

Didáctica Geográfica, 3.<sup>a</sup> época  
9, pp. 185-204  
ISSN: 0210-492-X  
DL: MU 288-1977  
Editado en 2007

## **EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y CIUDADANÍA EN PORTUGAL: DE LOS DISCURSOS A LA PRÁCTICA EN LOS CENTROS ESCOLARES**

HERCULANO CACHINHO y JOÃO REIS  
Universidad de Lisboa

### **RESUMEN:**

La educación geográfica vive actualmente en Portugal tiempos de profundos cambios. Los planes de actuación afectan a todos los niveles de la enseñanza, de la escolarización básica a la formación universitaria. Algunas alteraciones son voluntarias, materializan un designio de la política educativa nacional para reconciliarse con las más modernas referencias en la innovación pedagógica y curricular, y promover una educación comprometida con la ciudadanía activa. Otras sin embargo, están forzadas, suceden no porque se crea en su utilidad sino porque es necesario responder a los imperativos de la Declaración de Bolonia. Adonde nos va a reconducir este período reformista no se sabe con seguridad. En un ambiente condicionado por el conservadurismo y la inercia, poblado de equívocos, paradojas y contradicciones, estas reformas corren el riesgo de nacer y morir en los decretos que las instituyen.

### **PALABRAS-CLAVE:**

Educación geográfica, formación de profesores, alfabetización geográfica, educación para la ciudadanía, comunidades de aprendizaje.

**ABSTRACT:**

In Portugal the geographic education is presently going through profound changes. The changes touch all levels of education, from primary school to the university level. Some changes are voluntary. They are a design of the Portuguese educational policy to reconcile with the most modern references in the pedagogical and curricular innovation, as well as to encourage education towards active citizenship. Other changes, however, are forced. They become true not because we believe in their usefulness but rather because it is necessary to answer to the imperatives of the Bologna Declaration. It is uncertain where this reformist period will take us. In an environment characterized by conservative attitudes and inertia, full of mistakes, paradoxes and contradictions, these reforms run the risk of, in the practice, being born and die in the decrees that institute them.

**KEY WORDS:**

Geography education, teacher training, geographical literacy, citizenship education, learning communities.

**RÉSUMÉ:**

Éducation géographique et citoyenneté au Portugal: Du discours à la pratique dans les écoles - L'éducation géographique vit actuellement au Portugal une période de profond changement. Les propositions touchent tous les niveaux d'enseignement, de l'école primaire à la formation universitaire. Certains changements sont volontaires, montrant une détermination de la politique éducative nationale de se réconcilier avec les références les plus modernes en terme d'innovation pédagogique, ainsi que de promouvoir une éducation plus citoyenne. D'autres changements, par contre, sont forcés. Ils ont lieu non parce que l'on croit en leurs utilités mais parce qu'il est nécessaire de répondre aux prérogatives de la Déclaration de Bologne. Où va nous mener cette période de réforme ? Nous ne le savons pas exactement. Dans une époque, dominée par le conservatisme et l'inertie, peuplée d'équivoques, de paradoxes et de contradictions, ces réformes courent le risque de naître et de mourir dans les décrets qui les instituent.

**MOTS CLÉ:**

Education géographique, formation des professeurs, literacie géographique, éducation pour la citoyenneté, communautés d'apprentissages.

**1. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza de la geografía vive en Portugal tiempos de profundos cambios. Los planes para su renovación son vastos y atraviesan todos los niveles de la enseñanza. Empezaron a manifestarse en la escolaridad básica, pasaron después para la enseñanza secundaria, y han llegado más recientemente a la enseñanza superior. En la base de esta oleada reformista se encuentran factores de naturaleza muy diversa. No obstante, en el nivel de la enseñanza básica y secundaria asumen particular relevancia la necesidad de responder a la crisis de la escuela y, en el caso concreto de la geografía, la impotencia en *formar ciudadanos geográficamente competentes*. Respecto a la enseñanza superior, los cambios tienen sobre todo ras-

gos de modernización. Atienden tanto a los imperativos de la armonización del espacio europeo de la educación, como de la apremiante necesidad de mejorar la calidad y la relevancia de la formación ofertada por las instituciones universitarias. Las transformaciones comparten un aspecto en común: la necesidad de cambiar el paradigma de la transmisión del conocimiento para el desarrollo de competencias.

A donde nos llevará esta oleada reformista sigue siendo una incógnita. En la educación, como en muchos otros dominios de la sociedad, ya va siendo hábito mudar sólo los nombres de las cosas dejando el resto próximo a las rutinas de siempre. Todo pasa como en aquella frase pronunciada por Lampedusa: “Algo tiene que cambiar para que todo quede igual”, inmortalizada por L. Visconti en *Il Gattopardo*. Infelizmente, como observa Carbonell Sebarroja (2001:17), “nunca se insistirá lo suficiente en el hecho de no haber reforma de la enseñanza sin la modificación del pensamiento, de los hábitos y de las actitudes de los profesores”.

Las razones para sospechar que esto va a suceder no faltan. En relación con las reformas de la enseñanza superior, el espíritu que le subyace está lejos de ser entendido como un acto de libertad. Estas suceden no porque sus protagonistas las consideren necesarias o crean en su utilidad, sino porque es necesario responder a los imperativos de la Declaración de Bolonia. De esta forma, en un ambiente lleno de incertidumbres, equívocos y contradicciones, vivido suavemente en la superficialidad por los diferentes actores y instituciones de formación, las reformas, casi siempre simples reorganizaciones curriculares, corren serios riesgos de nacer y morir en los decretos que las instituyen.

En este artículo se abordan las vicisitudes de la enseñanza de la geografía en Portugal y el modo en como las reformas curriculares han fracasado en la prosecución de sus objetivos, relacionados con la mejora de los estándares del aprendizaje, lo que incluye la educación para la ciudadanía. Se busca demostrar que la impotencia de las oleadas reformistas se debe, en gran parte, a una profunda desarticulación entre la organización del centro educativo, las competencias desarrolladas por los programas de formación y los papeles que se espera que desempeñen los docentes en la sociedad. Este desencuentro constituye, desde nuestra perspectiva, tanto una fuente de perturbación de la práctica docente como un factor limitativo de la implantación del currículo en los centros escolares.

Para el desarrollo de esta idea se ha definido un camino dividido en tres etapas. En la primera, se presenta a grandes rasgos el discurso de las reformas, actualmente en curso, en los diferentes niveles de la enseñanza; en la segunda, se hace una reflexión sobre los factores que obstaculizan el cambio, por último, la tercera está

consagrada a los desafíos de la formación de profesores de geografía, en el sentido de estimular la renovación de las prácticas en la educación geográfica.

## 2. DE LOS DESIGNIOS DE LAS REFORMAS Y DE LAS REORGANIZACIONES CURRICULARES

Los propósitos de las reformas sujetas a los diferentes niveles de la enseñanza están explicitados en los programas del gobierno y en los diplomas oficiales consagrados a la educación. Para efecto de la presente reflexión importa empezar a recordar, a grandes trazos, las intenciones del XIV y del XVII gobiernos constitucionales, ambos de matriz socialista. El primero, que gobernó el país en el trienio 1999/2002 y el segundo, elegido en el 2005, actualmente en el segundo año de mandato. Se han seleccionado estos dos gobiernos, intercalados por los XV y XVI, por un lado, porque estos últimos son solamente de transición y, por otro lado, porque salvadas algunas diferencias programáticas, su política educativa se inscribe en una línea de continuidad.

En el nivel de la educación básica y secundaria, el XIV gobierno Constitucional elige como objetivo estratégico la garantía de una educación de base para todos, entendiendo ésta como el inicio de un proceso de educación y formación a lo largo de la vida. Tal desiderata implica, desde la óptica de sus protagonistas, orientar la atención para las situaciones de exclusión, así como la clarificación de las exigencias en relación con el aprendizaje fundamental y al modo en como éste se procesa. Creadas las bases durante el XIV gobierno, el XVII gobierno, para conseguir una educación de calidad para todos, propone orientar la actuación para los cambios estructurales, que pongan a los centros al servicio del aprendizaje y a la administración educativa al servicio de las escuelas y de las comunidades.

En la enseñanza superior, la actuación de los dos gobiernos ha sido hasta el momento bastante más reactiva que pro-activa. Divididos entre el respeto de los compromisos asumidos con Europa, en el marco de la formación del espacio europeo de la educación, y la necesidad de renovar las instituciones, que demasiado conservadoras y “localizadas”, se muestran poco eficaces en el desempeño de sus funciones, la política se orienta para la prosecución de cuatro finalidades esenciales: i) garantizar la cualificación de los portugueses, concretizando el proceso de Bolonia; ii) reformar el gobierno de las instituciones de formación, usando como vehículo los convenios entre universidades nacionales y extranjeras; iii) fomentar la calidad del sistema educativo y formación; iv) promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior.

En la evaluación de los efectos de los cambios tenemos que empezar necesariamente por la reorganización curricular. Se hace esta opción por tres motivos. Primero, porque si ha habido alteraciones de fondo en el panorama escolar, en ningún otro sector adquirirían tanta visibilidad. Segundo, porque a pesar de escalonada en el tiempo, ésta es transversal a todos los niveles de enseñanza. Por último, porque por primera vez se reconoce oficialmente la quiebra del paradigma de la transmisión del conocimiento, y se preconiza el anclaje de la enseñanza en el desarrollo de competencias esenciales, concediendo al alumno otro protagonismo en el aprendizaje.

Además de la reorganización curricular existen otras alteraciones que pueden generar profundos impactos en la escuela. Estas respectan sobre todo a la revisión del estatuto de la carrera docente, a la organización de la escuela y a la relación de ésta con la comunidad. Sin embargo, estos cambios, algunos aún en estado de proyecto o en fase de negociación, son demasiado recientes para que sobre los mismos se pueda desarrollar una reflexión objetiva, sin caer en el campo de la mera especulación.

La política educativa portuguesa contiene también referencias explícitas a la necesidad de desarrollo de la educación para la ciudadanía. En el seguimiento de las innumerables recomendaciones de diversos organismos internacionales, principalmente la UNESCO y el Consejo de Europa, ésta es por otro lado una preocupación compartida por los sistemas educativos de las sociedades democráticas, donde se han multiplicado los programas de acción y diversificado los contextos para su concreción. La acción del Consejo de Europa es ejemplar en este dominio, habiendo culminado en el 2005 con el “Año Europeo de la ciudadanía por la Educación”.

La importancia de la educación para la ciudadanía es, en gran medida, determinada por las perplejidades y retos de nuestro tiempo, que exigen la revitalización de la vida democrática, en el sentido de una mayor implicación y responsabilidad de los ciudadanos ante las respectivas comunidades de pertenencia. La democracia precisa de ciudadanos activos, informados y responsables para asumir su papel en la comunidad y contribuir en el proceso político. La ciudadanía democrática significa: un estatuto político y legal que confiere derechos y responsabilidades definidos en la ley; la implicación en la vida pública; y una acción educativa, o sea, el proceso de ayudar a las personas a convertirse en ciudadanos activos, informados y responsables. Ante la complejidad de las sociedades de nuestro tiempo la experiencia vital no llega para formar al ciudadano.

Estos requisitos exigen acción educativa y colocan a la escuela ante el acometimiento difícil y lento de introducir y explicitar la problemática de la ciudadanía

en la formación de sus profesores y en las prácticas del trabajo y de relación que se establecen en las comunidades escolares. Es así que la ciudadanía es introducida en la agenda escolar portuguesa, pudiendo hasta considerarse un eje de referencia estratégica en el desarrollo curricular en los varios ciclos de los estudios.

¿De qué forma la geografía ha procurado enfrentar estos desafíos? Para responder esta cuestión se hace necesario, primero, analizar la forma en como los desig-nios políticos son transpuestos en los programas curriculares, y en una segunda fase, reflexionar como éstos son interpretados y puestos en práctica en los centros escolares.

Al intentar transmitir a la educación formal las principales preocupaciones de la ciencia geográfica, la asignatura de geografía ha ido organizando sus programas escolares en torno a un conjunto de saberes cuyo sentido es indisociable de la educación para la ciudadanía. La misión educativa de la geografía, en nuestros tiempos, puede traducirse en la doble intencionalidad apuntada por Scheibling (1994): transmitir el saber geográfico ligado a la comprensión de los territorios, o sea, saber pensar el espacio; y contribuir en la formación cívica de los jóvenes, ligada a la conciencia de los problemas sociales y políticos que, en diferentes escalas, exigen una ciudadanía responsable. La asignatura de geografía ofrece un vasto campo de concreción de las competencias de ciudadanía, especialmente las que implican el desarrollo de la identidad cultural y territorial así como la reflexión y participación crítica sobre los problemas que a diversas escalas afectan al mundo en que vivimos. No obstante, el alcance y la importancia de las diferentes dimensiones de la educación para la ciudadanía no dispensan de la existencia de otros contextos curriculares, disciplinares y no disciplinares, de concreción de esta materia.

En la enseñanza básica, el Currículo Nacional, enuncia el conjunto de competencias generales y específicas de cada área disciplinar, a lo largo de los tres ciclos de la escolaridad, así como las experiencias de aprendizaje que deben ser proporcionadas a los alumnos. Para asegurar la acción transversal de las competencias generales, se explicita además el sentido de las mismas, así como el trabajo que corresponde a cada materia. En el caso de la geografía, se espera que el aprendizaje a lo largo de este ciclo de escolaridad permita armar a las nuevas generaciones con destrezas que les permitan ser *ciudadanos geográficamente competentes*. Competente será todo aquel que domine las destrezas espaciales, patentes en el Cuadro I. En la posesión de estas competencias, los alumnos, futuros ciudadanos, serán, en un último análisis, capaces de saber *pensar el espacio y actuar conscientemente en el medio en donde viven*.

CUADRO 1 – COMPETENCIAS ESENCIALES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA

- El desarrollo de la aptitud para pensar geográficamente, es decir, integrar en un contexto espacial los varios elementos del lugar, región, Mundo;
- La curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes diversos valorando su diversidad como una riqueza natural y cultural que es preciso preservar;
- La comprensión de conceptos geográficos para describir la localización, la distribución y la interrelación entre espacios;
- El desarrollo de procesos de búsqueda, organización, análisis, tratamiento, presentación y comunicación de la información relativa a problemas geográficos;
- La utilización correcta del vocabulario geográfico para explicar los padrones de distribución de los fenómenos geográficos, sus alteraciones y interrelaciones;
- La utilización correcta de las técnicas gráficas y cartográficas de representación espacial para comprender y explicar la distribución de los fenómenos geográficos;
- El análisis de problemas concretos del Mundo para reflexionar sobre posibles soluciones;
- El reconocimiento de la diferenciación entre los espacios geográficos como resultado de una interacción entre el ser humano y el Ambiente;
- El reconocimiento de la desigual repartición de los recursos por la población mundial y la solidaridad con los que sufren de escasez de esos recursos;
- La concienciación de los problemas provocados por la intervención del Ser Humano en el Ambiente y la predisposición favorable para su conservación y defensa y la participación en acciones que conduzcan a un desarrollo sostenible;
- La predisposición para estar informado geográficamente y tener una actitud crítica frente a la información vehiculada por los medios de comunicación;
- La reflexión sobre su experiencia individual y su percepción de la realidad para comprender la relatividad del conocimiento geográfico del mundo real;
- La relativización de la importancia del lugar donde vive el individuo en relación al Mundo para desarrollar la conciencia de ciudadano del mundo.

*Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 108*

El *Currículo Nacional* y las *Orientações Curriculares* del tercer ciclo de escolaridad que lo acompañan, contiene también un reto explícito en la presentación de cuestiones, como el equilibrio ambiental, la interdependencia económica y política, la integración europea y otros problemas del mundo actual, considerados vitales para el ejercicio responsable de la ciudadanía, en el nivel de la comunidad local,

nacional o internacional. Cabe al profesor, en el marco de los consejos de grupo y de cada departamento curricular, en la tarea de la implantación del currículo, la reflexión que permita opciones conceptuales coherentes para responder a las exigencias de los nuevos públicos escolares.

En este contexto, se exige al profesor de geografía que sepa operar simultáneamente en la educación geográfica y en la educación para la ciudadanía. La eficacia de esta combinación exige movilización del saber pedagógico y didáctico inherente a las competencias geográficas al que se unen las exigencias, frecuentemente difusas, de las competencias de ciudadanía. Sin embargo, en este marco, que exige prácticas renovadas y no sólo mejoradas, no existen evidencias de una implantación coherente que permita aproximar efectivamente el currículo enunciado del currículo conseguido.

En la enseñanza secundaria los principios orientadores de organización y gestión del currículo establecen la adopción de la educación para la ciudadanía en régimen de transversalidad, en todos los años y áreas curriculares. Esta opción tiene antecedentes legales y mantiene la coherencia con los principios asumidos para la enseñanza básica. No obstante, el énfasis de la orientación curricular se desplazó para la cualificación de los recursos, lo que parece reflejarse en un desánimo de la ciudadanía en este nivel de la enseñanza. De ahí viene la necesidad de reflexionar sobre el sentido y alcance de la educación para la ciudadanía lo que implica esclarecer el marco conceptual y indicar las estrategias más adecuadas para su consecución.

El programa de “geografía A”, bianual, que puede ser explicado en el 10º y 11º año o en el 11º y 12º año, según la opción de los centros y de los alumnos, es el que más alumnos incluye. En el texto del programa se afirma que “conocer el territorio portugués es una condición fundamental para desarrollar en el individuo la capacidad de intervención como ciudadano atento y responsable”. Este pretexto genérico está reforzado con la idea de que es necesario dar respuesta a las competencias transversales para desarrollar por los alumnos, principalmente las relativas: a la educación ambiental, a la educación para la salud y a la promoción de la educación para la ciudadanía. El programa declara además entre sus finalidades: desarrollar la curiosidad geográfica como promotora de la educación para la ciudadanía, así como el sentido de pertenencia y actitudes de solidaridad territorial.

Sin excluir que la educación para la ciudadanía se concreta en otros contextos curriculares y no curriculares, formales e informales, el currículo de la geografía en la enseñanza secundaria asume de forma muy clara esta intencionalidad forma-

tiva de la disciplina. A pesar de esto, sobre las prácticas, del currículo implantado y del currículo conseguido, permanecemos bajo el “velo de la ignorancia”. Por consiguiente, nada nos garantiza que esas dimensiones o otras consideradas pertinentes son de hecho consideradas cuando los profesores planifican las actividades o evalúan el grado de consecución de las competencias involucradas. ¿Será que nos falta la convicción de que la educación geográfica es en esencia una educación para la ciudadanía? Parece poco riguroso e insuficiente frente a las exigencias de calidad con las que se enfrenta el panorama escolar portugués.

En la formación de los profesores, a estos temas se asocian también las preocupaciones metodológicas, principalmente en el ámbito de la didáctica, de las metodologías de enseñanza y de evaluación, sobre todo cuando están orientadas para la formación de un profesor reflexivo y crítico, competencias ligadas a la educación para la ciudadanía, en lo que estas contienen de aprecio por los valores de la participación, de la alteridad, de la tolerancia y del respeto por la diversidad y la diferencia.

El movimiento del paradigma de la transmisión del conocimiento para el desarrollo de las competencias, entendidas en la acepción de *saber en acción* o como un *proceso de activar recursos* (conocimientos, capacidades y estrategias) en diversos tipos de situaciones (Currículo Nacional, 2001: 9), ha tenido el mérito de ampliar la reflexión sobre los saberes de base y las destrezas que deben de configurar la educación geográfica en los diferentes niveles de la enseñanza. Pero esta renovación se encuentra también entorpecida por los cambios a que asistimos en todos los ámbitos de la sociedad y el modelo de ciudadanía que las sociedades democráticas desarrollaron para responder a los problemas que hoy se colocan a los ciudadanos. Es cierto que los cambios en curso no invalidan las formas tradicionales de ciudadanía: asociadas a la identidad, al territorio nacional y al ejercicio de los derechos civiles y políticos. No obstante, esas formas se volvieron insuficientes. El modelo de ciudadanía tiene que evolucionar para formas más especializadas capaces de responder a filiaciones más locales o más transnacionales e integrar los grupos que han permanecido excluidos de una ciudadanía efectiva. La indagación de la ciudadanía está cada vez más ligada a la acción frente a los problemas como: el ambiente, el urbanismo, la calidad de vida, la exclusión social, el empleo y el desempleo, los derechos de las minorías, la transparencia en la administración y, naturalmente, la utilización de las tecnologías de información y comunicación. Cuestiones que por su naturaleza difícilmente se podrán comprender sin una verdadera conciencia territorial, que la geografía, mejor que cualquier otra materia consigue desarrollar, si es enseñada con un discurso territorial educativo explícito.

Pero esto es lo que podemos leer en los objetivos del discurso de la política educativa y de las orientaciones curriculares. La forma en como éste es interpretado por los diferentes actores de la educación y puesto en práctica en los centros escolares es otro problema, que intentaremos ver a continuación.

### 3. DEL DISCURSO DE LAS POLÍTICAS A LA PRÁCTICA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

Un breve balance de los acontecimientos es suficiente para entender que una larga distancia separa el discurso de la realidad vivida en los centros escolares y aquí, otra vez el problema traspasa todos los niveles de la enseñanza. Ocurre en la enseñanza básica y secundaria, donde la educación geográfica ha fracasado en el combate del analfabetismo territorial, y sucede en las universidades, incluso en los cursos dirigidos a la formación inicial de profesores, donde la geografía que se enseña, demasiado factual y despojada de un discurso territorial educativo explícito, ha aportado muy poco para demostrar su valor formativo y relevancia social.

Muchos de los problemas con los que se debate la educación geográfica en la actualidad, principalmente en su relación con la ciudadanía activa y el desarrollo de la conciencia territorial, se relacionan, en gran medida, con las prácticas consecuentes de un conjunto de equívocos que pueblan el discurso escolar. Los agentes responsables por la incubación y difusión de estos malentendidos son diversos. Surgen en el nivel de las prioridades de la política educativa y, en concreto, en las sucesivas reorganizaciones curriculares, se encuentran en la formación inicial de los profesores y, naturalmente, ya que están moldadas para la reproducción, son una marca visible de la vida cotidiana de los centros escolares.

Entre el abanico de equívocos que más obstaculizan la innovación en la educación geográfica y, naturalmente, porque ésta es un resorte del cambio en la escuela, explican la impotencia de la geografía en el cumplimiento de las expectativas sociales, asumen particular destaque tres ideas esenciales: (i) la sacralización de los contenidos; (ii) la confusión entre enseñanza y educación; y (iii) la relación lineal entre el acto de enseñar y de aprender.

El primer equívoco se encuentra en la idea profundamente arraigada en la comunidad académica de que la debilidad de la educación geográfica, en particular de su valor formativo, se encuentra asociada a la falta de interés, pertinencia y inadecuación de los contenidos programáticos, o sea de la lista de temas/asuntos a impartir. Este es un pensamiento transversal sobre las reformas de todos los niveles de enseñanza, que se han limitado, en lo esencial, a meras reorganizaciones curriculares, sino a la simples renovación de los contenidos.

En realidad, sobre esta materia hasta puede suceder que los programas innoven, como pasa con la más reciente reorganización curricular de la enseñanza básica, que explícitamente intenta transferir el aprendizaje de los contenidos para la adquisición de competencias esenciales. Pero tal innovación ¿qué efectos produce en la práctica de los centros? Preguntemos a los profesores que es lo que les preocupa a la hora de enseñar. Demos las vueltas que se quieran, moviliemos variables como la necesidad de reinventar las prácticas en la aula, la imprescindible valoración de los procesos, la vivencia por parte de los alumnos de experiencias significativas, pero al final acabaremos concluyendo en que en la práctica los contenidos son sagrados, y su inadecuación la causa de todos los males. Por varias razones, hasta puede suceder que los profesores nieguen que sea así, pero no es lo que se desprende de la observación en la aula o lo que se puede inferir de las justificaciones avanzadas simplemente para no alterar las rutinas cotidianas. En cuanto a la enseñanza superior ni se habla. Aquí el simple designio de hacer el pasaje de la transmisión del conocimiento para el desarrollo de las competencias no sólo tiene todavía pocos adeptos sino que es frecuentemente interpretado como la pedagogía del artefacto o “cosas de la secundaria”.

El segundo equívoco reside en la confusión entre los actos de enseñar y educar. Se cree que para educar geográficamente a los jóvenes basta con enseñar geografía y que la calidad de la educación es una consecuencia de la calidad de la enseñanza. Buenos profesores producirán, necesariamente, buenos alumnos, en este caso sinónimo de geográficamente capaces y futuros ciudadanos activos y responsables. De hecho hasta puede suceder que así sea, en caso de que se reúnan un conjunto de condiciones relativas a la formación de profesores, al ambiente de aprendizaje y al acto de enseñar. Sin embargo, hoy difícilmente se puede establecer esta relación, notable es la desafinación del engranaje que mueve la escuela, las divergencias entre la enseñanza y la educación, la formación inicial y las competencias exigidas a los profesores, en caso de que se quiera ir más allá de la mera enseñanza de los contenidos de la ciencia geográfica.

A propósito de la relación entre enseñanza y educación escribe Postman (2002: 11): *“Soy consciente de que educación no es lo mismo que enseñanza, y que, verdaderamente, poca de nuestra educación se lleva a cabo en la escuela. La enseñanza puede ser una actividad subversiva o conservadora, pero no deja de ser una actividad circunscrita. Empieza demasiado tarde, acaba demasiado temprano y por el medio pausa para vacaciones de verano y festivos, y nos permite generosamente que quedemos en casa cuando estamos enfermos. Para los jóvenes, la enseñanza parece ser inexorable, pero todos sabemos que no es así. Ciertamente ine-*

*xorable es nuestra educación que, afortunada o desafortunadamente, no nos da descanso”.*

Si hay una lección que se pueda recibir de este pasaje de Neil Postman, es que para educar geográficamente a los jóvenes para la ciudadanía, no basta con enseñarles geografía. Si queremos que la enseñanza se convierta en educación, los profesores necesitan, antes que nada, ser conscientes de que su contribución para la sociedad, a través de la enseñanza, es útil. Solamente infundidos de este espíritu, los profesores podrán ofrecer experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas, susceptibles de conseguir que los alumnos se introduzcan con autonomía en el mundo social. Después, suscribiendo por entero la idea de Souto González y Ramírez Martínez (1996: 15-16), cuando las cuestiones abordadas se introducen en la esfera social, como pasa con frecuencia en las clases de geografía, la preocupación tiene que ser todavía mayor, porque el análisis de estos problemas en la aula se encuentra siempre cargada de valores. De este modo, es importante que los alumnos consigan tener una actitud crítica en relación a los problemas que discuten, pero ésta sólo tendrá lugar si poseen las herramientas que posibilitan tal actitud: el conocimiento con criterio. Sin conocimiento y capacidad de argumentación no hay poder de decisión, sino sólo sumisión. Siempre que sucede esto, las enseñanzas de la escuela se reflejan poco en la educación de los jóvenes. El núcleo duro del aprendizaje, con el que éstos gestionan su vida, tiene otros maestros y escenarios: los medios, con destaque para la televisión, la calle y la convivencia entre amigos. No obstante, es importante acordarse de que “la vida es una gran escuela que poco enseña a quien no sabe leer” (Cury, 2004: 55).

Por último, el tercer equívoco reside en la relación lineal que frecuentemente se establece entre los actos de enseñar y de aprender, por un lado, y los espacios de enseñanza y de aprendizaje por otro. El problema es simple y podría ser colocado de la siguiente manera: es cierto que los profesores enseñan, pero ¿y los alumnos ¿aprenden? y las aulas de nuestros centros ¿son espacios de enseñanza o lugares de aprendizaje? Estas cuestiones han ocupado muy poco nuestra atención. Quizás porque nos parecen obvias. No hay dudas en que los profesores enseñan, pero decir que los alumnos aprenden es algo más problemático. La evaluación de las tasas de fracaso escolar, el abandono escolar precoz y el desempeño de la cultura conceptual científica<sup>1</sup>, nos conducen a una conclusión simple: en el día a día, profesores

---

<sup>1</sup> Sobre este asunto importa decir que el 40% de los alumnos portugueses no completan la escolaridad obligatoria (Gave, 2004), de media el 12% abandonan la escuela durante el período de la escolaridad básica (Geoideia, 2001), y el desempeño de la literacia científica se encuentran bastante por debajo de la media de los países de la OCDE (Gave, 2004).

y alumnos están presentes en la misma aula, pero raramente comparten el mismo mundo y, por consiguiente, el aprendizaje para un número significativo de alumnos difícilmente sucede.

Pensándolo bien, si los profesores enseñan y la geografía tiene un elevado potencial formativo, pero los alumnos no aprenden, por lo menos a desarrollar las competencias geográficas de base necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa y para el desarrollo de una conciencia territorial, quizás parte del problema está propiamente en la ausencia de la relación lineal que insistimos en establecer entre la enseñanza y el aprendizaje. Sobre este aspecto, Roberto Carneiro, entonces ministro de educación, decía que en los centros escolares portugueses se enseñaba mucho pero se aprendía poco y por eso se debería invertir la situación. Pues bien, pasados veinte años, cuando miramos atentamente para nuestras escuelas, para aquello que en ellas se enseña y aprende, no podríamos estar más de acuerdo. es verdad que los profesores se esfuerzan mucho por enseñar, a veces apoyados por las más sofisticadas tecnologías de información, los resultados es que insisten en no mejorar, como demuestran los resultados de los estudios y pruebas de nivel orientadas para la evaluación de la capacidad argumentativa, de las destrezas cognitivas y de las actitudes de los jóvenes frente a problemas concretos de la vida real.

Naturalmente, el fracaso de las reorganizaciones curriculares no se debe solamente a los equívocos que pueblan la política educativa. En primer lugar, es verdad que las reformas, con sus programas, raramente llegan a los centros, porque entre estos son pocos los que las quieren acoger, o que por lo menos posean las herramientas cognitivas que permitan su asimilación de forma serena, sin equívocos o desvirtuaciones. Nuno Crato, un feroz defensor de los contenidos, tiene razón cuando afirma que ningún profesor consigue enseñar aquello que no conoce. Pero quizás es más difícil aprender con quien no sabe enseñar. El problema es que nuestras escuelas se encuentran en la actualidad abarrotadas de profesores que nunca han recibido formación pedagógica adecuada para poder enseñar dentro del paradigma en el que se apoya el aprendizaje centrado en el alumno y en el desarrollo de competencias. No la conocieron durante la formación inicial y tampoco la recibieron en la formación continua, que reproduce en lo esencial la primera. Es la inadecuada formación pedagógica que justifica, por ejemplo, el fracaso en la enseñanza básica de las áreas curriculares, de naturaleza transversal e integradora, como la *Área Proyecto* y el *Estudio Acompañado*, o también el abordaje notablemente deficiente del *Proyecto Curricular de clase*.

Además, a los problemas señalado, como la formación de los profesores, se suman otros no menos importantes. Éstos son a respecto no sólo de la pobreza de

medios de la enseñanza y del aprendizaje, rúbrica en la que se incluyen la débil infraestructura de las aulas en términos de equipamientos, tecnología, recursos documentales, facilitadores del trabajo cooperativo, del aprendizaje como actividad investigadora y otras metodologías activas; sino también junto con el exceso de alumnos por grupo, la falta de recursos financieros para el trabajo extra-muros, la débil apertura del centro a la comunidad local y, sin duda, la aversión al cambio de las prácticas modeladas por la intuición. Es este ambiente minimalista que si no impide al menos obstaculiza el cambio y la innovación, que hace que las aulas se orienten todavía hoy más para la enseñanza que para el aprendizaje; en ellas se privilegia la transmisión del conocimiento en detrimento de su reconstrucción, con el agravante de que ésto se hace, la mayoría de las veces, de forma acrítica, desvalorizando el potencial de la escuela como espacio público de ciudadanía.

#### 4. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

¿Qué responsabilidad tiene la formación de profesores en este divorcio entre la enseñanza de la geografía y la educación geográfica para la ciudadanía activa? ¿Qué desafíos precisamos vencer para que la educación geográfica y la educación para la ciudadanía hablen con una sola voz en los centros? ¿En que se hace necesario invertir para implantar en los centros el currículo de la geografía sin desvirtuar el espíritu con el que fue concebido?

Es cierto que el papel de la formación de profesores debe ser relativizado. Ésta ha sufrido algunos cambios en los últimos años, pero los profesores recién licenciados no están en los centros escolares. Tienen que esperar algunos años para ser absorbidos por el sistema. Sin embargo, como ha dejado bien claro recientemente Ana Morais (2006:8), para el caso de las ciencias, pero que se aplica por íntegramente a la geografía, *“es cómodo y fácil echar la culpa de todo lo que va mal en la educación a los profesores de la enseñanza básica y secundaria. Pero por detrás de ellos están los profesores de la enseñanza superior, los formadores de profesores, al nivel de la formación inicial y continua”*. Y sobre estos añade aún: *“dado su efecto reproductor, es la formación de formadores la que es una urgencia. Son necesarios formadores que promuevan la excelencia”*.

Para atestiguar que es así, basta con volver de nuevo a los equívocos relacionados con los contenidos y los métodos de enseñanza. Hay muchos más, pero estos son inabordables.

a) *¿Contenidos o competencias esenciales?*

Si los contenidos son los anclajes por excelencia de la enseñanza secundaria, constituyen el único elemento de referencia, por eso las sucesivas reformas no fueron más allá de la renovación de las asignaturas y de los contenidos. Renovar la estructura curricular para adecuar los contenidos a las exigencias del mercado de trabajo o simplemente para introducir las últimas novedades de la investigación científica, parecen ser los únicos objetivos capaces de justificar el cambio.

Esta sacralización de los contenidos se debe sobre todo a dos factores. En primer lugar, al hecho, de que las universidades portuguesas nunca hayan invertido verdaderamente en la formación de los profesores. Se involucraron en ésta porque la enseñanza era el mercado de trabajo tradicional de los geógrafos. En segundo lugar, las universidades nunca consiguieron sobrepasar el paradigma de la racionalidad técnica de la formación (Alegria, 2005: 532). Siempre se creyó que la formación reside en el aprendizaje de los contenidos científicos. *“una sólida formación científica disciplinaria bastaba para se ser un buen profesor. O sea, además de sobrevalorarse la formación académica, se admite que basta con saber mucho para enseñar bien, partiendo del principio de que la transferencia de información se hace sin ningún problema”*.

En este contexto, no será difícil relacionar la importancia que los contenidos asumen en las prácticas pedagógicas de la enseñanza secundaria con la formación inicial de profesores. ¿Como se puede pedir a éstos que relativicen la importancia de los contenidos cuando la formación que recibieron les preparó precisamente para la situación inversa? Es cierto que tal hecho no sirve de panacea para todas las incongruencias de la geografía escolar, pero ayuda a explicar porque hasta en situaciones en las que los programas rompen claramente con esta visión, la práctica pedagógica y la vida de la clase se mantengan inalteradas.

Si alguna enseñanza se puede obtener de la experiencia de formación inicial de las universidades portuguesas y de la débil relevancia social atribuida a la educación geográfica, es que para que los profesores sean capaces de educar a los jóvenes, convertirlos en ciudadanos geográficamente competentes, no basta con que los formadores derramen sobre ellos las informaciones (contenidos) considerados más pertinentes. Es esencial que se enseñe a los profesores a ser profesionales competentes, tanto del punto de vista científico como pedagógico. Los profesores necesitan no sólo ser buenos *peritos* en la geografía, sino también que *sepan enseñar* y sobre todo que *sepan enseñar al alumno a aprender*. Desafortunadamente, la promoción de estas competencias, de importancia vital para el éxito de la edu-

cación geográfica, siguen estando ausentes en los programas de formación inicial de profesores de nuestras universidades.

b) *¿Representar o gestionar las situaciones de aprendizaje?*

Si la dictadura de los contenidos científicos deja sus marcas, los métodos de enseñanza privilegiados hacen inviable el cambio de las prácticas y la predisposición para el aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Cómo se puede pedir a los profesores que dejen de mirar el aula como un espacio de enseñanza, organizada en torno a la transmisión del conocimiento, y pasen a concebir la misma como lugar de aprendizaje, centrada en el alumno, si su experiencia de formación ha sido para subir al escenario y actuar? Necesitamos concienciarnos de que el cambio está fuera del alcance de las reformas, de las leyes o de los discursos. Lo que permite cambiar las prácticas son las experiencias vitales y nadie vive su vida a través de otro. Las universidades proporcionan a quien se forma la vivencia de muchas experiencias vitales del otro, pero raramente permiten que éstos vivan su propia vida. ¿Quién por sugerencia de los formadores aún no ha tenido la oportunidad de ver, en casa o en el aula, películas como *El Club de los Poetas Muertos*, de conocer la historia de *Summerhill*, de leer Ivan Illich o Paulo Freire? Pero seamos realistas. ¿Qué importancia tiene la posibilidad de haber asistido a estas películas, conocer la historia de escuelas constructivistas o oír hablar de pedagogías emancipadoras, si la práctica cotidiana continúa adoctrinando en la dirección contraria? Paradoja de las paradojas bien retratada por el poeta mejicano Mariano Moreno: “*¡Cualquier déspota puede obligar a sus esclavos a cantar himnos a la Libertad!*”.

De hecho, de los centros escolares nos llega el grito de que se formen profesores capaces de crear alas, profesores que sean capaces de enseñar a los alumnos a volar. Pero en la práctica ¿qué conseguimos? Solamente forma[tea]r profesores para hacer jaulas. Lo que hacemos es enseñar a los profesores a enjaular pájaros. Sobre todo domesticamos pájaros que, cuando están sueltos, no consiguen nunca volar, porque durante el cautiverio, desaprendieron el arte del vuelo. Cuando están sueltos, aunque no libres, porque están demasiado formateados, rápidamente se convierten en meros autómatas, listos para cumplir fielmente los programas a través del manual. Volar difícilmente vuelven a hacerlo.

Esto sucede porque los cursos de formación preparan a los profesores para la representación en el escenario. Hay incluso quien defiende que los profesores deberían tener clases de teatro. Éstas permitirían formar verdaderamente al profesor-actor. No obstante, independientemente del nivel de desempeño de los actores,

de los escenarios y del interés de los guiones, no podemos olvidarnos de que el espectáculo solamente existe si hay espectadores. En los centros escolares hasta hay espectadores, sobre todo porque el espectáculo además de gratuito es obligatorio. Lo que cada vez hay menos es público que sea capaz de pagar para asistir al espectáculo.

Para enfrentar con éxito este desafío, las universidades necesitan ofrecer titulaciones y programas de formación más centrados en los alumnos, que incentiven el desarrollo de competencias no del profesor-actor, sino del profesor coreógrafo y escenificador. Para desarrollar estas competencias son posibles muchos caminos, pero no seguramente el que es ofrecido por el paradigma de la racionalidad técnica. Éste sólo conducirá al profesor-artesano, alfarero o escultor, para quien los alumnos (los aprendices) son una especie de madera, arcilla o barro, a los que se puede dar una forma previamente definida (Gomes, 2004: 41). Nosotros sabemos bien cuales son las limitaciones de las que hoy padecen tales artes y oficios, hasta cuando son *tecnificadas*. Teniendo en cuenta los problemas inherentes a la reconversión de estos profesionales, fácilmente nos enteramos de la necesidad de formar comunidades de profesores que sean capaces no sólo de enseñar sino también de aprender, de saber gestionar y administrar su propia formación. Estas competencias son imprescindibles, porque condicionan el desarrollo de todas las otras, incluyendo la capacidad de adaptación al cambio y la de involucrarse en la concepción, desarrollo e implantación de proyectos de innovación pedagógica, como los colocados sobre la mesa por la reforma curricular.

##### 5. UNA CONCLUSIÓN: LA REINVENCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En esta reflexión en torno a la educación geográfica en Portugal y de su relación con la educación para la ciudadanía, intentamos demostrar que un foso separa el discurso de las reformas y de las reorganizaciones curriculares, de la efectiva práctica de los centros escolares y de las instituciones de formación. Si el primero ha sabido vestir-se de la más moderna e innovadora vestimenta difundida en los sistemas educativos de referencia de las democracias del espacio europeo, la segunda parece alejarse de los cambios discursivos y mantenerse en el más rancio conservadurismo. Resultado final: nuevos programas para perpetuar viejos problemas.

En la explicación del desfase entre el currículo diseñado por las reformas y el que es efectivamente implantado en los centros asume particular destaque la existencia de un conjunto de equívocos que modulan las prácticas de la educación geográfica, en gran medida, reproducidos y difundidos por los modelos de formación

de profesores. Encarando, intuitivamente, la enseñanza y la educación como sinónimos, las universidades portuguesas siguen preparando profesores para enseñar geografía, despojada de un contenido territorial educativo explícito, olvidando que en las escuelas se espera que estas sean capaces de educar a los jóvenes de forma que se haga de los mismos ciudadanos con conciencia territorial.

Esta discrepancia entre la formación impartida en las universidades, esencialmente focalizada en la enseñanza de los contenidos de la asignatura, y la práctica pedagógica que se pretende implantar en los centros escolares, orientada para el aprendizaje del alumno, el desarrollo de competencias y la promoción de la educación geográfica y para la ciudadanía, levanta hoy un doble desafío a las instituciones de formación inicial y continua de profesores. En primer lugar, se espera que estas sepan reinventar la enseñanza de la geografía, por la vía de la concepción de experiencias de formación innovadoras, que impliquen a los futuros profesores en su formación, les enseñen a gestionar la misma a lo largo de la vida, y los transformen en sujetos reflexivos, continuamente empeñados en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas para los alumnos. A fin de cuentas, se trata de concebir cursos y programas de formación que consigan preparar mejor a los profesores para la vida real de los centros, hecha de problemas y alumnos reales, donde independientemente de lo que se enseñe, se espera que los alumnos adquieran los conocimientos y las herramientas necesarias para su integración en la sociedad. En segundo lugar, se impone también que éstas sean capaces de contribuir para la reafirmación del lugar de la geografía en la formación del ciudadano. Consigan, en suma, dar visibilidad a la utilidad social de la educación geográfica y al compromiso con la ciudadanía democrática, para en el momento de reflexionar y actuar no encontrarse frente a una situación de iliteracia territorial.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, M. F. (2005). "Os estágios na formação inicial de professores de Geografia em Portugal", *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, APG/AGE, pp. 527-538.
- CACHINHO, H. (2005). Formação e inovação na educação geográfica. Os desafios da pós-modernidade, *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, APG/AGE, pp. 453-472.
- CACHINHO, H. (2006). Creating Wings: the challenges of teacher training in post-modernity. In Purnell, K.; Lidstone, J.; Hodgson, S. (eds.). *Changes in Geographical Education: Past, Present and Future*, Proceedings of the IGU Symposium, Brisbane, pp. 453-472.
- CARBONELL SEBARROJA, J. A. (2001). *Aventura de Inovar. A mudança na escola*, Porto, Porto Editora.

- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- CURY, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*, Cascais, Editora Pergaminho.
- Decreto-Lei n.º74/2006, Diário da República – I Série-A, N.º 60, 24 de Março.
- DGIDC-ME, Programa de Geografia A 10º e 11º ano, [www.dgicd.min-edu.pt](http://www.dgicd.min-edu.pt)
- DEB-ME, Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, Ministério da Educação, Lisboa, Septiembre 2001.
- GAVE. *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*, Ministério da Educação, Lisboa, 2004.
- GEOIDEIA. *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, OEFP, n.º 36, Lisboa, 2001.
- KLEIN, J. L.; LAURIN, S. (2001). *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- ME-DES. *Educação para a Cidadania Cursos Gerais e Tecnológicos*, Lisboa, Departamento Do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- MORAIS, A. (2006). Os formadores essenciais, *Público*, 9 Novembro 2006, p. 8.
- POSTMAN, N. (2002). *O fim da educação. Redefinindo o valor da escola*, Lisboa, Relógio D'água.
- Programa do XIV Governo Constitucional, *in* Portal do Governo, [www.portugal.gov.pt](http://www.portugal.gov.pt)
- Programa do XVII Governo Constitucional, Capítulo II: Políticas Sociais, *in* Portal do Governo, [www.portugal.gov.pt](http://www.portugal.gov.pt)
- REIS, J. (2000). Cidadania na Escola: desafio e compromisso, *Inforgeo*, n.º 15, pp. 105-116.
- SCHEIBLING, J. (1994). *Qu'est-ce que la Géographie?* Paris, Hachette.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. (1996). “Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas”, *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 9, Julio, pp. 15-26.

