

PRESENTACIÓN: *Geografía en la sociedad líquida*

COORDINADORES: Emilia María Tonda Monllor, Rafael Sebastián Alcaraz

En una sociedad dinámica, con profundos cambios estructurales, con referencias inciertas, se ha incorporado el atributo de “líquido”. Como indica Bauman¹ “*toda sabiduría y todo conocimiento de cómo hacer algo sólo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció. De ahí que hoy se presenten como preceptos de la efectividad y la productividad “la negativa a aceptar el conocimiento establecido”, la renuencia a guiarse por los antecedentes y la sospecha que despierta la experiencia acumulada*”. Sin embargo, la propia teoría de la sociedad líquida tampoco puede servir de referencia y, conlleva inherentemente su propia contradicción; pues si todo fluye, si no existe una estructura, teoría, “conocimiento duradero” etc. de referencia, la propia teoría de la *sociedad líquida* carece de consistencia, pues ella misma por definición no puede ser caracterizada como un marco teórico sólido.

Pero por otra parte, cabe preguntarse qué hacer, si como indica Bauman, no se disponen de marcos referenciales duraderos. Para responder a esta pregunta se han considerado algunas de las teorías ya clásicas del conocimiento científico.

Diferentes autores (Gaston Bachelard, Michel Foucault) han señalado la existencia de rupturas epistemológicas en el desarrollo del saber científico y, en particular, esta idea se ha consolidado con las aportaciones de Kuhn.

La obra de Kuhn² supuso una profunda revisión de la ciencia. Para este autor el avance científico no es acumulativo. Durante una etapa existe una confianza en un conjunto de conocimientos denominado paradigma. Con el tiempo éste entra en crisis o revolución, en palabras de Kuhn, y se produce la sustitución de un paradigma por otro, con el que existe total incompatibilidad. El paradigma da respuesta a unos problemas específicos e implica el uso de unos conceptos y métodos concretos. La pervivencia del paradigma depende de las estructuras del poder. Kuhn señala que entre revolución y revolución existe una estructura de conocimiento de referencia, que corresponde al concepto de paradigma. Esta visión de Kuhn es compartida explícitamente por Bauman³.

Popper⁴ plantea la evolución de la ciencia bajo un modelo de conjeturas y refutaciones que la sitúan en una continua revolución. De este modo, el conocimiento está siempre

¹ Bauman, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007, p. 35.

² Kuhn, Th. S., *¿Qué son las revoluciones científicas?*, Ed. Altaya S.A., Barcelona, 1994.

³ Bauman, Z., *Sobre la educación en un mundo líquido*, Ed. Paidós, Barcelona, 2013.

⁴ Popper, K. R., *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*, Ed. Paidós, Barcelona, 1983.

sujeto a la interrogación. Este pensador se acerca a la teoría de Bauman⁵ pues la ciencia está sujeta a una continua revisión, ello no implica que cambie necesariamente, pues solo en la medida que triunfa la refutación se produce el cambio.

Lakatos⁶ acepta el continuo cuestionamiento de la ciencia, coincidiendo con Popper, sin embargo, se cuestiona la revolución permanente que se produce en la ciencia. Lakatos parte de un conocimiento acumulativo ya que dentro del modelo, que él denomina programa de investigación, se halla un núcleo que habitualmente está fuera de controversia y es en la corteza donde se van cuestionando las nuevas ideas que se añadirán o no al núcleo.

Por tanto, la conciencia en el dinamismo de la ciencia no es nueva, lo que existe es divergencia en la forma de entender cómo se produce el cambio. La reflexión que introducen pensadores como Kuhn, Popper o Lakatos en el pensamiento científico debe influir en la formación de los docentes. De este modo, con frecuencia se adoptan posiciones intransigentes sobre nuestros conocimientos y se olvida que la Ciencia también es el resultado de un contexto histórico y de unos intereses personales.

La teoría de Bauman en este sentido se considera que no aporta nada nuevo, lo que hace es recoger la idea de cambio, del dinamismo de la ciencia y la comprensión de la evolución de la sociedad.

Desde el punto de vista de la enseñanza también se produce un conflicto cognitivo esencial con la aportación teórica de Bauman (2007, 37): *“En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas”*.

¿Es un error, inconveniente, desventaja, el marco cognitivo “sólido”? Desde Piaget, se indica que en el proceso de aprendizaje el conflicto cognitivo resulta esencial, que sin revolución o cambio no se produce aprendizaje. Por tanto, existe una cierta coincidencia entre Bauman y Piaget. Sin embargo, el nuevo conocimiento no tiene una disposición anárquica, sino que es estructurado, y en la medida que aumentan las conexiones dentro de las estructuras o esquemas cognitivos, se produce conocimiento significativo.

En una línea parecida se manifiesta Ausubel⁷ quien destaca la importancia del aprendizaje estructurado, supraordinado, combinatorio, subordinado o inclusivo. Si

⁵ Bauman, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Ed. Gedisa, Barcelona, 2007.

⁶ Lakatos, I., *La metodología de los programas de investigaciones científicas*, Ed Alianza, Madrid, 1989.

⁷ Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, J., *Psicología educativa*, Ed. Trillas, 2 edición, México, 1989.

Bauman niega los “marcos cognitivos sólidos” ¿cómo se puede generar conocimiento o aprendizaje significativo? Por tanto, el conocimiento significativo requiere unas estructuras “sólidas”, que no significan ni implican inmovilidad. Éste es el problema interpretativo de la teoría de Bauman, el concepto de solidez, que no excluye el de dinamismo, ni flexibilidad.

Por tanto, el dinamismo que se manifiesta en la teoría de la sociedad líquida conduce hacia la incertidumbre y falta de criterios y valores. Esta circunstancia tiene el efecto de agravar la crisis de referentes en la que vive y desenvuelve el docente, generando una profunda desorientación profesional. Sin embargo, el docente no debe perder de vista que dispone de criterios relativamente sólidos que le puedan ayudar en su labor educativa. Desde la consideración de la enseñanza de la geografía, es obvio, que la sociedad es dinámica al igual que la propia ciencia geográfica. La geografía ofrece a los seres humanos herramientas para interpretar la “realidad” en la que se desenvuelven, así como para intervenir/aplicar en un mundo cambiante.

La mejor forma que consideramos que existe para mostrar la disposición de unos referentes sólido se concretan en las siguientes cuestiones a modo de ejemplo:

El aprendizaje lúdico ¿ya no constituye un referente para los docentes?

Igualmente, motivar al alumno ¿no es un punto de partida para el aprendizaje?

¿Debemos prescindir que aprendizaje funcional o problematizado?

El desarrollo de la capacidad espacial, de orientación, para localizar ¿ya no es útil para el ser humano?

El concepto de densidad ¿no resulta útil para comprender los problemas de distribución espacial?

La resolución de un problema espacial ¿no requiere un uso adecuado de la escala cartográfica?

La elaboración o interpretación cartográfica ¿no es útil?

La selección de la vivienda ¿no requiere considerar la orientación y el conocimiento de los vientos dominantes? La selección de un local de negocio ¿puede prescindir de una consideración de los flujos urbanos?

Seguro que al lector se le ocurren muchos más ejemplos.

Posiblemente Bauman podría considerar que las reflexiones anteriores son obsoletas. Sin embargo, viene a coincidir con nuestra propuesta cuando contradiciéndose realiza la siguiente afirmación⁸:

⁸ Bauman, Z., *Sobre la educación en un mundo líquido*, Ed. Paidós, Barcelona, 2013, 30-31.

– “El invariable propósito de la educación era, es, y siempre seguirá siendo, la preparación de estos jóvenes para la vida. Una vida de acuerdo con la realidad en la que están destinados a entrar. Para estar preparados necesitan instrucción, ‘conocimientos prácticos, concretos y de inmediata aplicación’ ”.

En el presente número de la revista se ofrecen un conjunto de trabajos de investigación teórico-prácticos que se consideran útiles para que los docentes puedan responder a los problemas de la enseñanza de la geografía en la sociedad actual, haciendo frente a las dinámicas que impone una “sociedad líquida”. En un marco de incertidumbres, de falta de referentes, estas aportaciones pueden iluminar y ofrecer criterios para la práctica docente.

La revista sigue la tradicional estructura de incorporar primero los artículos y finalmente las reseñas de libros y materiales realizados para la enseñanza de la geografía, así como noticias relevantes de nuestra ciencia. Si el año pasado fue noticia la *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*, ratificada por la Asamblea General de la Unión Geográfica Internacional durante el Congreso Internacional celebrado de Pekín en agosto de 2016, este año cabe reseñar las *Segundas jornadas hispano-francesas de Geografía* celebradas en París. En esta ocasión se incorporó un taller sobre la didáctica de la geografía que tuvo como objetivo aproximar la comunidad de docentes franceses y españoles.

Seguidamente procedemos a presentar los diferentes artículos que configuran este número 18 de la revista *Didáctica Geográfica*.

El primer artículo, de Araya Palacios y de Souza Cavalcanti, recoge los resultados de la investigación realizada sobre el pensamiento geográfico en estudiantes del Grado de Geografía de la Universidad Federal de Goias (Brasil) y formación de conceptos, habilidades y razonamiento relacionados con el espacio geográfico.

El segundo artículo de Casas Jericó, Puig Baguer, Ermeta Altarriba tiene como punto de partida la pérdida de paisajes en Europa, como se evidencia en el Convenio Europeo del Paisaje (2000), lo que ha motivado a estos investigadores a presentar propuestas educativas con el fin de educar y sensibilizar a la ciudadanía. Las fuentes documentales hunden sus raíces en la tradición pedagógica española y el diseño curricular durante los últimos cincuenta años.

En el tercer artículo, De la Calle Carracedo, reflexiona sobre la consideración del impacto que tienen los dispositivos móviles sobre la sociedad y en concreto en la enseñanza de la geografía. La autora describe su experiencia en la formación de futuros docentes de Educación Primaria y procede a sistematizar la observación mediante la utilización de una encuesta. Las conclusiones inferidas a partir del análisis de los resultados permiten presentar propuestas didácticas.

El cuarto artículo, de Esteves, Hortas y Mendes, reflexionan sobre un recurso didáctico tradicional en la enseñanza de la geografía: los trabajos de campo. La experiencia se desarrolla con alumnos de formación inicial de profesores en Portugal, aplicado a un entorno urbano. La atención se dirige hacia el proceso de aprendizaje y hacia la metodología utilizada con el fin de potenciar el pensamiento crítico.

El quinto artículo, de Fernández Portela, presenta una propuesta didáctica de itinerario urbano para el segundo ciclo de Educación Infantil. La propuesta está localizada en dos ciudades castellanas: Valladolid y Soria. Los contenidos están relacionados tanto con la enseñanza de la geografía, como de la historia, y entrañan una educación en valores de respeto al patrimonio histórico.

Si en el artículo anterior se recogía una propuesta didáctica para infantil, en esta ocasión la aportación de, Gómez Gonçalves, Corrochano Fernández y Parra Nieto se desarrolla con estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria. En este caso el itinerario tiene como referencia el paisaje natural. Estos autores presentan diferentes paradas detallándolas, y proponiendo diferentes actividades.

El séptimo artículo, de Gonçalves Fernandes, constituye una interesante aportación sobre una cuestión tradicional de la geografía como es el problema de la delimitación territorial; en este particular relacionado con Portugal. La fuente documental de referencia son los libros de texto escolares de geografía desde el siglo XIX hasta la actualidad. En esta investigación resultan relevantes los procesos comparativos.

El artículo de Iglesias Pascual muestra una propuesta didáctica para el tratamiento de la inmigración en las aulas de Enseñanza Secundaria. Se trata de un tema de candente actualidad, muy presente en la sociedad actual. Este tema lo aborda con un doble sentido, uno encaminado a conocer las características demográficas de la población inmigrante y otro a educar en valores.

Por otra parte, López Fernández y Peral Velasco buscan aprovechar como recurso didáctico las vías verdes que transcurren entre las provincias de Córdoba y Sevilla. De este recurso destacan la capacidad de atraer la atención del alumnado y de abordar el proceso de enseñanza de una forma interdisciplinar. Una vez más el desarrollo de la capacidad de observar conforma unos de los pilares del método didáctico.

La décima aportación de Moreno Vera y Vera Muñoz, integra como recursos didácticos las nuevas tecnologías, códigos QR, con los recursos tradicionales de las salidas de campo. De este modo se consigue complementar la información directa con la indirecta que ofrecen las TIC. La experiencia desarrollada en el entorno de la Universidad de Alicante incorpora la metodología de m-learning y evaluación de resultados obtenidos.

La siguiente aportación de Morote Seguido tiene como finalidad proponer la utilización de un elemento del entorno urbano, muy relacionado con el medio físico

como recurso didáctico. Este recurso didáctico permite comprender los riesgos que se derivan del medio natural, en este caso las inundaciones por lluvias torrenciales en la ciudad de Alicante, y como el ser humano es capaz de intervenir de un modo responsable.

Finalmente el artículo de Sebastián-López y de De Miguel González presenta una propuesta metodológica que trasciende el mero uso de las TIC y que está encaminado a la adquisición de competencias espaciales, considerando un desarrollo curricular recurrente desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato. En concreto, las herramientas digitales utilizadas han sido *Iberpix* y otra más reciente como es *Collector* para *ArcGIS*.