

Didáctica Geográfica, 2.^a época
7, pp. 575-596
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2005

EDUCACIÓN CIUDADANA Y DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ
Proyecto Gea-Clío

RESUMEN:

La relación de la enseñanza escolar con el análisis del mundo en que vive el alumnado ha sido uno de los retos de la innovación educativa. En el inicio del tercer milenio con su cruce de identidades, con la aparición de nuevos problemas y el aumento de las desigualdades, es preciso definir la geografía escolar nuevamente. En este artículo esperamos explicar los cambios de las propuestas de la cultura oficial y las alternativas presentadas por los grupos de innovación en las diferentes etapas educativas en este país plural que es España.

PALABRAS CLAVE:

Sistema escolar, educación geográfica, problemas escolares y problemas sociales

ABSTRACT:

The connection between school teaching and the analysis of the real world where pupils live, has been one of the challenges of educational innovation. At the beginning of third millennium with this cross-road of identities, with the appearance of new problems and the increase of inequalities, it has become necessary to renew the definition of Geography in schools. In this article we hope to explain the transformations of the proposals given by official culture and the alternatives of innovation groups in the different education's levels in the plural country that Spain is.

KEY WORDS:

School system, Geographical Education, school problems and social problems

RÉSUMÉ:

La relation de l'enseignement scolaire avec l'analyse du monde dans lequel s'inscrivent nos élèves, est devenue l'un des défis de l'innovation éducative. À l'aube du troisième millénaire, qui a donné lieu à un chassé-croisé d'identités, à l'apparition de nouveaux problèmes et à l'augmentation des inégalités, il faut redéfinir la géographie scolaire. Dans cet article, nous espérons expliquer les changements que l'on trouve dans les propositions de la culture officielle et les alternatives présentées par les groupes d'innovation pour les différentes étapes éducatives dans ce pays pluriel qu'est l'Espagne.

MOTS CLÉ:

Système scolaire, éducation géographique, problèmes scolaires et problèmes sociaux.

1. INTRODUCCIÓN

En los albores del nuevo siglo la educación de niños y jóvenes ha dejado de ser patrimonio exclusivo de las familias y escuelas. Ambas instituciones están en un momento de crisis importante, de la cual no se vislumbra un horizonte claro. Las propuestas de socialización en hábitos de relación y en conocimientos culturales están muy condicionadas por la saturación informativa que procede de los medios de comunicación de masas y el acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (internet y móviles, sobre todo).

Este nuevo marco social incide en la manera no sólo de organizarse el sistema escolar, sino también en las relaciones entre aprendices y docentes. Por eso en este artículo, contribución en agradecimiento a una de las personas que ha dedicado gran parte de su vida a enseñar a los profesores¹, quiere relacionar los cambios educativos con las innovaciones didácticas. Vamos a partir de una materia concreta, la geografía, para desarrollar una hipótesis de trabajo sobre sus virtualidades respecto a una educación ciudadana, a una formación básica no sólo en el ámbito escolar reglado, sino también en otros ámbitos de la educación no formal. Con ello pretendemos reflexionar sobre la necesidad de transformar las formas de conocimiento escolar que nos ha transmitido la cultura científica. Una modificación de rutinas que facilite el intercambio de argumentos, opiniones, sentimientos y actitudes ante el saber, lo que sin duda dotará al alumnado de hábitos de relación

¹ Quisiera dejar constancia del altruismo y generosidad, además del rigor y precisión, que siempre ha caracterizado al trabajo de Charo en este ámbito. Así recuerdo sus ofrecimientos para trabajar con las profesoras del Seminario de Educación Infantil del Centro de Profesores de Valencia, cuando visitaba esta ciudad, o sus aportaciones a los debates de la Sociedade Galega de Xeografía, además de su orientación profesional en el proyecto Gea-Clío en las primeras edades, como luego se comentará.

social. Pero para ello es imprescindible un planteamiento metodológico que reconside el paradigma dominante en la enseñanza de la geografía: una descripción enciclopédica de territorios y culturas del mundo.

2. EDUCACIÓN CIUDADANA Y CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO

Los cambios sociales y culturales de inicio de este tercer milenio condicionan el papel institucional de la escuela y, con ello, de la educación geográfica. La expansión de la escolarización obligatoria, primero hasta los 14 años y luego hasta los 16, no provocó las transformaciones necesarias en la organización escolar. Los horarios escolares, la disposición de las aulas cambiaron poco; sin embargo, aparecen nuevos recursos (audiovisuales, libros con más color, internet) y en las escuelas e institutos aparecen nuevos profesionales (orientadores escolares, logopedas, terapeutas) que son indicadores de la complejidad educativa. Con todo, el aumento en el uso de recursos y la llegada de nuevos profesionales parece que no son suficientes para dar respuesta a la heterogeneidad de situaciones personales que presentan los adolescentes en la actualidad.

2.1. La definición de educación ciudadana e institución escolar

Más de una vez hemos planteado que es posible aportar desde el conocimiento geográfico una alternativa democrática a la educación ciudadana. Para ello hemos de definir qué entendemos por educación básica y pública y cómo es posible desde una simple materia escolar incidir en la organización espacial, temporal y en los hábitos de aprendizaje y relación personal.

Empezaremos indicando que educación básica es aquella que se realiza en los ámbitos reglados y no reglados para favorecer el desarrollo de la autonomía personal del niño, adolescente y adulto. En el ámbito de la educación permanente supone un proceso que supone la adquisición de actitudes y destrezas que favorecen la toma de decisiones por parte de las personas. La institución escolar suele colaborar en este proceso, si bien más de una vez lastra la autonomía personal a través de la búsqueda de la sumisión, obediencia a los poderes institucionales y en la reproducción acrítica de la cultura oficial. Es decir, la escuela transmite y reproduce unas relaciones de poder que no se cuestionan, o bien se critican desde una posición de rechazo absoluto al marco escolar: son los mal llamados objetores escolares.

La escuela como institución ha pretendido socializar a las personas a través de la aceptación de las normas del Estado-nación que surgía de las revoluciones bur-

guesas decimonónicas. La libertad era una apariencia que se ocultaba bajo la hegemonía de la propiedad privada. En sus orígenes la instrucción escolar, regulada por los poderes públicos, se organizó de una manera biográfica; esto es, vinculada a la edad de los alumnos. Decía el ilustrado Quintana, en su propuesta para un plan de instrucción pública en 1813, que “la instrucción pública cesa en el momento en que el hombre tiene perfeccionadas sus facultades y formada su capacidad para ejercer con fruto las diferentes profesiones de la vida civil”². Para ello se organizaba la educación en diferentes niveles, que son conocidos en la opinión vulgar como Educación Primaria, Secundaria y Universidad. Una preparación para insertarse en el mundo laboral, como quedaba patente, en décadas posteriores, en la organización de la formación profesional de la LGE, en los ciclos formativos de la LOGSE o en los continuos programas de universidad-empresa.

Esta vinculación entre las condiciones económicas, los intereses políticos y las demandas sociales, se observa con claridad en los inicios de la reglamentación de las Escuelas Públicas en España, en 1838. Entonces se subrayaba que la distinción entre escuelas primarias elementales y superiores respondía a las demandas de la clase media, pues los conocimientos que ella requería (en la Primaria Superior) eran “no indispensables para las clases pobres”. Por eso, la disponibilidad financiera del Estado será de mayor o menor rango, según la consideración que le merezca al poder político el destino de la educación regulada por el sistema escolar, como queda de relieve en el caso de la Ley Moyano de 1857, que sólo fue obligatoria entre 6 y 9 años y que disponía la gratuidad para aquellos que no disponían de medios.

Conviene, pues, precisar que la educación básica ciudadana rompe con estos criterios técnicos y pragmáticos, que tan sólo pretende hacer eficaz la educación en relación directa con las necesidades productivas. Una educación ciudadana forma al individuo para unas metas superiores, sin desprestigiar las anteriores, pues la esfera laboral forma parte de otra superior: la del razonamiento político y la de los sentimientos humanos.

Entendemos que en la tarea de sumisión y castración personal, que se deriva de la regulación escolar, juegan un papel fundamental las materias escolares, pues sig-

² El estudio del Informa Quintana de 1813 lo hemos realizado siguiendo el estudio de Ruiz Berrio, Julio. *La educación en España*, Madrid: Actas, 1996, especialmente páginas 155 y 156.

nifican a la vez los dos poderes institucionales: el poder de las normas de relación escolar (aprobar/suspender) y la legitimación de una cultura oficial (lo que se selecciona para ser aprendido).

2.2. *Las alternativas pedagógicas y la educación geográfica*

Frente a esta situación hegemónica entendemos que todavía cabe la posibilidad de una alternativa democrática radical y que procede de los intentos voluntarios de profesores y ciudadanos que trabajaron desde un compromiso social por una educación al servicio de las personas³. Así podemos citar los intentos, con sus éxitos y fracasos parciales, de la Institución Libre de Enseñanza, de la Escuela Nueva o del Instituto Obrero.

En todos los casos de renovación pedagógica se ha ido abriendo la posibilidad de ejercer el derecho público a la educación como una exigencia democrática. Y en estas alternativas la didáctica de las ciencias sociales, y de la geografía en particular, ha sido un instrumento que ha colaborado en la conformación de una cultura crítica respecto a las situaciones y problemas de la vida cotidiana. La educación geográfica alcanzaba así un objetivo social: comprender las relaciones sociales, los modelos de ordenación del territorio desde los presupuestos del poder político y los condicionantes ecológicos del medio.

Si descendemos al terreno de la práctica educativa y de las relaciones personales podemos apreciar con precisión estos dilemas que aparecen en la toma de decisiones de alumnos y profesores. En ambos casos podemos apreciar respuestas plurales; por la parte del alumnado oscilan entre aquellos que no entienden la selección de los contenidos⁴, pues no responden a sus intereses y expectativas de comprensión del mundo en que viven y por otra los que aceptan sumisos un estudio mecánico y rutinario que les permite ir aprobando los cursos. Por parte del profesorado cada vez es mayor el número de personas que desconfía del valor educativo de los contenidos programados en los libros de texto, pero al mismo tiempo recelan de las posibilidades de una renovación didáctica con proyectos pedagógicos.

³ Este planteamiento lo hemos desarrollado en la ponencia del X Encuentro de profesores Fedicaria: SOUTO, X.M.; LLÁCER, V.; ROIG, A. La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales, en GEA-CLÍO (compilador): *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*, Valencia: Nau Llibres, 2005, páginas 13-52.

⁴ Dentro de ellos cabe diferenciar a los que exteriorizan su protesta en forma de rebelión del orden establecido con absentismo, indisciplina, rechazo a las propuestas escolares y aquellos que se rebelan dialécticamente con interrupciones del ritmo de la clase y buscando otras formas de aprendizaje más allá de las aulas.

Pero más allá de las desconfianzas surge en el pensamiento docente una clara preocupación por la selección cultural de los contenidos. En unos casos es la selección de aquellos contenidos que permiten explicar los principales problemas del momento: desertización y contaminación ambiental, desigualdades sociales y territoriales, ausencia de derechos básicos en la población... En otros se buscan los grandes conceptos y hechos que organizan la explicación cultural del mundo: las zonas climáticas, los ejes de desarrollo, los procesos de globalización... En ambos casos se busca una selección de contenidos que permita enseñar a los alumnos a comprender el mundo en que viven.

Desde hace varios años hemos venido manteniendo la hipótesis de considerar la educación escolar como un momento de aprendizaje en el cual es posible construir unos esquemas mentales y una actitud ante el saber que permita más tarde seguir cuestionándose la realidad que aparece en los distintos medios de comunicación, en nuestra percepción directa del medio o de las relaciones personales. Y en este sentido creemos que es útil la geografía escolar.

La aportación de la geografía a la educación ciudadana es un asunto que nos ha preocupado a lo largo de estos últimos años. La formulación de esta propuesta no ha sido ajena a los debates colectivos que hemos mantenido en el seno del proyecto Gea-Clío y de la federación Icaria. En ambos casos hemos podido contar con la aportación desinteresada de Charo Piñeiro. Entendemos que nuestra posición no es novedosa, pues responde a las mismas inquietudes que han mantenido otras personas interesadas por el papel de la didáctica de la geografía o de la función social de esta materia, que ha preocupado a numerosos geógrafos y asociaciones profesionales.

2.3. Los cambios sociales y culturales y su incidencia en la educación geográfica

En nuestro caso hemos pretendido analizar las transformaciones familiares y culturales en los años 2000, con especial énfasis en la incidencia de las nuevas condiciones laborales y migraciones. De ellas se derivan los nuevos retos educativos, pues la educación se configura como un derecho básico social y personal. En el caso de España asistimos a una profunda transformación en los hábitos culturales y en las relaciones sociales de producción entre 1950 y el año 2000.

Estos grandes cambios sociales y territoriales afectaron a las pautas educativas que se producían en una sociedad rural. La Iglesia y la familia dejan de ser las instituciones que creaban una moralidad pública y unas normas sociales en las cuales la sumisión de la mujer al marido, de los hijos a los padres y de los súbditos al cau-

dillo eran el común denominador⁵. La comparación de los datos de los censos de población de los años 2001 y 1991 resulta esclarecedor de la desaparición del modelo de familia: mientras aumenta un 81% el número de hogares unipersonales, descendiendo el 42% el número de familias con tres hijos o más. Además se constata que el número de familias reconstituidas supera el número de 200.000, lo que se corrobora con el número de divorcios, que aumentó en un decenio más del 68%. Más allá de un juicio moral lo que se necesita es un estudio de la nueva situación familiar, cómo incide en el comportamiento de los más jóvenes, que han percibido como sus figuras paternas y maternas han cambiado en el tiempo de su niñez y adolescencia.

La llegada de masas rurales a una ciudad donde predominaban unos horarios laborales que empezaban con el desplazamiento entre el lugar de residencia y el trabajo y concluía con la cena y la televisión en la mesa camilla alteraron las señas de identidad personal y colectiva. La Transición Política generó unas expectativas de libertad y democracia que no se cumplieron para algunos y que supuso la quiebra de las verdades eternas para otros. Mientras, los servicios de los barrios periféricos eran insuficientes para crear un espacio público de relación y las infraestructuras eran deficientes, lo que dio lugar a la creación de Barrios de Acción Preferente.

Todo ello nos indica que el pasado no siempre fue mejor, pese a su idealización y añoranza. Además en estos momentos la escolarización de las cohortes de menos de 16 años estaban lejos de los niveles del 100%, pues en el año 1982 superaban escasamente el 75% para las edades de 15 a 16 años y poco más del 51% en las edades de 16 a 17 años; una situación que contrasta con la que existía en el año 2002, donde todas las personas de 15 a 16 estaban escolarizadas y tres de cada cuatro en las edades entre 16 y 17 años.

Los últimos años del anterior milenio se han caracterizado por un cambio en la estructura productiva: las concentraciones industriales dan paso a una economía de servicios, como se refleja en el censo del año 2001, donde más de dos terceras partes de la población activa se encuadra en este sector económico. Pero ello va unido también a un aumento de la precariedad laboral, con unos porcentajes de trabajo temporal que superan el 90% del total de nuevos contratos (91,9% temporales sobre el total de contratos en 1991 y 92,1% en 2001).

⁵ Cristina Brullet ha analizado los cambios familiares que se han sucedido en estos años en el libro CABRERA, C., FUNES, J y BRULLET, C. *Alumnado, familias y sistema educativo*, Barcelona: Octaedro-Fies, 2004, Colección La Escuela del nuevo siglo, pp. 67-127 (capítulo: la escuela y las transformaciones de la familia)

El desarrollo de una economía basada en la construcción inmobiliaria, en turismo y en sectores que podemos denominar de servicios a las empresas y de nuevas tecnologías incide en el aumento del nivel económico de las clases medias, que con la financiación hipotecaria buscan nuevas residencias donde separarse de las masas obreras que habían ocupado los grandes barrios de la expansión suburbana. Aparecen así las periurbanizaciones de chalets adosados, viviendas aisladas y bloques cerrados con equipamientos privados en su interior. El individualismo familiar es hegemónico en esta cultura, que se complementa con la televisión, internet y los centros comerciales. Los súbditos se transforman en clientes sin apenas respirar la ciudadanía democrática.

Estos referentes crean tensiones emocionales y comportamientos de rebeldía en los niños y adolescentes, que observan impotentes que no pueden traspasar el umbral de clientes ciudadanos (que compra una moto, un coche, un ordenador) pues no poseen capacidad adquisitiva. La violencia es una salida lógica a esta situación de injusticias, donde unos cobran más que otros por el mismo trabajo: los españoles más que los inmigrantes, los varones más que las mujeres, los adultos más que los jóvenes, como manifiestan las estadísticas oficiales⁶.

3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN GEOGRÁFICA?

Tal como hemos pretendido mostrar en las líneas anteriores, la educación geográfica puede desarrollar una educación ciudadana básica a partir de sus propios principios, lo que no determina que tenga que ser considerada como una materia escolar. La educación geográfica consiste en interpretar el derecho a la educación de las personas tomando como referencia una manera de comprender el mundo, haciendo visible lo que se oculta en la apariencia de mapas, fotografías y otros medios que sirven para mostrarnos una imagen superficial del mundo. La geografía, dentro de la pluralidad de sus tendencias⁷, nos abre la posibilidad de explicar los factores que explican la desigual distribución de personas y productos, la fra-

⁶ Los cálculos de la O.I.T. indican que el salario medio femenino es aproximadamente un 30% inferior del masculino, si bien las diferencias aparecen básicamente en el apartado de los complementos y no del salario base, lo que dificulta su exacta cuantificación.

⁷ A Charo Piñeiro también le ha interesado esta visión plural de la geografía, como queda de manifiesto en su ponencia: Conceptualización y paradigmas geográficos. In DE VERA FERRE, Jesús et al. *Educación y Geografía*, Alicante, Universidad de Alicante y Grupo de Didáctica de la AGE, 1998, páginas 231-237.

gilidad del equilibrio ecológico en constante mutación, o la creación de guetos y fronteras invisibles en los territorios de la cotidianidad.

3.1. Educación geográfica y sistema escolar

En el caso que nos ocupa, la geografía se apoya en las estructuras del Estado liberal decimonónico para consolidarse a través de la educación, tanto en la enseñanza no universitaria como en las cátedras universitarias, así como en importantes servicios al poder a través de las sociedades geográficas. Posteriormente, la difusión de los conocimientos académicos y la irrupción de las “nuevas geografías” ha tenido mucho que ver con “la financiación directa de proyectos de investigación concretos (...) a través de las estructuras institucionales donde se enmarcan la docencia y la investigación”⁸. Es decir, la geografía ha sido una materia que ha desempeñado un gran papel a la difusión de la cultura dominante en los Estados decimonónicos.

En este sentido para hablar de didáctica de la geografía hemos de referirnos necesariamente a los contenidos didácticos que se imparten en las aulas de los centros escolares, en especial en lo que concierne a la educación obligatoria. En efecto, nos interesa esta etapa obligatoria pues aquí se ejerce una coacción por parte del sistema escolar, y del Estado, respecto a los individuos. De tal manera que los contenidos no se corresponden tan sólo con una propuesta cultural de hechos y conceptos, sino básicamente y sobre todo en las edades de 12 a 18 años, en una propuesta de convivencia, disciplina interna, aceptación de las normas; en definitiva, es un proceso de socialización en el cual se procura desarrollar una actitud de conocer e interpretar el mundo en el que vivimos, para lo cual son precisas ciertas habilidades o procedimientos.

La preocupación por la *relevancia de los contenidos educativos*, y más específicamente de los escolares geográficos, es una cuestión que importa a profesores y gobernantes. En unos casos influye la cultura adquirida y transmitida a través de las instituciones, en otros la legitimidad del poder político en aras a formular propuestas de mejora en la calidad de vida ciudadana. Para este menester contamos con la ayuda de las disciplinas escolares y el conocimiento académico. En el caso de la geografía esta preocupación se hace patente en los años finales del siglo XIX

⁸ UNWIN, Tim: *El lugar de la geografía*, Madrid, Cátedra, 1995, página 251.

e iniciales del XX con figuras como Torres Campos o Pedro Chico. Se buscaba confeccionar un programa de aprendizaje que a la vez mostrara la importancia de la geografía para comprender la vida presente.

Esta preocupación por conectar lo académico con la comprensión de la realidad social en la cual se insertan los alumnos es percibida desde diferentes instituciones, tanto desde el ámbito de los Estados como de las organizaciones internacionales. Así es el caso de la UNESCO, que en sus diferentes informes sobre la situación educativa subraya la necesidad de establecer nuevos retos que den respuestas a las demandas de una sociedad globalizada, que condiciona nuevos hábitos de consumo en los jóvenes e incide en las competencias para poder acceder a un trabajo en un contexto técnico de las nuevas herramientas de la información⁹.

Igualmente en el caso de la geografía, la Unión Geográfica Internacional ha elaborado diferentes manifiestos sobre el interés y oportunidad de una educación geográfica para hacer frente a los retos de una sociedad más compleja, como se manifiesta en las diferentes Cartas Internacionales de la Educación Geográfica patrocinadas por UNESCO¹⁰. Un último ejemplo de esta preocupación ha sido la Declaración Internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural, promovida por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (UGI) en la reunión de Seúl de agosto de 2000.

La *declaración de la UGI* parte del presupuesto de las diferencias existentes en las metas educativas de carácter geográfico en cada nación, así como de los retos producidos por “los rápidos desarrollos de las tecnologías de las comunicaciones y los cambios en las actitudes sociales políticas y económicas a escala local, nacional e internacional”. Ello es lo que les lleva a declarar el valor que tiene la geografía para desarrollar actividades de “comprensión de la diversidad

⁹ Nos referimos al *Final Report of the international meeting of Educational Reform and Educational Research: new challenges in linking research, information and decision-making*, UNESCO, International Bureau of Education (IBE), Geneve, 1995, que recoge las propuestas del congreso celebrado en Japón en ese mismo año.

¹⁰ Sobre este particular es muy relevante comprobar la evolución de las diferentes Cartas sobre la Educación Geográfica, pues van mostrando la evolución de los intereses existentes en el conjunto de la sociedad y más específicamente en el mundo académico. Así la preocupación ecológica aparece en los años sesenta, mientras que la preocupación por una educación intercultural se hace sentir con más fuerza a partir de los ochenta. Un breve resumen de los contenidos de estas Cartas, coordinadas por la UNESCO, se puede consultar en nuestro libro de didáctica de geografía: Souto González, Xosé M. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998, páginas 309-311.

cultural de los pueblos alrededor del mundo”, lo que deriva en una educación que orienta “la toma de decisiones a escala local, regional y global en cuestiones muy variadas que incluyen la gestión de los recursos, la salud, la asesoría medioambiental, el transporte, los cambios climáticos y la gestión de riesgos”. Sin duda estos asuntos son de vital importancia para el devenir del ser humano y el planeta tierra, lo que implica una toma de posición en la organización de los contenidos didácticos.

3.2. Una propuesta para el estudio crítico de problemas ciudadanos

Entendemos que una propuesta de educación geográfica en los años iniciales del siglo XXI debe facilitar la explicación de problemas vitales (la vivienda, el patrimonio, las migraciones y desigualdades). Por eso entendemos que es preciso confeccionar un listado de asuntos que puedan ser interesantes para la formación ciudadana, tales como los que ya hemos comentado en más de una ocasión:

**no todos los seres humanos tienen un lugar donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico para desarrollar su vida privada*

**los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos*

**la internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una “falsa cultura” de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales*

**no todas las personas disponen de un trabajo donde desarrollar sus competencias físicas e intelectuales*

**algunos países son explotados por otros a través de relaciones comerciales injustas*

**el poco respeto a los otros componentes del ecosistema mundial hace que el ser humano ponga en riesgo la estabilidad del planeta*

**los recursos ambientales (tierra, agua, aire) sufren un proceso de privatización y mercantilización que determina la presencia de grandes espacios de ocio.*

**la oferta de ocio generó una actividad empresarial turística que provocó importantes impactos en el medio.*

**la continua mercantilización de los recursos ambientales genera desigualdades en el acceso a los bienes ecológicos.*

Este listado, que se puede modificar según la interpretación que seamos capaces de realizar tanto de la situación mundial como de las metas legales establecidas por el sistema escolar, nos permitirá seleccionar unos hechos y conceptos que permitan analizar críticamente la ordenación geográfica del mundo. Al mismo tiempo que se estudian ciudades, países, continentes y zonas planetarias se explican los problemas del mundo actual. Pero para cumplir con esta finalidad es preciso contar con una metodología coherente; es decir, que sea capaz de organizar una secuencia de actividades que mantenga un hilo conductor y que facilite la adquisición de estrategias críticas que permitan interrogarse sobre los hechos y datos que transmiten los medios de comunicación.

4. EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Es en este momento donde es preciso preguntarse acerca del valor de los instrumentos didácticos para llevar a la práctica del aula las reflexiones teóricas de carácter metodológico y las propuestas y deseos expresados en los objetivos de la educación geográfica.

En este campo es donde Charo Piñeiro ha hecho importantes aportaciones sobre la utilidad de juegos de simulación, atlas, mapas y medios informáticos¹¹, en especial en relación con las personas de edades inferiores a los siete años. Sus aportaciones no están exentas de un contexto conceptual más amplio, que le han permitido reflexionar sobre los conceptos propios de la geografía y de las diversas tendencias de ésta en su implicación didáctica¹².

Desde nuestra particular experiencia de la didáctica de la geografía entendemos que esta forma de proceder no se corresponde con un conjunto de técnicas aisla-

¹¹ Una selección subjetiva de sus trabajos didácticos es: PIÑEIRO PELETEIRO, M^a R. La lectura del mapa en el niño de preescolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Teruel, Esc. Univ. Form. Profesorado, 1987, págs. 67-75. PIÑEIRO, M^a R. y GIL, Pura. Los juegos simulación en la EGB: una investigación en el área de ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 1984, núms. 27-28, págs. 185-204. PIÑEIRO, M^a R. y GIL, Pura. La simulación como recurso didáctico en las ciencias sociales. *Terra*, 1990, Sociedade Galega de Xeografía, n^o 4, páginas 53-66. PIÑEIRO PELETEIRO, M^a R. y MELÓN ARIAS, M^a C. El papel del atlas en la enseñanza. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1997, n^o 13, págs. 37-45. PIÑEIRO PELETEIRO, M^a R. y MORAL PÉREZ, M^a E. La aplicación de la informática a la enseñanza de la geografía: simulación y juegos, *Terra*, 2003, Sociedade Galega de Xeografía, n^o 6, páginas 159-170.

¹² PIÑEIRO PELETEIRO, M^a Rosario. Innovaciones en la enseñanza de la geografía. In MARRÓN GAITE, M^a Jesús et al. (editores) *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*, Toledo, Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) y Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, páginas 343-358.

das. Al contrario se corresponde con una propuesta desde la autonomía personal: se busca que los alumnos puedan intercambiar sus opiniones sobre identidades, desigualdades, contaminación ambiental, necesidades humanas. Es así una propuesta para la participación social: se trata de aprender dialogando, reconstruyendo las opiniones espontáneas sobre ciertos asuntos, superar los obstáculos de la superficialidad y analizar los factores que condicionan la distribución de los hechos en el espacio.

Con cierta ambición intelectual nos atrevemos a plantear como hipótesis que las investigaciones en didácticas especiales, en este caso de la geografía, pueden incidir en mutaciones en el campo de la función escolar. Desde la autonomía que se le asigna a esta parcela del saber se puede producir un conocimiento ideal que no se materializa en el aula y que no transforma las relaciones personales. Sin embargo cabe la posibilidad de aprovechar las investigaciones didácticas para plantear un nuevo marco de aprendizaje permanente, más allá de las directrices emanadas por el poder político¹³. Seguramente las personas que hemos dedicado gran parte de nuestro tiempo a intentar modificar los criterios de autoridad escolar, desde proyectos didácticos alternativos, tengamos un cierto componente de idealismo y voluntad. Pero en un caso la voluntad es necesaria y un modelo ideal es algo que no es ajeno a cualquier intento explicativo de la función del sistema escolar.

Por ello nos parece necesario relacionar la investigación didáctica con aspectos prácticos. En un caso relacionando las técnicas de trabajo con un proceso metodológico y con una finalidad. En el otro indicando las oportunidades de aprendizaje a partir de una evaluación bien fundada (ver cuadro 1).

¹³ En este sentido es pertinente la diferente interpretación que se hace desde los proyectos educativos europeos por DELORS, J. (coord) *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana, 1996 y HIRIT, N. *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*, Madrid: Minor-Network, 2003. En el primer caso se valoran las posibilidades de cambio social desde una acción pedagógica, que es negada en el segundo caso, pues se indica que todo obedece a un plan de eurócratas y empresarios por integrar a las personas en el sistema productivo.

CUADRO I. RELACIÓN DE TÉCNICAS DE TRABAJO EN GEOGRAFÍA, METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Técnica de trabajo	Proceso metodológico de aprendizaje para la autonomía personal	Utilidad social del conocimiento perseguido
Confeccionar croquis, redacción libre sobre un paisaje o un fenómeno geográfico.	Percepción de la realidad espacial.	Comprender los filtros culturales y cognitivos en la percepción geográfica.
Lectura cartográfica de diferentes lugares.	Interpretación simbólica de los lugares del mundo.	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación.
Ordenar los datos en las escalas geográficas adecuadas.	Organizar los hechos en un guión de trabajo y en la escala precisa para su análisis.	Tener un método de trabajo que nos permita enfrentarnos a un conjunto de informaciones.
Comparar los datos. Obtener números relativos, hacer gráficas.	Contrastar los datos de diferentes lugares para obtener conclusiones parciales.	Ser capaz de extraer conclusiones de datos aislados.
Redactar un informe geográfico.	Exponer las ideas y saber relacionarlas con la vida cotidiana.	Desarrollar una actitud de tomar decisiones para el futuro.

4.1. Límites y posibilidades del trabajo de grupos de profesores

Por eso desde el proyecto Gea-Clío hemos dedicado un gran esfuerzo a la edición de materiales que sirvieran para la formación del profesorado en la práctica. Las guías elaboradas son causa y efecto de una interacción con los y las docentes que han participado en este amplio proyecto. Los resultados obtenidos en clase con sus alumnos han servido para orientar a otros colegas, pero al mismo tiempo han servido para mejorar su propia práctica, pues al tener que exponer sus argumentos han visto la necesidad de teorizar con datos empíricos las innovaciones alcanzadas.

Esta manera de actuar nos ha permitido concretar nuestra metodología didáctica en una serie de tareas que mejoran el aprendizaje escolar. Una metodología que está estrechamente ligada a la evaluación, como tratamos de mostrar en algunas publicaciones¹⁴. Una manera de confeccionar una secuencia de actividades didácticas que se concretan en tareas para desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje.

¹⁴ Además de los diferentes libros del profesor, editados por Nau Llibres (Valencia) se pueden consultar SOUTO GONZÁLEZ, X.M. et al. *Los cuadernos de los alumnos*, Sevilla, Díada, 1995, Hernández, J., Ramírez, S. y Souto, X.M. *Evaluación y aprendizaje*, Valencia, Nau Llibres, 2001.

Así en primer lugar podemos preparar ejercicios para averiguar qué piensan, que percepciones y comportamientos tienen los alumnos ante diferentes imágenes y situaciones geográficas del planeta, resultado de actividades como las siguientes:

1. Análisis de las diferencias superficiales entre países en las proyecciones cartográficas (Peters/Mercator). Los alumnos al medir el territorio de Groenlandia o Reino Unido y compararlo con el de Brasil son conscientes de los errores cartográficos y de la "falsa visión del mundo" que nos presentan los planisferios, en especial el de Mercator. Ello tiene un doble valor: se genera la sospecha, la duda, ante las informaciones que le muestran los medios; en segundo lugar, se les presenta un método para acercarse a la búsqueda de la verdad posible, que no es única, pues como indicamos en el caso de Peters tampoco la realidad coincide exactamente con su representación cartográfica. En la figura 1 recogemos un ejemplo de este trabajo de comparación cartográfico realizado en un aula de 1º de ESO (12 años de edad)

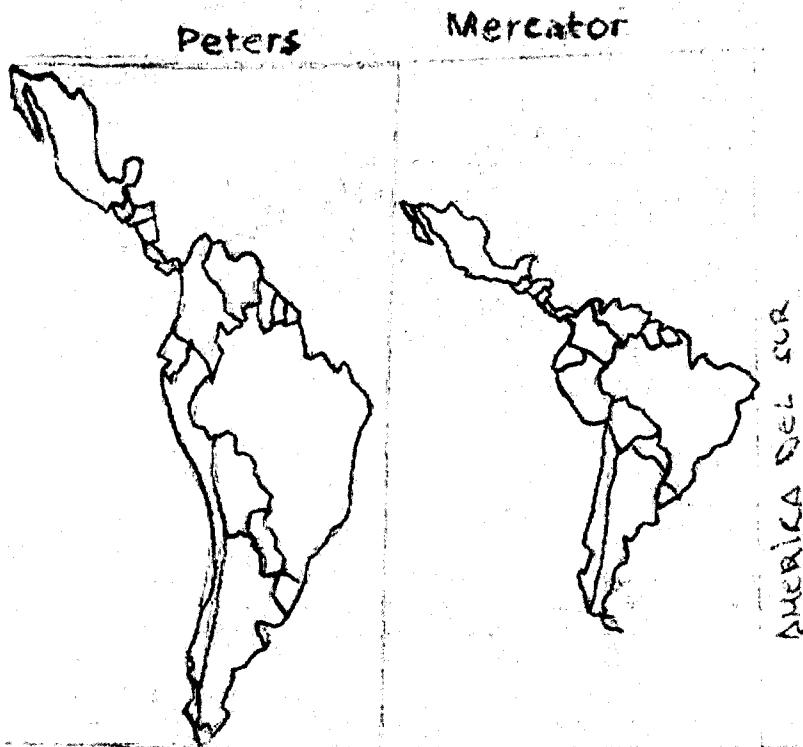


FIGURA I

2. Estudio de palabras y conceptos que oyen sobre población. Se trata de confeccionar encuestas abiertas, redacciones y debates sobre resultados de cuestionarios anteriores en los cuales los alumnos puedan razonar sobre sus prejuicios y estereotipos sociales respecto al envejecimiento de la población, o sobre la superpoblación, migraciones o control de natalidad. El debate en clase a partir del trabajo individual y grupal muestra las posibilidades tanto del trabajo cooperativo como del análisis crítico de nuestras opiniones espontáneas¹⁵.
3. Análisis de las cartografías personales de los alumnos, mostrando una guía metodológica para reconstruir sus espacios cotidianos y, al mismo tiempo, nos sirve a los profesores para comparar las percepciones estructurales del territorio de los niños y adolescentes, lo que es una ayuda para interpretar lugares conocidos y desconocidos¹⁶. En la figura 2 podemos ver un ejemplo

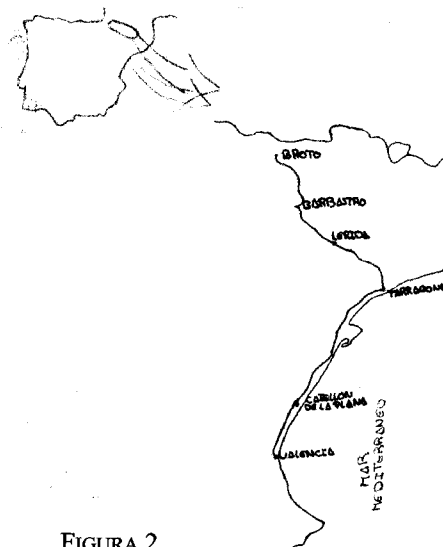


FIGURA 2

¹⁵ Sobre este particular se pueden consultar los diferentes resultados extraídos de las investigaciones en el seno del proyecto Gea-Clío. Un resumen en SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. El valor educativo de la geografía en un mundo global. In TONDA, E. y MULA, A. *Scripta in memoriam. Homenaje al profesor Jesús R. de Vera Ferre*, Alicante, Universidad, 2001, páginas 437-450.

¹⁶ Un ejemplo de lo que decimos es el trabajo realizado por Charo PIÑEIRO y Adriano R. OLIVEIRA. Estudio comparativo de las representaciones espaciales de niños de 10 años de España y Brasil. In SANDE LEMOS, E. (coord.) *Ensinar geografia na sociedade do conhecimento*, Lisboa, Ass.Prof. de Geografia (Portugal) e Grupo de Didáctica de la AGE, 2005, páginas 67-74.

de itinerario realizado en coche por un alumno de trece años en unas vacaciones, en el cual intenta hacer una superposición de escalas

Y así otros ejemplos de ejercicios que nos permiten acercarnos al pensamiento del alumno con objeto de acotar un problema escolar que queremos analizar en el aula. Se programan de esta manera ejercicios para que el alumno pueda participar en clase organizando las tareas anteriores.

Por otra parte les podemos ayudar a organizar una información dispersa a través de un guión de trabajo con ejercicios como:

1. El estudio del emplazamiento ideal de un campamento en una isla, teniendo en cuenta las informaciones derivadas de la situación geográfica, los recursos tecnológicos, los condicionantes del medio y la organización social (figura 3). En este sentido es muy útil la técnica de los juegos de simulación,



FIGURA 3

que ha desarrollado Charo Piñeiro en diversas ocasiones, lo que le ha permitido trabajar con la reconstrucción de la herencia rural del paisaje en adolescentes de 14-15 años¹⁷. Una técnica que facilita el trabajo en equipo y el razonamiento dialógico, sobre todo cuando los alumnos intentan colocar los elementos que configuran su pueblo ideal (figura 4), lo que nos muestra las grandes dificultades para estructurar un espacio de gran escala para los alumnos de 14 años.

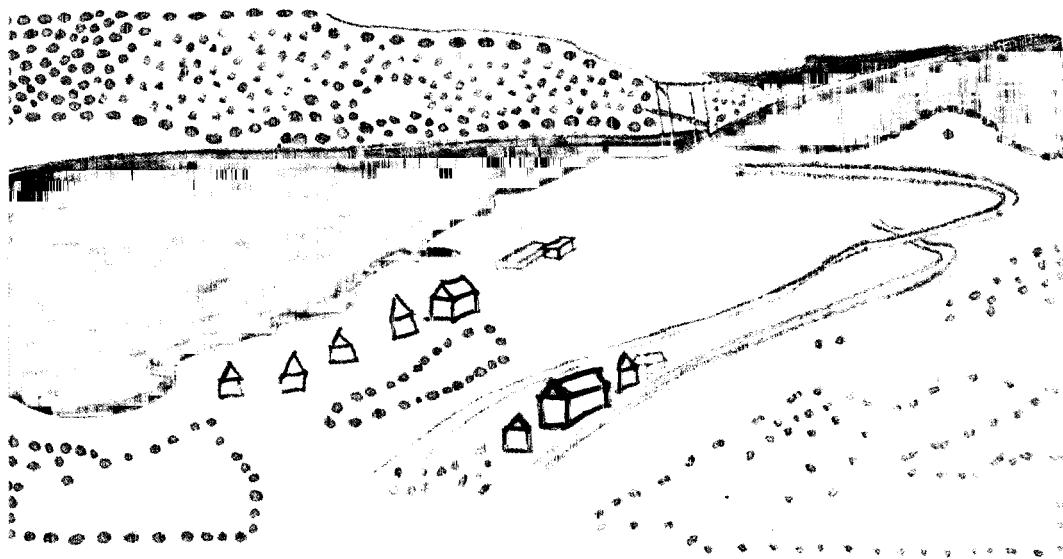


FIGURA 4

2. Desarrollando el espíritu crítico ante las informaciones transmitidas por los medios de comunicación, formulando preguntas adecuadas ante noticias recibidas de los medios de comunicación
3. Enseñando a organizar esquemas conceptuales sobre los elementos que configuran una desigualdad regional en diferentes escalas geográficas.
4. Organizando en mapas la información que poseen sobre sus familias, como es la procedencia de abuelos y bisabuelos, lo que además le permi-

¹⁷ PIÑEIRO PELETEIRO, M^a R. Juguemos a campesinos. AA.VV. *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid, Grupo de Didáctica de la A.G.E. y Universidad Complutense, páginas 133-140.

te comprender mejor el fenómeno de las migraciones, pues sus familiares también se desplazaron. Las figuras 5 y 6 recogen los mapas de la procedencia de los progenitores de un grupo de alumnos de Bachillerato (17 años).

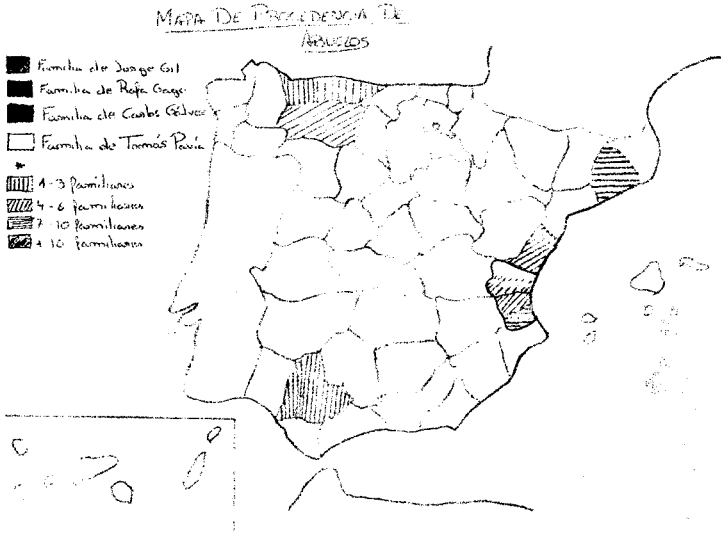


FIGURA 5

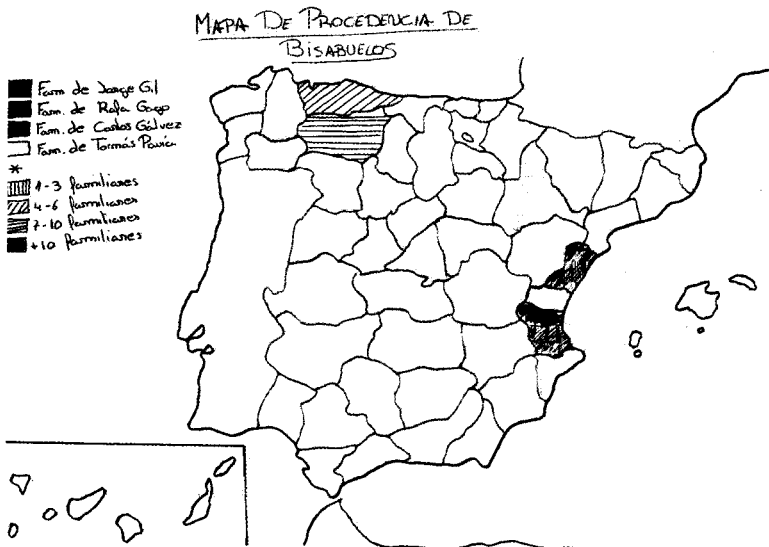


FIGURA 6

Sin duda en geografía podemos desarrollar otras maneras de comunicarnos, así hoy podemos utilizar los recursos informáticos para analizar los paisajes, como es el espléndido ejemplo de la página web de la Asociación de Geógrafos Españoles¹⁸. De esta manera la educación geográfica puede abordar con un mayor rigor el análisis de la observación de los paisajes, como es el ejemplo de los estudios de impacto visual que nos muestran los colegas de la Universidad de Málaga¹⁹. En consecuencia hoy es posible educar en el conocimiento geográfico de los factores subyacentes que explican el medio en que vivimos desde el reconocimiento de lo visual.

Con ejercicios semejantes, pero siempre dentro de una misma metodología, hemos podido abordar una nueva información que le permita al alumno entender los conceptos y plantear nuevas hipótesis de trabajo o formular nuevas preguntas

Horas del día	Lunes a Viernes Hermano varón	Sábado y Domingo hv	Lunes a viernes Hermana mujer	Sábado y domingo hm
01	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
02	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
03	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
04	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
05	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
06	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
07	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
08	Desplazarse IES	Dormir	Desplazarse IES	Dormir
09	Estudiar	Dormir	Estudiar	Dormir
10	Estudiar	Deberes IES	Estudiar	Ayudar tarea casa
11	Estudiar		Estudiar	Ayudar casa
12	Estudiar	Salir/ocio	Estudiar	Ayudar casa
13	Estudiar	Salir/ocio	Estudiar	Deberes IES
14		Desplaz/e		/co
15	TV/desplaz	TV/ordenador	TV/desplaz	ocio(TV/Ord)
16	Estudiar	ocio(TV/Ord)	Estudiar	ocio(TV/Ord)
17	Estudiar	ocio(TV/Ord)	Estudiar	ocio(TV/Ord)
18	Desplazarse	ocio(TV/Ord)	Desplazarse	ocio(TV/Ord)
19	Deberes IES	Salir amigos	Deberes IES	Salir amigos
20	Deberes IES	Salir amigos	Deberes IES	Salir amigos
21	Cena	Salir amigos	Cena	Salir amigos
22	TV	Cena	TV	Cena
23	TV	TV	TV	TV
24	Dormir	TV	Dormir	TV

FIGURA 7. Distribución de actividades a lo largo de una semana de dos hermanos (varón y mujer) de 12 y 13 años de edad (1º y 2º ESO) en el año 2003.

¹⁸ En la página www.age.es se pueden encontrar en la sección de recursos didácticos unos ejemplos muy buenos de paisajes naturales, rurales, urbanos o de problemas geográficos que nos permiten comparar fotografías de años diferentes o completar la información icónica con la cartográfica y estadística.

¹⁹ OCAÑA OCAÑA, Carmen; GÓMEZ MORENO, Mª Luisa y BLANCO SEPÚLVEDA, Rafael. *Las vistas como recurso territorial. Ensayo de evaluación del paisaje visual mediante un SIG*, Universidad de Málaga, 2004.

en caso negativo. Ello ha dado lugar al análisis e interpretación de cuadros estadísticos para valorar la distribución de un elemento, como es el caso de la propia distribución del horario de los miembros familiares, lo que implica un determinado uso del espacio público o privado (figura 7).

Además podemos plantear algunos ejercicios de localización en diferentes escalas para explicar correctamente, o bien debatir los conceptos adecuados para razonar la solución mejor a un problema de localización. Son ejemplos entre otros que nos permiten explicar con argumentos lo que son simples opiniones difundidas por los medios de comunicación.

Por último todas nuestras unidades didácticas finalizan con la elaboración de resúmenes, informes o síntesis, dependiendo de la capacidad del alumnado. Con ello pretendemos que sepa elaborar sus propias conclusiones y que pueda comunicárselas a un compañero o incluso a una persona ajena al centro. Precisamente, la elaboración de redacciones y trabajos de cartografía permiten valorar los resultados del aprendizaje, así como conocer su actitud por mejorar en su estudio y comprometerse en la vida del centro escolar o en el barrio en el que vive. Asuntos que exigen un tratamiento más extenso en otra comunicación más específica, pues como vemos en el cuadro 2 es preciso contar con instrumentos de evaluación diversos para mejorar nuestra alternativa.

CUADRO 2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

INSTRUMENTO	OBJETIVO	PERSONAS IMPLICADAS
Cuaderno de trabajo.	Conocer la evolución del aprendizaje del alumno.	Alumnos y profesores.
Exámenes.	Conocer el estadio medio de aprendizaje de la clase.	Alumnos y profesores.
Libro del profesor.	Estado de la cuestión del problema planteado.	Investigadores de distintos niveles educativos.
Observación participantes.	Conocer el desarrollo de las clases y sus obstáculos.	Profesores y asesores del proyecto.
Diario de clase e informes.	Evaluación del proyecto desde la perspectiva del profesor.	Profesores que participan en el proyecto.
Pruebas externas.	Conocer los resultados del aprendizaje del alumnado.	Evaluadores externos.

Sin duda, es una evaluación ambiciosa y que requiere ayudas institucionales para poder incidir en la mejora de la enseñanza de la geografía. Pero los nuevos retos educativos del siglo XXI requieren proyectos ambiciosos, donde se conjuguen las voluntades personales con los recursos materiales y humanos. Y en eso estamos.