

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 11-32
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y CIUDADANÍA

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ
Grupo Gea-Clío

RESUMEN:

Geografía y Educación son dos conceptos que expresan una manera de entender el territorio y las relaciones sociales. El estudio de sus elementos y factores nos facilitará la búsqueda de una alternativa para la formación ciudadana básica en el siglo XXI. En esta introducción analizamos esta posibilidad.

PALABRAS-CLAVE:

Geografía, Educación, Ciudadanía, Espacio público.

ABSTRACT:

Geography and Education are two concepts that explain a way to understand territorial and social relationships. The study of their elements and factors would ease the search for an alternative to basic citizen formation in the XXIth century. In this introduction we would like to analyze this possibility.

KEY WORDS:

Geography, Education, Citizen, Public Space.

RÉSUMÉ:

La Géographie et l'éducation ce sou des concepts qui nous montrent une maniéré de comprendre le territoire et les relations sociales. L'étude de lues éléments et facteurs nous redent plus facile la recherche d'une alternative pour la formation citoyenne élémentaire au XXI siècle. Nous analysant cette possibilité dans cette introduction.

MOTS CLÉ:

La géographié, L'éducation, la citoyenneté, l'espace publique.

INTRODUCCIÓN

El deseo de muchas personas, entre los que se encuentran los docentes, es procurar a través de la educación mejorar las relaciones democráticas y fomentar los valores de la ciudadanía. Para desarrollar estos objetivos no podemos confundir educación con escolarización. Además es preciso recordar que la propia educación escolar está condicionada por los valores ideológicos y sociales de los individuos y colectivos que forman parte de diferentes comunidades escolares.

En este artículo queremos definir con precisión qué entendemos por educación geográfica y ciudadanía. Para ello nos vamos a remontar al derecho básico de las personas a la educación y a la creación de un espacio público, en el cual es posible compartir ideas e intereses individuales con objetivos comunes. Una meta que no está desligada de la vida ciudadana, en las ciudades y áreas urbanas donde se concentra la población, de ahí que sea preciso valorar las aportaciones geográficas en el estudio de la ciudad, en la cual se construyen los espacios públicos.

Por ello el artículo se estructura en dos partes esenciales. En la primera analizamos los deseos de una ciudadanía universal y los obstáculos que aparecen en su logro, así como los esfuerzos que se desarrollan desde organizaciones e instituciones por asegurar que se cumplan los derechos básicos de las personas. La segunda parte establece un conjunto de temas o problemas didácticos que pueden ser abordados en las aulas de la educación básica, tanto en la escolarización reglada y obligatoria así como en los diversos ámbitos de educación no formal e informal: actividades de formación para el empleo o para el desarrollo personal. Con ello queremos dejar constancia de nuestra hipótesis que significa que todavía es posible construir una sociedad democrática con ayuda de la educación, y más en concreto con la escolarización.

1.- RETOS GEOGRÁFICOS EN EL ESTUDIO DE LA CIUDADANÍA UNIVERSAL

La definición de ciudadanía es un asunto complejo y sobre el que existe abundante información y que afecta a diversos ámbitos de la vida social e individual¹.

¹ Son numerosos los trabajos que hacen referencia a la ciudadanía. Teniendo en cuenta nuestros objetivos hemos considerado: MARTÍNEZ BONFAFÉ, Jaume (coord.) et al. *Ciudadanía, poder i educació*, Barcelona: Graó, 2003, igualmente en esta misma idea: BELTRÁN LLAVADOR, José. *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*, Alzira: Germánia, 2002 y en el aspecto territorial referido a los jóvenes hemos considerado el artículo de JOVER, Gonzalo. Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes (www3.usal.es/teoriaeducacion/rev_numero_02) y el libro de BORJA, Jordi, DOURTHE, Geneviève y PEUGEOT, Valérie. *La ciudadanía europea*, Barcelona: Península, 2001.

Por una parte se hace referencia a la ciudadanía en relación con los derechos básicos, lo que implica un análisis estructural de las personas agrupadas en colectivos sociales. Por otra se estudian las relaciones de identidad individual con las manifestaciones colectivas de índole religiosa, étnica, nacional o ecológica. Incluso por ciudadanía se hace referencia a la pertenencia a un conjunto de valores que se entienden universales, como es la tolerancia, la responsabilidad de los actos y la búsqueda del bien público.

Todo ello nos conduce a combinar diferentes escalas en la construcción de la ciudadanía. Por una parte en el ámbito doméstico familiar, sobre todo como consecuencia de las distintas maneras de organizarse las personas en sus células básicas; y ello no sólo en el mundo occidental con las rupturas matrimoniales, sino por la diversidad de maneras de organización en otros mundos: islámico, chino o hindú. En estos contextos los niños conocen una forma de establecer relaciones de poder que pueden acabar asumiendo como naturales, lo que condiciona su manera de integrarse en otros ámbitos de socialización, como es la escuela. El ámbito doméstico ha sido descuidado en los análisis de la geografía y sólo desde algunas posiciones próximas a la geografía del género y a la geografía humanística se han hecho algunos estudios que nos muestran la importancia de estas relaciones. La vida doméstica, la organización de la casa es algo más que la forma de construcciones rurales que nos mostraban los libros tradicionales de geografía. Más allá de la descripción etnográfica existe un conjunto de actitudes, emociones y relaciones sociales que se pueden analizar en una educación geográfica; el miedo a no llegar a fin de mes con un salario básico da lugar a un aumento de la carga horaria laboral que condiciona el resto de actividades, entre las cuales podemos destacar la comunicación intergeneracional.

La vida comunitaria en las calles y barrios de ciudades y pueblos nos muestra un ámbito esencial de ciudadanía. La participación ciudadana en los proyectos urbanísticos es una de las cuestiones clave para valorar las posibilidades de democratización de la vida urbana. Es preciso generar un mayor diálogo y participación entre los agentes sociales que transforman el medio urbano, como reclaman ya algunos geógrafos; es el ejemplo del libro de H. Capel sobre el modelo de Barcelona². Las ciudades europeas están llamadas a tener un gran protagonismo en el proceso de construcción ciudadana: agendas 21, planes estratégicos, urbanísticos, debates de planes sectoriales y formas de identidad territorial aparecen entre las metas más sobresalientes.

² CAPEL, Horacio. *El modelo de Barcelona: un examen crítico*, Barcelona: Ediciones del Serbal, 2005.

En la escala regional y nacional los derechos ciudadanos suelen identificarse con los derechos de representación política y manifestación de las libertades individuales. Es una manera de entender la ciudadanía asociada al patriotismo “constitucional” y a la consolidación de los hechos nacionales del siglo XIX. Corresponde a una lectura ilustrada de la realidad social y geográfica heredera del ascenso de la burguesía al poder, que como tal se consagra en la Declaración de los Derechos del Hombre de la Revolución Francesa.

Estos valores han sido cuestionados desde algunas personas y colectivos. En primer lugar por las mujeres, que se veían excluidas de la participación pública, en segundo lugar por las personas con menos rentas, dado el carácter patrimonial del derecho al voto, en tercer lugar por las personas que vivían en lugares colonizados, pues se veían sometidos a las normas emanadas por el poder imperial. Esta situación trata de modificarse a través de los diferentes Tratados y Pactos sobre los derechos humanos que proceden del trabajo realizado en el seno de la Organización de Naciones Unidas (ONU) después de la Segunda Guerra Mundial.

1.1. Los valores universales de la ciudadanía en el mundo global

La asunción de unos valores universales como referentes para toda la humanidad surgen, por tanto, del fracaso de la obra civilizadora de los pueblos enfrentados en las dos guerras mundiales. Es en este contexto donde se inscriben la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado como tal protocolo en 1966 y como pacto internacional en 1976, que va acompañado de otro Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (también en 1976) y uno final destinado a abolir la pena de muerte en 1989. Son declaraciones sin implicaciones jurídicas, pero sí con el valor moral que permite a los ciudadanos presionar a sus gobiernos. Y de este modo extender una manera de entender las relaciones democráticas y el ejercicio de la ciudadanía.

Así no podemos desligar esta proclamación de derechos universales de lo que supone el proceso de globalización. La mundialización de las relaciones financieras, de mercancías, de informaciones ha generado un mayor conocimiento de la organización de sociedades diversas. Pese a los debates que ha suscitado el proceso de globalización³, lo que no hay duda es la aceptación de la mayor interrelación de personas y sociedades. Un proceso que ha dado lugar a que aumenten las desi-

³ Nos ha interesado el debate entre Giddens y Hutton: GIDDENS, Anthony y HUTTON, Will (eds.). *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Barcelona: Editorial Tusquets, 2001.

gualdades entre los Estados más ricos y más pobres, como registra el Estado Mundial de la Población de la ONU, que precisa que si la diferencia en el ingreso per cápita entre el 20% más rico y el 20% más pobre del mundo era 30/1 en 1960 había ascendido a una proporción 74/1 en 1999⁴. En este sentido, la educación ciudadana desde la geografía no puede dejar de analizar las desigualdades de acceso a los recursos naturales y al bienestar humano, derivado de los servicios imprescindibles para adquirir una condición de vida digna; una evolución que implica un análisis en diferentes escalas y con diferentes indicadores como se pone de manifiesto en los estudios internacionales que hemos consultado⁵.

Para analizar las metas de una educación ciudadana universal deseamos partir de las declaraciones institucionales. No para aceptarlas sin cuestionarlas, sino para saber qué tipo de problemas enuncian y conocer cómo puede afectar a un programa de educación geográfica⁶. A este respecto hemos considerado los grandes retos del milenio, tal como los has expresado la ONU, con el objetivo de avanzar algunas hipótesis de partida desde la posición de la educación geográfica para una ciudadanía activa.

1. Reducir a la mitad la proporción de personas que vive en pobreza extrema.
2. Matricular a todos los niños en la escuela primaria.
3. Avanzar hacia la igualdad entre los géneros y dar a la mujer educación primaria y secundaria.
4. Reducir la tasa de mortalidad infantil.
5. Reducir la tasa de mortalidad materna.
6. Dar acceso a servicios de salud reproductiva a quienes lo necesiten.
7. Poner en práctica estrategias para revertir la pérdida de recursos ecológicos.

Vamos a analizar dos de estos retos que nos parecen muy oportunos para la argumentación que estamos manteniendo⁷. El esfuerzo en matricular a todos los niños en

⁴ Las referencias las hemos tomado del informe del Fundación de las Naciones Unidas sobre la Población (UNFPA): *El estado de la población mundial 2002* (página web: www.unfpa.org/swp/2002/espanol).

⁵ Así los estudios de la ONU muestran que la pobreza ha disminuido en Asia Oriental (en especial en China) mientras que ha aumentado en África central y en Europa oriental en los últimos años del siglo XX. Por su parte, las Organizaciones No Gubernamentales (Cultura de la Pau, Médicos sin fronteras) nos informan periódicamente de la localización de los conflictos bélicos, de las crisis humanitarias y de los problemas estructurales.

⁶ Un ejemplo de lo que queremos decir con el mantenimiento de una actitud crítica ante los informes de organizaciones mundiales lo encontramos en el estudio realizado por TORO SÁNCHEZ, F.J.; GAGLIARDINI, G. La seguridad alimentaria y la FAO: una revisión crítica de los informes sobre El estado mundial de la agricultura y la alimentación, *Biblio3W*, Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, número 637, marzo de 2006, ISSN: 1138-9796. En este artículo subrayan las contradicciones de los informes, pues no analizan las desigualdades del mercado internacional, que es valorado como sistema que permite regular la producción mundial.

⁷ Para definir los retos demográficos de la ONU hemos utilizado el informe internacional sobre la población (ver nota 4).

Primaria y avanzar a la igualdad de géneros fomentando el acceso a la educación de la mujer. Ello refuerza y complementa el derecho universal a la educación y nos permite relacionar este derecho con la construcción del espacio público educativo.

1.2. La construcción de un espacio público educativo

Si analizamos el diagnóstico de la ONU respecto a la escolarización en Educación Primaria podemos observar que se realiza un análisis de criterios básicamente biológicos (cuatro factores de cinco hacen alusión al número de hijos, a los matrimonios precoces, a los embarazos) y, sin embargo, en ningún caso se hace referencia a la explotación de la mano de obra infantil y a la falta de un programa estratégico de educación. Igualmente en el reto-objetivo que supone un mayor acceso de la mujer a la educación secundaria se ofrece una visión demasiado estática centrada en la violencia de género y en las relaciones personales. Sin despreciar estos criterios, que a veces son poco analizados por la educación geográfica, es preciso encuadrarlos en una perspectiva más social, que haga referencia a las relaciones entre la escuela y la vida laboral, entre la educación y la participación política. Y aquí reside otro de los ámbitos de trabajo de una educación geográfica para la ciudadanía: definir los criterios que permitan analizar críticamente los problemas de la población, relacionando el medio local con el contexto global. Y dotando de sentido, emociones y actitudes a los números que describen las desigualdades.

Surge así el concepto de una cultura democrática, que nosotros asumimos tal como lo plantea Antonio Elizalde: “Entendemos por cultura democrática, o <democracia de la cotidianidad> formas de conducta que, generadas en las dimensiones moleculares de la sociedad (micro-organizaciones, espacios locales, relaciones a escala humana), estimulan, a la vez que respetan, el surgimiento de los potenciales contenidos de la diversidad, haciendo posible así conciliar participación con heterogeneidad” (Elizalde y otros, 2002, 123).

Nuestra intención es relacionar directamente los fines y principios derivados de las declaraciones universales con los medios coherentes que se activan en la vida diaria. Pretendemos valorar hasta qué punto las declaraciones de derechos universales tienen su correlato en la vida de las aulas escolares, en las relaciones entre familias, sociedad y escuela. Igualmente queremos saber si las formulaciones de una formación permanente, para toda la vida, están relacionadas con la potenciación de una ciudadanía democrática. Además deseamos saber si en estos casos existe una coherencia entre las reclamaciones de aprender a aprender y la formulación de unos programas escolares que entiendan las competencias en relación

con un conjunto de actividades didácticas y no sólo con un listado de temas académicos. Entendemos que las demandas y expectativas sociales justifican los proyectos pedagógicos y éste es el reto de la geografía educativa⁸.

Así en el caso concreto de la educación podemos encontrarnos con diferentes hipótesis respecto a la obligatoriedad del hecho escolar, forma que asume la reglamentación legal de este derecho y servicio esencial para la ciudadanía. Por un lado existen las teorías que argumentan que la escolarización es una forma de sumisión de las personas a las reglas de convivencia emanadas del poder político⁹. Se argumenta que la escolarización incide en las actitudes y comportamientos respecto al saber establecido por la cultura hegemónica, de tal manera que aunque cambien los contenidos didácticos permanece un sustrato educativo idéntico y que perpetúa la dominación. En este sentido se insiste en que la institución escolar sirve a los intereses de la reproducción de las clases sociales y, en especial, a la pervivencia de las rutinas cotidianas que justifican las jerarquías sociales. Y en el caso concreto de la educación geográfica disponemos de un recurso con un gran potencial: el análisis comparado del espacio público y el doméstico, pues en éste aparecen los roles familiares que reproducen relaciones de poder¹⁰ que permite reflexionar sobre las pautas culturales de la organización social y geográfica.

Por otro lado aparecen las teorías que insisten en la carga emancipatoria del saber escolar, que permite la autoconciencia de la situación personal y permite elegir a las personas sus destinos sociales, como han querido mostrar desde la educación de adultos Paulo Freire o Ettore Gelpi¹¹. Los argumentos manejados insisten en la capacidad de desarrollar ideas que fomenten proyectos comunes y en el desarrollo de la personalidad autónoma del individuo. Es en este ámbito de relaciones donde se construye el espacio público escolar, entendido como el lugar en el cual se efectúa el aprendizaje.

⁸ En este sentido coincidimos parcialmente con lo expuesto por BÁRCENA, Fernando. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona: Paidós, 1997.

⁹ En esta posición se encuentran los libros de CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Octaedro-EUB, 2005, así como el de GARCÍA OLIVO, Pedro. *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Bilbao: Virus Editorial, 2005.

¹⁰ Es el caso de experiencias sobre ¿quién hace qué? en los diferentes días y horas de la casa, o en la ocupación del espacio doméstico (la cocina, el comedor, la sala de estar, las habitaciones) que manifiestan una desigual distribución de tareas (las hermanas trabajan más que los hermanos los fines de semana) y de los espacios (la cocina es territorio de la mujer ama de casa).

¹¹ GELPI, Ettore. *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*, Valencia: Edicions del Crec y Diálogos, 2005. Sobre la figura de este educador italiano se ha constituido una fundación ligada a CC.OO. que promueve intercambio de experiencias pedagógicas en uno y otro lado del Atlántico y dentro del contexto de la educación popular. Sus publicaciones nos han resultado de interés para la redacción de este artículo.

Horas día	Padre	Madre	Hvarón	Hmujer	Otras personas
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

FIGURA 1. Modelo de ficha para recoger actividades domésticas

ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR LOS MIEMBROS DE UNA UNIDAD FAMILIAR A LO LARGO DE UN DÍA. Como las unidades domésticas tienen una composición muy diversa se utiliza este modelo sólo como ejemplo posible.

En diferentes colores se diferencia: trabajo; estudio; dormir; comer; dormir; ver la televisión; jugar-ocho; desplazarse... Los estudios realizados nos muestran las diferencias de género en el trabajo de los progenitores e hijos, sobre todo en fines de semana (Souto 2005).

Se utilizan fichas diferentes para días laborables y festivos.

Así el espacio público escolar es aquel lugar en el cual las personas pueden intercambiar libremente sus opiniones, deseos y emociones. Es un espacio que se manifiesta en unos volúmenes contruidos (aulas, patios, gimnasio...) y en unos ámbitos de relación interpersonal (alumnos, profesores, familias y vecinos). La geografía tiene un reto pendiente en el análisis del espacio educativo, estudiando cómo se construyen estos ámbitos de relación y cómo se proyectan y construyen formas y volúmenes arquitectónicos. Con ello queremos precisar los distintos sentidos de territorio y espacio, pues el primero es una condición necesaria pero no suficiente para que podamos hablar del derecho universal a la educación, mientras que el segundo expresa la concepción cultural y antropológica de la educación escolar, que oscila entre los dos polos: sumisión y liberación¹².

El problema “de cómo reconciliar el derecho al desarrollo político desigual (social, económico y cultural) con algunos ideales universales sobre los derechos nunca desaparecerá”, nos señala David Harvey¹³, de manera acertada a nuestro juicio. Por eso es esencial desde una perspectiva geográfica analizar cómo se patrimonializa el espacio público, como se crean guetos por parte de los ricos para separarse de los pobres, como él mismo muestra en Baltimore y que en el caso español aparece en la política del Estado de conceder a la iniciativa privada los derechos de crear centros escolares de educación básica y obligatoria y de permitir la iniciativa urbanizadora privada a los agentes de promoción, como en el caso de los Programas de Actuación Integrados (PAI) en el caso de la Comunidad Valenciana. E incluso ello afecta al derecho al disfrute de los recursos naturales, como se puede apreciar respecto al urbanismo que se realiza en dichas zonas litorales mediterráneas, donde “el capital construye un paisaje geográfico a su propia imagen en un cierto punto del tiempo sólo para tener que destruirlo después...”¹⁴

1.3. Participación y ciudadanía

Los estudios consultados y las estrategias política de la UE y EEUU indican que existe una preocupación por encauzar la participación política a los ámbitos de la democracia representativa. Ello es el resultado de sus insuficiencias (con tasas de participación en elecciones legislativas que oscilan entre 35 y 50% en

¹² El territorio escolar está definido por un edificio, unos patios de juego, unas instalaciones, que se ubican en una parcela identificada como tal en un catastro. El territorio y los edificios pueden ser de mejores o peores condiciones (barracones o volúmenes nítidos). Los espacios escolares son lugares de intercambio de experiencias vitales (de los individuos y de la sociedad), conocimiento acumulado a lo largo de los siglos y que sirve para replantear el presente.

¹³ HARVEY, David. *Espacios de esperanza*, Madrid, Akal, 200, página 115

¹⁴ Ibid., página 206.

Estados Unidos y rechazo al modelo constitucional europeo por parte de franceses y holandeses), por lo que se busca potenciar la participación institucional desde la base: son los programas de gobernanza de la UE.

Los estudios de sociología nos muestran nuevas maneras de concebir la participación, que se relaciona con nuevas signos de identidad colectiva¹⁵. Así podemos utilizar como punto inicial de partida la diversidad de situaciones respecto al compromiso de ejercer la ciudadanía. Existe un amplio espectro de ciudadanos, desde los que se consideran informados, pero no participan, hasta aquellas otras personas que rechazan las formas convencionales de participación (a través de partidos, sindicatos, instituciones) por considerarlas poco eficaces. En medio aparecen las posiciones de colaboración con las instituciones en mayor o menor grado.

Han variado las identidades y los intereses colectivos, que ahora son menos claros, se vuelven diversos y plurales. El tiempo es rápido y los incentivos son selectivos. Aparecen nuevos valores y actores sociales, algunos de los cuales ya cuestionan el sistema social, por ejemplo ciudadanos solidarios desde programas alternativos, pues creen que las instituciones y los modos convencionales no van a solucionar los problemas. Pero también aparecen ciudadanos “abonados al privatismo político y social”, que no les interesa participar en causas públicas o semi-públicas.

El nuevo paradigma político impugna la labor de mediación de los partidos políticos tradicionales por estar más pendiente de las necesidades del Estado que las de la sociedad. Los sindicatos y empresarios se han independizado de los respectivos partidos para atender a sus propias clientelas. Las relaciones anteriores procedían de un esquema fordista de producción, que ahora ha cambiado, por lo cual los grandes partidos y sindicatos han quedado como mastodontes poco flexibles.

Esta diversidad, que es consustancial a la condición humana, aparece también en la educación escolar y lo que nos debemos plantear es la posibilidad de desarrollar un programa educativo desde la geografía en relación directa con las metas que hemos defendido en esta primera parte. En este ámbito escolar nos ha interesado en otros momentos la problemática de la participación ciudadana a través de las asociaciones de padres y madres y sus correspondientes federaciones (FAPAs) y confederaciones (CEAPA), en especial en el caso de Valencia¹⁶.

¹⁵ Hemos considerado el trabajo de OÑATE, Pablo. Participación política ciudadana y actores para la intermediación y representación políticas en los albores del siglo XXI, *ARXIU DE CIÈNCIES SOCIALS*. N° 11. Desembre 2004, editorial Afers, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València, páginas 13-39.

¹⁶ Así la colaboración se traduce en la coordinación de publicaciones (BELTRÁN, J., HERNÁNDEZ, J., SOUTO, X.M. *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*, Valencia, Conferederación Gonzalo Anaya-Nau Llibres, 2003, además de la participación activa en las juntas directivas de las AMPAs y en artículos de prensa local (*Levante-EMV*) y estatal (*Escuela*).



FIGURA 2. Urbanizaciones cerradas que muestran la privatización del espacio.

En esta fotografía de una urbanización cerrada de Valencia se aprecia la diferencia entre espacio colectivo y espacio público. El espacio colectivo, para la comunidad de vecinos propietarios, está reservado a quien puede acceder a esta condición, lo que supone un veto para otras personas, que en la mayoría de los casos no disponen de recursos económicos. Es así un espacio verde de uso privado. La colectividad se transforma en una comunidad de co-propietarios. Por su parte, cuando hablamos de comunidad escolar lo realizamos desde una posición democrática, pues tanto el profesorado, familias, alumnado, vecinos,... participan en relación con las reglas de la representatividad institucional. Ello supone que es una comunidad escolar abierta al espacio público, lo que no sucede cuando estamos en centros concertados o privados, pues el empresario condiciona las reglas del funcionamiento de los centros escolares.

Coincidimos con otras personas en la explicación de los problemas de la participación: por una parte existen las trabas legales (p.e. en el caso español la pérdida de competencias del Consejo Escolar en las últimas leyes, LOCE y LOE), pero por otra hay una imposición de criterios gremiales (o sea del profesorado) que margina la participación de las familias, como puso de manifiesto un estudio antropológico en el estado de Pernambuco, de Brasil (Moraes, 2003).

2. RETOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA CIUDADANA

La educación para la ciudadanía supone seleccionar un modelo educativo que no sólo concierne al marco escolar, sino que se proyecta a las relaciones personales y comunitarias. Coincido con Miquel Martínez que ello supone, en primer lugar, crear las condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden. Una formación para la ciudadanía que requiere un profesorado comprometido con una identidad de la ciudadanía activa o ética civil¹⁷.

La experiencia adquirida tras casi treinta años de profesión docente y gracias a la posibilidad de reflexionar conjuntamente con algunos colegas (Sociedade Galega de Xeografía, Tossal, Gea-Clío) me permiten destacar algunos retos que aparecen en el horizonte próximo de la educación geográfica, entendida ésta no sólo en el marco escolar reglado (Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Bachillerato, ciclos formativos, universitaria), sino también en los programas de formación continua en los cuales se pueda complementar el aprendizaje en el marco reglado de la Educación de Adultos, con las maneras más informales de la educación ocupacional y permanente. No sólo es mi deseo, sino la convicción de que es posible aportar un conocimiento útil para el desarrollo de actividades de aprendizaje en este nuevo marco de la educación permanente que nace de las voluntades escritas en la Constitución europea y en los acuerdos firmados por los agentes sociales y el gobierno en estos años iniciales del siglo XXI¹⁸.

2.1. La diversa complejidad de la educación ciudadana

Para afrontar estos retos, en primer lugar es preciso desarrollar los fundamentos de una educación geográfica que considere las necesidades de la nueva ciudadanía, que es cada vez más compleja. Las personas se comportan como demócratas insatisfechos que no ponen en cuestión el sistema, sino que intentan influir en las anquilosadas estructuras del mismo. Se pasa de temas de progreso, bienestar material a otros como igualdad de género, identidad, ecología, autoestima... lo que Habermas denominó “gramática de las formas de vida”. No se busca tanto el consenso fácil, como la posibilidad de defender las ideas de cada uno. La esfera es

¹⁷ La referencia es al trabajo de Miquel Martínez: Educación y ciudadanía activa (www.campus_oei.org/valores/mmartinez.htm). En el caso de la geografía aludimos al proyecto Gea-Clío que venimos desarrollando desde el año 1989: PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S.; SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres, 1995.

¹⁸ Por ejemplo el Acuerdo Firmado por la Fundación Tripartita (sindicatos y patronales más significativas y gobierno) el día 7 de febrero de 2006.

ahora semipública, pues se quiere relacionar la esfera privada con la pública... ya no son grupos proletarios de izquierda, sino clases medias en las cuales la adscripción al mercado laboral puede ser coyuntural y, por tanto, no define una posición ante la vida. No se busca tanto la acción del Estado sino la autonomía y el dejar hacer.

Ante esta situación compleja debemos preguntarnos cuál es el papel de las diversas materias, en este caso la geografía, en un proyecto de educación ciudadana. Sin duda nuestra experiencia, orientada desde la profesión de profesor de geografía e historia, está sesgada por el uso de unos conceptos y teorías explicativas. Es aquí precisamente donde reside la esencia de nuestra hipótesis central. Entendemos que la educación geográfica permite construir una ciudadanía crítica. Al menos en dos ámbitos fundamentales: en el estudio de las percepciones sociales y espaciales, analizando los filtros de las emociones e imposiciones culturales; así como en el análisis preciso de la cultura escolar, en especial a través del estudio de los controles del comportamiento y del aprendizaje que se propone por medio de actividades didácticas, en especial por medio de los exámenes¹⁹.

Y en un sentido más práctico nos hemos atrevido a formular una programación alternativa que facilite el cambio de las rutinas escolares. Frente a un listado de temas hemos propuesto una selección de contenidos educativos y actividades de aprendizaje realizada a partir de los criterios legales de evaluación y de los problemas existentes en el entorno social y ambiental donde se desarrolla la vida diaria. Se trata de cambiar las actitudes ante el saber escolar, pues ya no se trata tanto de responder a la pregunta ¿qué debo seleccionar del contenido académico?, sino al contrario ¿qué contenidos académicos son relevantes para formular las preguntas adecuadas para comprender la realidad social y geográfica en la que viven los alumnos y los ciudadanos?

La utilidad del conocimiento geográfico estriba en que sea capaz de emancipar el conocimiento escolar (de alumnos y profesores) de las rutinas enciclopédicas y culturalistas que aleja este saber escolar de las preocupaciones cotidianas. El reto

¹⁹ Respecto a la influencia de los exámenes en la cultura escolar nos ha sido útil el trabajo de MERCHÁN, F. Javier. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Barcelona: Octaedro, 2005. Colección Educación, Historia y Crítica. Para el caso concreto de los exámenes de acceso a la universidad y su influencia en Secundaria hemos seguido las ideas ya desarrolladas en otro artículo: SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M.; CLAUDINO, Sergio L. Obstáculos en la innovación de la didáctica de geografía en MARRÓN GAITE, María Jesús (editora). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Profesores de Geografia de Portugal y Universidad Complutense de Madrid, 2001. El artículo aparece en las páginas 191-203.

de toda programación alternativa reside en saber conjugar los resultados de la investigación educativa, transmitida por los estudios universitarios básicamente, con las preocupaciones sociales, analizadas a la luz de los objetivos educativos de un proyecto curricular. En el caso de la geografía el estudio educativo de la ciudadanía considera que lo básico y esencial estriba en el análisis espacial de la humanidad. Es decir, cómo se concibe el espacio desde el poder político y cómo se generan territorios, que a veces segregan a personas y colectivos y otras veces facilitan el intercambio.

2.2. Las subjetividades y la construcción del espacio público escolar

Un análisis clásico en geografía de la población escolar es el que concierne al estudio de la estructura de la población por sexo y edad. Las descripciones estadísticas y su forma habitual de representación (las pirámides de edad) suelen aparecer en la mayoría de los libros de texto. El otro lado de la realidad nos muestra una opinión pública en la cual los números de personas de diferente edad se utilizan para justificar los problemas de la Seguridad Social (gasto farmacéutico, pensiones...), el envejecimiento de la población y los enfrentamientos generacionales. Estas dos perspectivas conviven de espaldas una respecto a la otra sin apenas contacto.

La alternativa que proponemos es sencilla. Recuperar la opinión vulgar sobre las diferencias biodemográficas, con sus implicaciones en la política ciudadana, y cuestionarlas desde una perspectiva geográfica. Así en las aulas de geografía hemos podido comprobar que la imagen que se transmite desde los medios de comunicación (que es la difusión del pensamiento hegemónico) consiste en asociar directamente el problema del aumento de los gastos de la Seguridad Social al creciente número de personas con mayor esperanza de vida, sin considerar otras variables: reducción de natalidad, gastos innecesarios en productos farmacéuticos de grandes empresas...

Igual sucede cuando analizamos el estudio de las migraciones humanas. Los estereotipos que existen sobre los inmigrantes latén constantemente sobre las cabezas del alumnado y sus familias. Pero en las aulas se suele trabajar con saldos migratorios, con asentamientos en barrios, con conflictos surgidos... y muy poco sobre los sentimientos de rechazo, planes de acogida o la valoración de la diversidad. Por eso recuperar la posición pedagógica de los problemas cotidianos supone una educación ciudadana. Y ello podemos realizar mostrando la relación entre las experiencias vividas en las familias y amigos y su contraste con los datos demográficos de las ciudades y Estados.

En consecuencia, lo que mantenemos es que la educación geográfica desarrolla la educación ciudadana activa en el momento en que es capaz de integrar la esfera de los sentimientos y razonamientos personales, las subjetividades, en la esfera social. Y de este modo surge la construcción de un espacio público educativo, que supone un entrecruce de miradas y experiencias.



FIGURA 3. Imagen de propaganda turística de los resorts.

En la difusión de la cultura turística de masas proliferan las ofertas de “todo incluido” que suponen la privatización del espacio a partir de los deseos creados por las agencias de turismo. Se busca un tipo de persona que pierda su criterio de elección y ceda su iniciativa a la organización de su tiempo y su espacio de ocio por parte de las empresas.

¿Cómo es posible trasladar al aula escolar esta preocupación? En el caso que hemos mencionado es posible desarrollar actividades de aprendizaje reflexivas y críticas desde el ciclo superior de Educación Primaria (10-12 años) a través del estudio de las fichas familiares, donde la recogida e interpretación de los datos nos permite reconstruir la historia del pasado más reciente²⁰. Hemos comprobado que los alum-

²⁰ En la página web del proyecto Gea-Clío (www.geaclio.com) existe un análisis de las generaciones que han precedido al alumnado a través del estudio de casos. La consulta se realiza en la sección “descargas” y ahí en el apartado material complementario *trabajando con estadísticas*.

nos que participan de estas actividades son conscientes de la dificultad de investigar en el ámbito de lo social (actitudes críticas), para lo cual se necesita un método de trabajo que permite alcanzar conclusiones sobre las transformaciones del comportamiento y estructura de su familia en el contexto de los cambios sociales en una escala mayor: provincias, regiones, naciones. En Educación Secundaria y en la Educación Permanente de Adultos no sólo es factible sino necesario abordar la diversidad cultural que surge del contacto intercultural entre personas con diferentes percepciones del trabajo, el ocio, la movilidad, las relaciones personales.

En ambos casos existe un riesgo evidente de perdernos en detalles superficiales y dispersar la atención de la persona que aprende. Por eso es preciso contar con una sólida guía de actividades para uso de los formadores. Es decir, tan importante como la redacción de documentos para el alumnado es la descripción de consejos para la orientación del profesorado. Por eso desde el proyecto Gea-Clío hemos concedido una importancia fundamental a la redacción de guías para los docentes, pues somos conscientes que ellos y ellas son las personas que dirigen el proceso de aprendizaje. En ellos recae la tarea de conducir, de educar, a través de un programa de actividades.

2.3 Las respuestas territoriales a las demandas sociales

El estudio geográfico para la formación ciudadana incluye necesariamente toda una reflexión sobre el acceso a la vivienda, la planificación urbanística y la conservación del equilibrio ecológico y defensa de la biodiversidad. En los tres casos es posible definir un conjunto de actividades para educar a las personas en una ciudadanía activa, que haga compatible la defensa de los deseos personales con la construcción de un proyecto común, de interés colectivo.

Como se indicó en el caso anterior (subjectividades y espacio público escolar), es preciso considerar las investigaciones realizadas por el ámbito académico. En este caso hemos considerado las aportaciones del sociólogo Jesús Leal (2004) sobre los elementos que definen la política de vivienda en España y en el Sur de Europa.

Según su diagnóstico existen tres elementos que caracterizan la política de vivienda en el Sur de Europa. En primer lugar la limitada capacidad de la administración civil en la gestión del patrimonio público. Además se ha de considerar la canalización de activos financieros opacos hacia el sector inmobiliario. Por último no se debe olvidar la función de la familia en la solidaridad personal, ello se refleja incluso en la política institucional: ayudas según el número de personas que vayan a vivir en casa

La política de los países del sur suele consistir en apoyo económico (ofrecer dinero) y no tanto en crear bolsas de alquiler. El acceso a la propiedad genera segregaciones sociales a través de la política de precios. De este modo, una propuesta de educación ciudadana intercultural debe facilitar la exposición de alternativas por parte de los alumnos acerca de cómo desarrollar un espacio público residencial que rompa con la hegemonía de espacios segregados.

En este mismo sentido la educación geográfica debe mantener una posición analítica y crítica respecto a los intereses particulares que subyacen a las propuestas legislativas de la Ley Básica de valoraciones del suelo de 1998 y las diferentes leyes autonómicas que como en el caso de Valencia y Galicia conceden la capacidad urbanizadora (y la gestión de expropiación ante propietarios) a las personas individuales que ocupan el rol de promotores de urbanizadores de dos o más parcelas (Planes de Acción Integrada: PAI).

2.4 El estudio de las desigualdades en personas y territorios

El análisis de la distribución de las desigualdades económicas, sociales y culturales es uno de los temas básicos y reiterativos de la educación geográfica escolar. Sin embargo son estudios que suelen estar condicionados más por la presencia de estadísticas, que son fácilmente cartografiables, que por el examen de las características de la desigualdad que se ha seleccionado.

Un reciente informe sobre equidad y desarrollo nos advertía de la dificultad de medir algunos de los derechos básicos, como es el caso de la educación²¹. Dicho estudio nos ofrece datos sobre las desigualdades en los niños de un mismo país en relación directa con las oportunidades de estudio de sus progenitores o la ubicación de sus escuelas en un ámbito rural o urbano. Y en este sentido nos muestra un reto para la educación geográfica escolar, ya que nos invita a estudiar las desigualdades en diferentes escalas, lo que matiza la simplificación de países ricos/ países pobres o semejantes.

Un estudio geográfico de las desigualdades geográficas, desde una perspectiva de educación ciudadana, determina el análisis de estas diferencias. En primer lugar es preciso definirlas desde una posición subjetiva, o sea desde las experiencias cotidianas vividas por el alumnado en su propio contexto social y posteriormente introdu-

²¹ Nos referimos al *Informe sobre el desarrollo mundial*, 2006. Equidad y desarrollo, Bogotá: Banco Mundial, Mayol Ediciones y Mundi-prensa, 2005. La referencia a las desigualdades en educación la encontramos en las páginas 23 a 27.

cirse en los datos ofrecidos por las instituciones oficiales. Además condiciona toda la metodología educativa, pues los alumnos saben que se ha de cuestionar toda la información, lo que acrecienta su espíritu crítico y su participación en el proceso didáctico, desde sus percepciones de las realidades vividas hasta la reflexión conceptual y contraste con los datos que se le ofrecen en diversos documentos.

2.5 La educación escolar y la transición al empleo

La transición entre el mundo escolar y el empleo es uno de los asuntos que más preocupa a los agentes políticos. Tanto el diseño de la formación profesional como la regulación de los estudios universitarios están impregnados de esta preocupación. Igualmente los acuerdos sociales para el empleo contemplan a la formación como uno de los requisitos básicos para desarrollar mejor la actividad laboral. Además hemos de considerar las expectativas que surgen en el ámbito de las relaciones personales cuando se accede a una formación profesional especializada o universitaria.

Sin embargo los sondeos de opinión realizados por el Instituto de la Juventud²² nos muestran un desajuste entre ambas categorías. Siete de cada diez jóvenes nos muestran que no existe tal correspondencia, pero además subrayan que la manera de obtener trabajo todavía está más condicionada por la existencia de amigos y familiares a los que se recurre que por las cualidades personales. De hecho la valoración que se hace de la vinculación del primer empleo respecto al estudio no supera un índice 2,9 sobre 10. Un dato que no invalida la correlación entre el mayor nivel de estudio y un mejor empleo, pero sí cuestiona la transición entre el estudio y el empleo.

A ello hemos de añadir las valoraciones que se hacen en la vida cotidiana respecto al mundo laboral, que fomentan una posición individualista “se tu mismo” como si el responsable de la obtención del empleo fuera la persona y no las instituciones. ¿Cómo puede contribuir la educación geográfica a combatir esta disyuntiva entre responsabilizar a la persona y desvalorizar a la situación institucional de la formación para el empleo?

En primer lugar abandonando una educación geográfica que recurra sólo a las estadísticas globales: los sectores tradicionales de actividad, el paro, los tres grandes grupos de edad... Se hace preciso definir a la juventud como un grupo hetero-

²² En la página web del Instituto de Juventud (www.injuve.mtas.es) aparecen sondeos que se realizan periódicamente sobre las ideas de los jóvenes así como estudios sobre sus características sociológicas.

géneo que se manifiesta tanto en la reivindicación del ocio individual como en la defensa de derechos universales, entre los cuales defiende con más intensidad los relacionados con el espacio público: trabajo, educación, cultura, vivienda y medio ambiente. Unos jóvenes que desconfían de la hipocresía de las grandes manifestaciones políticas y que se encuentran en diferentes situaciones personales como consecuencia del origen familiar: a la universidad acceden fundamentalmente los hijos de familias de profesiones liberales.

En segundo lugar planteando la educación geográfica del espacio público laboral y escolar desde la ejecución de un derecho constitucional, donde la responsabilidad individual se corresponde con los deberes que tiene el individuo respecto a la sociedad, que garantiza por medio de la acción estatal el ejercicio de aquellos.

En tercer lugar planteando una secuencia de actividades donde sea posible combinar la reflexión sobre experiencias subjetivas con el análisis empírico de las desigualdades en el acceso al mundo laboral.

Además en el caso de la geografía nos hemos de plantear seriamente que una de las “salidas profesionales” más importante consiste precisamente en la formación ciudadana. Un análisis realizado por la Universidad de Valencia revelaba que las titulaciones de Geografía y de Historia se encontraban en los últimos puestos en relación con el trabajo desempeñado por sus egresados. Sólo uno de cada tres alumnos de geografía manifestaba desarrollar un trabajo relacionado con su carrera y el trabajo aceptado requería los estudios universitarios sólo en un escaso 47%²³.

2.6. El paisaje geográfico y la educación ciudadana

Uno de los objetos clásicos de la educación geográfica reside en el análisis del paisaje. Si bien la posición clásica ha hecho más incidencia en los aspectos descriptivos y visuales que en otros componentes del mismo: las sensaciones y percepciones, las políticas públicas ante los recursos finitos, la convivencia con el riesgo y los desequilibrios ecológicos. Ello implica superar las concepciones trasnochadas de paisajes naturales y paisajes antrópicos para poder valorar los elementos de transformación cultural del ambiente.

²³ Nos referimos al estudio realizado por la Universidad de Valencia a través del Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral (OPAL). Hemos manejado el resumen publicado por el diario El País del martes 16 de mayo de 2005 en las páginas de la Comunidad Valenciana. Para más información se puede consultar www.fguv.org/opal.

Las dificultades de afrontar este reto por parte de la geografía ha derivado en la organización de otras carreras universitarias (por ejemplo ciencias ambientales) y asignaturas en bachillerato (ciencias de la tierra). Sin caer en una posición de reivindicación gremial sí que nos parece oportuno recuperar la utilidad del conocimiento geográfico adquirido por las investigaciones realizadas para plantear diferentes actividades de aprendizaje sobre el medio geográfico local y el ambiente planetario.

Pensar localmente para poder actuar mundialmente. Esta formulación de nuestra hipótesis de trabajo supone que desde la geografía es posible delimitar los espacios relevantes en los cuales se producen situaciones individuales, pero no únicas. Supone actuar con el procedimiento de escala para acotar las relaciones ecosistémicas que se producen en un lugar determinado y poder decidir cómo actuar globalmente en relación con otras personas que viven en lugares lejanos. A este respecto hemos de valorar las posibilidades que ofrece internet para que los escolares y docentes puedan intercambiar sus experiencias, tal como hemos realizado nosotros en este monográfico. La geografía se convierte así en un arma para la guerra cultural, en la cual se quiere imponer una visión unilateral y unívoca del mundo.

3. CONCLUSIONES

En un artículo como éste, que quiere servir de guía a un número monográfico sobre las posibilidades de colaborar en la formación ciudadana desde la materia escolar de la geografía, no aspiramos a alcanzar conclusiones sobre los argumentos utilizados, sino presentar los principales asuntos que nos interesan en este discurso dialéctico entre geografía y ciudadanía.

Por una parte advertimos de las necesidades de investigación geográfica sobre asuntos que son relevantes para la ciudadanía: los problemas urbanos que afectan a cualquier ciudadano con el objetivo de crear la geografía escolar a partir de problemas cotidianos. En este sentido celebramos que un reciente congreso de geografía en España se haya planteado el problema de los espacios públicos, tal como se relatará en uno de sus artículos²⁴. Además la geografía española se ha preocupado de preparar materiales visuales, cartográficos e informáticos sobre estas cuestiones, para que

²⁴ En este mismo sentido hemos de destacar las aportaciones de los Congresos Internacionales de Geocrítica de la Universidad de Barcelona, en el cual se han analizado los problemas sociales de las migraciones, vivienda y trabajo, así como las relaciones entre la sociedad y las Tecnologías de la Información y Comunicación. En la página web de geocrítica (www.ub.es/geocrit/menu.htm) en la sección de Scripta Nova podemos encontrar las comunicaciones y ponencias de estas jornadas.

desde las aulas de secundaria se pueda abordar con rigor y recursos precisos estos problemas, tal como nos refleja otro artículo sobre la página web de la AGE.

Para que podamos constatar que esta preocupación no es sólo producto de unos pocos geógrafos y profesores hemos abierto nuestra panorámica a otras personas que viven en diversos lugares del mundo iberoamericano. Con las aportaciones procedentes de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Venezuela queremos ofrecer una visión diversa, pero con principios comunes. Se trata de pensar localmente para poder actuar con unos principios metodológicos compartidos, como podremos comprobar en los próximos artículos.

La construcción de la ciudadanía democrática no es obviamente una cuestión que sólo incumba a la geografía. Pero para este menester entendemos que la geografía posee un conjunto de conceptos y procedimientos que facilita el análisis de la problemática social y ambiental y de esta manera facilita la construcción de una alternativa curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- ELIZALDE, A., MAX-NEEF, M. y otros (2002). *Sociedad civil, cultura democrática e inclusión social*, Xàtiva: Diálogos-L'Ullal.
- LEAL, J. (2004). El diferente modelo residencial de los países del sur de Europa: el mercado de viviendas, la familia, el Estado, ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS. N.º 10. Editorial Afers, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València. Monográfico: *Ciutat i Territori*, pp. 11-37.
- MORAES SANTOS, E. M. (2003). Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. VII, N.º 143, <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-143.htm>> [ISSN: 1138-9788].
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995) (editor) *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid: Alianza Editorial.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2005). Educación ciudadana y didáctica de la geografía, *Didáctica Geográfica*, (segunda época) N.º 7, pp. 575-596.

