

# INTERROGANTES DE LA GEOGRAFÍA FRENTE A LA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

Profesora María Luisa D'Angelo \*

## El lugar de la Geografía en el nuevo diseño curricular

La coyuntura política argentina nos coloca hoy a todos los docentes ante el desafío que impone la implementación de los nuevos diseños curriculares propuestos en la Ley Federal de Educación. A las instituciones educativas llegan documentos, definitivos y borradores de base, para su análisis. Ya se cuentan con los contenidos correspondientes a los distintos niveles. La asistencia a cursos de perfeccionamiento y la realización de jornadas de estudio implementadas en las escuelas ha permitido a los docentes una primera aproximación a la problemática, pero estos grados de aproximación son muy variados.

La educación, mirada desde la misma práctica docente, se enfrenta a una situación posible: que el cambio propuesto quede solo en el impreso de los documentos y en los objetivos de los técnicos del currículo, mientras en las aulas todo siga igual. Esta situación ya se ha puesto de manifiesto en algunos cursos de perfeccionamiento que, según opinión de los mismos asistentes, no ofrecieron propuestas nuevas. También se manifiesta en algunos libros de texto de reciente aparición, una mirada rápida permite descubrir un primer capítulo de “novedades” y luego, en los siguientes, una selección y organización anquilosada de conceptos. La actualización puede ser también justificada por la incorporación de muy buen material fotográfico y artículos para lectura de actualidad.

¿Cuáles son los interrogantes que debemos resolver para que se produzcan cambios?

¿Cuáles son los cambios que permitirían mejorar la enseñanza de la Geografía?

Primera cuestión: ¿dónde ubicamos a la Geografía?

Esta respuesta es de tipo teórico y es de suma importancia porque orientará la selección y organización de los contenidos y facilitará la propuesta de actividades aúlicas orientadas a lograr una buena enseñanza.

¿Desde dónde propongo contenidos disciplinares?

Los C.B.C. se presentan organizados en áreas y en disciplinas, pero que en los documentos toman el nombre de capítulos: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua, Tecnología, Educación artística, Educación Física,.....

La Geografía aparece fragmentada o duplicada: sus contenidos disciplinares forman parte del capítulo de Ciencias Sociales y del capítulo de Ciencias Naturales. Esto lleva adoptar dos posturas distintas: una optimista que ve que la Geografía está ocupando más espacios curriculares de los que suponíamos; otra pesimista que ve una amputación del campo de estudio de la disciplina, el sistema natural que desaparece de las Ciencias Sociales para integrar las Ciencias de la naturaleza.

---

\* Profesora Titular Ordinaria Dedicación Exclusiva  
Facultad de Formación Docente en Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.  
Santa Fe.  
República Argentina

También puede suponerse que en esta propuesta curricular subyace la idea de la existencia de dos Geografías, una natural y otra social. La actualidad de esta dicotomía, que muchos podrían considerar superada, pone de manifiesto la actualidad del conflicto en la comunidad de geógrafos, o por lo menos en la de nuestro país. Tal fragmentación también podría ser una resultante de la escisión entre los equipos técnicos que trabajaron en las distintas áreas curriculares, se puede suponer que realizaron un trabajo en gabinetes aislados, pretendiendo la integración de un todo, la consecuencia no puede, entonces ser otra.

La cuestión aquí planteada deberá ser tema de discusión en los ámbitos de decisión de políticas educativas provinciales e institucionales.

### **La comprensión de los contenidos geográficos**

¿Cuáles son los logros que buscamos en la buena enseñanza?

Nuestra aspiración es que los estudiantes logren la retención, comprensión y el uso activo del conocimiento geográfico. La comprensión desempeña aquí una función central porque facilita la retención y hace posible el uso de lo que se aprende.

Una concepción de la enseñanza basada en el sentido común debe cumplir con pocos requisitos.

“Dada una tarea que deseamos enseñar, si suministramos información clara sobre la misma mediante ejemplos y descripciones, si ofrecemos a los alumnos el tiempo para practicar dicha actividad y pensar en cómo encararla, si proveemos realimentación informativa y trabajamos desde una plataforma de fuerte motivación intrínseca y extrínseca, es probable que obtengamos logros considerables en la enseñanza” (Perkins, D., 1995, 54)

La suministración de información con ejemplos y descripciones es una práctica docente muy común en las aulas de Geografía: el profesor explica en forma casi cotidiana pero habría que analizar la calidad de las explicaciones en función de sus aportes a la comprensión.

Los principios fundantes de la Geografía son la localización, la conexión y la actividad. Estos principios, pocas veces pueden ser reconocidos en cualquiera de las explicaciones que se pueden escuchar en un aula. Es común que al estudiar un país o una región los docentes explican los elementos que los caracterizan siguiendo un inventario, que sigue siempre un mismo orden: geomorfología, clima, hidrografía, población, etc.. Luego se pretende que los alumnos establezcan las interrelaciones entre los fenómenos presentados, relaciones que han estado ausentes en la presentación de la información.

Los estudiantes necesitan ir descubriendo las relaciones entre los elementos de un espacio geográfico, pero si se le presenta el conocimiento fraccionado no podrá descubrir lo que aparece totalmente encubierto por la falta de información.

Las interrelaciones están presentes en cada paisaje y es a partir de esas totalidades dinámicas desde donde se deben organizar las explicaciones. El modelo de explicación válido es aquel que presenta el espacio como un todo, con un enfoque sistémico, luego orienta y facilita el análisis de los elementos particulares para volver a recuperarlos en una síntesis final más enriquecida.

Es necesario que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprensión mediante la práctica reflexiva, que vayan descubriendo que los hechos sociales no obedecen

cen nunca a una sola causa, que visualicen la multicausalidad, su complejidad y las dificultades para su análisis.

En el tratamiento de la causalidad deberá delimitarse el estereotipo de la causal natural, existe una tendencia a la simplificación de los fenómenos geográficos debido a la consideración predominante de los hechos de tipo natural dejando de lado los factores sociales.

Puede resultar interesante que los alumnos hipoteticen sobre las causas y/o consecuencias de un determinado fenómeno y que luego cotejen sus trabajos con información disponible. Otro ejercicio podría ser que de una nómina de causas seleccionen la que consideran de mayor importancia y justifique su elección.

En cuanto al principio de actividad, de cambio, es difícil detectarlo en las informaciones que aportan los docentes a sus estudiantes; los espacio geográficos aparecen como escenarios congelados en el tiempo, como postales estáticas. Se presenta, por ejemplo, el sistema de vías de comunicación pero no su jerarquización de acuerdo al flujo de personas y bienes. Las vías tienen importancia en función del movimiento, del intercambio, no de su solo trazado.

El principio básico de la Geografía, ciencia del espacio, es el de localización. Parece un principio muy fácil: es importante señalar donde están las ciudades, los ríos, las densidades de población, los países pobres....., pareciera que aquí no se necesita comprender.

Localizar no significa solo señalar, indicar; localizar significa explicar, comprender, criticar, relacionar, extrapolar...

Para localizar el geógrafo utiliza planos, cartas, mapas de distinto tipo que en la escuela se observan poco y se analizan menos. La problematización y la reflexión de cuestiones espaciales en base a la interpretación de material cartográfico quizás constituyen el punto más débil en la enseñanza de la Geografía, sin embargo pueden convertirse una de las puertas de entrada más apropiadas para el conocimiento disciplinar y ofrecen perspectivas favorables para mejorar la comprensión y para aproximarnos a la buena enseñanza.

La primer condición de la buena enseñanza es entonces que el alumno reciba del profesor una información clara y detallada sobre el tema que se trate, pero también de las tareas que debe realizar y no solo de los datos con los que debe trabajar. El ejercitar las mismas actividades que uno busca desarrollar es una práctica educativa inusual en nuestras escuelas. No se suele exigir a los estudiantes que encaren las tareas elegidas como objetivos en sí mismas, sino por los datos que ellas aportan, que son los que evaluamos. Nuestra preocupación principal está centrar en averiguar cuanta información fáctica han acumulado.

¿Cuánto tiempo dedican los profesores de Geografía a explicar a sus alumnos como se trabaja con un determinado material cartográfico? ¿Se preocupan por graduar el grado de dificultades de la interpretación cartográfica?

En general, la explicación de las técnicas cartográficas ocupan unas pocas clases del primer año del nivel medio. Así, los conceptos de escala, las coordenadas y los signos convencionales que se presentan en primer año se convierten luego en conocimientos inertes.

En consecuencia, los alumnos suelen mirar con desagrado los mapas porque se sienten incapaces de interpretarlos en la escuela pero también en la vida cotidiana. ¡Cuántas personas son incapaces de manejarse en una ciudad desconocida con el solo auxilio de un plano!

Muchos docentes desearían que sus alumnos descubrieran mejores estrategias de aprendizaje y de pensamiento, que apliquen las ideas aprendidas en situaciones reales

pero son pocos los que estimulan a los estudiantes a ejercitar su capacidad de comprensión.

### **Imágenes mentales: engranajes de la pedagogía de la comprensión**

¿Qué significa comprender? Resulta interesante diferenciar los conceptos de “conocer” y de “comprender”. Conocer implica posesión de un conocimiento, tener información sobre algo; comprender va más allá de la posesión, significa que podemos manejar ese conocimiento para realizar operaciones como explicar, ejemplificar, comparar, clasificar, justificar....

Si nuestra meta es que los alumnos comprendan debemos brindar reiteradas oportunidades para que los alumnos realicen variadas actividades vinculadas con el contenido que están aprendiendo, pero actividades que le exijan pensar.

El disponer de imágenes mentales sobre el contenido que estamos aprendiendo facilita las actividades de comprensión.

“Actividades de comprensión e imágenes mentales son los engranajes de la pedagogía de la comprensión” (Perkins,D.,1995, 54)

Las imágenes constituyen una tema de investigación en campos diversos y, entre los en Geografía. Las imágenes geográficas son un componente de la mayoría de las descripciones geográficas, particularmente los mapas, las fotos, las fotos satelitarias.

El antepasado más distante y prominente en la familia de las imágenes geográficas es la imagen mental.

Mientras que la imaginería geográfica (uso colectivo de imágenes dentro de una descripción geográfica) es tan vieja como la misma Geografía, las imágenes geográficas no fueron explícitamente conceptualizadas hasta que los geógrafos del Comportamiento definieron el estudio de la representación mental geográfica como un fin en sí mismo. La genealogía del mapa mental y la idea de la imagen mental geográfica se puede rastrear desde fines de la década del 40.

Según K. Lynch una imagen clara le permite al individuo moverse fácil y rápidamente, encontrar la casa de un amigo o una tienda; pero un medio ambiente ordenado puede lograr más que eso, puede servir como un amplio marco de referencia, como un organizador de la actividad o de las creencias o del conocimiento..

¿Cómo se construye la imagen mental del espacio percibido? A través de la experiencia directa: recorriendo distintos trayectos, llegando a distintos destinos, reconociendo lugares claves, etc. Construida la imagen mental se puede llegar a dibujar ese plano mental en un papel.

Los esbozos de mapa constituyen una técnica válida para la extracción de representaciones cognitivas. Permiten al docente conocer la capacidad del alumno para localizar elementos, para relacionarlos entre sí, para orientarse. Constituyen una herramienta útil para investigar los conocimientos espontáneos de los estudiantes. También pueden ser utilizados para la comprensión de conceptos como escala, orientación, uso del suelo urbano,etc.

### **Las imágenes mentales de lugares lejanos: un problema a considerar.**

Los lugares lejanos constituyen el otro ámbito espacial del cual las personas construyen una imagen mental, construcción que se realiza por vías distintas a la de los lugares que recorre cotidianamente. ¿Cómo se forman estas imágenes espaciales?

En las clases de Geografía y en los medios masivos de comunicación hay abundancia de discursos explicativos, orales, escritos y pictóricos, sobre las características de espacios lejanos. A partir de esos datos es que los estudiantes construyen sus imágenes mentales.

Caben aquí algunos interrogantes: ¿En que medida dichas imágenes se aproximan a la realidad? ¿Qué representación tienen los estudiantes de elementos de un paisaje que nunca han visto? ¿Es preocupación de los profesores favorecer la construcción de imágenes mentales que faciliten la comprensión de los contenidos que se tratan?

Las imágenes mentales van aportando elementos para la comprensión, pueden tener distintos niveles de complejidad. Por ejemplo, pueden corresponder a elementos simples y concretos como la imagen de una costa lagunar sobre cuya playa tomamos sol en verano, o también referirse a cuestiones muy abstractas y complicadas como el mapa de la red urbana nacional que permitirá derivaciones como el explicar el problema del macrocefalismo argentino.

Con el apoyo de fotografías, posters y postales de los paisajes analizados se puede aproximar mejor a los estudiantes a la comprensión de los contenidos que se pretende enseñar: son buenas puertas de entrada. En un mundo donde las comunicaciones se realizan fundamentalmente por las imágenes, y donde los jóvenes son los primeros consumidores de las mismas, la escuela parece ignorarlas.

Perkins y Unger señalan algunas características que hacen que algunas representaciones sean eficaces para favorecer la comprensión de los alumnos, las denominan modelos analógicos, concretos, depurados y construidos. Creemos que en Geografía el mapa de un determinado espacio es una representación de ese tipo. Esto se refiere a que guardan cierto tipo de analogía con la realidad representada en función del uso de escalas, del respeto de las posiciones relativas, pero no son la realidad sino una construcción abstracta de la misma. En su confección se seleccionan algunos elementos y se desechan otros, en función del propósito con el cual fueron elaborados, están depurados. Y son concretos en la medida en que expresan en forma de imágenes visuales fenómenos como la densidad de población, la distribución de las temperaturas o del hambre.

Cuando el alumno trabaja con el mapa de la R. Argentina, a medida que va comprendiendo las causas de los localizaciones, que va descubriendo relaciones, que se plantea preguntas va construyendo una imagen mental del espacio nacional porque existe una relación recíproca entre la construcción de imágenes mentales y las actividades de comprensión

### **A modo de cierre**

Como conclusión resultan útiles palabras dejadas por Hagget en su obra “Geografía, una ciencia de síntesis”:

“Los geógrafos como grupo experimentan algo de timidez al descubrir que las cuestiones locacionales y ambientales, durante tanto tiempo objeto de las discusiones en las aulas, son actualmente un tema diario en los medios de comunicación, en las sesiones del parlamento y en los campus universitarios. Durante más de 2000 años, los geógrafos han estudiado el mundo y el lugar que los seres humanos ocupan en él. De repente, a finales del siglo veinte, estas preocupaciones aparentemente académicas se consideran importantes, para nosotros y para nuestros hijos. Estamos teniendo una nueva visión de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. Es como si lo conociéramos por primera vez.”

Entremos pues, junto con nuestros alumnos, en este nuevo escenario para vivirlo comprendiéndolo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bosque Sendra y otros, 1992, Prácticas de Geografía de la Percepción y de la actividad cotidiana, Oikos tau, Barcelona.
- Camillioni, A. Y Otras, 1996, Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Bs. Aires.
- Graves, N. (Coord.), 1989, Nuevo método para la enseñanza de la Geografía, Teide, Barcelona
- Haggett,P., 1979, Geography: a Modern Synthesis, Harper Row, N. York, USA.
- Ferreiro, E. Y García,R., (1975). “Presentación a la edición castellana” En “Piaget, Jean: “Introducción a la Epistemología Genética”. Tomo Y: El pensamiento matemático. Paidós. Bs. As.
- Moll, L. (1990), Vigotsky y la educación, Aique, Bs. Aires.
- Lacasa, P., 1994; Aprender en la escuela, aprender en la calle, Visor, Madrid.
- Perkins, D., 1995, La escuela inteligente, Gedisa, Barcelona.
- Phillips, R. S., 1993; The language of imagen in geography, in Progress in Human Geography, Edwards Arnolds, N° 17, 2, p.p. 180-194
- Resnick L. Y Klopfer, L., Hacia un currículum para desarrollar el pensamiento: conclusiones finales, en Currículum y cognición, Aique, Bs, As.