

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 85-104
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: UN DESAFÍO EUROPEO

SÉRGIO CLAUDINO
Universidade de Lisboa

RESUMEN:

La materia de la Geografía surge al servicio de las elites europeas. En el pacifismo del siglo XX, es objeto de infructíferos llamamientos para la construcción de una cultura de paz. Las Naciones Unidas colocan en el centro de atención los derechos sociales, de lo que se hace eco la Carta Internacional de la Educación Geográfica (1992), pero el análisis de programas de Geografía de seis países europeos revela que estos son casi siempre olvidados. La construcción de un territorio de individuos y pueblos con una vida digna desafía a la educación geográfica europea.

PALABRAS-CLAVE:

Derechos, ciudadanía, problemas sociales, programas, desafíos.

ABSTRACT:

Geography as a school subject appears related to the European elites. The pacifism of the XX century is object of fruitless appeals to the building of a peace culture. The United Nations concern are the social right which are a strong base of the International Chart of Educational Geography (1992), but the analysis of Geography programmes of six European countries shows that these rights are almost always forgotten. The construction of a territory of individuals and populations with a dignified life challenges European Geographical Education.

KEY WORDS:

Rights, citizenship, social problems, school programmes, challenges.

RÉSUMÉ:

La discipline de Géographie survient au service des élites européennes. Dans le pacifisme du XXe siècle elle fait l'objet d'infructueux appels pour la construction d'une culture de paix. Les Nations Unies placent au centre des intérêts les droits sociaux, dont fait l'écho la Charte Internationale de Géographie (1992); or, l'analyse des programmes de Géographie de 6 pays européens révèle que ces droits sont presque toujours oubliés. La construction d'un territoire d'individus et de peuples avec une vie de dignité constitue un véritable défi pour l'éducation géographique européenne.

MOTS CLÉ:

Droits, Citoyenneté, Problèmes sociaux, Programmes, Défis.

1. UNA MATERIA CON GÉNESIS ELITISTA

En los planes de estudios de los reformadores europeos del siglo XVIII, la geografía surge como un saber elitista: refleja la curiosidad por el mundo de los iluministas, pero es igualmente un conocimiento útil para las clases con intereses económicos y, particularmente, coloniales. Integra los currículos de los colegios para las clases privilegiadas, siendo una disciplina generalista y sistematizadora, que habla de los principales accidentes geográficos, países, situación política, poblaciones, ciudades y producciones.

Con la victoria del liberalismo y la creación de la enseñanza pública, la Geografía entra en los planes de estudios de los institutos burgueses pero, igualmente, en la instrucción primaria, donde empieza a interesar, sobre todo, a los pocos jóvenes que prosiguen estudios. Habla de varios pueblos, en un discurso sensible a los nacionalismos pero indiferente a las clases sociales del Antiguo Régimen. Con el avance del siglo XIX, se expande significativamente la instrucción primaria, también junto a las clases populares: de *ciencia para la burguesía* (Capel, 1983), se transforma en *ciencia para todos* (Capel et al., 1985) y sus manuales asumen la forma de corografías nacionalistas. Al contrario, la instrucción secundaria continua dirigida a las elites y con un discurso generalista. Se aprende el funcionamiento del sistema político, administrativo, jurídico, militar y religioso, en la promoción de una pasiva ciudadanía liberal.

A pesar de crecientemente contestado y prohibido oficialmente, la esclavitud está ostensivamente ignorada por los autores escolares de Geografía; en los de mayor sensibilidad social, conseguimos encontrar, solamente, breves referencias etnográficas a indígenas de otros continentes, como África. Los movimientos migratorios de poblaciones europeas para el continente americano, o son ignorados o criticados en los manuales, por la ambición que mueve a quien no se resigna a las condiciones de

vida en su nación, aunque éstas sean miserables. En la apología del estado-nación, difícilmente encontramos la denuncia de situaciones de pobreza del propio país; al contrario, cuando se habla del mundo, es un poco más fácil a los autores escolares denunciar situaciones problemáticas (Claudino, 2001). En el discurso escolar de la Geografía, no hay una mirada humanista sobre los pueblos y los individuos que anhelan una vida mejor.

En la transición de los siglos XIX para XX, la enseñanza de la Geografía vive momentos de crisis en varios países europeos. Con el avance de los naturalistas y de la escuela regional francesa, tiende a quedar relegada al excepcionalismo kantiano, en la desvalorización de las dimensiones política y cívica heredadas del XIX - una reorientación que se encuentra con movimientos de renovación pedagógica, que conducen al niño hacia el conocimiento empírico de los lugares. Pero este es un período marcado, igualmente, por el desarrollo de la escuela anglosajona, de la que la creación de la Geographical Association (1893) constituye un marco. En el corazón de un gran imperio, la Geografía es útil para la *eficiencia social* (Morgan, 2002) y se desarrolla en la perspectiva del conocimiento de territorios y pueblos de todo el mundo.

2. DESAFÍOS Y SILENCIOS

Al inicio del siglo XX, progresa el reconocimiento de los derechos políticos, como los de las mujeres (Romero, 2004: 138), de lo que la materia de Geografía se aleja. La 1ª Guerra Mundial y el temor de un nuevo conflicto dan visibilidad a los movimientos pacifistas. En 1925, en Ginebra, surge el Bureau International d'Éducation/BIE, defensor de la *comprensión internacional*. También la escuela británica de Geografía asume esta orientación, destacando que *To the truly educational value of geography there may thus be added its usefulness as a contribution towards the understanding of the peoples of the world* (Barker, 1927: 168). Un año antes, James Fairgrieve (1926) había valorado la formación de ciudadanos que reflexionen sobre los problemas sociales y políticos mundiales.

En 1939, el Bureau International d'Éducation/BIE, entonces convertido en organización intergubernamental, divulga una recomendación sobre la *Enseñanza de Geografía en las escuelas secundarias*, donde se alude a la *comprensión y colaboración entre naciones*¹. Con el fin de la 2ª Guerra y la construcción de las Naciones Unidas, crece la conciencia de que la paz es una construcción profunda, concretada

¹ http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_y/R18.pdf.

en cada ciudadano y en cada sociedad. En 1945, en el Acto Constitutivo de la UNESCO, se escribe que *las guerras nacen en el espíritu de los hombres y es en él que deben ser alzadas las defensas de la paz*. Al año siguiente, surge la UNESCO, que refuerza la necesidad de construcción de la paz a través de la educación.

En 1948, la Asamblea General de la ONU proclama la Declaración Universal de los derechos del Hombre. Se reafirma la primera generación de derechos humanos, de libertad e igualdad, y se añade una nueva generación: la de los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 22º). En ellos, se incluyen el derecho al trabajo; al descanso y al ocio; a la salud y al bienestar, en la alimentación, vestuario, alojamiento y asistencia médica; a la seguridad en el desempleo, en la enfermedad o en la vejez y a una educación elemental gratuita. De forma breve, la Declaración se detiene en el ejercicio de los deberes de ciudadanía y se aleja de los problemas ambientales, suscitados, sobre todo, a partir de los años 70. Ésta va siendo complementada por declaraciones más sectoriales, como la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia y la Declaración Universal de los Derechos de las Mujeres. En Europa, surge en 1949 el Consejo de Europa, que visa salvaguardar derechos y libertades; al año siguiente, se firma la Convención europea de los derechos del Hombre y, en 1961, se suscribe la Carta Social europea centrada, como se adivina de la propia designación, en los derechos sociales. En los años 70, la cultura de paz está directamente asociada al cumplimiento de los Derechos Humanos, como sucede en la 18ª Conferencia de la UNESCO, de 1974, y en 1978, en el Congreso Internacional de los Derechos Humanos en la Educación. Ya en 1993, el Congreso Internacional de Educación para los Derechos Humanos y Democracia desarrolla una visión abarcadora del cumplimiento de los Derechos Humanos, orientación que será desarrollada posteriormente (UNESCO, 1996: 7-8).

Mientras, otro documento del BIE, de 1949, se inclina hacia *La Enseñanza de la Geografía como medio de promover la comprensión internacional*² y llama a la disciplina para la participación en proyectos educativos internacionales. Sin embargo, la Geografía sigue orientada hacia la diferenciación de espacios finitos que viven la apariencia de progreso y hacia la explicación de un territorio construido a partir de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, desvalorizando las desigualdades territoriales y sus dimensiones política y social, es la *Geografía de los Profesores*, desproblematizadora, de la que nos habla Yves Lacoste (1983). También la emergencia de un mundo bipolar, en *guerra fría*, ayuda a desviar las

² http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_y/R26.pdf.

atenciones de la concreción de los derechos personales (libertad), políticos (cívicos) y sociales (condiciones de vida).

En 1968, un nuevo informe del BIE sobre *Educación para la comprensión internacional como parte integrante del currículo y vida de la escuela*³ refiere a la Geografía, pero desvaloriza ahora su aportación. Los jóvenes encabezan la reivindicación de los derechos sociales, del acceso a la educación, a la construcción de un mundo de paz, proyecto que no es asumido por un sistema educativo que prolonga los valores nacionalistas que congregan los ciudadanos contra los enemigos, capitalistas o comunistas. La inercia de estos sistemas se reconoce en su propia incapacidad en adoptar los currículos a públicos escolares con un origen social cada vez más heterogéneo.

En los años 70/80, la Geografía se disuelve con la emergencia de las ciencias sociales en los currículos escolares, reflejo de la insatisfacción generada por su alejamiento de los nuevos desafíos sociales. Mientras tanto, el discurso escolar se coloca al servicio de la construcción europea; muchas de las manipulaciones que ayudaron a la identificación con el estado-nación aparecen en la promoción de la *dimensión europea de la educación* (CHAM'S, 1991), en una renovada recuperación de la matriz nacionalista de la Geografía.

3. ONU: LOS NUEVOS RETOS

Con la caída del Muro de Berlín, se desmorona el mundo bipolar y se renuevan las preocupaciones con el cumplimiento de los derechos sociales. Desde 1989 los informes anuales de la ONU intentan colocar los derechos humanos en la agenda política mundial. Se proclama, para 1995-2004, la Década de las Naciones Unidas para la Educación de los Derechos Humanos⁴. El año 2000 es seleccionado como *Año Internacional para una Cultura de Paz*⁵ y 2001-2010 es considerada la *Década Internacional para una Cultura de Paz y de la no Violencia para la Infancia del Mundo*⁶. En el Artículo 4º de la Resolución de la Asamblea General, que proclama esta década, se afirma⁷ que *La educación, a todos los niveles, es uno de*

³ http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_y/R64.pdf.

⁴ A/49/261 – y/1994/110/Ad. I, anexo.

⁵ Resolución 52/15, de 20 de Noviembre de 1997.

⁶ Resolución 53/25, de 10 de Noviembre de 1998.

⁷ <http://www.ibe.unesco.web.pt/decadapaz.htm>.

los medios principales para la construcción de una cultura de paz. En esta coyuntura, la educación para los derechos humanos cobra especial importancia.

No obstante, será en el 2000 cuando las Naciones Unidas tomen la iniciativa más osada. La Asamblea General elabora la *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas* y los líderes mundiales asumen *la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, de la igualdad y de la equidad, a nivel mundial...*⁸. Se apuntan metas concretas, como liberar 1000 millones de seres humanos de condiciones extremas de pobreza (nº 11) o reducir, hasta el 2015, para la mitad, el porcentaje de personas con hambre, con rendimientos inferiores a 1 dólar por día y sin acceso a agua potable. Se pretende *hacer aplicar integralmente la Declaración Universal de los Derechos Humanos y conseguir la plena protección y la promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todas las personas, en todos los países* (nº 25).

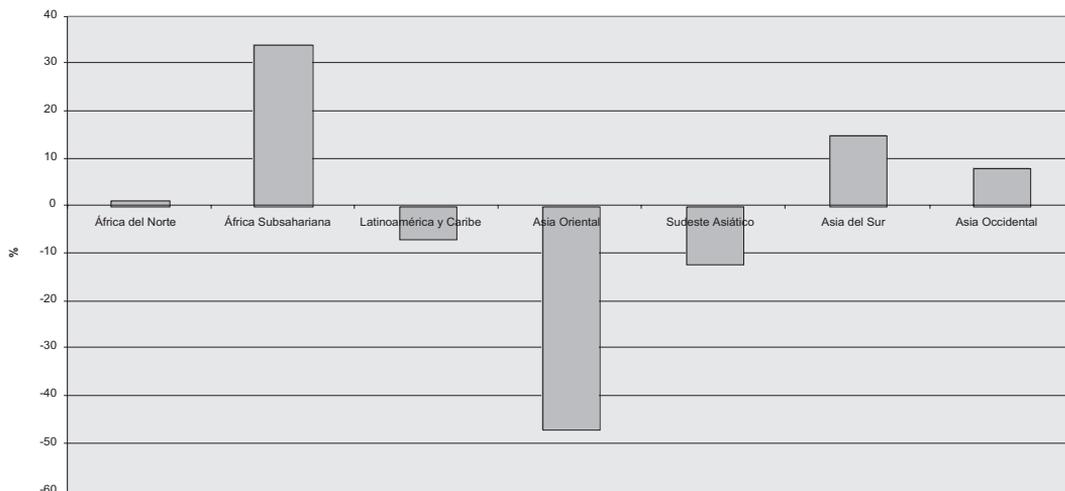
Cinco años después, las Naciones Unidas constatan que se ha progresado de forma insuficiente. Hay una mejora significativa de las condiciones de vida en Asia Oriental (fundamentalmente, en China), al contrario de lo que sucede en otras partes de Asia y, sobre todo, en la África Subsahariana, donde aumenta la población con hambre (gráfico 1). Se evidencia, también, el aumento de la pobreza en países del este europeo (gráfico 2). La concreción de los derechos sociales parece más asociada al desarrollo de la economía en las diferentes regiones mundiales que a un efectivo esfuerzo mundial desencadenado a partir de las Naciones Unidas.

4. LA CARTA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: UN NUEVO DISCURSO Y FUERTES PREOCUPACIONES ECONOMICISTAS

En 1992, la Comisión de Educación de la Unión Geográfica Internacional proclama la Carta Internacional de la Educación Geográfica. A pesar de la tentativa de equilibrio, a veces contradictorio, entre tendencias y preocupaciones sobre la educación geográfica, domina la matriz universalista de la escuela británica, tradicionalmente preponderante en aquella Comisión. Se innova el discurso escolar: se toman como referencia documentos constitutivos de las Naciones Unidas, en concreto la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución de la UNESCO y, en los *Desafíos y Respuestas*, son destacadas la alimentación y el hambre, las desigualdades socioeconómicas, el

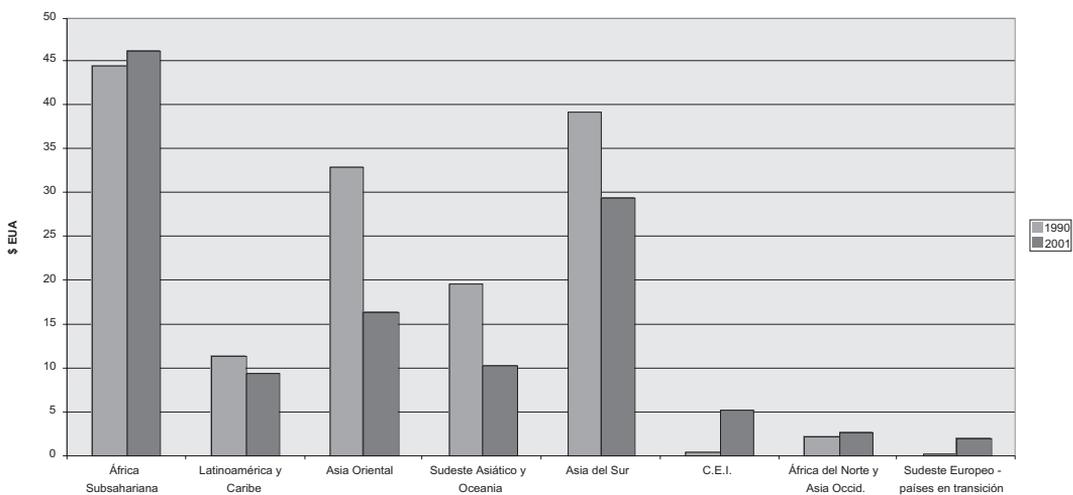
⁸ <http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/dh-milenio/declaracao-milenio.htm#I>.

GRÁFICO 1 – EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN SUBALIMENTADA 1990-2002



Fuente: Nations Unies, 2005: 8

GRÁFICO 2 – POBREZA EXTREMA: RENDIMIENTO INFERIOR A 1 DÓLAR



Fuente: Nations Unies, 2005: 6

analfabetismo, la pobreza, el paro y los refugiados y apátridas. Se destacan los derechos sociales y se pide a los profesores de Geografía que se comprometan en la construcción de un mundo mejor, sobreponiéndose las *perspectivas internacionales y globales* a la identidad regional y nacional (UGI, 1992: 6). Se destaca la contribución de la Geografía a la Educación para el desarrollo y para la Educación Internacional, además de para la Educación Ambiental.

Sin embargo, no es éste el discurso que moviliza a los responsables políticos europeos de inicios de los años 90. En la preocupación con la creciente supremacía económica de los EEUU, el sistema educativo es considerado decisivo para una educación científica y tecnológica que sustente el aplazado crecimiento económico europeo. En el 2000, la Estrategia de Lisboa (2000) pretende que, dentro de diez años, la Europa Comunitaria constituya la economía mundial más dinámica, a través del conocimiento⁹ - y hasta el generoso discurso ideológico de los años 80 sobre *la dimensión europea de la educación* parece olvidado. en los centros escolares, puede haber lugar para adoctrinar a los jóvenes en la construcción política que une los estados europeos, pero no para los problemas sociales vividos dentro o fuera de los mismos.

5. LA INERCIA DEL DISCURSO ESCOLAR

En la escuela anglosajona de Geografía, perdura el discurso sobre el papel de la materia en la construcción de la ciudadanía. No obstante, ésta surge frecuentemente muy centrado en la escala local (Yarwood, 2005), relegándose las preocupaciones sociales: se subraya la toma de conciencia de los actos individuales en la comunidad, se insiste en el papel de puente de la Geografía entre el mundo social y natural (Morgan, 2002) y en la construcción de la identidad individual y comunitaria en un mundo posmoderno (Huckle, 2002), pero los derechos humanos sólo son referidos marginalmente (Lambert, Machon, 2001). Esta orientación coexiste con otra, más minoritaria, donde se da continuidad a las preocupaciones de la Carta Internacional: centrada en la complejidad de la globalización, esta perspectiva valora la desigualdad y la exclusión a escala planetaria, pero que está igualmente atenta a la escala local, donde la educación geográfica está definida como un *ejercicio social* promotor de la *educación para la justicia* (Gerber, 2003: 31).

En la escuela francófona, se mantiene el discurso difuso sobre las finalidades de una Geografía despojada de claras preocupaciones sociales (Guibaud, 2005: 70):

⁹ 2391. Consejo – Educación/Juventud, 29 de Noviembre de 2001.

la cultura general, la utilidad práctica (resolución de problemas de lo cotidiano), la legitimación de las referencias identitarias en una perspectiva de ciudadanía y la concreción de un proyecto profesional y de una inserción en la vida activa. En la perennidad del positivismo regionalista, se insiste en una Geografía que describe el *mundo que nos rodea* (Adoumié, 2001: 60) y del que se destaca una diversidad (Wade, 2006) aparentemente legitimadora de las desigualdades.

Las perspectivas constructivistas, apostadas en la problematización de las cuestiones sociales por los alumnos (Souto, 1998), subsisten como minoritarias; son escasos los ecos a apelos, como el de Daudel (1996), de una didáctica de alteridad, o del BIE/UNESCO, a las materias de Historia y Geografía para una vivencia común¹⁰. Prevalece una Geografía vinculada al paradigma regional, de enseñar *lo que se ve* en el paisaje, como insistía Max Sorre (Guibaud, 2005: 110). Se acoge el paisaje y, no, lo que sienten y raciocinan sus protagonistas, sean ellos las mujeres que luchan por derechos iguales o los emigrantes que intentan atravesar continentes en búsqueda de una vida digna.

6. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: HAY TOLERANCIA SI HAY DIGNIDAD

En el 2000, en el XXIX Internacional Congreso de Geografía, la Comisión de Educación Geográfica de la UGI produce una declaración sobre *la educación geográfica para la diversidad cultural*. Los derechos humanos aparecen como secundarios, delante de una educación geográfica que *promueve una cultura amigable con el medio ambiente en todas las escalas de interacción*, en un discurso que continúa desvalorizando los conflictos de intereses asociados a la defensa del ambiente, también a diferentes escalas. El discurso sobre la comprensión intercultural hace su curso (Allahwerdi, Rikkinen, 2003), queriendo hacer creer que el desafío fundamental para la educación geográfica reside en la comprensión entre pueblos de diferentes culturas.

Al año siguiente, del 5 al 8 de Septiembre, la 46ª Conferencia Internacional de la UNESCO reflexiona sobre *Aprender a vivir juntos: ¿fracasaríamos?* Tres días después, en Nueva York, ocurre el conocido atentado terrorista. En un Apéndice a los resultados de la conferencia, se alude el atentado del 11 de Septiembre y se añade que *nos interrogamos para saber si la aspiración a aprender a vivir*

¹⁰ En 1998, el BIE dedica un número de la revista Perspectives (XXVIII-2), sobre Apprendre a la Vivre Ensemble Grâce a la L'Enseignement de L'Histoire et de la Géographie.

juntos no es, ahora, más importante de lo que la construcción del saber (UNESCO/BIE, 2002, p. 105). Mientras tanto, en el primer Consejo sobre Educación de la Unión Europea que sigue al atentado de Nueva York, se hace una escasa referencia a la *tolerancia y al respeto de los derechos humanos*¹¹. El discurso de la Estrategia de Lisboa continua a imperar, con insistencia en un *abordaje integrado de la educación y de la formación*¹².

A pesar de todo, solo pueden vivir juntos los que tienen las mismas oportunidades y la educación geográfica debe procurar compensar las desigualdades, llamando a todas las personas a un espacio público de convivencia más allá de su riqueza, ideología, creencias o identidades étnicas. La cuestión central de la convivencia entre los pueblos no residirá en el respeto recíproco por la diversidad cultural, sino en el acceso de cada uno a condiciones de subsistencia dignas. En el plano académico, y en la línea de una Geografía Social con raíces en el final del XIX, de alguna manera se han dado pasos más significativos en este dominio: las cuestiones de la igualdad del género, del desarrollo local o de la exclusión social, en concreto en el espacio urbano y en relación a las comunidades inmigrantes, han movilizado a un número creciente de geógrafos, principalmente europeos. Alexander Murphy (2006), al dar una perspectiva del futuro de la Geografía, considera que su gran desafío es el de participar en el debate público sobre las grandes cuestiones mundiales.

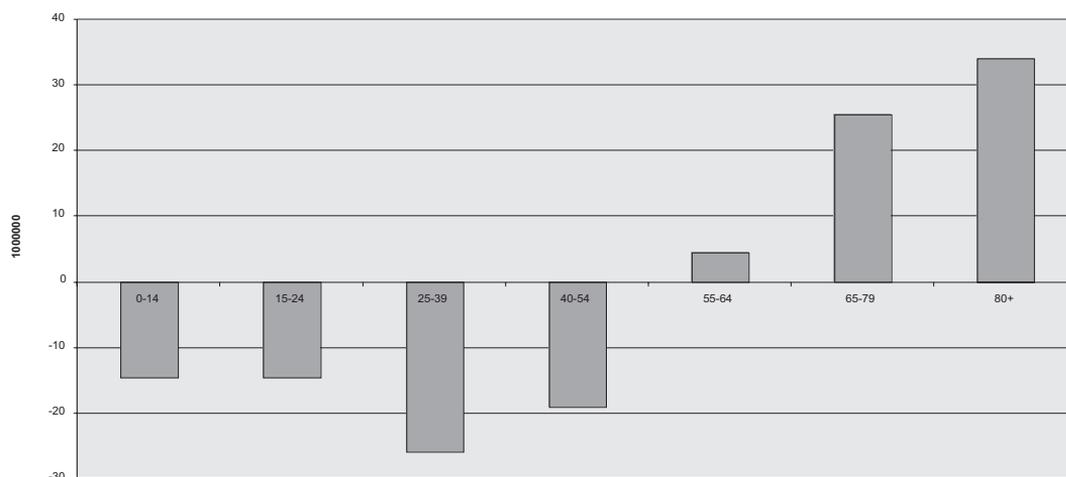
7. EUROPA: NUEVOS DESAFÍOS SOCIALES

Actualmente, Europa está confrontada con el fuerte envejecimiento de su población. En la Unión Europea de los 25 se asistirá a una disminución de la natalidad y a un aumento de la esperanza media de vida; ocurrirá un gran envejecimiento de la población (gráfico 3) y una reducción de la misma, sólo comparable al período entre las dos guerras mundiales (Vignon, 2006). Esta evolución hará disminuir el propio potencial de crecimiento económico y genera nuevos problemas en la solidaridad intergeneracional. La integración de los inmigrantes tendrá que ser un proceso interactivo (Marques, 2006), o sea, tiene que movilizar a las comunidades inmigrantes pero, igualmente, a las de acogimiento. Significativamente, la Comisión de las Comunidades europeas (2006), al analizar los desafíos asociados a la

¹¹ 2330ª sesión – Educación/Juventud, 12 de Febrero de 2001.

¹² 2585ª sesión del Consejo – Educación, Juventud y Cultura – Bruselas, 27-28 de Mayo de 2004.

GRÁFICO 3 – EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR GRUPOS ETARIOS UNIÓN EUROPEA 25. 2005-2050



Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas (2006: 107)

demografía europea, sólo alude a la educación del punto de vista de la preparación profesional, lo que revela sus preocupaciones.

Los sistemas educativos no están siendo preparados para el espacio público de la integración social y cívica de los inmigrantes, de la misma manera que no lo están siendo para el desafío de la creación de una nueva solidaridad intergeneracional. Esta desvalorización educativa cuestiona particularmente una educación geográfica tradicionalmente volcada sobre las cuestiones demográficas, aunque más centrada en las dinámicas poblacionales que en los problemas sociales a ellas asociados.

8. PROGRAMAS DE GEOGRAFÍA EUROPEOS: UNA REDUCIDA SENSIBILIDAD SOCIAL

En la complejidad del proceso de transposición didáctica, los programas escolares nos proporcionan los contenidos de enseñanza y no los contenidos enseñados (Chevallard, 1985), pero acaban por ser fuertemente prescriptivos en los centros escolares europeos. Así, procedemos a la identificación de los aspectos que reflejan preocupaciones sociales (directa o indirectamente relacionadas con aquellos derechos) en los programas de seis países europeos.

CUADRO 1 – PROGRAMAS FRANCESES

Nivel	Tópicos
Historia, Geografía y Educ. Cívica 6º curso (10-11 años)	Distribución de la población mundial: relación entre la densidad poblacional y la pobreza y la riqueza. Estados del mundo, riqueza y pobreza en el espacio mundial.
3er curso (13-14 años)	Los cambios, la movilidad de las personas, la desigual repartición de la riqueza y urbanización.
Historia y Geografía 2º curso (14-15 años)	Más de seis mil millones de hombres sobre la Tierra (la desigual repartición de los hombres y de las riquezas). Alimentar a los hombres.
Geografía Terminal (16-17 años)*	Un espacio mundializado: los centros de impulsión y las desigualdades de desarrollo. Un intercambio norte/sur: el espacio mediterráneo (espacio de transición, al mismo tiempo de contacto con los países del Norte y del Sur). Problemas de desarrollo, los cambios económicos, financieros y culturales.

* Curso Científico.

Los programas en vigor en Francia están claramente marcados por la respectiva escuela regional y tienen una particular preocupación por la posición y papel del país como potencia mundial. De forma breve (cuadro 1), están identificados los contrastes mundiales entre espacios de riqueza y de pobreza, surgiendo una alusión a la necesidad de alimentación humana. El Mediterráneo (en el que se integra la propia Francia) se presenta como territorio de contacto entre el Norte y el Sur, con referencia a los problemas de desarrollo. Así, a escala mundial es privilegiada en el análisis de las desigualdades, pero con escasa problematización; se omiten referencias explícitas a las cuestiones asociadas a la emigración y minorías étnicas, incluso si éstas afectan directamente al país.

En Bélgica, los programas de las escuelas públicas representan cerca de la mitad de los centros escolares de la Comunidad Francófona. Las cuestiones del desarrollo surgen principalmente a propósito de la paradoja de la agricultura intertropical. Al abordarse China, se refiere a su política demográfica e, implícitamente, a la violación de los derechos humanos que le está asociada. También el estudio de las migraciones surge asociado a la problematización de aspectos sociales.

CUADRO 2 – ENSEÑANZA PÚBLICA DE LA COMUNIDAD FRANCÓFONA DE BÉLGICA

4º curso	<p><i>La agricultura en la zona intertropical: ¿cultivar para alimentarse o para vender?</i> Objetivo: poner en evidencia y explicar la paradoja entre las potencialidades culturales de la zona intertropical y las carencias alimentarias de una grande parte de las poblaciones rurales. El tema permite mostrar, sin entrar en los mecanismos económicos y políticos complejos, que en la mayor parte de los países menos avanzados, la agricultura especulativa se desarrolla en detrimento de la agricultura alimentaria y interrogarse sobre la eficacia de la agricultura como factor de desarrollo.</p> <p><i>China... de los chinos.</i> El desarrollo espectacular de la fachada pacífica creó un contraste litoral/interior. Se llevará al alumno a descubrir que un poder político de tipo totalitario no hesita en recurrir a métodos coercitivos para alcanzar sus objetivos económicos y/o políticos, en particular en su política demográfica y en la planificación espacial de su desarrollo.</p>
5º curso	<p><i>Dinámicas de las poblaciones en la Unión Europea – Aspectos geográficos.</i> Las necesidades económicas, las circunstancias políticas, y también el turismo son elementos de explicación de movimientos migratorios temporales o definitivos. Un envejecimiento generalizado de la población: ¿el recurso de la emigración constituye una solución?</p>

CUADRO 3 – PROGRAMA DEL REINO UNIDO

Ciclos	Aprendizaje
1º y 2º (6-10 años)	<p>Los alumnos deben de ser llevados a: explicar como los lugares son interdependientes (por ejemplo, a través del comercio, ayuda, turismo internacional, lluvia ácida), y a explorar la idea de ciudadanía global; explorar la idea de desarrollo sostenible y reconocer sus implicaciones para la población, lugares y ambientes en sus propias vidas.</p> <p>Los alumnos del 1er ciclo (6-8 años): investigan su área local y una área contrastada en el Reino Unido o en el extranjero, descubriendo el ambiente en ambas áreas y la población que ahí vive. Éstos también comienzan aprendiendo sobre el mundo más vasto.</p> <p>Los alumnos del 2º ciclo (8-10 años): investigan una variedad de poblaciones, lugares y ambientes a diferentes escalas en el Reino Unido y en el extranjero, y empieza a establecer lazos entre diferentes lugares del mundo.</p> <p>Temas - 1er año: el área local; 4º año: un pueblo en la India.</p>
3º	<p>Los alumnos aprenden sobre padrones y procesos geográficos y como los factores políticos, económicos, sociales y ambientales afectan a las cuestiones geográficas actuales. Ellos también aprenden como lugares y ambientes son interdependientes.</p>

	<p>Los alumnos deben de desarrollar el conocimiento, las capacidades y la comprensión a través del estudio de dos países y diez temas, entre ellos: Dos países en diferentes estados de desarrollo económico, incluyendo: diferencias regionales en cada país y sus causas; cómo y por qué cada país puede ser juzgado más o menos desarrollado. Distribución de la población y cambio, incluyendo migración y interrelación entre población y recursos). Desarrollo, formas de identificar diferencias del mismo dentro y entre países; efectos de las diferencias en el desarrollo de la calidad de vida de diferentes grupos poblacionales, incluyendo la interdependencia de países.</p>
--	--

Las indicaciones programáticas del Reino Unido reflejan su escuela de Geografía: se aborda la ciudadanía, la interdependencia y el desarrollo sostenible con significado a escala global, pero también en la vida de cada individuo, en la del propio alumno; se valoran los aspectos políticos, económicos, sociales y ambientales, sin olvidar la calidad de vida, en estudios de caso comparativos, principalmente entre el Reino Unido y un territorio extranjero, subiendo a las escalas regional y local. Estos programas tienen un a posición social más evidente que los anteriores, sin que, a pesar de todo, sea concedida una clara prioridad a los problemas sociales.

CUADRO 4 – PROGRAMA ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

<p><i>Capacidades:</i> Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes; Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas; Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.</p>	
<p>1º curso 12-13 años</p>	<p><i>Población y sociedad:</i> Las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. Análisis y valoración relativa de las diferencias culturales. Problemas urbanos.</p>
<p>2º curso 13-14 años</p>	<p><i>Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual:</i> Interdependencia y globalización. Desarrollo humano desigual. Actitud crítica frente al desigual reparto del desarrollo y rechazo de las desigualdades entre las personas y los</p>

	<p>pueblos del mundo. Políticas de cooperación. Tendencias y consecuencias de los desplazamientos de población en el mundo actual. Análisis de la situación en España y en Europa. Riesgos y problemas medioambientales. Disposición favorable para contribuir, individual y colectivamente, a la racionalización en el consumo y al desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.</p> <p><i>Criterios de evaluación:</i> Evaluar si se conoce el funcionamiento básico de la economía a través del papel que cumplen los distintos agentes e instituciones económicas y si disponen, por tanto, de las claves imprescindibles para analizar algunos de los hechos y problemas económicos que les afectan directamente a ellos o a sus familias (inflación, coste de la vida, mercado laboral, consumo, etc.) o que caracterizan la actual globalización de la economía.</p> <p>Analizar algún ejemplo representativo de las tendencias migratorias en la actualidad identificando sus causas y relacionándolo con el proceso de globalización y de integración económica que se está produciendo, así como identificando las consecuencias para los países receptores y emisores y manifestando actitudes de solidaridad en el enjuiciamiento de este fenómeno. Con este criterio se pretende evaluar que se sabe utilizar los conocimientos sobre las tendencias del crecimiento demográfico y de desarrollo económico para explicar las tendencias migratorias predominantes en el mundo actual, analizando algún ejemplo representativo y emitiendo un juicio razonado sobre las consecuencias que comportan.</p>
<p>4º curso 15-16 Años</p>	<p>Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia. Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de discriminación o de dominio. Asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo y la búsqueda de la paz en la resolución de los conflictos.</p> <p><i>El mundo actual.</i> Los nuevos movimientos sociales y culturales. Los medios de comunicación y su influencia. Globalización y nuevos centros de poder. Focos de tensión y perspectivas en el mundo actual.</p> <p><i>Criterios de evaluación.</i> Caracterizar y situar en el tiempo y en el espacio las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el siglo XX y aplicar este conocimiento a la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad. Será de interés comprobar la capacidad de analizar algunos problemas internacionales actuales a la luz de los acontecimientos citados. Realizar trabajos individuales y en grupo sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información, pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho.</p>

El programa español de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, todavía en implantación, representa una ruptura en relación a anteriores programas y también, en relación con los programas de Geografía de otros países europeos. Tiene una asumida perspectiva social, bien como política, abordando frontalmente problemas candentes de España, como las migraciones. La paz, referida por más de una vez, surge como el resultado del respeto de derechos y libertades – siendo, además, el único programa que se refiere explícitamente a los Derechos Humanos. Se permite y promueve un abordaje a varias escalas. Se pretende un abordaje crítico y reflexivo, por parte de los alumnos, de las tensiones del mundo actual. Será interesante evaluar los resultados de la implantación de este programa.

CUADRO 5 – PROGRAMA DEL ESTADO DE BRANDENBURGO/ALEMANIA (12-16 AÑOS)

Eje de aprendizaje. Comportamiento en el espacio: Aceptación y tolerancia con la diferencia. Apertura de fronteras, solidaridad y ayuda. Evaluación crítica de las ideas propias y de otros sobre el espacio. Responsabilidad personal en la creación del ambiente. Actuación consciente en los espacios y fronteras actuación crítica con objetivos de durabilidad.

Módulo A – Asia – continente entre progreso y tradición; Próximo Oriente – más distante que próximo; India – contradicción entre modernidad y tradición; China – el país con más población del mundo; Siberia – fuente de materia prima de Rusia. Japón – poder económico en Oriente.

Módulo B – África – continente de los conflictos internos; Selva amazónica – un sistema ecológico sensible; Sabanas – entre períodos de lluvia y de sequía; Desierto – un espacio limítrofe de vida; Zonalidad – sobre el orden de la naturaleza en los dos lados del Ecuador; África y el mundo – ¿la perla negra?

Módulo C – América – continente doble entre el polo norte y el polo sur; El poder global de los EEUU – American Way of Life; América Latina – la otra América; La nueva Tierra – una mirada sobre el mundo como totalidad.

Módulo D – Globalización de la economía – donde caen fronteras; Estabilidad e inestabilidad de la Naturaleza – el ejemplo de China; Durabilidad en el trabajo – sobre la interacción compleja entre usar y preservar; Modelos de planificación del paisaje – modelar el ambiente significa, en primer lugar, comprender el ambiente; Hacer Geografía – modulación de mi ambiente próximo.

Cada estado de Alemania posee sus programas - que no son sustancialmente diferentes entre sí. En el Estado de Brandenburgo, en el programa en vigor del 7º al 10º curso, uno de los ocho ejes valora la responsabilidad de la persona y la tolerancia en relación a los otros, en el comportamiento sobre el espacio. Después, los títulos de los temas cuatro módulos del programa de Geografía reflejan una lectura problematizadora de la realidad, como sucede en el módulo C., lo que nos remite para la Geografía social alemana. No obstante, la discriminación de los respectivos contenidos revela un escaso análisis social.

CUADRO 6 – PROGRAMA PORTUGUÉS

3er ciclo (11/12-14/15 años)	Tema: <i>Población y poblamiento</i> . Diversidad cultural: Factores de identidad y de diferenciación de la población. Tema: <i>Contrastes de desarrollo</i> . Países desarrollados vs países en desarrollo. Interdependencia entre espacios con diferentes niveles de desarrollo: obstáculos en el desarrollo; soluciones para atenuar los contrastes del desarrollo.
Secundaria 15/16-17/18	<i>Portugal</i> . El nivel de instrucción y de cualificación profesional. Los principales problemas socio-demográficos: el envejecimiento, el declive de la fecundidad, el bajo nivel educacional, la situación frente al empleo. El rejuvenecimiento de la población: los incentivos a la natalidad, la cualificación de la mano de obra. Los transportes, las comunicaciones y la calidad de vida de la población – la multiplicidad de los espacios de vivencia; los problemas de seguridad, de salud y ambientales. Problemas urbanos: las cuestiones urbanísticas y ambientales; las condiciones de vida de la población.

Las preocupaciones sociales son igualmente poco relevantes en los programas escolares de Portugal. Se da alguna atención a las desigualdades mundiales de desarrollo y, en el estudio de Portugal (ya cuando la asignatura surge como opcional), se valoran problemas socio-demográficos, como el envejecimiento de la población, la educación y el empleo, así como cuestiones relacionadas con la calidad de vida de las poblaciones.

En un balance de conjunto, con la excepción más evidente de España, son extremadamente pequeñas las preocupaciones sociales de los programas europeos de Geografía analizados, situación que se hesita ser idéntica en otros varios países - con el temor de las preocupaciones de organismos internacionales y de la propia Comisión de Geografía de la UGI.

9. UNA CUESTIÓN EMINENTEMENTE GEOGRÁFICA

Los sistemas educativos europeos, beneficiándose de una autonomía secular heredada de la propia Iglesia y de la que resulta de su fuerte relación con el financiamiento público, constituyen un espacio privilegiado de debate público sobre la concreción de los derechos sociales, tanto de los propios europeos como de los de otros pueblos.

Al centrarse en la construcción de territorios que acogen y amplifican los contrastes en el acceso a condiciones de vida dignas, la Geografía tanto puede optar por disfrazarlos, en nombre de un mundo coloridamente diverso, como tantas veces sucede, o de denunciarlos y contribuir activamente para su defensa. Éste no es un desafío fácil. En nuestra experiencia de formación de jóvenes profesores de Geografía portugueses, en 2005/06, hemos constatado una fácil y, a veces, entusiástica adhesión de alumnos de los 12 a los 15 años al debate y a iniciativas escolares innovadoras y centradas en la defensa de los derechos humanos. Esta adhesión fue particularmente viva en centros escolares de barrios pobres de la periferia de Lisboa, donde los problemas de la pobreza y del propio racismo son vividos de forma más intensa. De esta experiencia, destacamos dos episodios protagonizados por grupos con elevada participación de jóvenes de ascendencia africana: en un primer caso¹³, los alumnos de una clase con la opción vocacional de Música compusieron, de manera particularmente bien conseguida, el texto y la música de una canción de combate al racismo. En un segundo centro, que se beneficia de un estatus autonómico especial debido a los problemas sociales del barrio¹⁴, los alumnos solicitaron a su profesor de Geografía, también de ascendencia africana, que el recurso multimedia sobre los derechos humanos se centrase, sólo, en situaciones vividas en los países desarrollados – proyectando, quizás, la insatisfacción de los mismos en cuanto al incumplimiento de éstos.

La adhesión de los alumnos, reflejo también de la generosidad y del idealismo de adolescentes, tuvo como contrapunto la reacción de varios de sus docentes. A pesar de sensibilizados con el tema y de todavía no haber asumido las rutinas, un número significativo de jóvenes profesores en formación manifestó una gran aversión en asociar la defensa de los derechos humanos al aprendizaje de la Geografía, cuyos programas se encontrarían desligados del cumplimiento de los derechos

¹³ Escola Básica do Padre Alberto Neto, en Rio de Mouro/Sintra.

¹⁴ Escola Básica 2, 3 de Vialonga/Vila Franca de Xira.

humanos. Frecuentemente, movilizaron las áreas curriculares no disciplinarias (*Área de Proyecto, Formação Cívica, Estudo Acompanhado*) para el debate en torno de los derechos humanos.

La aspiración a una vida digna no es un asunto exterior a los hombres y mujeres que construyen y habitan un territorio fragmentado y crecientemente multiétnico; al contrario, esta es una cuestión muy geográfica. Si asume la ruptura con sus orígenes y no hesita en ser incómoda, la materia de Geografía sabrá colocarse en el centro del debate educativo europeo.

REFERENCIAS

- ADOUMIÉ, V. (2001). *Enseigner la géographie en lycée*. Paris, Hachette Livre.
- ALLAHWERDI, H.; RIKKINEN, H. (2003). Improved Intercultural Geographical Education. In R. Gerber, *International Handbook on Geographical Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, páginas 325-335.
- BARKER, W. B. (1927). *Geography in Education and Citizenship*, Londres, University of London Press.
- CAPEL, H. (1983). *Ciência para la Burguesia. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- CAPEL, H. et al. (1985). *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Los libros de la Frontera.
- CHAM'S/Groupe Chamonix-Sérignan. (1991). *Enseigner la géographie en Europe*, Paris, Anthropos/GIP RECLUS.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLAUDINO, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*, Lisboa, Universidade de Lisboa, (pol.).
- DAUDEL, C. (1996). *A Geografia e o seu ensino: para uma didáctica de alteridade*. Conferência apresentada ao Encontro Nacional de Professores de Geografia, Lisboa, pol.
- FAIRGRIEVE, J. (1926). *Geography in School*, Londres, University of London Press.
- GERBER, R. (2003). Globalisation and Geographical Education. In R. Gerber, *International Handbook on Geographical Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, páginas 21-33
- GUIBAUD, T. (2005). *Livre de géographie du professeur des écoles*, Paris, Éditions Seli Arslan.
- HUCKLE, J. (2002). Towards a critical school Geography. In M. Smith (ed.), *Teaching Geography in Secondary Schools*, Londres, The Open University, páginas 255-265.

- LACOSTE, Y. (1983). A Geografia. *A Filosofia das Ciências Sociais (de 1860 aos nossos dias)*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, páginas 197-243.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006). Livro Verde – Uma nova Solidariedade entre Gerações face às Mutações Demográficas. In Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, *Confrontar a Transformação Demográfica: uma nova solidariedade entre gerações*, Lisboa, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, páginas 103-129.
- MORGAN, J. (2002). Citizenship and geographical education. In M. Smith (ed.), *Teaching Geography in Secondary Schools*, Londres, The Open University, páginas 245-254.
- NATIONS UNIES (2005). *Objectifs du Millénaire pour le Développement Rapport 2005*, Nueva York, Nations Unies.
- MARQUES, R. (2006). Os Fluxos Migratórios: da Gestão a uma Melhor Integração, in Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, *Confrontar a Transformação Demográfica: uma nova solidariedade entre gerações*, Lisboa, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, páginas 25-30.
- LAMBERT, D.; MACHON, P. (ed.) (2001). *Citizenship Through Secondary Geography*, Londres, Routledge/Falmer.
- ROMERO, J. (coord.) (2004). *Geografía Humana*. Editorial Ariel, Barcelona
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía - problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal.
- UNESCO/BIE (2002). *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?*, Brasília, UNESCO.
- UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL/UGI (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Separata da *Apogeo*, Associação de Professores de Geografia, Lisboa.
- UNESCO: BIE (1996). *Education for International Understanding*, Ginebra, International Bureau of Education.
- VIGNON, M. J. (2006). Uma Nova Solidariedade entre Gerações Face às Mutações Demográficas. In Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, *Confrontar a Transformação Demográfica: uma nova solidariedade entre gerações*, Lisboa, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, p 5-11.
- WADE, C. (2006). Editorial: A Historical for the Role of Regional Geography in Geographic Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (2), Jul., páginas 81-189.
- YARWOOD, R. (2005). Geography, Citizenship, and Volunteering: Some Uses of the Higher Education Active Community Fund in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (3), Nov., páginas 355-368.