huir de los datos per se, de la información en bruto. Problemas para pensar contextualmente los hechos, para establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples y contrastadas.» (Gurevich, 1998:159-160)

«Frente a una realidad compleja y cambiante, se hace necesario buscar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender, contextualizar y explicar los nuevos fenómenos, a la vez que puedan imaginar otras realidades posibles; al respecto, sostenemos que la geografía puede ser un instrumento valioso para estimular el pensamiento crítico de los alumnos porque trata temáticas intrínsecamente polémicas y políticas y porque puede propiciar situaciones de aprendizajes que quiebren la tendencia a considerar la Geografía escolar como algo tedioso, poco útil y desligado de lo cotidiano.» (Zenobi, 2009:108)

Como contraparte a las citas anteriores, de los testimonios transcritos se deduce una frecuente presencia de temáticas clásicas provenientes de la Geografía física, y una destacada importancia en la acumulación de información y datos. Prácticamente no se desprende la inclusión de problemáticas ni conflictos a ser interpretados ni explicados.

Los estudiantes en general no expusieron conceptos relevantes que pudieran recuperar de sus aprendizajes de la asignatura, a excepción de “globalización” en pocos alumnos que cursaron quinto año humanístico.

«La Geografía escolar no se debe quedar anclada en una geografía meramente de la localización y la descripción sino que debe dar el salto a la explicación de los fenómenos. [...] Enseñar geografía hoy implica preocuparse por el qué enseñar, buscando repensar qué contenidos de Geografía plantear, acordes con los avances de la ciencia geográfica, y en relación con las necesidades sociales. El timón de la labor docente debe ser el para qué se enseña, cuáles son las finalidades, y el cómo se debe enseñar, qué tipo de estrategias, recursos didácticos y métodos son los más adecuados.» (de la Calle, 2013:33,34)

Podemos ver como entre los estudiantes se reiteran los recuerdos de conocimientos geográficos basados en descripciones, enumeraciones, y cuyas principales finalidades son la reproducción memorística de datos aportados por las fuentes de información consultadas. Esos datos pocas veces son puestos en relación con conceptos, evidenciándose con claridad una finalidad de enseñanza de la Geografía propia de otros tiempos.

El énfasis *nomenclaturista* y de inventario ha sido objeto central en las propuestas de evaluación, y ha dejado huellas importantes en los estudiantes dado que estas evaluaciones, durante mucho tiempo y para muchos docentes, fueron determinantes en la acreditación y aprobación de los cursos. Seguramente, parte de las representaciones que los alumnos tienen sobre lo que es la Geografía, por qué enseñarla y aprenderla, se vincula con este tipo de prácticas.



En cuanto a los recursos didácticos, hay un principal destaque en el uso de los textos cartográficos: predomina la función de localización y no se promueven cuestionamientos a los tipos de representación ni a las intencionalidades de quienes los construyen, lo cual permite asociar erróneamente a los mapas con representaciones fieles a la realidad. Ningún comentario aportó otra finalidad y otro aprendizaje en relación a ellos, carecen de propuestas en las que las fuentes cartográficas fueron gestionadas para ser interrogadas, para construir hipótesis o para buscar evidencias y confrontarlas con otras fuentes de información.

«El mapa nunca podrá ser concebido como un documento cerrado y acabado; más que por su valor informativo, el educador debe manejarlo como recurso que incita a la reflexión y el descubrimiento de nuevas posibilidades de trabajo.» (Sancho, 1996:18)

Muchos autores sostienen que hay una tendencia entre los docentes a asumir más rápidamente cambios metodológicos que conceptuales y temáticos, lo cual parece expresarse en los testimonios que afirman haber tenido docentes dinámicos que presentaban una diversidad de recursos en el aula, aunque muchas veces los sentidos puestos en su empleo mantuvieran antiguas tradiciones.

«...para una enseñanza crítica lo importante es rescatar los aspectos prioritarios y sustantivos de los contenidos, sean tradicionales o nuevos, en función de su pertinencia, su oportunidad y su valor estratégico para ser enseñados, aprendidos y evaluados (Audigier, 2002; Gurevich, 2005).

En esta perspectiva, nuestra propuesta abreva en la agenda de problemas socioterritoriales del mundo actual, es decir, en el conjunto de cuestiones, dilemas o temáticas de la realidad social que implican la búsqueda de soluciones y respuestas. Son problemas en los que pueden reconocerse numerosos elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales) y que en la mayoría de los casos se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas.» (Fernández, 2007:27-28)

En cuanto al análisis de problemáticas socioambientales, los recursos que aparecen citados con más frecuencia son las fuentes de información provenientes de medios de prensa escrita. Las líneas argumentales desarrolladas desde ámbitos académicos no fueron explicitadas por ningún estudiante.

Algunas conclusiones para compartir

Haber realizado esta indagación me permitió repensar mis prácticas a la luz del contexto en el que las desarrollé, y fundamentar con argumentos certeros las decisiones que asumí, aunque las mismas no lograran consenso en la comunidad educativa.

Fundamentar claramente las decisiones a tomar, implica trascender el denominado currículo residual que perdura en las prácticas del aula, más allá de las renovaciones en la prescripción.


«Las tradiciones de enseñanza, cierta inercia institucional y a veces también el peso de las expectativas de la comunidad van configurando un corpus de temas y actividades que se resisten a cualquier cambio y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad sin llegar a instalarse en la práctica.» (Siede, 2010:276)

Al respecto, Villa sostiene:

«Una primera aproximación a las disciplinas escolares da cuenta de que constituyen un cuerpo de conocimientos admitidos más o menos por “todos”. Esto implica que existe un relativo consenso sobre aquello que es importante enseñar, establecido tácitamente entre diferentes sectores de la sociedad, incluidos los docentes. Este conocimiento se vuelve, en cierta forma, casi indiscutible. Chervel hace referencia a esta característica utilizando la expresión *Vulgata* y menciona que, prestando atención a los contenidos que la conforman, se observa que poseen una lógica propia interna, articulada en torno de temas específicos

y organizada en planos, fragmentos o niveles de complejidad a desarrollar en forma sucesiva. Esta *Vulgata* se va construyendo en forma acumulativa a lo largo del tiempo y a partir de las interacciones entre docentes y alumnos en función de las finalidades y de la dinámica de la escuela.» (Villa, 2009:128-129)

Más allá del nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes, considero primordial explicitar y transparentar en mis prácticas de enseñanza, la concepción epistemológica disciplinar que sustento. Es por ello que antes de definir qué enseñar y cómo, es fundamental tener claro el sentido, cuáles son las finalidades de enseñar la asignatura en el contexto actual. Este aspecto es central para marcar el recorrido a seguir.

Creo haber contribuido a que los estudiantes se interpelaran y cuestionaran sus experiencias anteriores, asumieran con otra mirada y otro compromiso el curso, y comprobaran que no era más de lo mismo o una extensión de la educación secundaria ya culminada. Intenté demostrar que el conocimiento es provisorio, está en constante construcción y que la tarea de enseñar es compleja, requiere habilitar espacios para poner en relación los saberes de que disponemos con los nuevos conocimientos, y para ello la renovación y formación continua son imprescindibles. 

Bibliografía

DE LA CALLE CARRACEDO, Mercedes (2013): “La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales”. Ponencia en R. de Miguel González; M.^a L. de Lázaro y Torres; M.^a J. Marrón Gaité (coords.): *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales. Actas del I Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía* (Zaragoza, 23-24 noviembre 2012), pp. 33-52. En línea: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria (2007): “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía” en M. V. Fernández Caso; R. Gurevich (coordinadoras): *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, pp. 17-35. Buenos Aires: Ed. Biblos.

GUREVICH, Raquel (1998): “Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa” en B. Aisenberg; S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

SANCHO COMÍNS, José (1996): “El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la geografía” en *Didáctica Geográfica*, N° 1, pp. 15-20. En línea: <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica/article/view/124/128>

SIEDE, Isabelino A. (2010): “Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza” y “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales” en I. A. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 17-48 y 269-294, respectivamente. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

VILLA, Adriana B. (2009): “La escuela y la construcción del currículo de Ciencias Sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina” (Cap. 4) en M. L. Insaurralde (coord.): *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

ZENOBI, Viviana (2009): “Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar” (Cap. 3) en M. L. Insaurralde (coord.): *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, pp. 93-118. Buenos Aires: Noveduc Libros. En línea: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Sociales/EspacioGeografico/zenobi.pdf>