

Tres metáforas sobre las voces de los alumnos acerca del uso de mapas en las clases de Geografía en la escuela secundaria*

Oscar José María Lossio

María Florencia Panigo

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral - Argentina

E-mail: olossio@fhuc.unl.edu.ar; olossio@hotmail.com;

lorencianpanigo@hotmail.com

Resumen: Presentamos una investigación realizada con relatos de estudiantes sobre el uso del material cartográfico en las clases de Geografía de la escuela secundaria. Para acercarnos a sus voces implementamos siete grupos de discusión con integrantes del último año de tres escuelas medias y del primer año de carreras de Geografía de un Instituto de Formación Docente y de una universidad. La investigación se enmarca en la metodología cualitativa-interpretativa en acuerdo con nuestro posicionamiento epistemológico constructivista. El proceso de otorgamiento de sentidos a los decires de los estudiantes nos sugirió tres metáforas: “aridez”, “espejismo” y “oasis”. Con ellas, representamos lo que “recorrimos” como investigadores en la búsqueda de caracterizar buenas prácticas de enseñanza en Geografía, que promuevan la lectura crítica de mapas a partir de los relatos de alumnos.

Palabras clave: mapa, enseñanza, geografía, escuela secundaria.

Abstract: We introduce in this article the results of a research work in which we retrieve accounts of students about the use of cartographic material in

* Primer avance de la investigación CAI+D 2009: “Prácticas de enseñanza que promuevan la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudios de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior.”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Fecha de recepción: 05-07-2010.

Fecha de aceptación: 12-09-2010.

Geography lessons in high school. In order to get closer to their voices, we implemented seven groups of discussion constituted by senior students from three high schools, and students of the first year of a Geography degree course from a teaching training programme of an Institute, and a University. The research is framed within the interpretative-qualitative methodology we support, consistent with our constructivist epistemological positioning. Through the process of giving sense to what students said, we came across with the metaphors: “aridity”, “mirage”, and “oasis”. We would like to represent with them what we “travelled” as researchers in the pursuit of the central objective of our work: the characterization of good teaching practices in Geography which may stimulate a critical reading of maps as from students’ accounts.

Key words: map, teaching, geography, high school.

Resumè: Nous présentons une recherche réalisée à partir des récits des étudiants sur l’utilisation du matériel cartographique dans les cours de Géographie de l’enseignement secondaire. Afin de nous rapprocher à leurs dires, nous avons mis en œuvre sept groupes de discussion intégrés par des étudiants de la dernière année de secondaire d’un institut de Formation enseignante et de la première année universitaire de Géographie. La recherche est encadrée dans la méthodologie qualitative-interprétative conformément à notre positionnement épistémologique constructiviste. Le processus à travers lequel on a accordé toute notre attention sur les dires des étudiants, nous a permis de suggérer trois métaphores: “aridité”, “mirage” et “oasis” grâce auxquelles nous avons pu représenter notre parcours comme chercheurs en quête de caractériser de bonnes pratiques d’enseignement en Géographie favorisant la lecture critique de cartes à partir des récits des élèves.

Mots-clés: carte, enseignement, géographie, éducation secondaire.

1. Introducción

Desde nuestra línea de investigación nos hemos acercado a las voces de los alumnos sobre el uso del mapa en las clases de Geografía, y su análisis nos ha permitido construir algunas metáforas en función de cómo interpretamos sus palabras. Si bien nuestra búsqueda siempre se orientó a encontrar y caracterizar buenas prácticas de enseñanza, las voces de los estudiantes nos han representado mayoritariamente

un paisaje de *aridez*, en algunos casos de extrema sequedad de sus vocablos que iban *marchitando* nuestras esperanzas de poder cumplir con nuestros objetivos de investigación. En el *camino* emprendido en este trabajo identificamos además algunos *espejismos* sobre lo que es el mapa, los que relacionamos a falsas creencias que quedan arraigadas en los alumnos. Pero también, hemos visualizado algunos *oasis*, metáfora que nos remite desde las voces de los alumnos a buenas experiencias de uso del mapa en las clases de Geografía.

La investigación acerca de buenas prácticas educativas que promuevan la lectura crítica de mapas, constituye una posibilidad de realizar aportes en el conocimiento de esta temática, siendo por lo tanto, una de las causas que nos motiva en la decisión de abordar la problemática desde las perspectivas teóricas y metodológicas elegidas. Consideramos que esta problemática ha sido poco explorada en ámbitos académicos en lo que respecta a la recuperación de relatos de alumnos, como estrategia metodológica para aproximarse a las representaciones sobre las experiencias áulicas con mapas que les resultaron significativas para el aprendizaje del pensamiento crítico.

2. Metodología

La presente investigación se encuadra dentro de la metodología cualitativa comprensivista-interpretativa. Posicionados desde el marco epistemológico constructivista, concebimos que con la práctica de investigación, no podemos conocer la realidad tal cual ha acontecido, sino realizar, a través de la interacción con los sujetos, interpretaciones sobre sus voces a las que otorgamos sentido. Reconocemos que en el estudio de un fenómeno de investigación influye la carga subjetiva del investigador. En consecuencia, somos conscientes de que hacemos una lectura de las voces de los alumnos a través de los *filtros* relacionados con nuestras vivencias, percepciones, representaciones, conocimientos e intereses.

Para tomar contacto con las palabras de los estudiantes, se organizaron siete grupos de discusión, cinco corresponden a quienes cursan el último año de tres escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe, uno a ingresantes al Profesorado de Geografía de un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe y el restante a estudiantes del primer año de las carreras de Geografía de una Universidad. Consideramos que los grupos de discusión, con la presencia de pares, promueven el recuerdo de situaciones a partir de la escucha de las vivencias que cada integrante relata.

Las escuelas donde se realizaron los grupos de discusión son de gestión oficial, localizadas en cercanías del centro comercial de Santa Fe, con una matrícula muy importante y que reciben alumnos de numerosos y diferentes barrios de la ciudad. Como criterio para la conformación de estos grupos se solicitó en las escuelas, que fueran alumnos de diferentes cursos de quinto año y que incluyeran a algunos que habían participado de la escuela secundaria en otros establecimientos educativos. En los dos grupos de discusión de ingresantes a carreras superiores de Geografía se incluyeron estudiantes que habían cursado en distintos planteles secundarios de diversas localidades de la provincia de Santa Fe, Argentina.

Si consideramos que en promedio participaron ocho integrantes por grupo de discusión, los siete realizados nos remiten a los decires de más de cincuenta y cinco alumnos. En función de los criterios de conformación, suponemos que sus voces nos remiten como mínimo al quehacer de más de cuarenta profesores de Geografía.

Sin embargo, como sostienen Edelstein y Coria (1995) no hay que “quedar atrapados en la creencia de que hablar de la práctica ‘es’ aquella práctica de la que se habla.” (Edelstein, 1995: 87). En nuestro caso, los estudiantes dicen sobre las prácticas docentes aquello que han interpretado desde sus filtros. Sus recuerdos podrían entenderse como huellas que se conforman también por los factores personales que ponen en juego en el momento de aprender y no por

una impresión objetiva que capta fielmente la práctica del docente. Además, como sostiene Geertz (1995), cuando otros nos relatan sus experiencias, los investigadores hacemos interpretaciones de segundo orden, ya que otorgamos sentidos a las interpretaciones ya hechas por los narradores, en nuestro caso, los estudiantes.

3. Algunos aportes teóricos y conceptuales para pensar el uso didáctico del mapa

Edelstein y Coria (1995) sostienen que las prácticas de enseñanza deben ser pensadas en el contexto más amplio de las prácticas docentes, de modo de poder resignificar su sentido. Como otras prácticas sociales, deben concebirse desde su complejidad. Un aspecto fundamental dentro de las prácticas de enseñanza es la consideración de la construcción metodológica, acto donde se articula la estructura disciplinar, la posibilidad de su apropiación por parte de los sujetos, y la particularidad de los contextos donde ambas lógicas se entrecruzan. En este proceso de construcción metodológica juega un rol clave la estructuración y organización de un conjunto de actividades y materiales para que el alumno se apropie de los contenidos disciplinares.

Otro de los conceptos clave para comprender las prácticas de enseñanza es el de “configuraciones didácticas” introducido por Edith Litwin (1997). Este concepto, permite considerar los particulares estilos que se configuran en el accionar docente con la intención de favorecer procesos de construcción de conocimientos.

Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la

práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre saber e ignorar. (Litwin, 1997: 97).

Algunos autores como Monereo y Clariana (1993) sostienen que cada docente actúa como profesor de las formas de pensamiento que influyen en el aprendizaje específico de su materia. Este trabajo, ayuda a comprender la importancia que tiene la labor educativa en la conformación de un determinado estilo de aprendizaje y de un método de estudio. En nuestro caso, nos interesa comprender las posibilidades de la enseñanza en promover el pensamiento crítico a partir de material cartográfico. Esta forma de pensamiento puede concebirse según lo expresa Joan Pagés (1998) como el proceso para determinar la autenticidad y el valor de una información o conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Supone problematizar, juzgar con base en criterios, “desnaturalizar” lo que parece “evidente”. Implica evaluar los discursos y las acciones de otros sujetos considerando el contexto en que se realizaron y reconociendo los diferentes puntos de vista desde los cuales se pueden interpretar. Es posible transferir estas ideas a la lectura del mapa, si las percibimos como portadoras de discursos expresados en lenguaje cartográfico.

Consideramos que en la mayoría de las clases de Geografía los materiales cartográficos pueden jugar un rol protagónico, ya que a través de ellos se representa el espacio geográfico. En un trabajo anterior (D’Angelo y Lossio, 2007) sosteníamos que detrás de cada propuesta de enseñanza con material cartográfico se encuentra, explícita o implícitamente, una posición epistemológica de los docentes. Así, a veces se trabaja en el aula como si fuera la realidad espacial misma o su representación fiel, cuando en contraposición se le puede considerar como una interpretación particular de la realidad, una construcción intencional mediada por múltiples condicionantes.

Muchas veces el mapa aparece con la significación de “paratexto”, es decir como señal accesoria a un texto lingüístico, sólo

para la visualización de lo que este último ya expresa. En oposición a ese significado, consideramos el mapa como un texto semiótico en sí mismo, pues, como tal se conforma desde un conjunto de signos interconectados que producen sentido. Es decir, el mapa es un texto construido en lenguaje cartográfico; éste, surge de la combinación del lenguaje simbólico-gráfico y del lenguaje escrito que se incorpora a través de la rotulación.

Posicionados desde un marco epistemológico constructivista-interpretativo, consideramos el mapa como una construcción intencional, que posee autoría, y que como toda producción textual se encuentra influido por un contexto de producción, un contexto de difusión y un contexto de lectura o interpretación. Como sostiene Zecchetto (2006), las imágenes son fruto de una producción social. Se crean y se difunden en la sociedad con fines y propósitos específicos, siendo entonces, textos o discursos sociales en circulación.

4. Nuestras preguntas para dialogar con los estudiantes

El objetivo general de nuestra investigación es caracterizar buenas prácticas de enseñanza en Geografía que promuevan una lectura crítica de mapas, a partir de los relatos de alumnos de escuelas secundarias y de nivel superior. En consecuencia, nos propusimos, de manera particular: describir elementos significativos de las propuestas metodológicas de enseñanza con mapas; identificar qué actividades de enseñanza los alumnos asociaban al aprendizaje de su lectura crítica; comprender si ésta se había desarrollado en contextos de enseñanza explícita o implícita; reconocer aprendizajes significativos de los estudiantes relacionados con el pensamiento crítico con que fueron promovidos, por propuestas didácticas, con materiales cartográficos.

Elaboramos una serie de tópicos para el desarrollo de los grupos de discusión, que llevamos a dos clases de preguntas. Las primeras, que podríamos denominar más generales, nos permitían

conocer sus recuerdos más significativos sobre el trabajo con mapas y considerar si entre ellos surgían indicios de pensamiento crítico. Podemos mencionar, entre otras, las siguientes preguntas: ¿Qué hacían sus docentes con los mapas? ¿Con qué frecuencia los usaban en las clases? ¿Qué temas aprendieron con ellos? ¿Qué actividades les hacían realizar? ¿Cuáles les interesaban y cuáles les aburrían? Comenten una buena clase con mapa: ¿por qué la consideran una buena clase? Comente una clase poco interesante: ¿por qué la consideran poco interesante? ¿Qué dificultades tenían en el trabajo con mapas? ¿Qué relaciones establecían entre dichos materiales y los textos escritos? ¿Cuál leían primero? ¿Tuvieron clases donde se trabajaran con varios mapas a la vez? ¿Cómo trabajaron con ellos? ¿Tuvieron clases donde se trabajara sólo con textos cartográficos? ¿Recuerdan algún docente que les haya enseñando a leer un mapa? ¿Recuerdan algún docente que les haya enseñado cómo se construían? ¿Los utilizaban a la hora de estudiar para un examen? ¿Cómo? ¿Qué tipo de mapas utilizaban?

Una vez realizadas las preguntas anteriores, se hacían otras que consideramos más directas con relación al pensamiento crítico, siempre que las referencias a sus respuestas no hubiesen sido ya abordadas por los alumnos. Entre este tipo de preguntas, podemos mencionar: ¿Trabajaron en algún momento con la idea de que el mapa tiene autor? ¿Cómo? ¿Buscaron errores en mapas? ¿Pueden dar un ejemplo? ¿Observaron dos mapas del mismo tema, pero diferentes? ¿Elaboraron un mapa personal que no sea copia de uno del libro o del docente?

Estas preguntas llevadas a cabo en nuestros encuentros con estudiantes de escuelas medias y de ingresantes a estudios superiores de Geografía, nos permitieron recuperar las voces de los alumnos en torno a sus experiencias con materiales cartográficos durante su trayecto escolar, indagando sobre las propuestas de enseñanza en la escuela secundaria.

Los estudiantes afirmaron haber trabajado durante las clases de Geografía con materiales cartográficos. De acuerdo a sus relatos podemos sostener que, en general, señalan una fuerte presencia del mapa en el aula, pero escuchamos escasos recuerdos sobre propuestas de enseñanza que podemos relacionar con el pensamiento crítico con estos materiales.

5. La metáfora de la *aridez*

En nuestros intercambios con los integrantes de los distintos grupos de discusión, nos encontramos en reiteradas ocasiones con profundos silencios a nuestras preguntas, y también con una preponderancia del “no” (“no” hicimos, “no” tuvimos, “no” me acuerdo, “no” me enseñaron). Además, muchas de nuestras preguntas eran respondidas de manera bastante similar, con breves expresiones, sin profundizar. En general, percibimos una connotación negativa del trabajo con mapas en la escuela que se alejaba del uso crítico que buscábamos encontrar. Todas estas situaciones nos sugieren un paisaje de *aridez*, que aunque reconocemos que pueden ser aceptables, nos remiten a las ideas de escasez o ausencia (por ejemplo, de precipitaciones suficientes o de vegetación continua). La *aridez* nos evoca conceptos como “sequedad” al que asociamos los silencios, los “no” y los escasos desarrollos de las respuestas de los alumnos, o el de “déficit hídrico”, al que podríamos asociar el déficit de propuestas de enseñanza que promuevan el uso crítico de mapas, manifestado desde sus recuerdos.

Como ya mencionamos los alumnos mayoritariamente sostienen un uso frecuente del mapa en las clases de Geografía, algunos manifestaron voces contrarias a ello: “*el año pasado casi no los usamos*”, “*antes los usábamos más*”. Varios manifestaron que en los primeros años de la escuela secundaria los usaban más y que en los últimos años muy poco; que esto se debía a los temas que desarrollaban o a que no era necesario usarlos porque ya habían

aprendido a trabajar con mapas. Pero ese saber usarlo, para estos estudiantes tenía, en general, una connotación bastante limitada. Los siguientes fragmentos de dos de los grupos de discusión ejemplifica el tipo de respuestas con las que nos encontrábamos:

¿Recuerdan algunas actividades que hayan hecho ustedes con mapas? ¿Qué les indicaban hacer sus profesores con ellos?

A: Ubicar, marcar...

A: Marcar las provincias, los límites, los ríos. Lo que a nosotros nos hacían también era marcar por ejemplo en qué latitud y en qué longitud...

A: Los trópicos (risas)

A:... Por ejemplo dónde se encontraba Estados Unidos, en qué latitud y en qué longitud. Claro buscar las coordenadas o buscar un país determinado en el mapa.” (Fragmento de grupo de discusión con alumnos secundarios)

A.- Generalmente era ubicar, marcarlos, por ahí que se yo, nombrar las provincias del Litoral. Esas cosas me acuerdo ahora.

(Alumno ingresante a profesorado de Geografía en grupo de discusión)

Respecto a las actividades propuestas por sus docentes con mapas, la mayoría de los alumnos utilizaba expresiones como las de “marcar”, “ubicar”, “señalar”, “pintar”, “copiar”, “calcar”, sin poder mencionar otros posibles usos del material cartográfico. No son incorrectos estos usos, pero la ausencia de otras propuestas de enseñanza estaría representando un problema. En concordancia con estas voces de los alumnos, en un trabajo anterior (D’Angelo y Lossio, 2007) realizado desde los relatos de docentes de Geografía, conceptualizamos esta problemática con la expresión “subutilización cartográfica”, la que se produce en la medida que los profesores restringen su utilización a dichas actividades básicas, pero no construyen e implementan otras propuestas de uso del mapa más complejas e interesantes.

Se observa, mayoritariamente, una connotación del trabajo con mapas como “aburrido”, lo que está relacionado con muchas de las actividades ya mencionadas. Los siguientes decires de alumnos en distintos grupos de discusión son ejemplos de dicha connotación:

Era todo aburrido [con mapas] porque era siempre lo mismo.

La verdad que yo creo que copiar de un libro a un mapa no me parece interesante.

Cuando había que copiar del libro, eso era aburrido.

Sí, trabajábamos tanto con mapas que a veces ya cansaba. Cuando dábamos cualquier tema siempre había que localizarlo en el mapa o si no también cuando trabajábamos con algún problema también había que ubicarlo en el mapa.

Ante la pregunta respecto a si habían trabajado con dos mapas a la vez, en general las respuestas eran negativas, y en los pocos casos que nos decían que sí, encontramos situaciones como las siguientes:

A.- Si, me parece que sí [trabajamos] con dos [mapas] a la vez.

A.- Si, uno para marcarlo y otro para copiarlo (risas de los alumnos).

(Fragmento de grupo de discusión con estudiantes secundarios)

La forma que se implementan las actividades mencionadas por los alumnos como “marcar”, “ubicar”, “señalar”, “pintar”, “copiar”, “calcar”, quedan arraigadas en sus recuerdos en relación con el aprendizaje mecánico, algo que también mencionan de sus experiencias de evaluación con mapas. Éstas son algunas de sus expresiones:

Aprender de memoria [el mapa] es la única forma que conozco.

Me acuerdo que [el mapa] por ahí te facilitaba estudiar solamente de memoria.

[En las evaluaciones] teníamos que marcar lo que ya habíamos hecho previamente en una clase, ya estaba hecho, tenías que acordártelo de memoria. Ya estaba, digamos, y lo marcaba, pero era memoria eso.

De las voces de los alumnos, también surgen indicios de un uso frecuente del mapa como paratexto, como elemento accesorio al texto lingüístico que siempre sus docentes usaban para dar origen al trabajo escolar. De esta manera, muchas veces, se reducen las posibilidades de una lectura genuina y profunda del material cartográfico por parte de los alumnos, ya que se reducen sus oportunidades para realizar operaciones mentales con el mapa, debido a que el texto lingüístico les explica aquella información que ellos deberían obtener por sí solos de la lectura del mapa. Ejemplificamos con algunas de las afirmaciones de los estudiantes:

Nunca empezábamos con el mapa, siempre con el libro. El mapa servía para repasar digamos.

Nosotros siempre del texto al mapa.

No usábamos tanta interpretación del mapa, lo usábamos como ayuda también para lo del texto, y lo ubicábamos, nada más. No dimos tanto, era como una ayuda, capaz que en el texto te nombraba el nombre de un país y vos ibas y lo ubicabas, nada más.

Por último, mencionamos en este marco de *aridez*, que ante nuestra pregunta sobre si sabían que el mapa tenía un autor, se generaron profundos silencios, escuchamos reiterados “no” y aparecieron también expresiones como las siguientes: “¿Tiene autor?”, “¿El mapa tiene autor? No lo sabía.” Creemos que reconocer que el mapa es una construcción intencional de un autor, es uno de los elementos fundamentales para repensar su uso en los ámbitos educativos.

6. La metáfora del espejismo

En el cine o la literatura, se suele representar en el tránsito por el desierto, el fenómeno del *espejismo*, para señalar aquello que las personas creen ver y que sólo es producto de su imaginación. En nuestro caso, usamos la metáfora del espejismo, para representar falsas creencias que quedan “naturalizadas” en los alumnos.

Hemos identificado, a partir de nuestro contacto con ellos, cuatro “espejismos” con relación al mapa.

El primero es la concepción de que un mapa no presenta errores. Nos encontramos con expresiones como las siguientes: “*No, nunca dudé [de los mapas].*”, “*Nunca busqué un error, pero aparte: ¿cómo le encontrás un error?*”. Con relación a la pregunta sobre si algún profesor les había mencionado errores en un mapa, un alumno responde: “*Que un profesor venga y diga eso, no; ¡se estaría contradiciendo!*” El trabajo con textos cartográficos no se puede descontextualizar de la labor que hacen los docentes con otros tipos de textos. Parecería que para algunos estudiantes, sus profesores sólo deben presentar aquellos con los que acuerden y no correspondería que expliciten errores o que expresen ejes de discusión desde puntos de vistas diferentes, elemento que es central del estudio crítico.

El segundo espejismo se relaciona estrechamente con el anterior. Algunos alumnos respondían a nuestra pregunta sobre si un mapa podía tener errores con ejemplos de materiales cartográficos desactualizados. Éstas son algunas de las afirmaciones que realizaron: “*Sí, por ejemplo me acuerdo de Yugoslavia. Después cambió y el mapa no se actualiza.*”, “*Claro, hay algunos mapas, si vos buscás por ejemplo y te vas a una librería vieja, el mapa que comprás va a estar desactualizado.*” Ante nuevos interrogantes detectamos que no entendían la diferencia entre desactualizado y error. Un mapa desactualizado por los cambios espaciales que se generan en el tiempo no significa que haya presentado errores.

Otro de los espejismos detectados tiene que ver con lo expresado por algunos estudiantes en relación con que siempre se utilizan los mismos mapas o se realizan las mismas actividades en las escuelas, incidiendo en la fijación de esquemas como modelos únicos, por ejemplo, una estudiante de primer año de carrera universitaria de Geografía sostenía: “*Hace poco me di cuenta de que viene un mapa de Argentina de distintas proyecciones y dije: Mirá*

la Antártida, es tan grande y siempre la veía como un triangulito ahí abajo tan chiquito y nunca con otra proyección". En otros casos, en función de los decires de estudiantes de la escuela secundaria, parecería que algunos tienen percepciones relativas a que el único uso que se le puede dar al mapa es para la localización, donde sólo se pueden representar hechos observables, y que la única forma de estudiar con ellos es mecánicamente.

El cuarto espejismo se relaciona con la falsa creencia de que únicamente algunos agentes especializados son los que realizan los mapas, por ejemplo, algunos estudiantes reconocieron como autores sólo a los cartógrafos o al Instituto Geográfico Nacional. Otros, parecerían que nunca se habían cuestionado quién hacía un mapa, por ejemplo un alumno señalaba: *"Una persona que se interesó en hacer un mapa pero nunca supe quién era"*. Volvemos a remarcar la necesidad de trabajar el mapa como un texto con autoría y señalamos que los alumnos se merecen actividades donde se los coloque en el rol de autores de "discursos cartográficos".

7. La metáfora del oasis

Y en el contexto de tanta aridez y de espejismos, llegamos también a recorrer algunos "oasis". Esta metáfora nos remite, desde los decires de los alumnos, a los usos didácticos del mapa que revisten mayor complejidad y, por lo tanto, son los que presentan mayores posibilidades de promover el aprendizaje significativo. Algunos de estos usos los podemos asociar al desarrollo del pensamiento crítico.

Un primer *oasis*, lo encontramos cuando un alumno nos comenta que había comparado dos mapas diferentes: *"Yo me acuerdo que una vez nos habían dado un mapa de las vías [férreas] de Argentina y otro de Estados Unidos, y ahí comparábamos como eran los dos y cómo se habían desarrollado de manera diferente. Eso había estado bueno porque uno veía las diferencias"*. No

tenemos mayores precisiones sobre cómo se realizó la actividad, pero podemos reconocer que provocó al estudiante. La comparación se puede enmarcar como una actividad de comprensión o una operación mental; su concreción implica que los alumnos construyan criterios a partir de los cuales puedan observar semejanzas y diferencias.

Visualizamos un segundo *oasis* correspondiente al uso del mapa como texto directamente relacionado con la conceptualización desde la imagen. Interpretamos que el siguiente ejemplo resultó sumamente significativo para los estudiantes:

A.- Tuvimos que armar definiciones a partir de lo que nosotros veíamos. Por ejemplo el tema que vamos a ver hoy es sistema urbano, te dan un mapa y vos tenés que definir lo que es el sistema urbano con respecto a lo que ves en el mapa.

A.- (...) Y está bueno porque es como que uno tiene que pensar y te das cuenta si te asemeja a la definición verdadera o no. ¡A mí me gustó!

A.- (...) No es estudiar la definición que dijo alguien, sino tu definición y eso está bueno. Después la debatíamos y la completábamos con lo que hacían los otros compañeros...

A.- (...) La vez que tuvimos que armar la definición de sistema urbano, la profesora nos ayudó como guía. Por ejemplo, el tema de las redes de comunicación, que a partir de los dibujos que ella dio dentro del mapa teníamos que armar la definición de sistema urbano.

(Fragmento de grupo de discusión con alumnos de nivel secundario).

A través de esta interacción guiada del docente, se produjo un proceso de andamiaje, por el que un sujeto *“aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, andamiaje del adulto.”* (Bruner, 1998: 15). Se observa a partir de los decires de estos alumnos que el mapa fue el origen de la construcción guiada para la conceptualización de sistema urbano y cómo este tipo de actividad es sumamente valorada por ellos.

El tercer *oasis* lo visualizamos en relación con el uso del mapa en las evaluaciones. A partir del relato de un estudiante podemos interpretar una preocupación de un docente por evaluar comprensión y no repetición mecánica, ya que los mapas que debían analizar no los habían visto con anterioridad. Sostenía el estudiante: *“Eran mapas que nunca habíamos usado en clase y que había que analizar en el momento”*.

Encontramos en el recorrido de esta investigación dos *oasis* más, que están directamente relacionados con el pensamiento crítico. Uno de ellos se refiere al aprendizaje de que pueden existir contradicciones entre dos textos. En este caso un alumno comenta una experiencia donde abordan una incoherencia entre el texto cartográfico y el texto lingüístico, dentro del mismo libro: *“Teníamos el mapa y el texto en el libro, era del mismo libro, y me acuerdo que decía algo el texto y estaba marcado diferente en el mapa. Una cosa así, no me acuerdo bien”*. Si bien observamos lo limitado del recuerdo, el simple hecho de aprender que los textos pueden tener incoherencias es digno de destacar.

El otro *oasis* relacionado directamente con el pensamiento crítico, tiene que ver con la autoría de los mapas, el contexto de producción y difusión, y el papel ideológico que cumplen los Estados Nacionales en relación con la cartografía. Dos ejemplos aparecen en distintos grupos de discusión ligados a diferendos territoriales del Estado Argentino:

A.-... O sea Argentina va a pintar lo que le parece, y si yo fuera de Chile pintaría lo que le parece a Chile, yo lo interpreto así.

A.- Yo me acuerdo que una vez nos habían mostrado dos mapas de las Islas Malvinas, para ver las diferencias que había entre el que era de Argentina y el que era de los ingleses.

Consideramos que estos dos ejemplos aportan a la conceptualización del material cartográfico unos discursos no ingenuos y una producción intencional de sus autores.

8. Reflexiones finales

El análisis realizado hasta el momento, nos permitió tener conocimiento sobre cómo son percibidas por los alumnos las propuestas de enseñanza con mapas para el aprendizaje de la Geografía. Hemos interpretando sus voces explicitando las dificultades que tuvimos para encontrar, desde sus relatos, buenas prácticas que promueven la lectura crítica de material cartográfico. Esto no significa necesariamente la escasez de las mismas, porque en esta investigación sólo nos hemos acercado a los recuerdos de los alumnos que fueron parte de la muestra. Reconocemos que seguramente hay otras propuestas de enseñanza con mapas, que realizan los docentes de Geografía a partir de las cuales promueven el pensamiento crítico. Seguimos en su búsqueda para ampliar los resultados de este trabajo.

Sin lugar a dudas, una de las principales preocupaciones que manifiestan hoy los docentes de las escuelas secundarias es la falta de motivación y de comprensión de sus alumnos. Consideramos que las maneras de concebir y ejercer la enseñanza tienen repercusión en las formas de estudio de nuestros alumnos. Sólo si los docentes actuamos críticamente vamos a poder guiarlos para un mejor aprendizaje. Desde diversas propuestas didácticas, con mapas, podemos promover el pensamiento crítico en las clases de Geografía.

Notas

- ¹ Primer avance de la investigación CAI+D 2009: “Prácticas de enseñanza que promuevan la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudios de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior.”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Referencias

- BRUNER, J. (1998). **Desarrollo cognitivo y Educación**. Madrid: Ediciones Morata.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**. Buenos Aires: Kapelusz.
- D'ANGELO, M. L. y LOSSIO, O. (2007). **El uso del mapa en las clases de Geografía. Reflexiones sobre la influencia de la posición epistemológica del docente**. En Primer Congreso de Geografía de Universidades Nacionales, Río Cuarto. UNRC. (CD)
- GEERTZ, C. (1995). **La interpretación de Culturas**. Barcelona: Gedisa.
- LITWIN, E. (1997). **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MONEREO, C. y CLARIANA, M. (1993). **Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar**. España: Editorial Pascal.
- PAGÉS, J. (1998). "La formación del pensamiento social". En **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria**. Barcelona: Horsori Editorial.
- ZECCHETTO, V. (2006). **La danza de los signos. Nociones de semiótica general**. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.