

Didáctica Geográfica nº 24, 2023, pp. 177-196


DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.524>

ISSN electrónico: 2174-6451

EL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LOS TIEMPOS DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS. RETOS DE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS PROVENIENTES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE IN TIMES OF SKILL-BASED EDUCATION. CHALLENGING THEORETICAL PERSPECTIVES FROM THE SOCIOLOGY OF EDUCATION AND GEOGRAPHY EDUCATION

LE SAVOIR GÉOGRAPHIQUE À L'ÉPOQUE DE L'ÉDUCATION BASÉE SUR LES COMPÉTENCES. REMISE EN QUESTION DES PERSPECTIVES THÉORIQUES DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT DE GÉOGRAPHIE

Péter Bagoly-Simó 

Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania

peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de

Recibido: 29/05/2020

Aceptado: 25/10/2022

RESUMEN:

La introducción de un sistema educativo basado en competencias en una serie de países del mundo aceleró la pérdida de la disciplinarianidad de varias asignaturas escolares. En la didáctica de la geografía, perspectivas provenientes de la sociología de la educación han contribuido a una nueva discusión acerca del conocimiento geográfico

y su enseñanza. El presente artículo se analizan los currículos de geografía de seis países europeos ante dos perspectivas teóricas provenientes desde la sociología de la educación y de la didáctica de la geografía. Los resultados basados en el análisis de contenido demuestran la necesidad de ampliar la perspectiva anglosajona tanto en términos de la tipología curricular como en la arquitectura curricular en la geografía escolar.

PALABRAS CLAVE:

Conocimiento; currículo; perspectiva comparativa; conocimiento poderoso; tres futuros.

ABSTRACT:

The transition of educational systems around the world towards skill-based and output-oriented formats contributed to a progressive loss of disciplinarity in various school subjects. Geography educators responded to this challenge by importing theoretical perspectives from the Sociology of Education, igniting a debate on the role and formats of knowledge in contemporary Geography curricula. This paper analyzes Geography curricula for the lower secondary education of six countries against the background of the original heuristics of the three futures as well as the model of curricular architecture in Geography. Content analysis showed the necessity to expanded the parochial Anglo-Saxon perspectives on both curricular typology and structure to formats that are sensitive to educational aims and historical development in particular national and regional settings.

KEYWORDS:

Knowledge; curriculum; comparative study; powerful knowledge; three futures.

RESUMÉ :

La transition de systèmes éducatifs dans le monde entier vers des formats basés sur les compétences et orientés vers les résultats a contribué à une perte progressive de disciplinarité dans de diverses matières scolaires. Les professeurs de géographie ont répondu à ce défi par une importation de perspectives théoriques de la sociologie de l'éducation, déclenchant un débat sur le rôle et les formats de savoir dans les programmes contemporains de géographie. Cet article analyse des programmes de géographie de l'enseignement secondaire du premier cycle de six pays dans le contexte de l'heuristique originale des *three futures* ainsi que dans celui de l'architecture des programmes scolaires en géographie. Une analyse du contenu montre la nécessité d'élargir les perspectives locales anglo-saxonnes sur la typologie et la structure à des

formats sensibles aux objectifs éducatifs et au développement historique dans des cadres nationaux et régionaux particuliers.

MOTS-CLÉS :

Savoir; programme scolaire; étude comparative; connaissance puissante; trois futurs.

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias son, aparentemente, la panacea de la mayoría de los desafíos de nuestra sociedad. Las competencias permiten una inclusión de todos y todas independientemente de origen, clase social, condiciones económicas, religión etc. Ellas ofrecen, según Andreas Schleicher (2022), director de educación y competencias de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) las herramientas necesarias para que los maestros y las maestras puedan desarrollar una reflexión analítica y crítica que sirva como requisito en el reconocimiento de las denominadas noticias falsas (*fake news*). En consecuencia, la evaluación internacional de PISA se enfocará aún más en competencias generales. Inherente a la perspectiva de Schleicher es la falsa presuposición de que las asignaturas de la educación formal no consideran el objetivo de preparar individuos capaces de desarrollar un pensamiento crítico. En contraposición a las administraciones educativas, las asignaturas tradicionales enmarcadas en sus disciplinas académicas tienen por un lado una larga tradición de producción de conocimiento metodológicamente válido y por otro un énfasis en los procesos críticos de la producción del nuevo conocimiento. Por ejemplo, disciplinas como la sociología de la educación o la didáctica de la geografía se dedicaron a lo largo de los últimos años al papel del conocimiento adquirido a través de disciplinas (tradicionales) en una educación formal basada en competencias. El presente trabajo aplica dos de estas perspectivas teóricas a una selección de currículos nacionales de geografía con la finalidad de explorar su adecuación para el contexto disciplinar de los estudios curriculares en la didáctica de la geografía. Para alcanzar este objetivo, en un primer paso se presentan brevemente las dos perspectivas teóricas. El siguiente paso consiste en la descripción de los métodos de investigación utilizados para analizar la muestra. Tras las presentaciones de los resultados y su discusión, el artículo finaliza planteando una serie de conclusiones en las que se ponen de manifiesto las perspectivas principales uno y otro modelo teórico.

2. MARCO TEÓRICO

El personal académico de las instituciones educativas se enfrenta a los cambios radicales de la profesión. Además de nuevas formas de organización, conceptos

educativos inclusivos y desafíos acerca de las capacidades lingüísticas del alumnado, el mismo conocimiento específico de las asignaturas impartidas sufre modificaciones.

Por un lado, la producción de nuevos conocimientos científicos dentro de los límites de disciplinas tradicionales, así como en contextos multi-, inter- y transdisciplinarios se encuentra en una constante evolución. Al mismo tiempo, se observa un periodo de vida corto del conocimiento debido a la aparición de nuevos formatos de almacenamiento. Igualmente, se han producido cambios sustanciales en lo referido a las velocidades, posibilidades y formatos de acceso (público y gratuito) al conocimiento (Becker-Mrotzek et al., 2013; Alkemeyer et al., 2015).

Por otro lado, se observan políticas educativas basadas en la relocalización del centro de gravedad de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento que se dirige hacia las competencias o una reconversión de conocimientos específicos en competencias generales independientes de asignaturas. Las competencias se encuentran en un proceso de transición hacia habilidades blandas (*soft skills*) apoyadas por el saber procedimental y técnico (Polanyi, 1985).

Los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, así como las disciplinas académicas y la comunidad investigadora perciben procesos de cambio que afectan al conocimiento específico de las asignaturas. En el caso de la geografía, el proceso se describe como una pérdida gradual de la disciplinariedad y por tanto una continua desdisciplinarización de la asignatura escolar. Los siguientes subapartados presentan dos posibles escenarios en lo referido al proceso de desdisciplinarización de la geografía.

2.1. Currículos y la sociología de la educación

Sobre el trasfondo de la sociología de la educación, Young & Muller (2010, 2016) acuñaron la heurística de los tres Futuros que alcanzó un impacto considerable tanto en los estudios curriculares como en algunas didácticas específicas. Este modelo queda arraigado con una concepción progresivista de un currículo basado en conocimientos, pero tiene en cuenta el desarrollo histórico curricular del siglo pasado. No obstante, por lo menos dos de los tres tipos de Futuros se encuentran en aulas alrededor del mundo.

Un currículo de tipo Futuro 1 (F1), según Young & Muller (2010), se suscribe a la instrucción directa de asignaturas. Dichas asignaturas son, generalmente, sumamente estables. El contenido de las asignaturas se considera dado y permanece lo más estable posible. Las fuentes del conocimiento son el cuerpo didáctico y se centran en medios de educación tradicionales como, por ejemplo, los libros de texto. Con respecto al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente transmite los conocimientos a través de instrucción directa y eficiente al alumnado. Los jóvenes provenientes de

condiciones sociales desfavorecidas tienen acceso al conocimiento, aspecto que permite atender a su educación formal, así como el apoyo necesario en forma de conocimientos y recursos sociales (padres) o económicos (clases privadas para alcanzar al nivel requerido en las escuelas). Disfrutar de las ventajas del mismo sistema de transmisión del conocimiento concede acceso a estudios superiores y, finalmente, a posibilidades laborales sumamente favorables. Por tanto, el conocimiento dirigido de esta forma es considerado el conocimiento de los poderosos. Como resultado, el currículo de tipo F1 es híposocializado y puede identificarse en varios países.

Procesos de liberalización de la educación formal como los movimientos sindicales, feministas y poscoloniales facilitaron la apertura a nivel curricular. El resultado es el currículo de tipo Futuro 2 (F2). Aprender a aprender forma el núcleo del currículo de tipo F2. Varias competencias son las herramientas curriculares que facilitan la organización de una enseñanza y un aprendizaje social-constructivista. La organización escolar permanece dentro del canon de las asignaturas. Sin embargo, desde la perspectiva constructivista, las asignaturas tradicionales son arbitrarias y artificiales. Existe un marco mucho más adecuado en la percepción de un currículo de tipo F2. Se trata de un conjunto de contenidos integrados, fenómenos, así como cuestiones actuales con aplicabilidad cotidiana. Además de aspectos relacionados con las asignaturas, los formatos de enseñanza y aprendizaje reciben nuevos modelos. El cuerpo didáctico se entiende como facilitador de la enseñanza. Su papel es la preparación y moderación de tareas basadas en trabajos en pareja y grupales. El repertorio metodológico incluye proyectos, enseñanza integrativa de grupos paralelos del mismo grado y/o varios grados en un medio sumamente inclusivo y abierto. En consecuencia, el conocimiento dirigido por medio de un currículo de tipo F2 es hípersocializado. Varias organizaciones internacionales (ej. OCED) como gobiernos de países desarrollados consideran este tipo de currículo de carácter progresivista.

Young & Muller (2010) dibujan un concepto somero del currículo de tipo Futuro 3 (F3), definiendo más lo que este tipo de currículo *no* es en lugar de lo que el podría ser. Es importante subrayar que un currículo de tipo F3 no rompe con la perspectiva constructivista. Tampoco aboga por la recurrencia del conocimiento de los poderosos del currículo de tipo F1. Las asignaturas del currículo de tipo F3 no se inflexibles, pero tampoco arbitrarias. Es más, estas asignaturas representan los mismos procesos disciplinarios de producción de conocimientos por comunidades de especialistas con la finalidad de ofrecer al alumnado un mejor y más adecuado acceso al mundo. Por tanto, un currículo de tipo F3 es adecuadamente socializado y representa el mejor conocimiento poderoso accesible en su momento. En consecuencia, los docentes pueden, en teoría y en la práctica, dar clases según el tipo F3 siempre y cuando ofrezcan a su alumnado el

conocimiento que proviene de comunidades de expertos en los formatos que mejor se ajusten a su proceso de aprendizaje individual.

Durante los últimos siete años, la geografía participó intensivamente en debates académicos acerca del concepto del conocimiento poderoso y de la heurística de los tres Futuros. Desafortunadamente, ésta nueva ola conllevaba unos esfuerzos muy altos para desarrollar teorías propias, aspecto que permanece en la reproducción de las ideas formuladas por Young & Muller (2010) sin haber contribuido al desarrollo teórico de la misma didáctica de la geografía. Por un lado, la comunidad académica sigue reproduciendo las ideas de Young & Muller (2010) enfocándose en lo que el currículo de tipo F3 *no* es y lo que el conocimiento poderoso *podría* ser. Maude (2018) ofrece las únicas soluciones concretas para empezar una discusión contextualizada de los tres Futuros en la geografía. Por otro lado, diferentes autores describen de manera extensiva los resultados del proyecto GeoCapabilities (ej. Lambert et al., 2015), un proyecto aplicado cuyo enfoque se centra en el desarrollo de materiales didácticos en forma de *vignettes*. Sin embargo, GeoCapabilities (ej. Lambert et al., 2015) fracasa a la hora de trasladar la distinción explícita de Young & Muller (2010) entre conocimiento académico y conocimiento cotidiano. Como resultado, la conceptualización del currículo de geografía de tipo F3 permanece siendo una ambición didáctica.

Mientras tanto, la geografía, una asignatura que se encuentra en continua lucha para su supervivencia en la educación formal de la mayoría de los países, realiza un esfuerzo para aplicar las ideas de Young & Muller (2010) y omiten la crítica esencial al mismo concepto de conocimiento poderoso. Desde la perspectiva de la filosofía de la educación, White (2018) subraya las imperfecciones del concepto en relación con los mismos objetivos educativos y demuestra como las ideas de Young & Muller (2010) desconsideran sistemas *sui generis* de conceptos disciplinares en otras disciplinas como, por ejemplo, las matemáticas y las ciencias naturales.

El presente trabajo se concentra en la heurística de los tres Futuros utilizándola para analizar la anatomía de diferentes currículos de geografía con respecto a la educación basada en competencias. Junto a los tres Futuros, el autor también considera conceptualizaciones teóricas sobre el currículo de geografía desarrolladas por medio de análisis histórico como se describe en el siguiente subcapítulo.

2.2. Arquitectura curricular geográfica

Programas y currículos de cada asignatura escolar recorren un desarrollo específico. En el caso de la geografía escolar, existen pocos estudios dedicados al desarrollo histórico de sus documentos normativos como programas, planes o currículos. Marsden (1997) contrapone, en uno de los pocos trabajos históricos, a la geografía escolar británica frente

a la disciplina de geografía con el objeto de identificar diferentes intereses y modos de comportamiento por parte de los involucrados. Los conflictos de interés surgen de la discordante valoración de tres componentes curriculares, es decir la asignatura, el componente educativo y el socioeducativo.

El primer elemento, el componente de la asignatura (*subject component*), supone lo esencial de cada asignatura, en este caso lo geográfico del currículo. Sin embargo, este componente no se refiere a la suma de contenidos geográficos en términos de conocimiento, sino a la misma asignatura a través de su marco conceptual.

El componente educativo (*educational component*), este segundo elemento de la arquitectura curricular sintetiza la dimensión pedagógica y didáctica del currículo. Una parte de este componente son detalles acerca de la planificación, organización y realización de las clases, tanto como estrategias de enseñanza como formatos de evaluación educativa.

Por último, el tercer elemento curricular es el componente socioeducativo (*social educational component*) que incorpora lo que Marsden (1997, p. 242) define como la “*contemporary good cause or issue*” (buena causa o problema contemporáneo). Comenzando en los años sesenta del siglo pasado, algunos aspectos tales como la religión, movimientos naturalistas, concepciones de interculturalidad tal como la globalización, etc. contribuyeron de manera ideológica al desarrollo curricular.

Los conflictos entre la geografía académica y la asignatura escolar emergen debido a un proceso excesivo de politización del currículo a causa del desequilibrio de los tres componentes curriculares. Según Marsden (1997), la geografía fue testigo de una progresiva disminución de lo geográfico en favor de componentes educativos y educativos sociales. Personas dedicadas a la didáctica de la geografía, tanto en el medio academicista como en las aulas, pusieron muchos más recursos temporales en las condiciones generales educativas y sociales a costa de la propia asignatura, la geografía. Uno de los resultados fue el aumento de la fisura entre el pensamiento geográfico académico y la enseñanza geográfica escolar.

La introducción del constructivismo junto a una enseñanza de la geografía basada en competencias y estándares reposicionó una vez más los tres componentes curriculares. En varios países del mundo, la percepción del resultado de este proceso es una nueva degradación del componente de la asignatura, específicamente del geográfico del currículo.

El presente trabajo aplica las dos perspectivas teóricas descritas anteriormente a una selección de currículos nacionales de geografía con la finalidad de explorar su adecuación para el contexto disciplinar en la didáctica de la geografía.

3. MÉTODOS Y MUESTRA

Para analizar los instrumentos curriculares y, especialmente, lo relacionado con las competencias se ha utilizado una metodología cualitativa centrada en el análisis de contenido. Utilizando el programa MAXQDA, por medio de codificación in-vivo y una lectura detallada (Corbin & Strauss, 2008) se han identificado segmentos relevantes dedicados al conocimiento geográfico. A diferencia de investigaciones analizando la presencia de ciertas temáticas o conceptos en documentos curriculares (ej. Bagoly-Simó, 2013), el objetivo del presente artículo necesita una perspectiva abierta sin listas de categorías predefinidas. Por tanto, la heurística de los tres Futuros (Young & Muller 2010) como los componentes curriculares delimitados por Marsden (1997) representaron el marco interpretativo utilizado durante del proceso de codificación in-vivo y lectura detallada. Basado en cada segmento se introdujeron nuevas categorías o se utilizaron los cuales fueron definidos durante del proceso de codificación. Al finalizar un documento curricular, se revisitaron todos los segmentos según las categorías. En algunos casos, se definieron nuevas subcategorías o se juntaron varias categorías bajo una nueva categoría. Repetimos el proceso para cada uno de los documentos curriculares en parte.

La muestra está integrada por los currículos vigentes de seis países europeos. Los estudios de caso representan tradiciones curriculares y disciplinares muy diferentes – un aspecto esencial en caso de estudios comparativos habitualmente enfocados solamente en grupos de países según lengua o ubicación geográfica (Europa de Sur, del Oriente, de Norte etc.). Suecia representa un país escandinavo con una turbulenta historia de la geografía escolar recientemente reintroducido en la educación secundaria. Rumania y Moldavia representan países postsocialistas y postsoviéticas respectivamente con un desarrollo muy particular de las geografías escolares bajo las nuevas condiciones políticas, económicas, sociales y culturales a partir de 1989 y 1991. Los Estados federados alemanes de Berlín (con la excepción de Berlín Occidental) y Brandemburgo comparten una historia socialista posbélica. Sin embargo, la directa influencia occidental llevo a cabo cambios drásticos y radicales en 1990. Los dos estados representan de manera ejemplar el sistema educativo federal de Alemania. El estudio de caso de la Europa mediterránea se centra en Italia. País con una visión particular de la geografía escolar. Finalmente, Austria ofrece un ejemplo menos conocido de una geografía que forma parte de una asignatura integrativa (en el presente caso con la economía).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta sección del artículo presenta los resultados y su discusión según países para concluir con una visión comparativa de los dos modelos teóricos utilizados durante del análisis. Ante todo, se debe de mencionar que el análisis de los documentos curriculares

según países produjo resultados similares, ya que la granularidad de los documentos curriculares solamente permite una visión sumativa.

4.1. Suecia

El currículo sueco de geografía forma parte de un documento curricular amplio (Skolverket, 2018) en el que primeramente se introducen los valores de la educación junto a sus objetivos. Las prescripciones se dedican a normas sociales y valores, al conocimiento, a la responsabilidad durante del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la relación entre la escuela y su medio, así como a las formas de evaluación.

El currículo de geografía presenta tres aspectos centrales. En primer lugar, el currículo define a la geografía a través del desarrollo sostenible. En un siguiente paso, se presentan los objetivos educativos de la asignatura y el contenido según las etapas. La presentación del contenido aparece como una mezcla de conceptos y métodos de análisis y trabajo. El tercer aspecto prescrito en el documento curricular son los estándares a final de las etapas. La presentación de los estándares se define por medio del conocimiento y se organiza según calificaciones. Los estándares ocupan la mayoría parte del espacio curricular dedicado a la geografía.

La arquitectura curricular en Suecia corresponde al tipo de currículo F2 según Young & Muller (2010). También se observa un papel central del componente educativo social (Marsden, 1997) representado por la EDS. Aunque el proceso educativo constituye la base de la organización curricular, los componentes educativos y de la asignatura (Marsden, 1997) son igualmente esenciales para la definición de los estándares geográficos.

4.2. Rumania

El programa escolar para la asignatura de geografía (grados 5-8) (MEN, 2017) empieza con una descripción general de las condiciones marco. Los objetivos generales de la geografía escolar rumana se definen exclusivamente en términos geográficos, es decir los objetivos se adscriben de manera completa al componente de la asignatura (Marsden, 1997).

La geografía escolar contribuye al desarrollo de cuatro competencias generales (MEN, 2017, p.2). Las tres primeras se dedican a la presentación de la realidad geográfica mediante herramientas y el uso de un lenguaje específico, propio de la asignatura, a la relación que existe entre la realidad espacial y temporal y las representaciones cartográficas, así como al estudio del espacio geográfico mediante conexiones realizados en base con la información adquirida dentro de otras asignaturas escolares. Finalmente, el desarrollo de la cuarta competencia general aporta a los estudiantes una perspectiva

investigadora para sus actividades cotidianas que se traduce como una contribución a la formación permanente. En términos de la arquitectura curricular de Marsden (1997), las competencias generales del programa escolar rumano se alinean con los componentes de la asignatura. Sin embargo, ciertos elementos de los componentes educativos complementan lo geográfico.

Tras la presentación de las competencias generales, el programa se dedica a la concretización de las competencias específicas según grados. Asimismo, se presentan para cada competencia específica ejemplos de actividades de aprendizaje. Mientras la estructura general de las competencias específicas junto a las actividades pertenece al componente educativo, la concretización de las mismas queda íntimamente vinculada a la geografía. En consecuencia, los componentes de la asignatura conviven con los componentes educativos (Marsden, 1997). Adicionalmente, el programa añade tablas con los contenidos para cada uno de los grados.

Las últimas páginas del programa ofrecen sugerencias metodológicas y una perspectiva general de las competencias generales y específicas en forma de cuadro. Ambos elementos de la arquitectura curricular pertenecen al componente educativo, pero quedan intrínsecamente conectados al componente de la asignatura (Marsden, 1997).

El programa rumano pertenece al tipo de currículo F2 (Young & Muller, 2010) pero conserva elementos del currículo de tipo F1 basado en contenidos. La concepción del programa refleja una perspectiva constructivista basada en competencias. Sin embargo, la formulación de las competencias específicas se mantiene genérica. La formulación de estándares queda supeditada a la decisión de cada docente implicado.

El presente programa representa una forma híbrida de currículos de tipo F1 y F2. Los contenidos geográficos constituyen el núcleo del currículo, la prescripción de contenidos permanece minuciosamente detallada. Las recomendaciones pedagógicas y didácticas son genéricas y permiten al cuerpo docente planear, organizar y realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía de una manera abierta. Las competencias quedan intrínsecamente conectadas al conocimiento geográfico sin incorporación de *twenty-first-century skills* (habilidades para el siglo XXI) u otras competencias genéricas desconectadas de la misma asignatura de la geografía. También faltan todos los elementos de la “*contemporary good cause or issue*” (Marsden, 1997, p. 242).

Sigue siendo un reto determinar la pedagogía dominante innata al programa rumano. Mientras que las competencias normalmente forman parte de currículos constructivistas, la presente arquitectura curricular recuerda a filosofías basadas en instrucción directa, típicas del modelo de tipo F1. Las causas de este formato híbrido pueden encontrarse en la transformación post socialista del país. A pesar de más de un cuarto siglo de democracia

y economía de mercado libre, el sistema educativo rumano permanece en sus estructuras tradicionales (Bagoly-Simó, 2008).

4.3. Moldavia

El currículo para la asignatura de geografía (grados 5-9) (MERM, 2010) ofrece como parte de un capítulo introductorio una amplia descripción de la educación basada en las competencias. El marco educativo común de la Unión Europea sirve, según el documento, como guía general para definir los procesos educativos. El currículo contiene tres tipos de competencias: diez competencias transversales, 20 competencias transdisciplinarias y otras diez competencias específicas.

Aparte de la contribución geográfica al manejo correcto de la lengua materna y de técnicas de adquisición de información, las ocho competencias específicas restantes se dedican de manera exclusiva a la geografía. A través del estudio de la geografía los estudiantes deberían desarrollar competencias topográficas, cartográficas, el manejo del lenguaje técnico geográfico, aplicar escalas geográficas a diversos procesos del medio ambiente, así como adquirir información geográfica de manera digital. En términos de la arquitectura curricular de Marsden (1997), la mayoría de las competencias se inscriben tanto a los componentes educativos como a los componentes educativos sociales. Sin embargo, las diez competencias geográficas contribuyen al componente de la asignatura.

La presentación del contenido geográfico en forma de una tabla contiene indicaciones acerca del tiempo dedicado a cada unidad. A continuación, el currículo vincula las competencias con el contenido, algunas actividades de aprendizaje y formas de evaluación recomendadas. Un breve glosario con los términos topográficos más importantes complementa las indicaciones para cada curso. Tanto las competencias específicas como las recomendaciones pertenecen al componente educativo (Marsden, 1997). Sin embargo, el contenido geográfico y el aprendizaje geográfico permanecen en el centro de la arquitectura curricular. En consecuencia, el componente de la asignatura integra los diferentes elementos del componente educativo (Marsden, 1997).

El currículo moldavo de geografía se presenta como una mezcla entre los currículos de tipo F2 y F1 (Young & Muller, 2010). La visión basada en competencias junto a la estructura educacional del currículo son elementos típicos de los currículos de tipo F2. Sin embargo, el contenido geográfico y las competencias geográficas constituyen el núcleo de currículo. Las competencias transversales y transdisciplinarias tienen un impacto muy limitado al nivel de las competencias geográficas. Los pocos *twenty-first-century skills* u otras competencias genéricas desconectadas de la asignatura de la geografía tienen un papel subordinado en el currículo. Aparte de pocos aspectos interculturales muy

genéricos, del currículo moldavo faltan todos los elementos de la “*contemporary good cause or issue*” (Marsden, 1997, p. 242).

4.4. Alemania (Berlín y Brandemburgo)

El currículo de los Estados federados de Berlín y de Brandemburgo se organiza en tres capítulos: (1) Desarrollo de competencias dentro de la asignatura de la geografía; (2) Competencias y estándares; (3) Temas y contenidos.

El primer capítulo contextualiza la enseñanza de la geografía dentro de los objetivos generales del proceso de educación formal. Por lo tanto, el énfasis de este capítulo es en el componente educativo social (Marsden, 1997):

“Los grandes desafíos contemporáneos guían la selección de los contenidos de la geografía escolar: globalización y regionalización, economía y ecología, desarrollo demográfico y urbanización, recursos y energía, disparidades regionales y globales, cambio climático y su mitigación” (SBJW, 2015, p. 3)

A estas consideraciones se añaden varios objetivos generales, como el desarrollo sostenible, la educación global, la educación intercultural, la formación de los consumidores, la educación para movilidad y transportes, la formación para los valores europeos, la educación para la democracia y la transversalidad de género. Por final, los autores del currículo hacen notar que la diversidad es un objetivo de estudio de la geografía. Por lo tanto, el aprendizaje geográfico debe de ser inclusivo siempre teniendo en cuenta la pluralidad y diversidad de la sociedad (SBJW, 2015, p. 4).

La segunda parte del primer capítulo del currículo contiene el modelo de competencia geográfico cuya mayor contribución se localiza dentro del componente de la asignatura (Marsden, 1997). Sin embargo, el área *Actuar de manera geográfica* con el apoyo de las demás áreas sirve al objetivo de actuar “[...] de manera adecuada dentro del marco de la participación social y respetando las actitudes éticas” (SBJW, 2015, p. 6). En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía queda prioritariamente bajo las exigencias del componente educativo social (Marsden, 1997).

El segundo capítulo se dedica a las competencias y estándares de manera general. Independientemente de la asignatura, el currículo de Berlín y Brandemburgo traslada los estándares en niveles. En consecuencia, cada tipo de escuela recibe sus niveles prescritos basado en los estándares mínimos y medios. El currículo vincula en un siguiente paso los niveles con las seis áreas de competencia geográfica, concretándolos según las áreas de competencia. Por lo tanto, el segundo capítulo aclara aspectos relacionados al componente educativo (Marsden, 1997).

El último capítulo del currículo para Berlín y Brandemburgo prescribe los temas y contenidos. La introducción encuadra los contenidos dentro del marco pedagógico y didáctico del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el marco general de los contenidos permanece en el área del componente educativo (Marsden, 1997). Sin embargo, la misma introducción repite el énfasis en la inclusión y diversidad, así como en otros valores sociales generales. De esta manera se añade una dimensión educativa social (Marsden, 1997) a los contenidos. Finalmente, los contenidos representan el componente de la asignatura. No obstante, cada bloque temático se vincula con un objetivo educativo social (Marsden, 1997).

De manera sinóptica podemos concluir que el currículo de Berlín y de Brandemburgo está sumamente politizado y pone el énfasis en los componentes socioeducativos y educativos, mientras que los contenidos de la asignatura tienen un papel secundario. En los términos de Marsden (1997), esta estructura curricular es sintomática de la pérdida de identidad geográfica de la asignatura escolar. Por otro lado, un currículo basado en competencias genéricas se suscribe a una perspectiva de tipo F2 (Young & Muller, 2010) un desarrollo igualmente inquietante para la formación geográfica del alumnado.

El proceso de pérdida de identidad disciplinar de la geografía escolar (desdisciplinarización) es la consecuencia de una interacción muy particular de factores internos y externos. Los factores externos más importantes se derivan del cambio general a nivel federal de las políticas educativas. Después de lo que se considera el ‘choque PISA’ alemán (la percepción de los resultados menos satisfactorios del alumnado alemán), una serie de reformas federales indujeron una transición de la educación formal hacía un paradigma constructivista acoplado con un proceso de estandarización en base de competencias. Mientras una educación estandarizada y basada en competencias no siempre induce una pérdida del papel disciplinario de la asignatura, el sobrepeso de competencias genéricas a lo largo de las demandas de la industria (y otros futuros empleadores) inevitablemente lleva a la desdisciplinarización.

Los factores internos (geográficos) emergen, por un lado, en el largo proceso de armonización de los currículos estatales y, por el otro, de la misma conceptualización de la geografía escolar. Con respecto a la armonización curricular, la gran diversidad de las geografías escolares posbélicas agravó la movilidad de familias con niños entre los diversos Estados Federados. Además, las bases para una educación geográfica universitaria fueron heterogéneas. Como parte del proyecto Curriculum 2000, se alcanzó una cierta armonización curricular al nivel de la educación secundaria (grados 5-10). Algunos los resultados se centraron en la ubicación del contenido cartográfico y de orientación espacial en el quinto grado, así como en los contenidos de la geografía de Alemania en el quinto y de Europa en el sexto grado. El desarrollo de los estándares nacionales (DGfG, 2017) en 2006 aceleró el proceso de armonización

debido a la sucesiva implementación de una educación basada en competencias y de la estandarización. Schöps (2017) describe en su análisis de los currículos estatales una extensiva implementación de los estándares nacionales de la geografía (DGfG, 2017). El otro factor interno es la misma conceptualización de la geografía como la asignatura dedicada al estudio de la interacción entre el medio natural y la sociedad. Un papel central se atribuye al desarrollo sostenible. En consecuencia, tanto la didáctica de la geografía como las geografías escolares interiorizaron la educación para el desarrollo sostenible como un desafío principal y verdaderamente geográfico. Estudios curriculares han demostrado tanto la afinidad de dichas conceptualizaciones de la geografía con el concepto del desarrollo sostenible como una multitud de temáticas relacionadas con desarrollo sostenible (ej. aguas, cambio climático, pobreza, VIH) (Bagoly-Simó, 2013, 2014). Así, reducir el papel de la geografía escolar a la educación para el desarrollo sostenible instrumentaliza la asignatura de manera voluntaria para componentes educativos sociales (Marsden, 1997) y apoya la agenda de un currículo de tipo F2 (Young & Muller, 2010).

4.5. Italia

El currículo italiano de geografía (*Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo*) (MIUR, 2012) combina la escuela primaria con la primera fase de educación secundaria. La geografía ocupa solo cuatro páginas del amplio documento, cuyos capítulos introductorios presentan los objetivos de la educación así como una visión basada en competencias.

Las páginas dedicadas a la geografía en los dos niveles empiezan con la presentación aunada de la asignatura de geografía y sus contribuciones a la educación. Grandes ideas y desafíos mundiales, definidos como la “*contemporary good cause or issue*” (Marsden, 1997, p. 242) se encuentran fuera del núcleo de la geografía.

Según los niveles de educación, una tabla presenta los objetivos de la geografía en el proceso de adquisición de una serie de competencias hasta el final de la educación primaria. A continuación, el texto curricular enumera los estándares para cada una de las competencias. Para la educación secundaria, se prescribe un total de nueve estándares para cuatro competencias. Escoger los contenidos adecuados para los procesos de enseñanza y aprendizaje es decisión del profesorado.

El breve currículo italiano se centra en la adquisición de competencias, presentando las características del currículo de tipo F2 (Young and Muller 2010). Del mismo modo, los componentes educativos (Marsden, 1997) se encuentran en el centro del currículo, centrado en el proceso de educación. Mientras que el profesorado ha de escoger los elementos que pertenecen a cada componente de la asignatura, al

nivel conjunto de la propia asignatura, el currículo contiene elementos mínimos del componente educativo social (Marsden, 1997).

4.6. Austria

La educación secundaria austriaca prescribe la enseñanza de la geografía junto a la economía como parte de la asignatura *Geographie und Wirtschaftskunde* (BMB, 2017). Con un total de cinco páginas, el currículo es muy breve y contiene instrucciones de carácter general para el profesorado.

Los párrafos introductorios del documento describen los objetivos educativos generales vinculados con la enseñanza de la geografía y la economía en la educación media. Seis competencias, tres de las cuales son específicamente de carácter geográfico, complementan los objetivos generales. Las tres restantes se centran en competencias metodológicas. Sin embargo, las seis competencias contribuyen explícitamente a la adquisición de conocimientos geográficos. Los párrafos introductorios demuestran una orientación del currículo hacia una educación basada en competencias.

El segundo elemento de la arquitectura curricular contiene la introducción de breves principios didácticos. Junto a los detalles acerca de los objetivos y su combinación a lo largo de la etapa de la educación secundaria, el currículo destaca la importancia de organizar situaciones de aprendizaje con la máxima participación del alumnado. Además, se exige un diseño de actividades que facilitan la independencia gradual del alumnado durante del proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía y la economía. Los elementos descritos en este capítulo del currículo pertenecen al componente educativo (Marsden, 1997).

El tercer y último capítulo del currículo presenta los contenidos según las etapas. Para cada clase se prescriben cinco o seis contenidos. El currículo adjudica a cada contenido objetivos geográficos y económicos. La descripción de los contenidos es breve y genérica. El currículo concede al profesorado la decisión de escoger tanto los contenidos más adecuados como los ejemplos regionales más apropiados para la enseñanza y el aprendizaje del contenido curricular. Presentan pocos ejemplos de contenidos centrados en la escala continental (Europa) o global, estos son la excepción. Europa y el mundo solo constituyen el marco de referencia regional, ya que el profesorado mantiene la libertad para vincular la escala regional con otros continentes o desglosar la escala global a varios ejemplos espaciales y a otras escalas.

Aunque el tercer capítulo del currículo dedicado al contenido geográfico y económico es el más amplio, el componente de la asignatura se presenta como un conglomerado del componente educativo (Marsden, 1997). El currículo austriaco define la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como uno de sus más importantes objetivos. Sin

embargo, los siguientes dos capítulos del currículo se enfocan poco en el componente educativo social (Marsden, 1997). Tanto la estructura del currículo como la presentación del proceso de adquisición de los conocimientos geográficos reflejan una visión característica para un currículo de tipo F2 (Young & Muller 2010).

4.7. Comparando perspectivas

Los dos discursos curriculares provenientes tanto desde la sociología de la educación (Young & Muller, 2010) como de la geografía (Marsden, 1997) facilitaron diagnosticar los currículos de geografía de seis países europeos. Sin embargo, ambas perspectivas reflejan una serie de desafíos e indican la necesidad de conceptos más adecuados para el análisis curricular en la didáctica de la geografía.

Con respecto a la heurística de los tres Futuros (Young & Muller, 2010), los seis currículos reflejan una visión basada en competencias. Sin embargo, los estudios de caso muestran fenotipos diferentes de una orientación en *output*. Mientras ciertos países, como Suecia, describen extensivamente los estándares según calificaciones escolares, otros países como Italia solo enumeran los estándares. Los currículos de Austria, Rumania y Moldavia no contienen estándares educativos para la asignatura geografía.

De manera asimilar, se encontraron relaciones muy diferentes entre el contenido presentado y las competencias genéricas típicas de los currículos de tipo F2. Por ejemplo, en Rumania y Moldavia los contenidos están enfocados exclusivamente hacia el aprendizaje geográfico. Las competencias generales, transversales y transdisciplinarias permanecen desconectadas tanto de los contenidos prescritos como de las actividades de enseñanza y aprendizaje sugeridas en los currículos. Por el contrario, el currículo de Berlín y Brandemburgo utiliza someros contenidos geográficos para desarrollar una ciudadanía global y para la EDS.

Desde la perspectiva de los objetivos educativos (White, 2018) y del papel general de las asignaturas escolares en el proceso formativo de las futuras generaciones, varios estudios de caso analizados en este artículo indican que los currículos de los diferentes países no se posicionan explícitamente dentro de las tres categorías que integran el modelo de los tres Futuros. El debate teórico alrededor de la heurística de los tres Futuros sigue acentuando las diferencias entre tres categorías discretas. Recientemente, Morgan et al. (2019) utilizaron el ejemplo de la geografía escolar británica, así como la historia curricular de Sudáfrica para explorar las diferencias entre los currículos de tipo F1 y F3. Desde una perspectiva histórica, las reformas educativas y sus materializaciones en currículos permiten, si se considera tal acto como necesario y razonable, la delimitación de una tipología integrada por elementos discretos. De forma similar, la ruptura con la tradición curricular del apartheid en Sudáfrica durante de la introducción del

currículo, pone de manifiesto su carácter abierto e inclusivo en el nuevo milenio como identificador de un cambio radical. Sin embargo, ampliando las perspectivas para un mundo anglosajón se descubren otros formatos y tipos de currículos desarrollados durante procesos históricos particulares. En los casos presentados, tanto en Berlín y Brandemburgo como en Rumania y Moldavia la realidad postsocialista y postsoviética definió arquitecturas curriculares híbridas imposibles de describir ante el desarrollo histórico británico o sudafricano de los currículos. El currículo italiano con la amplia definición de la geografía, la breve introducción de pocos estándares generales y la falta de contenido obligatorio podría encontrarse en un espacio entre un modelo de F2 y F3. En consecuencia, los resultados del presente artículo subrayan la necesidad de ampliar tanto los conceptos teóricos como flexibilizar la tipología rígida de la heurística de los tres Futuros.

El segundo discurso curricular utilizado en este artículo es el basado en el desarrollo histórico de los currículos de geografía británicos. Cada uno de los seis currículos analizados muestra una combinación única de los tres componentes según Marsden (1997). Mientras el componente educativo social en forma de Educación para el Desarrollo Sostenible en el currículo de Berlín y Brandemburgo y de Suecia fue fácil de identificar, marcar los límites entre el componente de la asignatura y el componente educativo resultó muy complejo. Además, se encuentran dificultades para determinar la proporción de los componentes en currículos menos prescriptivos y basados solo en descripciones de la geografía junto a objetivos y estándares como en el caso de Italia. Aún más necesario es la separación de lo geográfico de lo económico dentro del componente de la asignatura en Austria. Desde una perspectiva histórica, los tres componentes de Marsden (1997) sirven como herramienta útil para explicar una parte de historia curricular. Sin embargo, Marsden (1997) se centra en la reintegración de la geografía en la misma enseñanza y aprendizaje de la geografía en las escuelas primarias y secundarias. Por lo tanto, sus categorías tratan de eliminar de la geografía aquellos elementos aparentemente nocivos, como una pedagogía demasiado amplia o una consideración exagerada de la “*contemporary good cause or issue*” (Marsden, 1997, p. 242, ej. la sostenibilidad en nuestros días). No obstante Marsden (1997) intenta diferenciar entre la disciplina académica que es la geografía y la asignatura escolar de geografía. Con respecto a los objetivos y misiones en la sociedad de ambos, las diferencias son enormes y llevaron a cabo el desarrollo de dos epistemologías completamente diferentes. Tanto Marsden (1997) como Young & Muller (2010) omiten la discusión extensiva de este asunto cuando hablan de las asignaturas y *sus* respectivas disciplinas de referencia. Los resultados presentados en este artículo ponen de manifiesto la necesidad de repensar la geografía escolar desde sus objetivos y no solamente desde los objetivos cuales, aspectos que, vistos desde la perspectiva de la geografía académica, parecen razonables. Un

resultado directo es la necesidad de reconsiderar de la división artificial en componentes educativos y de la asignatura según Marsden (1997).

5. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue la aplicación de las dos perspectivas teóricas provenientes desde la sociología de la educación (Young & Muller, 2010) y de la didáctica de la geografía (Marsden, 1997) al análisis de los currículos de geografía de seis países, con la finalidad de explorar su adecuación para el contexto disciplinar de los estudios curriculares en la didáctica de la geografía.

Desde un punto de vista histórico tanto los tres componentes de Marsden (1997) como la heurística de los tres Futuros elaborada por Young & Muller (2010) demuestran puntos neurálgicos comunes. En primer lugar, ambas perspectivas consideran como punto de partida un currículo basado en asignaturas tradicionales, definidos por contenidos minuciosamente prescritos. Segundo, ambas perspectivas adoptan una visión retrospectiva y parcialmente reconstructiva para delimitar etapas y fases con sus currículos correspondientes. Tercero, los objetivos educativos faltan de ambas perspectivas. Cuarto, tanto Young & Muller (2010) como Marsden (1997) parece que tratan de buscar la equivalencia entre las disciplinas académicas con sus asignaturas escolares correspondientes. Estas asignaturas, en ambos casos, deben transmitir el conocimiento específico de la disciplina (geografía) de una manera más detallada y flexible. Sin embargo, la misión de una disciplina académica es muy diferente de la de una asignatura escolar. Quinto, ambas perspectivas se enfocan en el mundo anglosajón y reclaman validez absoluta.

El análisis de los seis currículos europeos demostró la necesidad de contextualizar un discurso genérico proveniente de la sociología de la educación. Por otro lado, el esfuerzo de la propia geografía y su didáctica demuestra la necesidad de desarrollar categorías curriculares más adecuadas para descodificar la estructura curricular de los diferentes países y regiones ante su desarrollo único. Futuros trabajos deberían enfocarse en el desarrollo de estas categorías.

REFERENCIAS

- Alkemeyer, T., Lakthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (eds.) (2015). *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte (Práctica educacional. Cuperos – Espacios – Objetos)*. Weilerwist.
- Bagoly-Simó, P. (2008). *Földrajzdidaktikai kutatások (Investigación en la Didáctica de la Geografía)*. Editura Didactică și Pedagogică.

- Bagoly-Simó, P. (2013). Tracing Sustainability: An International Comparison of ESD Implementation into Lower Secondary Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 7, 91–108. <https://doi.org/10.1177/097340821349561>
- Bagoly-Simó, P. (2014). Tracing Sustainability: Concepts of Sustainable Development and Education for Sustainable Development in Lower Secondary Geography Curricula of International Selection. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23, 126–141. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.908525>
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (2013). *Sprache im Fach. Sprache und fachliches Lernen (El papel del idioma en las asignaturas. El idioma y aprendizaje en las asignaturas)*. Waxmann.
- BMB (Ministerio Federal de Educación) (2017). *Lehrplan für die neuen Mittelschulen (Currículo para las nuevas escuelas medianas)*. Bundesgesetzblatt II Nr. 111/2017. BMB.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- DGfG (Sociedad Alemana de Geografía) (2017). *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate*. DGfG.
- Lambert, D., Solem, M., & Tani, S. (2015). Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105, 723–735. <https://doi.org/10.1080/00045608.2015.1022128>
- Marsden, B. (1997). On Taking Geography Out of Geographical Education. *Geography*, 82, 241–252.
- Maude, A. (2018). Geography and Powerful Knowledge: A Contribution to the Debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27, 179–190. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1320899>
- MEN (Ministerio Nacional de Educación) (2017). *Programa școlară pentru disciplina Geografie. Clasele a V-a – a VIII-a (Programa Escolar para la asignatura de la Geografía. Grados 5–8)*. MEN.
- MERM (Ministerio de Educación de la República Moldavia) (2010). *Geografie. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V–IX) (Geografía. Currículo para la enseñanza media, etapa 5–9)*. MERM.
- MIUR (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación) (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2012, 1–88.

- Morgan, J., Hordern, J., & Hoadley, U. (2019). On the Politics and Ambition of the ‘Turn’: Unpacking the Relations between Future 1 and Future 3. *The Curriculum Journal*, 30, 105–124. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1575254>
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen (Sabiduría implícita)*. Suhrkamp.
- Schleicher, A. (2022, October 19). Zukunfts Kompetenzen der Kinder. Probleme lösen statt Fertigwissen ansammeln (Competencias para el futuro para los niños. Solucionar problemas en lugar de acumular conocimiento existente). *Deutschlandfunk*. Retrieved from <https://www.deutschlandfunkkultur.de/kinder-kompetenzen-zukunft-schleicher-100.html>
- SBJW (Senado de Berlín para Educación, Juventud y Ciencia) (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10. Teil C. Geografie. Jahrgangsstufen 7-10 (Plan de Estudio para los grades 1–10. Parte C Geografía. Grades 7–10)*. Berlín: SBJW.
- Schöps, A. (2017). The Paper Implementation of the German Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate in the German Federal States. *Review of International Geographical Education Online RIGEO*, 7, 94–117.
- Skolverket (2018). *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare. Revised 2018*. Skolverket.
- White, J. (2018). The Weakness of “Powerful Knowledge”. *London Review of Education*, 16, 325–335. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11>
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge. *European Journal of Education*, 45, 11–27.
- Young, M., & Muller, J. (2016). *Curriculum and the Specialization of Knowledge*. Routledge.