

LA GEOGRAFÍA ESCOLAR ANTE EL ESPEJO DE SU REPRESENTACIÓN SOCIAL*

Xosé M. Souto González¹ y Diego García Monteagudo²

Recibido: 18/05/2016

Aceptado: 04/07/2016

RESUMEN:

En los años sesenta-setenta del siglo XX se produjo un debate relevante sobre la explicación de los hechos y fenómenos sociales. Desde la Geografía y otras ciencias sociales se buscó la explicación del comportamiento humano en relación con el recuerdo del pasado, las relaciones sociales, la valoración espacial o la representación social del sistema escolar. Nuestro objetivo es mostrar los obstáculos que aparecen en el medio académico como referente para la construcción de un espacio público educativo, donde la Geografía pueda manifestar sus competencias para facilitar un aprendizaje útil al conocimiento del medio local en su contexto global.

PALABRAS CLAVE:

Geografía, representaciones sociales del sistema escolar, espacio público educativo, competencias, aprendizaje útil.

* El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, financiada por la Generalitat Valenciana (AICO/2016/092), en su convocatoria de proyectos consolidables para el bienio 2016-17.

¹ Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València. E-mail: Xose.Manuel.Souto@uv.es

² Licenciado en Geografía. Máster en Profesor de Educación Secundaria. Universitat de València. E-mail: diegar4@alumni.uv.es

ABSTRACT:

In the sixties and seventies of the twentieth century there was an important discussion on the explanation of the facts and social phenomena. Since geography and other social sciences the explanation of human behavior in relation to the memory of the past, social relations, spatial assessment or social representation of the school system was sought. Our aim is to show the obstacles that appear in academic means as a reference for the construction of an educational public space where geography can manifest their powers to facilitate useful learning the knowledge of the local environment in its global context.

KEYWORDS:

Geography, social representations of school system, educational public space, powers, useful learning.

RÉSUMÉ:

Dans les années soixante et soixante-dix du vingtième siècle il y avait un débat important sur l'explication des faits et des phénomènes sociaux. Depuis la géographie et autres sciences sociales l'explication du comportement humain par rapport à la mémoire du passé, les relations sociales, l'évaluation spatiale ou la représentation sociale du système scolaire a été demandé. Notre objectif est de montrer les obstacles qui apparaissent dans les milieux universitaires comme référence pour la construction d'un espace public d'enseignement où la géographie peut manifester leurs pouvoirs pour faciliter l'apprentissage utile la connaissance de l'environnement local dans son contexte global.

MOTS-CLÉS:

Géographie, représentation sociale du système scolaire, espace public d'enseignement, pouvoirs, apprentissage utile.

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya más de cuarenta años Horacio Capel en un artículo seminal sobre la Geografía de la Percepción indicaba que en los años setenta del siglo XX, se estaba asistiendo a un cambio importante en la explicación de los hechos y acontecimientos sociales, que él denominaba el giro del comportamiento (Capel, 1973). Frente a la lógica positivista de los modelos cuantitativos aparecía la interpretación fenomenológica de los hechos humanos; una forma de explicar que se tipificó como Geografía humanística y como Geografía de la Percepción y del Comportamiento (Boira y Reques, 1991). Se consideraban las emociones, las intenciones y los comportamientos humanos, tal como

sucedía en otras ciencias sociales. En los primeros decenios del siglo XX los avances en las investigaciones de la neurociencia (Díaz, 2007; Damasio, 2010) avalaron desde evidencias empíricas la influencia de las emociones y sentimientos en los razonamientos y decisiones individuales y colectivas.

Todas estas consideraciones teóricas nos muestran que las propuestas de aprendizaje en la sociedad de la información, luego de la revolución tecnológica de Internet, tiene que ser diferente a la de hace un siglo. Pero las rutinas escolares nos retrotraen muchas veces al siglo XIX. ¿Por qué es tan difícil innovar en la enseñanza de la Geografía y las ciencias sociales?

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA GEOGRAFÍA DE LA PERCEPCIÓN: EL PARADIGMA DE LA COMPRESIÓN DEL COMPORTAMIENTO

En diferentes cursos de formación del profesorado, inicial y permanente, ha surgido una pregunta semejante: ¿por qué estudiamos las escuelas de Geografía en este curso? Algunas personas entienden que es un conocimiento académico con escasa repercusión en su quehacer diario; sin embargo otros son capaces de relacionar esta taxonomía con la evolución de la ciencia y del conocimiento, lo que nos permite construir una teoría sobre nuestras decisiones y la necesidad de una autonomía crítica.

En otro momento ya hemos insistido en que las diferentes escuelas o tendencias filosóficas nos permiten explicar el contexto escolar y ciudadano donde se produce el aprendizaje (Souto, 2010). Por eso mismo hemos extraído algunas ideas sobre las implicaciones de este tipo de conocimientos en el momento de la programación docente. Las experiencias de otros grupos de innovación de España (por ejemplo los de Fedicaria) y de Iberoamérica (los que se reúnen en RedLadgeo y en el Geoforo)³ han puesto de manifiesto la necesidad de definir un marco teórico en el cual se contextualiza la innovación. Dicha argumentación teórica refuerza la seguridad del profesorado en la toma de decisiones.

Por este motivo nos hemos interesado por la sociología de la educación, no sólo para conocer el contexto social del centro escolar, sino también para entender las representaciones sociales que determinan una manera u otra de educar en los problemas sociales desde Geografía. La selección de este objeto de estudio, las representaciones sociales, ya nos invita a pensar en las relaciones entre sujeto y contexto social, pues entendemos que los aprendizajes son responsabilidad del individuo, si bien este se

³ Para la REDLADGEO se puede consultar la página web de Geopaideia: (http://www.geopaideia.com/?page_id=6) y para el Geoforo: geoforo.blogspot.com.es

realiza en el seno de una comunidad social y cultural. En este sentido, la apuesta por el constructivismo no es sólo un enfoque desde la psicología cognitivista, sino también una confluencia con el mundo de la Geografía de la percepción y de las representaciones sociales.

¿Por qué planteamos esta confluencia de enfoques? En primer lugar porque desarrollamos una vía de argumentación que se remonta a los años ochenta del siglo pasado, donde buscábamos vías de renovación pedagógica para superar nuestro desagrado con los modos tradicionales de enseñanza de la Geografía y que la sentíamos en nuestros aprendizajes de la enseñanza básica y universitaria. En segundo lugar porque observamos que dicha búsqueda particular estaba sustentada en un giro filosófico en las ciencias sociales que se denominaba del comportamiento (Capel, 1973). Más adelante pudimos comprobar que este enfoque filosófico estaba presente en las formulaciones de un constructivismo social que se apoyaba en las teorías de Vygotski para explicar la construcción del conocimiento social. Luego llegarían las evidencias empíricas de la neurociencia.

Al mismo tiempo desde las ciencias de la educación se buscaba un modelo teórico que facilitara el análisis de las concepciones del docente en la comunicación de aula. En el caso concreto de la enseñanza de la Geografía disponemos del trabajo de doctorado de Josélia Saraiva (2007) que sigue los presupuestos teóricos de M. Domingos (2000), quien encuentra en la síntesis entre P. Bourdieu y S. Moscovici un modelo interpretativo de las concepciones espontáneas del docente, que tanto influyen en el momento de la práctica escolar. Una línea de trabajo que nos parece acertada, pues continúa el trabajo realizado desde la Geografía de la Percepción y del Comportamiento.

La Geografía de la Percepción nos puso de relieve que la Geografía no era sólo lo que se veía con los ojos (el paisaje, la morfología urbana), sino que también consistía en la representación mental del territorio percibido con los filtros de las emociones y de los prejuicios culturales. Si desde el constructivismo se hacía mención a la importancia de las concepciones previas para poder edificar un conocimiento socialmente útil era evidente que el análisis de dichas representaciones era básico. Además el comportamiento del alumnado era el objetivo más valioso para los docentes que querían validar la incidencia de su enseñanza, pues en aquel se puede observar la toma de decisiones cotidianas de las personas, que afectan a las relaciones con sus compañeros y con los docentes en el centro escolar.

Sin embargo las escuelas de Geografía no son conocidas por el alumnado de los Máster de Geografía y tampoco en el profesorado que acude voluntariamente a los cursos y seminarios de formación continua. En la tabla número 1 mostramos dos ejemplos de este tipo de afirmaciones, que no tienen ningún valor estadístico, sino discursivo. Por una parte vemos que en dos muestras de alumnos del Máster de Secundaria los

niveles de desconocimiento sobre otras Geografías académicas son abrumadores, como consecuencia de la procedencia muy superior del alumnado desde el Grado de Historia o de Historia del Arte, y mucho menor desde Geografía. Por otra parte, observamos que en el profesorado en activo el conocimiento de las nuevas Geografías también es escaso, aunque en términos relativos es mejor que en el de los futuros docentes.

| Escuelas | Casi nada | | Un poco | | Suficiente | |
|-----------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | 68 MAES | 11 CEFIRE | 40 MAES | 11 CEFIRE | 40 MAES | 11 CEFIRE |
| Regional | 25 | 0 | 30 | 6 | 12 | 6 |
| Cuantitativa | 46 | 2 | 14 | 4 | 6 | 6 |
| Percepción | 61 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 |
| Humanística | 55 | 3 | 9 | 5 | 4 | 4 |
| Radical | 58 | 6 | 8 | 2 | 8 | 4 |
| Ecosistémica | 58 | 8 | 8 | 4 | 2 | 0 |
| Nueva regional | 64 | 11 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| Género | 63 | 10 | 5 | 1 | 0 | 1 |
| Aplicada | 59 | 11 | 8 | 1 | 0 | 0 |

TABLA N° 1. Conocimiento que poseen alumnos y docentes sobre las escuelas de Geografía.

Fuente: 40 personas del MAES (diciembre 2013), 28 personas MAES (22 de octubre 2015) y 11 profesores en activo (marzo 2014)

Pero este desconocimiento contrasta con las competencias que se presuponen a un futuro docente, que debe saber seleccionar los problemas sociales y ambientales. El dilema consiste en explicar cómo se puede efectuar dicha selección que conecte con los pensamientos y emociones del alumnado si no se conoce el marco teórico de la Geografía de la Percepción o la Humanística.

La tabla número 2 nos indica cuáles serían, a juicio de 241 alumnos de Grado de Maestro en Enseñanza Primaria y del Máster en Educación Secundaria, las competencias básicas de un futuro docente. Como se puede apreciar la valoración superior se corresponde con el ítem B, que se corresponde con la selección de problemas sociales y ambientales.

Queremos subrayar esta paradoja, que a nuestro modo de ver se corresponde con un doble estereotipo. Por una parte pedagógico, pues se entiende que la práctica de las aulas no precisa de una reflexión epistémica para organizar la secuencia de actividades. Por otra parte académica, como es la falta de vinculación de la enseñanza de la Geografía

| Ítems | G3 | G4A | GE | STG | M11 | M13 | M14 |
|-------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|
| A | 79 | 92 | 86 | 75 | 40 | 56 | 67 |
| B | 116 | 168 | 160 | 124 | 82 | 98 | 129 |
| C | 71 | 112 | 100 | 78 | 35 | 50 | 90 |
| D | 76 | 89 | 116 | 92 | 77 | 79 | 128 |
| E | 69 | 93 | 90 | 63 | 67 | 45 | 80 |

TABLA N° 2. Competencias básicas de un docente de Geografía e Historia.

Fuente: 241 alumnos de Grado de Maestro en Valencia y Santiago (G) y Máster en Educación Secundaria (M). **Leyenda:** las puntuaciones se corresponden con una valoración de las respuestas según el orden asignado a la pregunta: ¿Cuáles serían las competencias más importantes de un profesor de Geografía e Historia? Debes poner 1°, 2°, 3°, 4° y 5° según lo que tú pienses por orden de importancia.

- A. Su competencia para relacionarse con las familias de los alumnos.
- B. Su capacidad para seleccionar los problemas sociales y ambientales que se estudiarán en los contenidos educativos.
- C. Su aptitud para secuenciar las actividades didácticas en un tiempo determinado.
- D. Su carisma para controlar el orden de la clase y evitar un mal ambiente.
- E. Su contribución al desarrollo del proyecto educativo del centro escolar.

con las investigaciones universitarias. Así cuando pedimos a los futuros docentes que nos definan las características de un profesor de Geografía o de ciencias sociales hemos observado que las palabras que más se repiten corresponden a dinamismo, motivación, curiosidad o persona informada (Tabla número 3). Sólo aparecen referencias más explícitas al saber de los problemas sociales en el caso de los profesores en activo; bien sea desde una perspectiva más crítica en el caso de Porto Alegre (Brasil), más creativa y didáctica en el caso de Cali (Colombia) o en el carácter enciclopédico e interdisciplinario del docente de Geografía, en el caso de Valencia. A modo de conjetura podemos entrever que los alumnos de Grado y Máster tienen una visión del futuro docente como una persona informada, dinámica y con un cierto grado de reflexividad. Diríamos que es una visión que coincide con la de otros docentes, pues piensan que cualquier persona puede intervenir en un debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales, pero sus materias (Matemáticas, Lengua o Física y Química) son un territorio vedado a los especialistas.

Parece que podemos avanzar la hipótesis que indica que la representación social del docente de Geografía está relacionada con una visión desde el sentido común y que es aceptada como tal por los profesores de Geografía. Así estudiar ciencias sociales, geografía o historia, se corresponde sobre todo con una imagen del aprendizaje

| Grupos personas | Palabras asociadas | Comentario |
|--|---|---|
| 24 profesores de Porto Alegre. Brasil. 31/08/2015 | Política, criticidade conhecimento, criatividade, diálogo, saber, comunicação, didática, aprendizagem, paixão, sensibilidade, compromisso, inovação, dedicação, atualização, responsável, utópico, reflexivo. | Fue un curso de Mestrado y los profesores estaban comprometidos políticamente |
| 15 Profesores. Olimpíadas de Geografía UV, 4/3/2016 | interdisciplinares 8, Motivación 3 Actualidad 3 Dinamismo 2 Paciencia 2 Saber enciclopédico 2 | |
| 29 Profes Cali. Colombia. (con alumnos Mestrado) 8/10/15 | Dinámico 5, Propositivo 3, Creativo 5, Reflexivo 6, didáctico 4, coherencia 4, autónomo, conceptos, investigador... | |
| 30 Alumnos del Máster de Secundaria UV, 22/10/2015 | Activa y dinámica= 3; Es una persona informada= 2. Una persona con retórica= 1; Con cultura= 1; | Los resultados corresponden a 5 grupos de 4 personas, después de comparar los resultados individuales |
| 3º Grado, 35 personas, 29/10/2015 | historiador 5; conocimiento 4; aburrido 4, comunicador 4; leer libro 3; memorizar 3. Adoctrinador y exámenes 2 cada uno. | Las palabras corresponden a profesor de ciencias sociales |
| 4º Grado, 30 alumnos el 14/09/2015 | Dinamismo: 18 personas; Motivación: 11; Otras repetidas: curiosidad, igualdad, experimentación, actualizado, innovador, creatividad | |

TABLA N° 3. Palabras asociadas a profesor de Geografía.

Fuente: Encuestas, cuestionarios y grupos de debate. Elaboración propia.

memorístico de hechos y conceptos que se han sintetizado desde el conocimiento académico y que forma parte de lo que se denomina la cultura distinguida. Es decir, existe una cesura entre lo que se expone en el conocimiento académico y lo que se transmite como profesión o difusión de este conocimiento específico, que se entiende como la aplicación o instrucción de dicho saber. Menos común era la imagen del docente de la enseñanza básica en contacto con los centros universitarios para poder estudiar o reflexionar sobre cómo se produce el aprendizaje humano sobre los hechos sociales, como en este caso sobre el espacio geográfico.

En este último aspecto disponemos de la evidencia de cómo se ha difundido la Geografía de la Percepción en España y cómo aparece en otros países. Así en el caso portugués disponemos de un trabajo publicado en la revista del *Centro de Estudos Geográficos* en la sección de enseñanza, en la cual se exponen las líneas básicas de la percepción del espacio geográfico (Gaspar y Marín, 1975), con ejemplos de aplicación didáctica con alumnos de diferentes niveles escolares, si bien su difusión a través de la revista universitaria *Finisterra* era poco relevante.

En España, pese a la rápida sistematización de esta escuela geográfica (Capel, 1973; Estébanez, 1979) no se avanzó lo suficiente en la aplicación didáctica hasta los años ochenta, en especial por medio de la difusión que se hace de esta escuela por Pedro Reques y Josep V. Boira (1991) y por uno de nosotros en el caso de su aplicación a la enseñanza de la Geografía en educación secundaria (Souto, 1983). Ya entonces exponíamos que los estereotipos culturales eran un obstáculo para comprender fenómenos como las migraciones, espacios como los urbanos y la misma concepción de la disciplina de la Geografía.

Esta separación entre teoría y práctica pretendimos superarla a través del concepto de praxis didáctica. Así lo indicábamos en el subtítulo de cada libro del profesorado de la colección de Gea-Clío, buscando integrar la reflexión teórica en las propuestas pragmáticas de tareas educativas (Boira, Reques y Souto, 1994). Esta preocupación la hemos visto reflejada en diferentes cursos de formación docente, donde apreciamos otra paradoja educativa: la Geografía se asocia sobre todo a mapas, territorio y espacio (Tabla nº 4). Sin embargo, hemos comprobado que no se utiliza el lenguaje cartográfico como medio fundamental para interpretar y sistematizar la información que seleccionamos de los hechos y fenómenos sociales y espaciales.

La representación de la Geografía como mapas, territorio y espacio, así como la del profesor, asociado a las palabras de dinamismo y motivación, nos ha llevado a buscar una lógica teórica a la interpretación de estas palabras y por eso hemos acudido a las representaciones sociales como teoría que relaciona el contexto social con los argumentos personales. Es decir, buscamos entender los motivos por los cuales un docente de Geografía entiende que su objetivo es guiar el aprendizaje de los problemas sociales y espaciales y no considera necesario conocer las escuelas de Geografía, que presentan diferentes maneras de concebir estas situaciones, en especial buscando una complementariedad entre el contexto social y las percepciones individuales. Igualmente deseamos explicar los motivos por los cuales la Geografía se asocia a espacio, territorio y mapas y no se utilizan estos conceptos y técnicas para definir los problemas de los lugares donde viven los alumnos o que se perciben a través de los medios de comunicación.

| Personas y fecha del curso | Palabras asociadas a Geografía | Comentarios surgidos en el debate |
|---|---|---|
| 30 Alumnos del Máster de Secundaria UV, 22/10/2015 | Mapas 5, Paisaje, 3, Ambiente 3, Mundo 2 | Los resultados corresponden a 5 grupos de 4 personas, después de comparar los resultados individuales |
| 15 Profesores. Olimpíadas de Geografía UV, 4/3/2016 | Territorio: 8 Interdisciplinariedad 5 Mapas 4 Sociedad 3 Localización 3 | La materia es compleja para las personas que proceden de formación inicial de Historia |
| 3º Grado, 35 personas, 29/10/2015 | Mapas 24, Países 20, Montañas 13, Ríos 11, Población 9, Clima 6 | Trataban de recordar su imagen de los estudios de Secundaria |
| Perú. 88 profesores. 8 de marzo de 2016. | Espacio 56, Mapa 29, territorio 20, Localización 19 | Era un curso de profesores de EPA con experiencia y buscaban temas genéricos |

TABLA Nº 4. Ideas/palabras asociadas a Geografía.

Fuente: elaboración propia sobre datos aportados en seminarios de formación docente.

3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA GEOGRAFÍA COMO OBSTÁCULO PARA INNOVAR

El concepto de representaciones sociales cuenta con una tradición filosófica e investigadora que se originó en el siglo XIX, fundamentalmente desde la psicología. Desde la didáctica de las ciencias sociales, y muy especialmente en Geografía, nos interesa conocer la organización y el significado del sentido común para poder responder a una serie de cuestiones sobre el origen y la naturaleza del saber que se origina en las interacciones cotidianas, así como cuál es el contenido del que se nutre (Castorina y Horn, 2008).

La tradición positivista que se inició en los años de cambio de siglo XIX al XX, desde la Psicología a través de la figura de Wilhelm Wundt (1832-1920), fue modificada con las aportaciones de la Sociología, en especial con los trabajos de E. Durkheim. En este sentido se aproxima a toda una corriente de investigación que podemos denominar la Psicología social y que se ha preocupado por los vínculos entre la conciencia colectiva, que trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y otros productos culturales colectivos (Mora, 2002).

Tuvieron que pasar varias décadas para que los planteamientos anteriores fuesen retomados por Serge Moscovici, que desarrolló una teoría en psicología social con

marcada tendencia sociológica en un contexto científico marcado por la influencia norteamericana, en el que las investigaciones psicológicas se centran en lo individual. Así, la representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 17-18). Estas ideas se han sintetizado en la figura número 1.

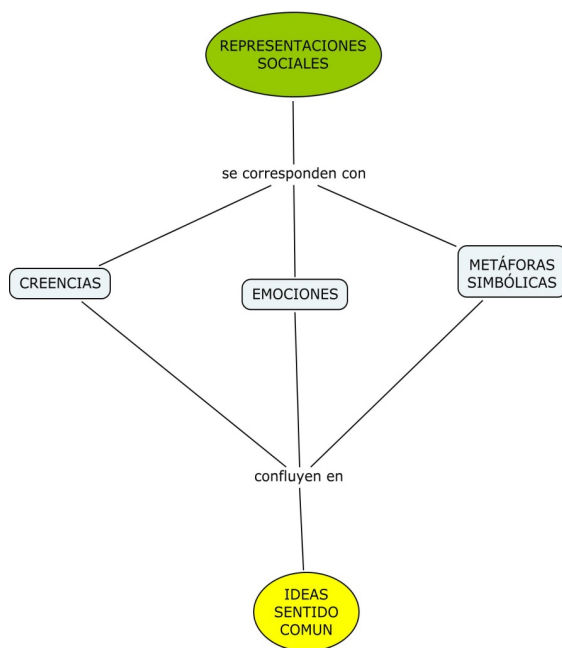


FIGURA Nº 1. Síntesis del concepto de representaciones sociales.
Elaboración propia.

En los últimos treinta años, las aportaciones a la teoría de las representaciones sociales se han centrado en clarificar y distinguir este concepto de otros de corte cognitivo con los que suelen confundirse o utilizarse de forma inexacta. La investigadora Denise Jodelet (1985) ha enfatizado el aspecto social, de manera que la representación social designa el saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por otro lado, Robert Farr (1983) ofrece una perspectiva enriquecedora sobre el origen y las funciones de las

representaciones sociales de Moscovici. Las representaciones sociales surgen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. La definición de Farr (1983, p. 655-656) sintetiza las características y funciones de las representaciones sociales: “Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simples opiniones acerca de, imágenes de, o de actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”.

Las características anteriores conducen a afirmar que las representaciones sociales se organizan de manera específica y se rigen por unas normas de funcionamiento. La comprensión de sus reglas de articulación nos permitirá conocer la organización interna o núcleo central de la representación (Abric, 1994) en el que interviene la dualidad del contexto. Por un lado, el contexto discursivo o la naturaleza de las condiciones en las que se producen los discursos, en las que intervienen las relaciones entre los sujetos que se suceden en el tiempo de interacción; por ejemplo las relaciones educativas sobre la innovación escolar: un conocimiento disciplinar y pedagógico para ejercer la función docente. Por otro lado, el contexto social en el que se activan o se desactivan las representaciones sociales y se generan contradicciones aparentes derivadas de una dualidad entre la lógica cognitiva (racional y coherente) y la lógica social (irracional y e incoherente): “para lo que necesitan los niños y jóvenes llega con saber lo básico de la cultura universal y no la forma de elaborarse”. Por tanto, es posible descubrir el principio que organiza una representación aunque sea ocultado en un contexto particular, ya que ese núcleo central es el elemento que resistirá a los cambios sociales (por ejemplo, la imagen que se tiene de profesor de ciencias sociales), que se generan mutuamente con la representación social y el discurso que surge de esa doble modalidad del contexto.

Así, se puede decir que siguen una lógica propia diferente pero no inferior a la lógica científica, encontrando su expresión en el lenguaje cotidiano de cada grupo social (Banchs, 1982). En consecuencia, las representaciones sociales tienen una doble función. Por un lado, como modo de conocimiento o actividad de reproducción de las características de un objeto (reconstrucción mental); por otro lado, como una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo. Finalmente, las representaciones sociales permiten que los sujetos construyan

un pequeño modelo explicativo y evaluativo del entorno, a partir de un discurso, que le permite otorgar un sentido y le guía para funcionar en la vida social, contribuyendo en la resolución de problemas, conflictos y nuevas incertidumbres.

Desde la perspectiva del análisis de la docencia en la Geografía escolar nos interesa la aportación de las representaciones sociales como síntesis de las influencias sociales e individuales en la forma de trabajar el profesorado, que como sabemos por otros estudios desde la enseñanza de la Historia es un elemento esencial para el agrado o desinterés del alumnado por la materia⁴.

Las aportaciones de M. Domingos (2000, 2010) y J. Saraiva (2007) nos acercan el análisis psicológico de Moscovici con el sociológico de Bourdieu en la búsqueda de la explicación del *hábitus* docente en la forma de explicar la Geografía escolar. En primer lugar influyen las características de origen social y familiar del propio docente, lo que determina su concepción del sistema escolar, luego influye decisivamente su formación inicial y continua, con las lecturas que pueda realizar, los seminarios de trabajo que pueda fomentar y los debates con otros colegas. Todos estos factores van modelando la figura docente, así como su concepción de la materia, en este caso Geografía.

Las representaciones sociales nos permiten aunar en un discurso argumentativo los elementos que definen la personalidad de un docente, tanto sus competencias individuales como sus condicionantes sociales o estructurales. Así el uso de la memoria semántica para explicar unos conceptos geográficos que ha aprendido se encuentran mediatizados por el uso de la memoria episódica, que hace detenerse más en la explicación de unos lugares que en otros, o bien “adornar” la explicación de unos medios geográficos con anécdotas de experiencias vitales. En este sentido está utilizando los métodos que han sido descritos por la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, cuando expone que el resultado de la combinación entre el espacio subjetivo y el absoluto lo representa el espacio complejo, donde confluyen las vivencias personales con los datos estadísticos y verbales extraídos de diversos informes.

Por otra parte, las representaciones sociales nos permiten una lectura epistémica de los modelos pedagógicos y psicológicos, como es el caso del constructivismo. Por una parte tiene en consideración las capacidades del individuo según su crecimiento biológico (las fases de equilibrio/desequilibrio de Piaget) y por otra las interacciones con el medio cultural, donde existe una zona de desarrollo próximo que estimula el uso neuronal para construir las relaciones sinápticas. En este sentido la repercusión en la enseñanza de la Geografía es importante, pues nos ofrece un camino para la gradación en la secuencia de actividades. Y otra vez, la escuela de la Percepción y el Comportamiento es relevante

⁴ Sobre estas cuestiones hemos desarrollado una larga investigación en relación con los recuerdos escolares de la Historia de España (Souto, Martínez y Parra: 2014)

para poder graduar los aprendizajes estructurales del medio (localización, situación, orientación) y las valoraciones del espacio vivido, donde la topofilia y topofobia son conceptos explicativos.

El valor añadido de las representaciones sociales está determinado por el análisis de los contextos sociales de los docentes y alumnos, en especial sus proyecciones sociales y sus deseos de vida en el futuro. Dicho análisis sociológico nos evita caer en la “trampa” del niño natural y nos permite precisar el contenido a desarrollar desde los diferentes lugares en los que se localizan los centros docentes.

Las representaciones colectivas que se comparten en el seno de una organización funcionan como organizador del pensamiento y de la acción, condicionando las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea, e influyendo en los procesos de cambio. En las instituciones educativas, las representaciones acerca de una reforma educativa ocupan un lugar destacado entre el conjunto de representaciones, ya que a todos los agentes, y muy especialmente a los políticos de la educación, les preocupan la viabilidad de estas reformas, como se verá en el caso argentino (Durán, 2015).

Nuestra conjetura indica que las continuas reformas administrativas suponen un obstáculo para la innovación al considerar el profesorado que en las instancias políticas partidistas se determinan los contenidos escolares. Es decir, las representaciones sociales del docente actúan como obstáculo para innovar, pues se entiende que ellos/ellas no tienen capacidad ni legitimidad para conformar unos determinados contenidos que se encuentran formulados en el currículo oficial.

En segundo lugar, las representaciones y las percepciones de la vida cotidiana del alumnado no se han considerado de forma genérica en la elaboración de actividades escolares. Estos entienden que la enseñanza escolar de la Geografía no es útil para resolver problemas de su vida cotidiana.

Por último en el ámbito de las representaciones sociales encontramos un tercer tipo de obstáculos. Nos referimos a la opinión construida con “el sentido común” de las familias, alumnos y ciudadanos en general, que entienden la Geografía escolar como un conocimiento cultural que sirve para conocer curiosidades del mundo. En este sentido, como se argumentará supone un obstáculo a los proyectos de innovación.

3.1. Las reformas educativas y su incidencia en la representación de la Geografía escolar

El viejo debate entre el papel de los políticos y los profesionales de la Geografía académica, bien sintetizado por P. Bailey (1986) trataba de delimitar los espacios de control de cada uno de estas instituciones en la formulación de propuestas educativas. Sin embargo, el conflicto y los obstáculos consecuentes no se derivan de esta polémica,

sino de la percepción y representación social que posee el profesorado sobre su papel en la innovación y transformación de la enseñanza escolar de la Geografía.

En la década de 1990 se dieron cambios relevantes en la enseñanza de la Geografía a partir de las reformas educativas, si bien su incidencia cuantitativa fue escasa. La aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) posibilitaba la interpretación de los objetivos legales, además la convocatoria de ayudas económicas por parte del Ministerio facilitaba las programaciones de contenidos geográficos en consonancia con las finalidades recogidas en dicha legislación.

Sin embargo hay dos hechos que rompen con esta lógica y nos muestran el poder de la cultura hegemónica en la representación social del sistema escolar. Por una parte, la desconfianza de las administraciones en el profesorado, que se muestra en la anulación de los procesos de elección democrática de los consejos directivos de los centros de profesores y también la finalización de ayudas a proyectos de innovación de materiales curriculares⁵. Por otra parte, la publicación del Decreto de secuencia de contenidos de la Educación Secundaria, que se realizaba para facilitar la homogeneización de las secuencias disciplinares y dificultar la interpretación desde los grupos de innovación⁶, que no provocó más que escasas reacciones por parte del profesorado, lo que mostraba que las rutinas del sistema escolar eran percibidas como “lógicas y de sentido común” por parte del conjunto de los docentes.

Por esta misma razón la mayoría de las editoriales y del profesorado siguieron programando en base a un academicismo temático y una metodología clásica. Del lado de la política, las preocupaciones se dirigieron a los contenidos de Geografía en la enseñanza obligatoria, con especial atención a la cuestión territorial, ante la creencia que defendía la identidad local excluyente de España, como consecuencia de incluir informaciones referentes a los territorios autónomos⁷. Por otra parte, la percepción de pérdida de autoridad del sistema escolar, especialmente del profesorado, y de las consecuencias del debate sobre las humanidades que no puso en cuestionamiento el modelo de enseñanza para una cultura de masas, fueron un acicate para la posterior

⁵ Sobre esta cuestión se puede consultar Souto González, Xosé M (1998). La calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El caso de la Comunidad Valenciana, *Conceptos de Educación*, número 4, páginas 57-69; además también Mesejo González, Casimiro y Souto González, Xosé Manuel. *Centros de formación do profesorado*. Vigo: Xerais, 1993.

⁶ Nos referimos al Decreto de enseñanzas mínimas del MEC (BOE de 25 de marzo de 1992); es decir, en el primer año de experimentación de la LOGSE.

⁷ Ello dio lugar a un informe de la AGE sobre los libros de texto en Geografía a imagen y semejanza de lo realizado por la Academia de la Historia para esta materia. Se mostraba así una escasa autonomía en el análisis educativo y una imposición, otra vez, del “sentido común” dominante en la cultura escolar.

reforma de los planes de estudio. Los contenidos se modificaron de manera provisional en diciembre de 2000, y con la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de forma definitiva en julio de 2003. Con los programas de la LOCE se produjo una vuelta al lenguaje enciclopédico y académico de los años cincuenta y sesenta del siglo XX (Souto, 1998). En el bachillerato, la vuelta al paradigma regional y el carácter minucioso de los contenidos conceptuales orientaron la cultura escolar que, por otra parte, estaba influenciada por las Pruebas de Acceso a la Universidad, que condicionaban el desarrollo del programa de las asignaturas en segundo curso.

Posteriormente la aprobación de nuevas leyes educativas (LOE en 2006, LOMCE en 2013) reforzó la idea de los docentes de entender que las leyes responden a intereses partidistas y que poco tienen que ver con las propuestas de cambio que se anuncian para mejorar el sistema escolar. Por eso en el núcleo central de sus representaciones se instala una posición estructural que indica que el currículo oficial y las normativas educativas poco tienen que ver con las innovaciones y proyectos de mejora educativa. Ello provoca una reacción de distanciamiento de las propuestas legislativas, de tal manera que frente a la interpretación de éstas predomina una continuidad de las rutinas que aseguren un cierto control del aula.

Sin abandonar el caso español, Souto (2013) ha señalado que es preciso reformar la enseñanza de la Geografía desde los propios presupuestos que se proyectan desde la práctica de la enseñanza básica y que a la universidad corresponde apoyar con investigaciones la búsqueda de alternativas a la situación tradicional. Este camino está en la línea de los cambios introducidos con notable éxito en otros países para cambiar la Geografía escolar, donde es posible encontrar algunas enseñanzas de los errores que se han conocido.

En este sentido podemos encontrar ejemplos similares en Alemania, Reino Unido y Argentina. Por una parte nos encontramos con las interferencias de las autoridades políticas y académicas y, por otra, las resistencias de las opiniones y percepciones de las rutinas del profesorado y la opinión del sentido común de las familias del alumnado.

Un caso paradigmático es Alemania, en especial en los intentos de innovación educativa en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX. El diagnóstico realizado por las universidades respecto a la enseñanza predominante en el sistema escolar concluía que era preciso abandonar la geografía regional y avanzar en los nuevos enfoques derivados de la geografía social (Ruppert y Schaffer, 1979; Luis, 1984). Sin embargo este proyecto fracasó al no considerar las resistencias de la opinión pública (Müller, 1993) y la ausencia de un plan de formación docente. Durante la década de 1990 se restauraron los planes de bachillerato, comenzando con las regiones y siguiendo con temas de carácter geográfico-general, que afianzaban la influencia del enfoque regional sobre la Geografía escolar. La conclusión que se puede obtener es la necesidad de abordar los cambios del sistema

escolar desde un proyecto a largo plazo que contemple debates entre el profesorado y una campaña de difusión de los nuevos avances en el conocimiento social desde la investigación universitaria. La simple traslación de los avances científicos a las aulas de la enseñanza básica ha resultado insuficiente para promover un cambio de hábitos y contenidos. Un debate que en España también hemos conocido con la denominación de la trasposición didáctica (Rodríguez Lestegás, 2007).

Otro ejemplo de lo que estamos defendiendo lo supone el Reino Unido. En este caso, el proceso de reforma de los planes de estudio contaba con el apoyo de instituciones, como el Grupo de Trabajo de Geografía (“Geography Task Group”) y de la Asociación Geográfica (GA). Este último colectivo había destacado por la edición de materiales curriculares para la innovación y por recoger en las páginas de sus revistas (*Teaching Geography* y *Primary Geography*) un conjunto de experiencias sobre las ideas previas de los estudiantes y el estudio de los problemas sociales en el aula. Los mayores problemas que aparecen en este caso provienen de los conflictos institucionales⁸. Dichos conflictos rompieron la dinámica que existía en el Reino Unido respecto a la programación sobre proyectos curriculares con una amplia autonomía para los centros y autoridades locales. Desde el gobierno de Margaret Thatcher se gestionó una política de centralización política, de tal manera que se ha dejado poco espacio para que los docentes interpreten el currículo y desarrollen nuevos y variados enfoques de enseñanza y aprendizaje (Rawling, 2002). En este sentido, se debe tener en cuenta que la política educativa británica tuvo lugar dentro de un marco institucional que propiciaba el control de los centros escolares a través de auditorías de resultados⁹. La lección que podemos extraer de esta experiencia es que los grandes avances que se registraron en la denominada *Golden Age* de la enseñanza de la geografía ha estado respaldada por las innovaciones que se realizaron desde los proyectos curriculares y no tanto desde el control estatal, que incluso debió variar las metas y estándares de evaluación¹⁰ desde el estado.

El sistema educativo argentino se reformó en 1993 a partir de la nueva Ley Federal de Educación. El debate académico se produjo entre dos opciones: entender la geografía como un área disciplinar vinculada a aspectos ambientales, o entenderla como ciencia social. Los coordinadores políticos buscaron dicha actualización de los contenidos, clasificando los enfoques disciplinares en Geografía física (equiparada con la Geografía regional física) y Geografía social (nueva Geografía regional). Este segundo enfoque

⁸ Por ejemplo entre el “Geography Task Group” y los miembros del “National Curriculum Council” o bien entre el Plan de Estudios de la Escuela y la Autoridad de Evaluación (SCAA) y el Departamento de Educación (DFE)

⁹ Ver Souto, 1999; 316-318 y Souto y Barrio, 1998

¹⁰ Por ejemplo suprimir el nivel 4 de Key Stage, que no alcanzaban los alumnos ni en un pequeño porcentaje

fue asumido por el grupo reformador que tenía como objetivo el análisis de los procesos socio-espaciales, que se identificó con la innovación pedagógica, científica y académica. De esta manera los contenidos geográficos fueron incluidos en el área de ciencias sociales, y a medida que el grupo reformador ganaba terreno, los actores educativos fueron adoptando el término Geografía social, que se complementó con el uso de las tecnologías de representación de la superficie terrestre, como eje de la innovación. En consecuencia, la organización anterior de contenidos fue bastante similar a la existente en España en la década de 1970 para el ciclo superior de Educación General Básica (Souto, 1998), lo que generó muchas dudas acerca del valor de los contenidos geográficos que se debían impartir. Además se exportaron los modelos aplicados a las reformas españolas de los años setenta y noventa, un elemento que debía haber tenido en cuenta la diferente situación laboral de partida de los docentes argentinos (horarios muy recargados, salarios muy bajos) de cara a exigirles nuevas tareas como programadores de contenidos y constructores de actividades y materiales. A este hecho hay que añadir que las representaciones sociales de esta materia por parte de las familias de los alumnos, así como de éstos y los docentes, se ha convertido en un obstáculo para la innovación, aun cuando ésta tenga el aval académico e intelectual (Fernández Caso, M.V. *et al.* 2010).

Para concluir, podemos decir que la toma de decisiones respecto de la educación (políticas de educación, desarrollo tecnológico, financiación y cambio curricular) depende crecientemente de la aceptación social de las prioridades y orientaciones de la actividad científica. Es preciso contar con las opiniones de los docentes, familias de alumnos y ciudadanos en general, pues se convierten en un factor que condiciona el ritmo y sentido de las reformas. Por eso mismo entendemos que las percepciones sociales sobre la relevancia y sentido de la ciencia, como ha sido el caso de la Geografía, se vuelve un factor de promoción o un obstáculo a los objetivos de innovación. Igualmente ha quedado de relieve que las innovaciones que se han intentado realizar desde las instituciones académicas o políticas, sin tener en consideración las rutinas, hábitos y percepciones de la sociedad en relación con la materia escolar, suponen un intento frustrado de trasladar el conocimiento científico al escolar. En los casos descritos, así como en los datos que manifestamos en los capítulos anteriores, hemos señalado que dicho conocimiento nos permitirá adoptar una estrategia de formación docente que es clave para propiciar la difusión de dichos cambios educativos. Por eso es preciso conocer la opinión del alumnado de Geografía.

3.2. La percepción del alumnado: ¿obstáculos o posibilidades?

La innovación educativa responde a los intereses profesionales de los docentes que pretenden mejorar el aprendizaje del alumnado. Por ello es importante conocer las

representaciones sociales de los alumnos y de sus familias acerca de la propia materia, en este caso, de la Geografía. Con el conocimiento de estas concepciones espontáneas o ideas previas, los docentes pueden desarrollar la investigación, dotándose de herramientas y resultados que les permiten avanzar en el camino que se han marcado en su trabajo cotidiano. Con ello defendemos una mayor participación social en la definición de los contenidos que se establecen en las agendas curriculares, sin que esto signifique que la dinámica de las disciplinas deba adaptarse por completo a las demandas sociales.

En el curso académico 2014/2015, hemos realizado 86 encuestas para conocer la imagen pública de la Geografía entre alumnos de 4º Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València (15 encuestados) y habitantes de la ciudad de Valencia y su área metropolitana en tres grupos de edad (Tabla nº 5): 21 encuestados menores de 30 años, 27 entre 31 a 50 años y 23 mayores de 50 años. Los resultados obtenidos los hemos refundido en tres grupos o modelos, que sintetizan las representaciones sociales de los encuestados, en función de sus perfiles.

| | Menores 30 años | 31 a 50 años | Mayores 50 años | Total |
|--------------------------|-----------------|--------------|-----------------|-------|
| Población estudiantil | 15 | 0 | 0 | 15 |
| Población no estudiantil | 21 | 27 | 23 | 71 |
| Total | 36 | 27 | 23 | 86 |

TABLA Nº 5. Encuestados agrupados por edades, acerca de la imagen pública de la Geografía.

Fuente: Estudiantes de 4º curso Grado de Geografía y Medio Ambiente (Universitat de València) y habitantes de la ciudad de Valencia y su área metropolitana (población no estudiantil). Curso 2014/15.

El modelo obtenido para los menores de 30 años, requiere que maticemos entre el grupo de estudiantes de 4º Grado y la población no estudiantil. Los primeros se representan una Geografía que comienza a tener continuidad en sus recuerdos desde el bachillerato, cuyos contenidos han sido aprendidos a partir de mapas y libros de texto. La finalidad de estos contenidos, con una mayor preferencia por la Geografía humana, es la de comprender los hechos geográficos y sociales, así como la evolución de estos procesos, para adquirir una visión global del mundo. Esta utilidad de la Geografía, la han ido perfilando en la universidad, a partir del uso de otros recursos, especialmente los Sistemas de Información Geográfica, cuyo uso identifican tanto para la Geografía académica como la Geografía profesional. En el bachillerato, han encontrado una motivación y una vocación personal por estudiar esta materia, que han ido comprendiendo mejor como una ciencia de interrelaciones durante la carrera, si bien no identifican la

relación entre los contenidos de Geografía física y humana. Al final de estos estudios universitarios, han valorado el aprendizaje de conocimientos, especialmente de Geografía humana. Su deseo de Geografía es una materia con menor memorización y una tendencia hacia la actualización de contenidos de corte social, que incorpore el uso de las nuevas tecnologías, de cara a mejorar la profesionalización en los próximos años. Existe una percepción social de la innovación asociada al uso de las nuevas tecnologías, lo que se ha extendido a otros sectores sociales.

Los menores de 30 años (población no estudiantil) recuerdan el estudio de la Geografía en el instituto, por haber tenido a docentes que desarrollaban diversas explicaciones amenas, con el uso de técnicas de representación gráfica, e interpretación de la información geográfica a partir de una gran variedad de recursos, que les han permitido vincular los contenidos de Geografía humana, estudiados en clase, con la realidad social que han vivido. Esos conocimientos les han constatado la función de comprensión del mundo que les ha brindado la Geografía. Han destacado el uso de técnicas de estudio y de la memoria visual, así como la relación de conceptos para aprender Geografía. Su representación incluye unos nuevos contenidos sociales, económicos y políticos, como consecuencia de los cambios producidos a escala mundial, además de las modificaciones generales que se han ido produciendo en el sistema educativo. Su deseo es que la Geografía adquiera una componente humana, con la finalidad de comprender procesos sociales. Han apuntado en la dirección de un fraccionamiento y la especialización del conocimiento geográfico, por su vinculación con otras materias del área de ciencias sociales.

El segundo modelo corresponde a los encuestados entre 31 a 50 años. Su representación social proviene de la escuela, a partir de unos docentes de los que han subrayado su carácter predominantemente amable y paciente para fomentar la enseñanza. El aprendizaje de esta materia se ha realizado a partir del mapa, de los apuntes del profesor y de otros recursos variados como láminas y transparencias. Todo ello les ha despertado interés por la materia, disfrutando del conocimiento geográfico, a partir de la asimilación y la interrelación de conceptos. Sus conocimientos son mayoritariamente de Geografía física, donde son capaces de recordar conceptos específicos, con la finalidad de comprender procesos que afectan a los cambios fronterizos, que valoran como cultura general. Desde su óptica como alumnos disciplinados, aplicados y con interés por aprender la materia, desean que se incrementen los contenidos de Geografía física, a partir de unos docentes que proporcionen conocimientos útiles, con aplicaciones prácticas, que dejen de lado las clases magistrales de carácter teórico y la memorización.

El último modelo es el de los encuestados mayores de 50 años. Su recuerdo proviene de la escuela, donde la Geografía era una materia más de las que se recogían en aquellas enciclopedias de corte generalista; los profesores eran estrictos y potenciaban la memorización de datos geográficos, que plasmaban en mapas mudos. La localización

y la orientación geográfica son los dos elementos que les llevan a valorar la función de comprender el mundo, proporcionada por la Geografía, estrechamente ligada con la adquisición de una cultura general. Con el paso del tiempo, su representación se ha complementado con la información geográfica que les llega a partir de documentales y noticiarios, especialmente con un contenido medioambiental y político. Aunque han manifestado su incomodidad con las clases magistrales y los exámenes teóricos, su deseo de Geografía es conseguir una visión de conjunto de la ciencia, que no se centre exclusivamente en la escala local.

En síntesis, con estos resultados se pone de manifiesto que la misma complejidad de las representaciones sociales, sugiere el conocimiento que los agentes educativos (profesores, directivos y personal no docente) tienen sobre el sistema educativo y sobre las materias en general. Es una tarea que se tiene que pensar y reflexionar para conseguir resultados a largo plazo, ya que conocer las representaciones sociales implica aspectos psicológicos, personales y profesionales de todos los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, en relación con la imagen de la geografía escolar aparece un representación nuclear que confirma la presencia de esta materia asociada a mapas y, en el siglo XXI, a las nuevas tecnologías de la representación del territorio. En este sentido aparece el peligro de confundir la metodología didáctica con el uso de estas técnicas e instrumentos cartográficos, lo que nos retrotrae a los viejos debates de los años setenta con la incorporación de los medios audiovisuales en la educación básica.

4. ¿QUÉ SE HACE EN GEOGRAFÍA ACADÉMICA COMO REFERENTE DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR?

De la situación que hemos diagnosticado cabe esperar una respuesta por parte de las personas, de forma individual y colectiva, que actúan en el medio escolar. Para poder valorar la búsqueda de soluciones a la problemática indicada hemos seleccionado dos casos complementarios. Por una parte, la producción que se ha generado en el seno de las asociaciones geográficas profesionales y universitarias. Por otra parte, las propuestas de innovación que han surgido desde la práctica de la enseñanza escolar de la Geografía con alumnos de edades de enseñanza obligatoria.

El estudio realizado sobre la producción bibliográfica del *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (Sebastià y Tonda, 2015) nos permite comprobar la escasa dedicación que se le ha prestado a este ámbito de conocimiento, pese a que como se ha señalado desde las propias investigaciones académicas la institucionalización de la Geografía se deriva de su presencia en la enseñanza básica.

Además el estudio realizado respecto a la preocupación que procede de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales nos muestra que la

enseñanza de la Geografía es subsidiaria de la enseñanza de la Historia y que, además, el grueso de las aportaciones radican más en el análisis del currículo oficial que en investigaciones sobre la práctica de aula (Tonda y Sebastià, 2012).

En el estudio comparativo de las principales revistas geográficas (Sebastià y Tonda, 2014) nos indican que existe un predominio de la enseñanza secundaria sobre el resto de los niveles, en gran medida por las características profesionales del profesorado asociado de las universidades españolas y por la escasa tradición de investigar en los restantes niveles. Además observamos en la misma tabla número 6, como la mayoría de los artículos inciden en asuntos curriculares y no en la metodología del aula ni en el análisis del aprendizaje del alumnado; una situación algo diferente a la que se registra en otras revistas como Scripta Nova, donde se visualiza una mayor atención a los asuntos metodológicos de carácter internivelar.

| | Boletín AGE | Scripta Nova | Didáctica Geográfica | Rev. Enseñanza CC.SS |
|---------------------|---|--|--|---|
| Niveles educativos | | 30% Secundaria; Primaria (10%); Universidad (7%); Internivel: 50% | 49,2% Secundaria 21,3% Primaria y Universidad 4,9% Infantil | 41,9% Secundaria 18,5% Primaria 14% Universidad 3,7% Infantil |
| Temáticas abordadas | Currículo 86% Recursos 10% Epistemología 4% | 34% Metodología 25,5% Contenidos 23,4% Recursos | | Currículo. Contenidos. Formación docente |

TABLA Nº 6. Características de la producción editorial de la enseñanza de la Geografía.
Fuente: Elaboración propia sobre datos de Sebastià y Tonda, 2014

Además señalan que “en los congresos del Grupo de Didáctica de la Geografía en el intervalo desde 2000 a 2010 siguiendo el mismo orden los resultados fueron los siguientes: métodos (33%), contenidos (25%), recursos (20%), currículo (12%), formación docente (8%) y epistemología y dificultades de aprendizaje (1%), respectivamente.

En los congresos ibéricos de enseñanza de la Geografía en el período 2001-2011 los contenidos investigados se distribuyeron del siguiente modo: recursos (38%), métodos (19%), contenidos (18%) evaluación (13%), currículo (8%) y epistemología 4%.(...) De la comparación de estas publicaciones se deduce la reiteración de algunas categorías comunes a todas ellas: currículo, recursos y epistemología. La categoría de recursos didácticos se puede definir como un centro de interés común en todas las publicaciones (Sebastià y Tonda, 2014).

Como hemos podido apreciar en estas investigaciones bibliográficas, el análisis de la Geografía escolar está muy anclado en el estudio de currículo, métodos y recursos. Existe un menor análisis de las representaciones de la práctica del aula, de las percepciones docentes y discentes y de los sueños de los grupos de innovación. Entendemos que dicha orientación cualitativa es muy relevante para cuestionar las rutinas escolares y buscar vías de innovación. Para este desafío es necesario cimentar las bases teóricas sobre las que levantar los andamios empíricos del edificio alternativo. Y en esta construcción para la autonomía crítica ciudadana hemos querido contribuir desde esta comunicación.

Una aportación que somos conscientes que es limitada, pero que se acompaña de un trabajo más constante a través de proyectos curriculares, que proceden del trabajo de colectivos de docentes de enseñanza secundaria. En este caso resulta obvio que existe un claro descenso en las actividades realizadas desde estos grupos y proyectos. Si en los años ochenta del siglo XX podíamos contar con las aportaciones de grupos ya consolidados (como Germanías-Garbí o Cronos) y otros que aparecían en estos años (Ínsula Barataria, Ires, Gea-Clío, Pagadi), en los primeros decenios del siglo XXI dichos grupos han desaparecido, a excepción de Ires y Gea-Clío. Aparecen, como contrapartida, diversos blogs y páginas webs de profesores y centros escolares que difunden sus experiencias de aula, muchas veces sin una reflexión sobre la posibilidades de generalización a otros centros escolares.

En los grupos pedagógicos se buscaba la innovación a través de la reflexión teórica con la práctica escolar, la investigación de estudios de casos con propuestas de mejora en las aulas, la evaluación del aprendizaje escolar con modelos de formación docente. Un programa de investigación que se ha buscado compartir a través de instrumentos como el Geoforo Iberoamericano o Fedicaria. Sin embargo, la percepción social es que los proyectos y grupos han quedado relegados a un segundo término en favor de la expansión de ideas y proyectos parciales que surgen en relación con la práctica cotidiana y se difunden por las redes sociales. En dichos medios técnicos encontramos un objeto de investigación que nos permitirá evaluar su incidencia en la mejora de la enseñanza geográfica para favorecer un aprendizaje autónomo y crítico de las relaciones entre el espacio y la sociedad. Pero ello ya debe ser objeto de otro estudio.

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES

Abric, J.C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Practiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. México: Ediciones Coyoacán.

- Bailey, P. 1986. "A Geographer's view: Contributions of Geography to School Curriculum". *Geography*, 3, pp. 193-205.
- Banchs, M.A. 1982. "Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano". *Interamerican Journal of Psychology*. Volumen 2, pp. 111-120.
- Boira, J.V. y Reques, P. coord., 1991. *Introducción al Estudio de la Percepción Espacial*. Consejería de Educación de los Centros Docentes en el Principado de Andorra. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Boira, J.V., Reques, P., Souto, X.M. coord., 1994. *Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau LLibres.
- Capel, H. 1973. "Percepción del medio y comportamiento geográfico". *Revista de Geografía*, 7, pp. 58-150.
- Castorina, J.A. y Horn, A. 2008. "El derecho a la privacidad en los niños, un enfoque constructivista e institucional". *Anuario de investigaciones*, XV, pp. 197-206.
- Díaz, J.L. coord., 2007. *La conciencia viviente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domingos, M., 2000. "Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas" en A. Moreira; D.C. OLIVEIRA, eds. *Estudos interdisciplinares de representação social*, 2ª edición. Goiânia: AB, 200, pp. 117-130.
- Domingos, M. 2010. "Representações Sociais como obstáculos Simbólicos à Incorporação do *Habitus Científico*". *Ariús*, 2, pp. 31-48.
- Durán, D. 2015. *Difusión de las innovaciones en la educación geográfica*. Argentina: Colección Nuevos Paradigmas. Editorial Lugar.
- Estébanez, J. 1979. "La geografía de la percepción del medio y la ordenación del territorio". *Paralelo*, 37, pp. 5-22.
- Farr, R. 1983. "Escuelas europeas de Psicología social, la investigación de representaciones sociales en Francia". *Revista Mexicana de Sociología*, 45, pp. 641-657.
- Fernández, M.V., Guverich, R., Souto, P., Bachmann, L., Ajón, A. y Quintero, S. 2010. "La imagen pública de la Geografía, una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea. Acceso libre.]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XV, nº 859, 15 de diciembre de 2010. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-859.htm>>. [Último acceso 4 de mayo 2016].
- Gaspar, J. y Marín, A. 1975. "A percepção do espaço. Documentos para o ensino". *Finisterra*, 20, PP. 317-322.
- Jodelet, D., 1985. "La representación social, fenómenos, concepto, teorías", en S. Moscovici, ed. *Psicología social II, Pensamiento y vida social*. Barcelona: Grupo Paidós, pp. 469-494.

- Luis, A. 1984. "Geografía social y geografía del paisaje". *Geo Crítica*, 49, pp. 5-34.
- Martínez, N., Parra, D. y Souto, X.M., 2014. "La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España", en N. Martínez, coord. *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres, pp. 29-52.
- Mora, M. 2002. "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". *Athenea Digital*, 2.
- Moscovici, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Müller, Alois. 1993. ¿Qué queda de la Reforma?, *Terra*, 5, Sociedade Galega de Xeografía, pp. 22-25
- Rawling, E. 2002. "School Geography in England 1991-2001, the politics and practicalities of curriculum change", en *Teaching Geography in Secondary Schools*. The Open University, pp. 21-39.
- Rodríguez Lestegás, F. 2007. El problema de la transposición en la enseñanza de la Geografía: ¿Y si la transposición fuese el problema? En: Ávila Ruíz, R. M.; López Atxurra, R. y Fernández De Larrea, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 527-536.
- Ruppert, K. y Schaffer, F. 1979. "Acerca de la concepción de la geografía social". *Geo Crítica*, 21, pp. 7-25.
- Saraiva, J. 2007. *Habitus docente e representação social do ensinar geografia na Educação Básica de Teresina-Piauí, Natal*. Universidade Federal Río Grande do Norte, Programa Posgraduação em Educação.
- Sebastià, R. & Tonda, E. 2014. Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir de la revista *Scripta Nova*. Ar@cne. *Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 186, 1 de julio de 2014. <<http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-186.htm>>. [Último acceso 3 mayo 2016]
- Sebastià, R., Tonda, E. 2015. "Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles: análisis bibliométrico". *Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles*, 68, pp. 429-448.
- Souto, X.M. 1983. "Por um ensino crítico: A Xeografía da Percepción e do comportamento". *Terra*, pp. 63-76.

- Souto, X.M. 1998. *Didáctica de la Geografía, Problemas sociales y Conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X.M. 2010. “¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?” *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, pp. 25-44.
- Souto, X. M., 2013. “Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XVII, nº 459, 10 de diciembre de 2013. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>>. [Último acceso 3 mayo 2016]
- Souto, X.M. y Barrio, J. M. 1998. La enseñanza de la geografía en el Reino Unido, *ConCiencia Social, Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, número 2, páginas 149-162, Madrid, editorial Akal
- Tonda, E^a. y Sebastià, R., 2012. “Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998)” en R. de Miguel G, M^a.L. de Lázaro y M^a J. Marrón, (eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 93-106.

