

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

N.º 22 (2021)



Asociación
Española de Geografía
Grupo de Didáctica de la Geografía

EQUIPO DE DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Editora Jefa / Chief Editor

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE,
Universidad Complutense de Madrid, España

Secretaría de redacción/ Journal editorial secretary

RAMÓN MARTÍNEZ MEDINA
Universidad de Córdoba, España

Asistente de Edición / Editor's Assistant

RAMÓN MARTÍNEZ MEDINA
Universidad de Córdoba, España

Consejo de Redacción / Editorial Board

FERNANDO ARROYO ILERA
Real Sociedad Geográfica, España

PETER BAGOLY
Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania

JOSÉ JESÚS DELGADO PEÑA
Miembro titular por España de la Cost Action
ENEC - European Network of Environmental
Citizenship, Chipre

MARÍA VICTORIA FERNÁNDEZ CASO
Universidad de Buenos Aires, Argentina

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ
Universidad de Granada, España

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ
Universidad de Barcelona, España

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ ORTIZ
Universidad de Murcia, España

CLEMENTE HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid, España

MARÍA DEL CARMEN MÍNGUEZ GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid, España

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén, España

MARÍA DEL ROSARIO PIÑEIRO
PELETEIRO
Universidad de Oviedo, España

JULIÁN PLATA SUÁREZ
Universidad de La Laguna, España

FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidad de Santiago de Compostela, España

EMILIA SANDE LEMOS
Associação de Professores de Geografia de
Portugal

Consejo Asesor / Advisory Board

CLARE BROOKS
Institute of Education, University College Lon-
don, Reino Unido

LEX CHALMERS
Waikato University, Nueva Zelanda

MARÍA LUISA DE LÁZARO TORRES
Universidad Nacional de Educación a Distancia,
España

RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ
Presidente de EUROGEO (European Associa-
tion of Geographers)

ALI DEMIRCI
Commission on Geographical Education of the
International Geographical Union (IGU)

MARÍA JESÚS GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de León, España

HARTWIG HAUBRICH
Universität Freiburg, Alemania

JOSEPH J. KERSKI
Education Manager Esri & Presidente del Natio-
nal Council for Geographic Education, NCGE,
Estados Unidos

MARÍA ASUNCIÓN MARTÍN LOU
Real Sociedad Geográfica, España

ANDREW J. MILSON
University of Texas Arlington, Estados Unidos

HERCULANO ALBERTO PINTO CACHINHO
Universidade de Lisboa, Portugal

RAFAEL SEBASTIÁN ALCARAZ
Universidad de Alicante, España

La revista Didáctica Geográfica (ISSN: 0210-492-X; ISSN electrónico 2174-6451), está editada por el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación Española de Geografía (AGE) y tiene una periodicidad anual. En la actualidad cuenta con su propia página web (<https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica>) y está indexada en Dialnet, Dialner Métricas, DICE, DOAJ, e-revistas, Erih Plus, Latindex, Miar, Google Scholar Metrics, entre otras.

Es una revista de reconocido prestigio nacional e internacional, que constituye una referencia fundamental en temas sobre investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía. Tiene una larga trayectoria, ya que el primer número se editó en 1977 y es la única revista científica que existe en España sobre esta temática.

Sus objetivos están orientados a mejorar la enseñanza de la Geografía mediante la publicación de investigaciones, originales e inéditas, relativas a este campo científico, desde la doble perspectiva teórica y experimental. La mayor parte de los números publicados hasta ahora son de miscelánea, si bien algunos han tenido, y podrán seguir teniendo de forma excepcional, un carácter monográfico.

Los números se estructuran en varios apartados: 1) una presentación por parte del coordinador de cada número de la temática y contenidos del mismo, 2) los artículos que integran cada número, 3) noticias de interés y 4) reseñas bibliográficas rigurosamente seleccionadas sobre nuevas publicaciones relacionadas con la enseñanza de la ciencia geográfica.

Todos los miembros con alguna responsabilidad en la revista son doctores y profesores de Universidad o trabajan en alguna institución con responsabilidad investigadora en Geografía y en Didáctica de la Geografía.

Las opiniones, contribuciones y resultados de investigación presentados en los artículos, reseñas bibliográficas y noticias de interés son de responsabilidad exclusiva de sus autores a todos los efectos.

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

didactica.geografica@gmail.com

Edita: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE)

Dpto. de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (Área de Ciencias Sociales). mjmarron@edu.ucm.es

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid

C/ Rector Royo Villanova nº 1, 28040 Madrid

ISSN: 0210-492-X

ISSN electrónico 2174-6451

D.L.: M-3736-2014

Editado en 2021

Maquetación: COMPOBELL, S.L. C/ Palma de Mallorca, 4, 30009 Murcia

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

nº 22 (2021)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN: <i>Educación geográfica para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible</i>	
COORDINA: Jesús Granados Sánchez	13
ARTÍCULOS	21
<i>Investigación en la formación inicial de profesores de Geografía: discusión de resultados sobre la ciudad de Boa Vista (Roraima, Brasil).</i>	
Wagner da Silva Dias	23
<i>Project “We Propose!” Territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education</i>	
Sérgio Claudino; Luís Mendes	47
<i>Esbozo histórico de una disciplina académica en Cuba: Didáctica de la Geografía (1964-2020)</i>	
Pedro Álvarez Cruz	73
<i>Infancia y Agenda 2030: aprendiendo a percibir la ciudad desde las emociones de los escolares</i>	
Alicia González García; Antonio José Morales Hernández; Carlos Caurín Alonso	97
<i>La evaluación en la revista Didáctica Geográfica: una revisión bibliométrica</i>	
Clara Moya Parreño; Rafael Sebastián Alcaraz; Emilia María Tonda Monllor..	123

<i>Hitos del paisaje urbano en una ciudad declarada Patrimonio Mundial de la Humanidad (Cuenca): itinerario didáctico y trabajo de campo con alumnos universitarios</i>	
Óscar Serrano Gil.....	145
<i>Espacio y tiempo en los Campus Virtuales: ámbito de investigación en Didáctica de la Geografía</i>	
Daniel David Martínez Romera; Sofía Rodríguez López; Sara Cortés Dumont	171
<i>Miradas urbanas en la formación inicial de profesorado</i>	
Rosa M. Medir Huerta; Anna Serra-Salvi.....	199
<i>En transición hacia sociedades bajas en carbono: análisis de las competencias para los estudios de Geografía</i>	
Jaume Feliu; Paula Inkeroinen; Iwona Markuszewska; Minna Tanskanen; Sergi Nuss; Josep Vila-Subirós	222
<i>Aportes de la Geografía a la enseñanza de los genocidios y a la construcción de memoria colectiva</i>	

NOTICIAS DE INTERÉS

<i>I Congreso internacional y XIII nacional de Didáctica de la Geografía. Marzo de 2021 (online)</i>	
Óscar Jerez García	277
<i>Próxima celebración del X Congreso ibérico de Didáctica de la Geografía....</i>	287

RESEÑAS

RAMIRO I ROCA, E. (2018). <i>Un país d'històries. Aproximació literària a la geografia del País Valencià</i> . Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 195 pp. ISBN: 978-84-17429-38-6 (Xosé Manuel Souto González).....	291
---	-----

GRANADOS SÁNCHEZ, J. y MEDIR HUERTA, R.M. (Eds.) (2021). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Barcelona: Octaedro, 430 pp. ISBN: 978-84-18615-77-1 (Salvador Calabuig Serra) 296

ENSER, M. (2021) *Powerful geography. A curriculum with purpose in practice*. Carmarthen: Crown House Publishing Limited, 182 pp. ISBN: 978-178583511-7 (Jesús Granados Sánchez) 300

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

n° 22 (2021)

INDEX

PRESENTATION: <i>Geography education for the achievement of the sustainable development goals</i>	
COORDINATES: Jesús Granados Sánchez.....	13
ARTICLES	
<i>Investigation in the initial training of geography teachers: discussion of results on the city of Boa Vista (Roraima, Brasil)</i>	
Wagner da Silva Dias.....	23
<i>Proyecto ¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía territorial e innovación curricular en la educación geográfica portuguesa</i>	
Sérgio Claudino; Luís Mendes	47
<i>Sketch historical of an academic discipline in Cuba: didactics of the geography (1964-2020)</i>	
Pedro Álvarez Cruz.....	73
<i>Childhood and 2030 Agenda: learning to perceive the city from the emotions of school children</i>	
Alicia González García; Antonio José Morales Hernández; Carlos Caurín Alonso.....	97
<i>The evaluation in the Didáctica Geográfica journal: a bibliometric review</i>	
Clara Moya Parreño; Rafael Sebastián Alcaraz; Emilia María Tonda Monllor..	123
<i>Landmarks of the urban landscape in a city classified as a World Heritage Site (Cuenca): fieldwork and didactic application with university students</i>	
Óscar Serrano Gil.....	145

Space and time in Virtual Campus: field of research in Didactics of Geography
Daniel David Martínez Romera; Sofía Rodríguez López; Sara Cortés Dumont 171

Urban perspectives in teacher education
Rosa M. Medir Huerta; Anna Serra-Salvi..... 199

In transition towards low carbon societies: competence analysis for Geography studies
Jaume Feliu; Paula Inkeroinen; Iwona Markuszewska; Minna Tanskanen;
Sergi Nuss; Josep Vila-Subirós 222

Contributions of Geography to the teaching of genocides and the construction of collective memory
María Cristina Nin 247

NEWS OF INTEREST

I Congreso internacional y XIII nacional de Didáctica de la Geografía. Marzo de 2021 (online)
Óscar Jerez García 277

Próxima celebración del X Congreso ibérico de Didáctica de la Geografía.... 287

BIBLIOGRAPHIC REVIEWS

RAMIRO I ROCA, E. (2018). *Un país d'històries. Aproximació literària a la geografia del País Valencià*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 195 pp. ISBN: 978-84-17429-38-6 (Xosé Manuel Souto González)..... 291

GRANADOS SÁNCHEZ, J. y MEDIR HUERTA, R.M. (Eds.) (2021). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Barcelona: Octaedro, 430 pp. ISBN: 978-84-18615-77-1 (Salvador Calabuig Serra) 296

ENSER, M. (2021) *Powerful geography. A curriculum with purpose in practice*. Carmarthen: Crown House Publishing Limited, 182 pp. ISBN: 978-178583511-7 (Jesús Granados Sánchez) 300

PRESENTACIÓN: *Educación geográfica para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible*

PRESENTATION: *Geography education for the achievement of the sustainable development goals*

COORDINA: Jesús Granados Sánchez

Desde su aparición como concepto y alternativa paradigmática, el desarrollo sostenible ha estado impulsado por las Naciones Unidas mediante cumbres internacionales y los compromisos que de éstas han surgido. Entre ellos podemos destacar la *Agenda 21*, (UN, 1992), *los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (UN, 2000) y la *Agenda 2030*, que es el marco vigente en la actualidad y que establece diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (UN, 2015). El *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2020* (UN, 2020) reúne los últimos datos que tenemos antes de la pandemia de la COVID- 19 y éstos no son muy halagüeños. Los avances en el logro de los ODS están siendo pocos, lentos y desiguales y muestran que no estamos en la senda adecuada para cumplir con ellos para el año 2030.

El número 22 de la revista *Didáctica Geográfica* se centra mayoritariamente en la contribución que la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía puede hacer para la consecución de los ODS y para transformarse como disciplina y así dar respuesta a los retos del Antropoceno. Siete de los diez artículos hacen aportaciones para trabajar el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género) y, sobretodo, el ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles). La ciudad es el centro de la mayor parte de los artículos, entendiéndose como espacio educativo, como laboratorio didáctico y como lugar de emociones. Los autores, a través de la ciudad, proponen una geografía problematizada de lo real que llevan al aula en clave de sostenibilidad para formar una ciudadanía global sostenible realista (Granados Sánchez, 2021). A continuación, presentamos una síntesis de las principales aportaciones y conclusiones de las investigaciones de los diez artículos.

El primer artículo lo firma Wagner da Silva Dias. La investigación que presenta tiene como objetivo analizar los resultados parciales del proyecto de investigación “*Potencial educativo de la ciudad de Boa Vista-RR*”, desarrollado entre 2014 y 2019 en el Laboratorio de Enseñanza de Geografía (LEGEO) de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) de Brasil. El proyecto parte de la concepción de que toda ciudad es educativa y utiliza la ciudad como objeto y lo urbano como fenómeno para reflexionar sobre el espacio y la sociedad, y como ambos son producto del otro por relaciones sociales

históricamente determinadas. La formación inicial de profesores de geografía que se llevó a cabo promovió la producción de conocimiento local de Boa Vista, buscando dirigir las opiniones de los estudiantes sobre la ciudad como un gran espacio educativo. Se identificaron potencialidades educativas para la enseñanza de la geografía en los contextos en los que se hallaban las escuelas y se prepararon actividades didácticas y proyectos educativos que permitiesen un aprendizaje experimental y se propiciase que los maestros y estudiantes pudieran participar políticamente en esos contextos de la localidad. Los enfoques utilizados para comprender la dinámica urbana y los objetos de conocimiento sobre la ciudad fueron los propuestos por Alderoqui (2016): el enfoque histórico-patrimonial (que ve la ciudad como un factor cultural acumulativo), el enfoque medioambiental (que se centra en los cambios ambientales y la calidad de vida), el enfoque morfológico social (que muestra la complejidad del sistema social, así como el conflicto de intereses), y el enfoque del ciudadano protagonista (que aboga por la participación ciudadana).

Sérgio Claudino y Luís Mendes, de la Universidad de Lisboa (Portugal), analizan el impacto del proyecto *¡Nosotros Proponemos!* en la formación de la ciudadanía territorial mediante la educación geográfica. El currículum de Geografía de educación secundaria de Portugal incluye el estudio de caso como metodología de enseñanza y aprendizaje que posibilita un trabajo de naturaleza práctica y muy dirigido a la creación de una ciudadanía activa. El estudio de caso es efectivo cuando los estudiantes analizan problemas de la región en la que viven y que les afectan y reflexionan acerca de las posibles soluciones. El proyecto *¡Nosotros Proponemos!* se aprovecha de esa posibilidad curricular desde hace más de diez años, con una movilización de miles de estudiantes en Portugal (y también en otros países), con el objetivo de llevar el mundo real al aula de geografía. Uno de los principales principios del proyecto es la construcción de asociaciones o “partenariados” con diversos agentes sociales del territorio, especialmente en el área de la planificación territorial y los usos del suelo. El artículo describe las fases del proyecto y las competencias que los alumnos participantes desarrollan, entre las cuales destacan la detección de problemas, su análisis y resolución con otros agentes del territorio. Los autores concluyen que los estudiantes desarrollan una ciudadanía territorial que es necesaria para la sostenibilidad, y que lo hacen a partir de la adquisición del conocimiento geográfico, del desarrollo del pensamiento espacial crítico y del dominio de metodologías de estudio del territorio de forma creativa y trabajando en equipo. Además, los alumnos aprenden a argumentar y comunicar sus decisiones y llegan a hacer propuestas de como intervenir en problemas reales complejos a diferentes escalas, empezando desde la propia comunidad. *¡Nosotros Proponemos!* es un proyecto que entiende el medio local como laboratorio didáctico de una Geografía problematizada de lo real. El proyecto permite que los estudiantes se pongan en contacto con geógrafos profesionales de sus

municipios, así como con asociaciones locales y el tejido institucional y económico de su entorno y aprendan a valorar el conocimiento geográfico y cómo la geografía puede ayudar a resolver problemas relacionados con el uso del suelo.

En el tercer artículo, Pedro Álvarez Cruz de la Universidad de La Habana (Cuba) nos presenta un esbozo histórico de como la Didáctica de la Geografía ha evolucionado como disciplina académica, durante el periodo de 1964 a 2020 en Cuba. La caracterización que ha realizado el autor se ha basado en una metodología de análisis histórica de los diferentes planes de estudio de la formación docente en Geografía, de los programas de Didáctica de la Geografía y de los libros de texto del período establecido. Para el análisis se ha tenido en cuenta la fecha de elaboración de los programas, las características del período, la ubicación en el plan de estudio, los principales fundamentos, los objetivos generales, las particularidades en el tratamiento de los principales componentes didácticos, la organización metodológica, el tipo de evaluación y la bibliografía. Como resultado, el autor ha establecido los cuatro períodos evolutivos diferenciados siguientes: el período de iniciación (1964-1976), el período de consolidación (1977-2002), el período de postergación (2003-2009) y el período de revalorización (2010-2020).

El siguiente artículo lleva por título “Infancia y Agenda 2030: aprendiendo a percibir la ciudad desde las emociones de los escolares”. Sus autores son Alicia González García, Antonio José Morales Hernández y Carlos Caurín Alonso, de la Universidad de Valencia. El objetivo de la investigación que presentan es conocer si la escuela es capaz de despertar emociones para construir y gestionar ciudades y comunidades sostenibles. Para ello han llevado a cabo un estudio de casos con alumnado de 3er curso de Educación Primaria, en los que se indaga en las representaciones sociales que los alumnos tienen sobre su ciudad y las emociones que esta les provoca después de llevar a cabo unas salidas de campo. Así, los autores se realizan las siguientes preguntas de investigación: ¿siente y percibe el alumnado su ciudad de igual manera tras una salida de campo? ¿De qué manera incide el espacio vivido en la generación de emociones? ¿Qué puede aportar todo esto al cumplimiento del ODS 11 de la Agenda 2030? La metodología de la investigación es de tipo mixto y con un diseño cuasiexperimental, dónde se cuenta con dos grupos de alumnos, donde un grupo actúa como experimental y el otro de control. Los resultados de esta investigación se han obtenido a partir de la categorización de las representaciones sociales de Reigota (1995) (de tipo naturalista, antropocéntrica y globalizante) y de las categorías de análisis establecidas por Jerez y Morales (2020) (enfoques idealizados o problematizados). También se caracterizan las emociones a partir del trabajo de Ekman y Oster (1981). Los resultados del pretest del grupo experimental muestran una predominancia de las representaciones sociales antropocéntricas y de un enfoque idealizado. En el postest las representaciones cambian a visiones globalizantes (y más biocéntricas) y el enfoque problematizado también aumenta debido a las salidas

de campo. En el caso de las emociones no se advierte un cambio significativo, siendo la tranquilidad y la alegría las más presentes en el pretest y postest. También cabe destacar que aparece una mayor diversidad de emociones en el postest. En cuanto al grupo control, apenas se advierten diferencias entre el pretest y el postest, con un predominio de las representaciones antropocéntricas y de un enfoque idealizado, así como destaca la alegría como principal emoción. Como conclusión se establece que la escuela puede ayudar al cumplimiento del ODS 11, sobretodo si se utiliza la salida de campo como metodología didáctica.

El quinto artículo de este número se centra, precisamente, en hacer una revisión bibliométrica sobre cómo aparece el tema de la evaluación en la revista *Didáctica Geográfica* durante el período 2016-2020 (ambos inclusive). Sus autores son Clara Moya, Rafael Sebastià y Emilia Tonda de la Universidad de Alicante. La metodología de investigación ha llevado a cabo tanto un análisis formal, como un análisis estructural y ha diferenciado entre los artículos que exponen recursos didácticos y aquellos que constituyen propuestas didácticas. Los resultados de la investigación revelan que hay pocas publicaciones relacionadas con el tema de la evaluación en el área de conocimiento de la enseñanza de la Geografía. Los autores empiezan diferenciando entre evaluar y calificar, destacando el valor de la primera. Además, ponen el acento en la ausencia de criterios de evaluación que sean rigurosos y de calidad en las experiencias y producciones didácticas de Geografía que se han analizado y hacen una llamada a que se incluyan y expliciten los criterios de evaluación. Los autores también echan en falta investigaciones sobre la puesta en práctica de la evaluación. Como conclusión y aportación que hace este artículo está la necesidad de que la evaluación tenga mayor espacio en las propuestas didácticas y que esta sea detallada y esté justificada, sobretodo para contribuir al ODS 4 que vela por una educación de calidad que hace necesario avanzar en la mejora del proceso evaluador. En definitiva, que la evaluación ocupe el lugar importante que se merece en la Didáctica de la Geografía, ya que es la evaluación la que refleja el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, así como es el motor para la mejora y la innovación en nuestra área de conocimiento.

La finalidad del siguiente artículo, de Oscar Serrano, es presentar el itinerario didáctico que se ha diseñado en la parte alta de la ciudad antigua de Cuenca, así como las valoraciones que los 58 estudiantes del segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación del curso 2019-2020 hacen sobre éste. El proceso vinculado al itinerario didáctico se articuló en tres momentos: la fase previa (de exposición de contenidos básicos), la fase de desarrollo (en la que se llevó a cabo el itinerario didáctico) y la fase postsalida (en la que los alumnos evaluaron el itinerario didáctico mediante un cuestionario final). Los estudiantes hicieron una valoración positiva de la localización estratégica de los hitos seleccionados, teniendo en cuenta los

criterios expuestos por la UNESCO (2016). También manifestaron sentirse capaces de replicar esta experiencia o aplicarla a otras realidades en su futuro profesional. Por otro lado, los trabajos entregados por los alumnos demuestran que la ciudad de Cuenca es un marco didáctico privilegiado para el estudio de las ciencias sociales.

El séptimo artículo se centra en los campus virtuales como objeto y/o ámbito de investigación de la Didáctica de la Geografía. Daniel David Martínez Romera, de la Universidad de Granada, Sofía Rodríguez López de la Universidad de Cádiz y Sara Cortés Dumont, de la Universidad de Jaén parten de la hipótesis que es posible obtener datos útiles para la innovación en Didáctica de la Geografía a partir de los metadatos. Para ello han estudiado los eventos generados por 398 alumnos de las asignaturas de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad de Cádiz, durante el curso 2018-2019. El enfoque metodológico adoptado ha sido el de las analíticas de aprendizaje, recurriendo tanto a la estadística descriptiva como a los autómatas de aprendizaje y al análisis comparado. Todo ello ha hecho que el análisis se estructure en cuatro ámbitos: el espacial, el temporal, la movilidad y el rendimiento académico. Los resultados referentes al ámbito espacial muestran que es más probable que el alumnado de la misma asignatura realice saltos geográficos semejantes, con un patrón de comportamiento relativamente homogéneo para las seis asignaturas estudiadas, y siendo Sevilla, Málaga, Madrid y Barcelona los nodos de gran concentración. Respecto al ámbito temporal, se concluye que el uso del campus virtual se circunscribe a dos momentos claros: al momento inmediatamente anterior y posterior al desarrollo de las clases, y al binomio domingo-lunes. Otros resultados en este mismo ámbito muestran que hay una diferencia de género en cuanto al acceso, con una tendencia a la nocturnidad por parte de los hombres, y una matutina en el caso de las mujeres. Las mujeres también destacan en el ámbito de la movilidad ya que se muestran más dinámicas desde un punto de vista geográfico. Por su parte, las personas de menor movilidad son las que se asocian con un rango de calificaciones más bajas.

Rosa María Medir y Anna Serra nos explican como proporcionan miradas urbanas vinculadas a dos de los ODS en la asignatura *Sociedad y sostenibilidad*, la cual forma parte de la formación en Didáctica de la Geografía y las ciencias sociales de los estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Girona. Las cuatro actividades que las autoras destacan comprenden: la imagen de la ciudad a partir del plano mental; la lectura de la ciudad desde la perspectiva de género; el análisis del nivel de sostenibilidad social del espacio público; y la proyección de la ciudad deseada (“la ciudad que quiero”). A través de estas actividades se pretende que el alumnado formule preguntas críticas, aclare sus propios valores, piense de forma sistémica, piense el futuro y aplique acciones de mejora. Los resultados muestran que los alumnos cambian sus percepciones iniciales sobre la ciudad después de realizar la asignatura. Las autoras,

después de analizar treinta dibujos de los ciento treinta posibles, concluyen que los chicos tienen una mirada más amplia de la ciudad y dan importancia a los nodos, mientras que las chicas construyen mapas mentales más detallados, con mayor número de puntos de referencia. Mirar la ciudad en clave de género ha resultado algo novedoso para los estudiantes y les ha hecho percatarse de que hay espacios diferenciados según si el uso es de hombres o de mujeres y si el urbanismo atiende a las necesidades diferenciales de cada sexo. También han destacado espacios propensos a micro violencias de género. En cuanto al análisis de la sostenibilidad social, los alumnos han integrado los conceptos clave siguientes: seguridad, sociabilidad, autonomía, identidad, accesibilidad, calidad y multifuncionalidad. Por último, la proyección de la ciudad ideal revela que sus prioridades se centran en que la ciudad proporcione una mayor calidad de vida, que sea más inclusiva y accesible.

El noveno artículo también proviene parcialmente de la Universidad de Girona. Sus autores, Jaume Feliu, Paula Inkeroinen, Iwona Markuszewska, Minna Tanskanen, Sergi Nuss y Josep Vila-Subirós, hacen una reflexión e investigación sobre las competencias que los estudios de geografía pueden aportar para transitar hacia sociedades bajas en carbono (SBC). Dicha investigación ha surgido de un proyecto Erasmus+ que, bajo el título *En camino hacia una sociedad baja en carbono: aumentar la profesionalidad en los usos del suelo y la gestión del paisaje dentro del cambio climático*, ha involucrado a nueve instituciones de educación superior y planificación de Finlandia, Polonia y Cataluña (España). El análisis de las competencias profesionales se llevó a cabo mediante una revisión de la literatura y un cuestionario con setenta preguntas, tanto abiertas como cerradas, que fue respondido por 60 profesionales de los 158 invitados. Las competencias surgidas se agruparon en los siguientes ámbitos: creatividad y resolución de problemas; facilitar el desarrollo en diferentes niveles regionales; comunicación y networking; habilidades técnicas y prácticas; análisis, valoración y evaluación; gobernanza y gestión ambiental; cuestiones y análisis sociales y económicos. Los resultados de esta investigación pueden aplicarse para adaptar los currículos de Geografía, lo que dependerá de factores como la estrategia y los recursos de los que disponga cada universidad.

El último artículo, de María Cristina Nin, presenta una síntesis de una tesis doctoral que ha indagado sobre el lugar educativo que ocupa el concepto “genocidio” y sus implicaciones territoriales, así como el rol de la geografía en la construcción de la memoria colectiva. La metodología utilizada ha consistido en el análisis de los materiales curriculares nacionales y provinciales de Educación Secundaria de Argentina, así como entrevistas a profesorado de cuarto año de dicha etapa educativa de la ciudad de Santa Rosa y profesionales en diseño curricular de la provincia de la Pampa. El período temporal objeto de estudio ha comprendido los años que van de 2004 a la actualidad. Las conclusiones a las que se llega en este artículo es que son necesarias políticas

de memoria y educación ciudadana mundial, avanzar en protección de los derechos humanos de forma global, utilizar imágenes como marcas de violencia y construcción de memoria, contar con testimonios y biografías como narrativas de la memoria, hacer una construcción social de los lugares de memoria, incluir la perspectiva de género en la construcción de la memoria, y reivindicar el rol del profesorado en la enseñanza de procesos traumáticos y ejercicio de la memoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderoqui, S. (2006). Enseñar a pensar la ciudad. En: Alderoqui, S.; Penchansky, P. (orgs.). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano* (pp. 33-66). Buenos Aires: Paidós.
- Ekman, P., y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de psicología*, 2(7), 115-144.
- Granados Sánchez, J. (2021). Conceptos poderosos para la construcción de una ciudadanía sostenible, En J. Granados Sánchez y R. M. Medir Huerta (Eds). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*, Barcelona: Octaedro (pp. 177-198)
- Jerez, M. y Morales, A. J. (2020). Cartografías personales y ciudadanía crítica: una investigación didáctica en educación primaria. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (98), 8-13.
- Reigota, M. (1995). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez.
- UN (1992). *Agenda 21*, Naciones Unidas: Nueva York. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21sptoc.htm>
- UN (2000). *Declaración del Milenio*, Naciones Unidas: Nueva York. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>
- UN (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Naciones Unidas: Nueva York. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- UN (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*, Naciones Unidas: Nueva York. Recuperado de: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- UNESCO. (2016). *Guía didáctica ciudad patrimonio de la Humanidad (diversas ciudades)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ciudades Patrimonio de la Humanidad.

ARTÍCULOS

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 23-46

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.549>

ISSN electrónico: 2174-6451

INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA: DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE LA CIUDAD DE BOA VISTA (RORAIMA, BRASIL)

INVESTIGATION IN THE INITIAL TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS: DISCUSSION OF RESULTS ON THE CITY OF BOA VISTA (RORAIMA, BRASIL)

RECHERCHE SUR LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE GÉOGRAPHIE: DISCUSSION DES RÉSULTATS SUR LA VILLE DE BOA VISTA (RORAIMA, BRÉSIL)

Wagner da Silva Dias 

Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

wddias@uea.edu.br

Recibido: 01/06/2020

Aceptado: 13/10/2020

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar los resultados parciales del proyecto de investigación “Potencial educativo de la ciudad de Boa Vista-RR”, desarrollado entre 2014 e 2019 en el Laboratorio de Enseñanza de Geografía (LEGEO) de la Universidad Federal de Roraima (UFRR). Hacemos hincapié en la importancia de la investigación en la formación inicial del profesor de Geografía, especialmente para aquellos centrados en la enseñanza y la escuela básica. Como problema para la elaboración de este artículo, optamos por la investigación en la formación de profesores de Geografía enfocada en la ciudad como espacio educativo. Enumeramos todos los trabajos producidos en el período

relacionado con el proyecto de investigación, incluido los trabajos de finalización del curso y las comunicaciones en eventos académicos. A partir de estos trabajos, analizamos la proximidad de los objetivos y conclusiones con los del alcance del proyecto, además del diálogo con uno de los enfoques al estudio de la ciudad, como el histórico-patrimonial, ambiental, morfológico-social y el ciudadano protagonista. Como resultado, tenemos toda la construcción teórica que guió nuestras acciones y la elaboración de varias propuestas de estudios sobre la ciudad, las experiencias y las lecturas del mundo. Sin embargo, también destacamos la importancia del diferencial en la formación de los futuros docentes a la hora de realizar trabajos de investigación orientados a la enseñanza de la Geografía.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza de la geografía; estudio de campo; ciudad educadora; espacios de enseñanza no escolares.

ABSTRACT:

This article aims to analyse the partial results of the research project “Educational potential of the city of Boa Vista-RR”, developed between 2014 and 2019 at the Geography Teaching Laboratory (LEGEO) of the Federal University of Roraima (UFRR) . We emphasize the importance of research in the initial geography teacher training, especially for those focused on teaching and basic school. As a problem for the preparation of this article, we opted for research in the training of Geography teachers focused on the city as an educational space. We list all papers produced in the period related to the research project, including course completion papers and communications at academic events. From these works, we analyse the proximity of the objectives and conclusions with those of the scope of the project, in addition to the dialogue with one of the approaches to the study of the city, such as the historical-patrimonial, environmental, morphological-social and the protagonist citizen. As a result, we have all the theoretical construction that guided our actions and the elaboration of various study proposals on the city, the experiences and the readings of the world. However, we also highlight the importance of the differential in the training of future teachers when carrying out research work oriented to the teaching of Geography.

KEYWORDS:

Geography teaching; field study; educational city; non-school learning spaces.

RÉSUMÉ:

Cet article vise à analyser les résultats partiels du projet de recherche «Potentiel éducatif de la ville de Boa Vista-RR», développé entre 2014 et 2019 au Laboratoire d'Enseignement de Géographie (LEGEO) de l'Université Fédérale de Roraima (UFRR). Nous soulignons l'importance de la recherche dans la formation initiale des professeurs de géographie, en particulier pour ceux qui se concentrent sur l'enseignement et l'école de base. Comme problème pour la préparation de cet article, nous avons opté pour une recherche dans la formation des professeurs de géographie axée sur la ville comme espace pédagogique. Nous listons tous les articles produits au cours de la période liée au projet de recherche, y compris les documents de fin de cours et les communications lors d'événements universitaires. A partir de ces travaux, nous analysons la proximité des objectifs et des conclusions avec ceux de la portée du projet, en plus du dialogue avec l'une des approches de l'étude de la ville, telles que le citoyen historique-patrimonial, environnemental, morphologico-social et le citoyen protagoniste. Du coup, nous avons toute la construction théorique qui a guidé nos actions et l'élaboration de diverses propositions d'études sur la ville, les expériences et les lectures du monde. Cependant, nous soulignons également l'importance du différentiel dans la formation des futurs enseignants lors de travaux de recherche orientés vers l'enseignement de la géographie.

MOTS-CLÉS:

Enseignement de la géographie; étude de terrain; ville éducative; espaces d'enseignement non scolaire.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda resultados parciales, considerando el período de 2014 a 2019, del proyecto de investigación titulado “Potencial educativo de la ciudad de Boa Vista - RR”, desarrollado en el Laboratorio de Enseñanza de Geografía (LEGEO) con estudiantes del curso de pregrado en Geografía en la Universidad Federal de Roraima (UFRR).

El proyecto tiene como objetivo promover la producción de conocimiento local sobre la enseñanza de Geografía, buscando dirigir las opiniones de los estudiantes sobre la ciudad como un gran espacio educativo y alienta el aprendizaje experimental en la preparación de planes de clases y proyectos educativos. Partimos de la concepción de que toda ciudad es educativa, tanto desde el punto de vista de la educación informal como formal, ofreciendo innumerables posibilidades para el trabajo escolar, especialmente con la dirección de la mirada y con problematizaciones con los estudiantes. Así, cualquier ciudad puede ser abordada e investigada a través de clases de Geografía en educación básica, incluso. Además, también busca valorar la investigación en la formación inicial

de profesores de Geografía para la expansión permanente de su repertorio e innovación en las clases de educación básica.

Elegimos el estudio de la ciudad porque, a través de ella, es posible recurrir a la comprensión de la sociedad contemporánea y la forma de vida de esta sociedad, permitiendo entender las contribuciones a la vida cotidiana del estudiante, desde las áreas más cercanas a su hogar hasta las redes urbanas y su dimensión global (Alderoqui y Penchansky, 2006). En palabras de Castellar y Vilhena (2011, p.120),

El análisis del “fenómeno de la ciudad” puede ocurrir, desde un punto de vista teórico, llevando la ciudad al currículo escolar como un espacio de aprendizaje, entendiendo su función, su génesis y el proceso histórico en el que se produjo, estableciendo una nueva referencia para la geografía escolar.¹

De esta manera, el desarrollo del proyecto proporcionó un debate permanente sobre lo urbano en Boa Vista y alentó a los maestros y estudiantes a participar políticamente en diferentes contextos. Así es como imaginamos la formación de un ciudadano que actúe de manera efectiva en su ciudad, con condiciones para comprender la dinámica espacial de los problemas urbanos.

Sobre los conceptos de ciudad y urbano, nos apropiamos del trabajo de Lencioni (2008), que ofrece un enfoque muy didáctico al tiempo que proporciona las bases para pensar en ambos conceptos. Además, este trabajo destaca por las siguientes razones:

- Ofrece al lector observaciones sobre conceptos, estimulando la reflexión sobre el uso de esta palabra. Según el autor, “todo concepto sirve para comprender la esencia de los objetos, fenómenos, leyes y, en este sentido, constituye un instrumento de conocimiento e investigación” (Lencioni, 2008, p.110)²;
- Aborda el concepto de ciudad y urbano con referencia a la realidad brasileña;
- Rescata varias perspectivas del uso de los conceptos de ciudad y urbano, estableciendo un diálogo con interlocutores que produjeron conocimiento sobre el tema.

Así, el texto actúa como un punto de partida en cuanto permite la construcción de los conceptos por parte del lector. La realidad urbana de Boa Vista - e incluso de las otras catorce ciudades del estado de Roraima - tiene características muy singulares: está ubicada en el extremo norte de Brasil, en el bioma amazónico, en la franja fronteriza con Venezuela y Guyana, y con una génesis urbana muy diferenciada. Entendemos que,

¹ Traducción libre del original en portugués.

² Ídem.

Tanto la ciudad, como objeto, como lo urbano, como fenómeno, se inscriben en el ámbito de las reflexiones sobre el espacio y la sociedad, por ser productos de esta relación; más precisamente, son producidos por relaciones sociales históricamente determinadas (Lencioni, 2008, p.114)³.

De esta manera, buscamos entender la Boa Vista urbana, sus particularidades, su periodización y sus cambios y permanencias, ya que existen otros hitos históricos y otros temas que dieron origen a las ciudades de Roraima. Y es importante que estas particularidades se hagan evidentes en las clases de los profesores de Geografía en educación básica, ya que son fundamentales para el entendimiento de la ciudad de Boa Vista.

Es importante, en este momento, presentar brevemente la ciudad de Boa Vista y así contextualizar la redacción de este trabajo con las acciones desarrolladas dentro del proyecto. Boa Vista es la capital del estado de Roraima, en el extremo norte de Brasil (Figura 1). Se encuentra en el norte del Amazonas, bañado por el río Branco y su vegetación predominante es la sabana, localmente llamada 'lavrado', como todo el noreste del estado de Roraima.

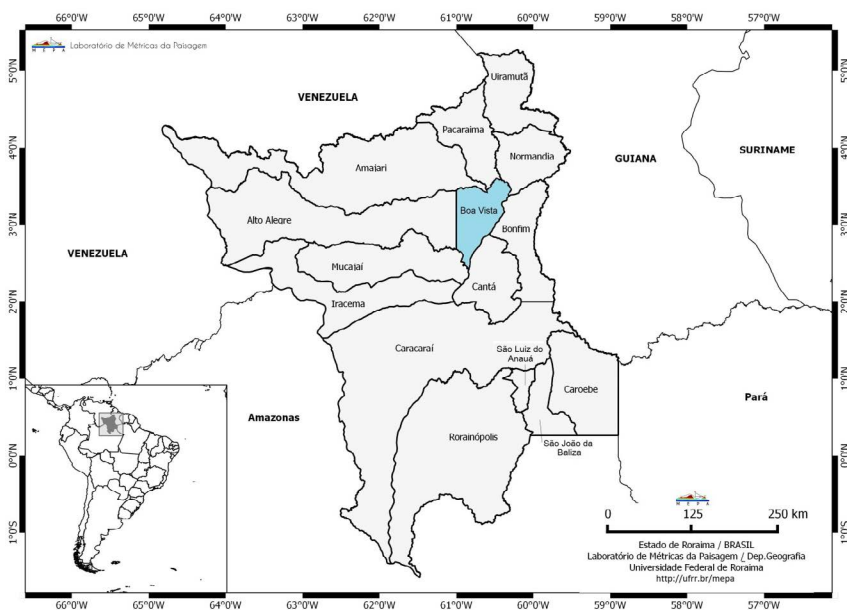


FIGURA 1. Mapa de ubicación del municipio de Boa Vista. Fuente: Elaborado por el Laboratorio de Métricas del Paisaje (MEPA)/UFRR. Modificado por el autor

³ Ídem.

El origen urbano de Boa Vista está directamente asociado con la construcción del Forte de São Joaquim, entre 1775 y 1778, formalizando el dominio portugués en la región. La instalación del fuerte y la presencia permanente de soldados sirven como incentivo para la ocupación económica del valle del río Branco, especialmente a través del ganado. Estos hechos ayudan a comprender la génesis espontánea de la ciudad de Boa Vista.

En la década de 1940, sin embargo, surge una propuesta urbana para la ciudad (Figura 2) destinada a poblar y defender la frontera. La implantación del plan urbano de 1944 consolida el carácter geopolítico de Boa Vista y explica la presencia de una ciudad planificada en el extremo norte de Brasil. La estructura radial concéntrica, que se muestra en la figura, permanece hasta nuestros días y da forma al centro de la ciudad. Con la expansión urbana de Boa Vista, los vecindarios crecieron más allá de este plan ya en la década de 1960.

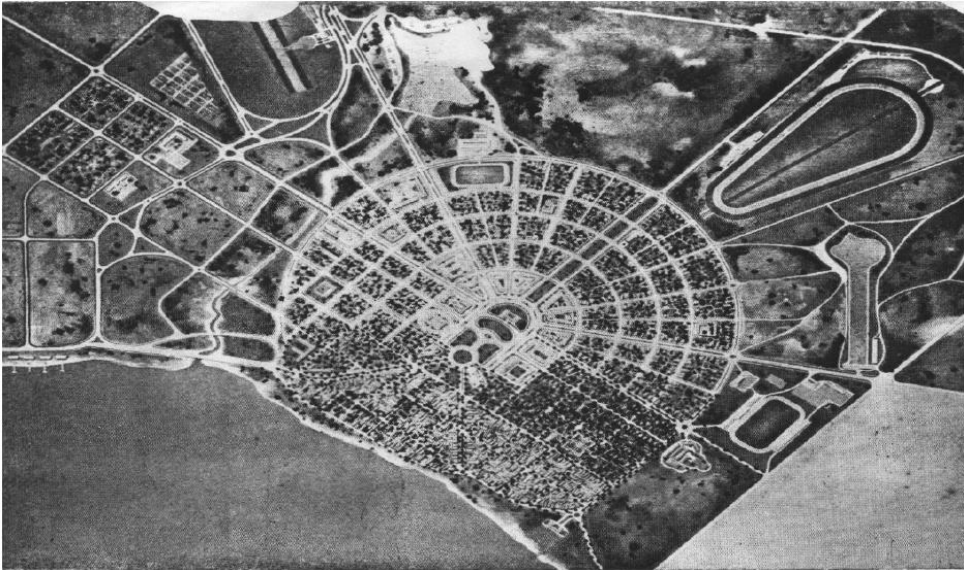


FIGURA 2. Modelo del Plan Urbano de Boa Vista (1944). Fuente: extraído de Veras (2009, p. 95). Colección de Darcy Romero Derenusson

Actualmente, Boa Vista tiene aproximadamente el 51% de la población del estado de Roraima⁴, una relación que ha ido disminuyendo a lo largo de las décadas, pero que

⁴ Basado en estimaciones de población del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). El estado de Roraima tiene una población estimada de 605,761 (2019) y el municipio de Boa

todavía constituye un caso de macrocefalia urbana (Silva, 2007). A partir de la década de 1980, el crecimiento de la población se aceleró, promoviendo la expansión urbana y aumentando los vecindarios, especialmente hacia el oeste de la ciudad. Este proceso reprodujo políticas segregacionistas, dando como resultado las desigualdades socio-espaciales presentes hasta hoy.

La falta de infraestructura urbana adecuada es un hecho cotidiano para muchos residentes de Boa Vista, lo que les obliga a vivir en calles sin asfalto y sin colecta de agua de lluvia, con un servicio de transporte público precario y sobrecargado en varios servicios públicos, como escuelas y centros de salud. Asimismo, destacamos la escasez de espacios para la cultura, la convivencia y el ocio en las periferias, que también se aplica a las áreas verdes en parques o plazas.

Por lo tanto, cuando analizamos la enseñanza de Geografía y proponemos un proyecto de investigación que se centra en cuestiones urbanas en Boa Vista, es necesario comprender que la mayoría de nuestros estudiantes y maestros no vivirán con la “ciudad ideal”, sino con las realidades expuestas brevemente arriba. Y es necesario problematizar estos temas en las aulas, imaginar escenarios futuros y actuar políticamente para mejorar las condiciones de vida de todos.

2. METODOLOGÍA

Las actividades desarrolladas por el proyecto de investigación giran en torno a la mejora teórica sobre el tema y sus posibilidades, la elaboración experimental de varios guiones de estudio de campo, además de la identificación de potencialidades educativas para la enseñanza de Geografía en las escuelas, según los detalles de cada ubicación. Así, en esta sección, explicaremos las bases teóricas y metodológicas que guiaron la ejecución del proyecto y la elaboración de los trabajos derivados del mismo. Esto significa declarar que no solo trataremos la metodología específica para la construcción de este artículo. Teniendo en cuenta que el propósito de este artículo es reflexionar sobre nuestra producción entre los años 2014 y 2019, es importante establecer en qué bases se produjeron los trabajos, especialmente con respecto a los conceptos teóricos.

Al principio, en este artículo, presentaremos brevemente una reflexión sobre la importancia de la investigación en la formación inicial de los docentes, dialogando con los autores que discuten este tema en el grado en Geografía. También es oportuno analizar cómo la investigación en los cursos de pregrado se retrata en legislación específica y en el Proyecto Pedagógico del curso de pregrado en Geografía en la Universidad Federal de Roraima.

Vista tiene una población estimada de 399,213 (2019). Fuente: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>. Consultado el 27 de mayo de 2020.

Luego, enumeraremos los resultados derivados del proyecto en el período mencionado. Los trabajos buscaron realizar búsquedas bibliográficas sobre la enseñanza sobre la ciudad y lo urbano y el desarrollo de metodologías y procedimientos adecuados para la ciudad de Boa Vista-RR, con sus especificidades geográficas. No menos importante fue la lectura específica sobre la dinámica urbana de Boa Vista y su formación socio espacial y urbano en el contexto de Roraima.

Cabe señalar que la propuesta de Alderoqui (2016, pp.47-51), sobre el enfoque de los contenidos sobre la ciudad y lo urbano, cumplió satisfactoriamente nuestras expectativas en la discusión entre los temas urbanos de Boa Vista y la enseñanza de la Geografía. La autora ofrece varios enfoques para comprender la dinámica urbana, en la que vincula objetos de conocimiento sobre la ciudad:

- Enfoque histórico-patrimonial: “entender la ciudad como un factor cultural acumulado históricamente, su significado, referencias y dinámicas de cambios y permanencias”;
- Enfoque medioambiental: “entender la ciudad como una gran transformación de la naturaleza en la que los flujos de materia y energía están interrelacionados, la necesidad de preservar el medio ambiente y mejorar las condiciones de vida de todos los habitantes”;
- Enfoque morfológico social: “entender el espacio urbano como un todo complejo, un espacio de movilidad, consumo y contacto entre personas, un lugar de producción, concentración y difusión en el que existe un conflicto de intereses”;
- Enfoque del ciudadano protagonista: “comprender la necesidad de planificación y gestión de la ciudad y el lugar de participación ciudadana”.

Estos enfoques no constituyen una agenda rígida para la preparación de nuestros estudios, ya que permiten el diálogo entre los contenidos estudiados a través de esta propuesta. Esta observación es más evidente cuando entendemos que nuestros esfuerzos son para la realización de lo que el foco del ciudadano protagonista señala, independientemente del enfoque que hayamos tomado.

Además de la propuesta presentada por Alderoqui (2016), existe un diálogo con autores que se dedican a estudiar las relaciones entre la ciudad y la enseñanza de la geografía. Cavalcanti (2008), Castellar (2010), Castellar y Moraes (2011) y Callai (2006) se encuentran entre las referencias más recurrentes, tanto para estudio y capacitación como para apoyar el trabajo. El texto de Callai es importante porque establece el lugar como una categoría de análisis preferencial para nuestras reflexiones, así como el vasto trabajo sobre la relación entre ciudadanía y educación proporcionada por la autora. Cavalcanti, cuyo trabajo se llama “Geografía escolar y ciudad: ensayos sobre la

enseñanza de Geografía para la vida urbana cotidiana”, es central en la discusión sobre el enfoque de la enseñanza de Geografía sobre la ciudad. Castellar, a su vez, revela la importancia de enseñar Geografía en espacios no formales, además del uso de diferentes lenguajes en la educación geográfica (Castellar y Moraes, 2011) que pueden ampliar el repertorio del maestro para la planificación de las clases.

Los procedimientos que operan estas bases teóricas varían de acuerdo con la aplicabilidad y el tiempo de elaboración. Como veremos a continuación, estos estudios resultan en trabajos de finalización de cursos de graduación, publicaciones en los anales de eventos, informes de iniciación científica y en acciones específicas como el trabajo en componentes curriculares, pasantías supervisadas, programas de iniciación docente, conferencias, cursos cortos y talleres pedagógicos.

Para este artículo, seleccionamos todos los trabajos que permanecieron dentro del alcance del proyecto de investigación o cercanos a él⁵. Por ello, ampliamos los detalles de las metodologías empleadas por el proyecto, pues pensar en la ciudad como espacio educativo fue el lema principal para el desarrollo de las obras.

Así, para la construcción de este texto, nos apoyamos principalmente en el análisis documental de las obras seleccionadas, así como en los documentos oficiales como se explicó anteriormente. Las etapas que consolidaron este artículo se mezclan con el desarrollo del proyecto de investigación en la vida diaria del laboratorio. Definimos los criterios para la selección de los trabajos, pero la apropiación de la bibliografía específica y el contacto con el Proyecto Pedagógico del Curso y con los documentos oficiales sobre la formación docente son parte de los requisitos previos para nuestras acciones.

Como informe, es posible dividir la construcción de este artículo en los siguientes pasos:

- a) definición de criterios de selección de las obras;
- b) relectura de las obras;
- c) tabulación de información sobre investigación en formación docente dentro del Proyecto Pedagógico del Curso;
- d) recopilación y tabulación sobre la investigación en la formación docente en documentos oficiales;
- e) elaboración de reflexiones sobre el proyecto de investigación y la bibliografía específica citada en este trabajo;

⁵ Como veremos más adelante, hay un trabajo que no trata directamente de la enseñanza de la Geografía, sino que otorga subsidios para pensar en proyectos educativos sobre una realidad particular en Boa Vista, sobre todo porque el autor fue becario del proyecto.

Además, analizamos el contenido de los trabajos desde el punto de vista de desarrollar estrategias para que el profesor de Geografía trabaje en la ciudad de Boa Vista, sin embargo, manteniendo la coherencia con los objetivos que nos propusimos. Nos interesa principalmente entender cómo estos trabajos influyeron en la perspectiva de los estudiantes, autores de estos trabajos, como futuros profesores de Geografía. A pesar de ser bastante subjetivo, el interés del estudiante por la investigación en la enseñanza de la Geografía ya es un indicador de la comprensión de la formación de un docente investigador.

3. BREVES NOTAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN CURSOS DE PREGRADO

La investigación en la formación del profesorado debe servir para que la importancia de la innovación, la creatividad y la calidad de las clases sea permanente en la enseñanza, al mismo tiempo que se vuelve reflexiva y autónoma. Por lo tanto, es necesario hacer prácticas de investigación factibles para todos aquellos que deseen practicar la enseñanza en Geografía, especialmente si el objeto de la investigación está vinculado a las prácticas en el aula, las relaciones de enseñanza y aprendizaje y el papel de la escuela. Actualmente, existe un consenso en la dirección de una pedagogía que valora la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento, especialmente a través de metodologías activas para promover el aprendizaje significativo. Los cursos de formación de docentes, a su vez, no siempre ofrecen condiciones teóricas, metodológicas y prácticas para que los docentes puedan actuar de acuerdo con estos supuestos. En este sentido, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Básica - LDB (Brasil, 1996) ya anticipó la importancia de alentar la investigación en la educación superior. El artículo 43, sobre el propósito de la educación superior, señala esta cuestión en dos ítems:

III - alentar la investigación y la investigación científica, con el objetivo del desarrollo de la ciencia y la tecnología y la creación y difusión de la cultura, y, por lo tanto, desarrollar la comprensión del hombre y el medio ambiente en el que vive; [...]

VIII - actuar a favor de la universalización y mejora de la educación básica, a través de la capacitación y calificación de profesionales, la realización de investigaciones pedagógicas y el desarrollo de actividades de extensión que unan los dos niveles escolares⁶.

Si bien el tercer ítem es más genérico en términos de alentar la investigación, sin distinguir los títulos universitarios de otros cursos y niveles de educación superior,

⁶ Traducción libre del original en portugués.

el octavo ítem está dirigido a mejorar la educación básica, en la que se prevén la investigación pedagógica y la aproximación entre la enseñanza básico y universitario. Este último ítem se incluyó solo en 2015, expresando una preocupación por la necesidad de investigación sobre / en educación básica que sigue (tardíamente) la discusión sobre el tema en los círculos académicos. Como investigación pedagógica, entendemos que es una cuya problematización comienza desde el aula, desde la vida diaria de la escuela y desde cuestiones relacionadas con la comunidad escolar que se incorporan por la administración escolar.

Las directrices curriculares nacionales para la formación inicial de docentes en educación básica (Brasil, 2019), son más explícitas e incisivas con respecto a la importancia de la investigación en la formación inicial. En su Art. 6, en el ítem V, aparece el principio relevante “la articulación entre teoría y práctica para la formación docente, fundada en el conocimiento científico y didáctico, contemplando la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, con el objetivo garantizando el desarrollo de los estudiantes”.

Es importante resaltar la idea de articulación entre teoría y práctica, pero es necesario registrar el énfasis en la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Más que el desarrollo de los estudiantes, esta premisa puede capacitar a los maestros para que estén más atentos a hacer que los maestros reflexionen, impactando positivamente en la planificación de sus clases.

En el Art. 8, que trata sobre los fundamentos pedagógicos de los cursos iniciales de formación docente, hay dos elementos que refuerzan la idea de la investigación como práctica común en los cursos iniciales de formación docente:

III - la conexión entre la enseñanza y la investigación centralmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la enseñanza requiere tener conocimiento y movilizarlo para la acción, y comprender el proceso de construcción del conocimiento; [...]

VII - reconocimiento de la escuela de Educación Básica como un lugar privilegiado para la formación inicial de docentes, su práctica e investigación⁷.

En los dos ítems anteriores, la investigación aparece como un elemento central junto con la enseñanza. En el tercer párrafo, la investigación se coloca como una base en la formación del maestro en su conexión con la enseñanza. El séptimo ítem traslada el

⁷ Ídem.

tema de la investigación a la escuela, también elevado al lugar de la capacitación en asociación con los cursos de pregrado. Como complemento a los fundamentos de los cursos de formación docente, agregamos el ítem IX del mismo artículo: “decisiones pedagógicas basadas en la evidencia”. Es una base que también está relacionada con la práctica de investigación, ya que la búsqueda de evidencia conduce a la búsqueda y estudio de otras prácticas que pueden corroborar o refutar ciertas opciones.

Para el profesor de Geografía, específicamente, Souza (2012) identifica que la investigación puede constituir una práctica mediadora en la formación y el ejercicio de la enseñanza. El autor elabora cinco ítems sobre el problema:

1) análisis del espacio escolar y prácticas de enseñanza de Geografía [...]. 2) desarrollo de una propuesta de acción en la escuela, basada en la investigación [...]. 3) el papel del contenido geográfico en la vida escolar [...]. 4) planificación de los contenidos y prácticas docentes de Geografía [...]. 5) la evaluación del proceso de aprendizaje (Souza, 2012, p. 45)⁸.

Es cierto que la formación de un maestro que logra manejar tantas variables en su planificación, depende de un esfuerzo conjunto de su aprendizaje, incluso en el grado. El profesor de Geografía, dotado de la capacidad de leer el espacio y el razonamiento geográfico, es un profesor privilegiado para dialogar con sus alumnos, teniendo en cuenta el entorno social e institucional de la escuela.

El autor aún identifica algunos obstáculos para la efectividad de las prácticas mencionadas, sin embargo, las estructuras de los cursos de capacitación iniciales están vinculadas, a veces tienen poco diálogo con la escuela, y también con la dinámica enyesada que se encuentra en varias escuelas, lo que puede hacer que las estrategias de mediación sean inviables para investigación. Souza (2012, p. 46) indica, entonces, “que la investigación es una alternativa didáctica que mejora las prácticas mediadoras en la enseñanza de la Geografía [...]”⁹.

Otro punto que nos propusimos presentar es cómo aparece la investigación en el Proyecto de Curso Pedagógico (PPC) de la licenciatura en Geografía de la UFRR, para tener una comprensión local de cómo se institucionaliza la investigación en el documento oficial que rige la formación docente. La versión vigente durante el período que nos interesa en este artículo es la de 2013 (PPC, 2013). En su objetivo general, el PPC aclara que el curso debe,

⁸ Ídem.

⁹ Ídem.

Formar egresados críticos y comprometidos con el conocimiento geográfico, capaces de desempeñar sus titulaciones de manera eficiente en la docencia de educación básica y realizar investigaciones en Docencia de Geografía, atendiendo las demandas de diferentes espacios, especialmente en la región amazónica (PPC, 2013, p.10)¹⁰.

Por ello, es importante señalar que en teoría el curso favorece la investigación en la enseñanza de la Geografía, entre otras cosas. La docencia en educación básica, sin embargo, se separó del contexto de investigación, como sugiere Brasil (2019). La advertencia de que debe hacerse es que el PPC es anterior a las nuevas directrices para la formación inicial de los profesores de la educación básica.

En los objetivos específicos, sin embargo, no se menciona la investigación en la enseñanza de la Geografía. Está previsto, según el PPC (2013, p.10)¹¹:

- “[...] propuesta y actuación en el campo de las políticas y prácticas educativas [...]”;
- “[...] comprometidos con la propuesta de educación para todos”;
- “Formar profesionales capaces de comprender los elementos y procesos relacionados con el medio natural y el medio construido, con base en los fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos de la Geografía”;
- “Dominar y mejorar las herramientas y métodos científicos relevantes para el proceso de producción y aplicación del conocimiento geográfico”;
- “Formar profesionales para el análisis y la crítica de las políticas y prácticas educativas y en la construcción de espacios geográficos”.

De acuerdo con los seis objetivos específicos del PPC, la investigación no aparece en el ejercicio de la docencia como se establece en el objetivo general. Solo dos objetivos específicos están dedicados específicamente al ejercicio de la docencia y ninguno destacó la importancia de la investigación. Los otros objetivos específicos se basan en conceptos que tienen poca comunicación con un curso de formación docente. El último objetivo específico, a pesar de destacar las prácticas educativas, en realidad contempla la formación de profesionales para el “análisis y la crítica” en conjunción con la construcción de espacios geográficos, sin explicar por qué estas características pueden combinarse en un único objetivo.

Se vuelve a citar la investigación en las competencias y habilidades generales del profesional egresado, señalando que el egresado en Geografía podrá “proponer y elaborar

¹⁰ Ídem.

¹¹ Ídem.

proyectos de investigación y ejecutivos en el ámbito del campo de la Geografía” (PPC, 2013, p. 11). La propuesta de proyectos de investigación generalmente se daría dentro del campo de acción de la Geografía, sin precisar las actividades docentes en las que se formó el egresado.

Más adelante, en el apartado de organización curricular, se vuelve a asociar la investigación a las actividades docentes en la formación del profesorado, al afirmar que los componentes curriculares del núcleo formativo específico¹² proporcionarían “[...] subsidios en el campo de la investigación científica y la docencia y establecerían la interrelación entre ambos” (PPC, 2013, p.15).

La pasantía aparece en el documento como un momento privilegiado para la realización de investigaciones asociadas a la docencia, previendo la “[...] ejecución de un proyecto pedagógico de docencia e investigación dirigido a la docencia de la Geografía [...]” (PPC, 2013, p. 28)¹³. Este punto orienta la base de la investigación a través de las cuestiones planteadas en la escuela, especialmente desde los diagnósticos. En el trabajo de conclusión del curso (TCC), hay una dirección clara para la elaboración de proyectos orientados a la enseñanza de la Geografía, como se muestra a continuación:

Para concluir el curso, el TCC de graduación en Geografía podrá incluir, además de la investigación científica, el relato de experiencias en prácticas pedagógicas relevantes, debidamente fundamentadas teóricamente en la literatura específica sobre la enseñanza de la Geografía y Geografía Escolar, que se pueda derivar de prácticas supervisadas, participación en proyectos vinculados a la formación inicial del profesorado o la propia actividad profesional del alumno, siempre que corresponda a la docencia de la Geografía (PPC, 2013, p.29)¹⁴.

Teniendo en cuenta la orientación que da el texto, el TCC debe ceñirse a la producción de investigaciones relacionadas con la enseñanza de la Geografía, ofreciendo algunas posibilidades para la construcción de la obra. En general, el TCC consolidaría la asociación entre docencia e investigación, como se señala en otros puntos del documento. Entonces, a pesar de ser anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), este PPC indica que la investigación debe ser considerada en la formación inicial docente, principalmente en su aplicación a la enseñanza de la Geografía.

Al cerrar esta sección, debe tenerse en cuenta que, en un curso de formación de profesores, los esfuerzos deben dirigirse hacia la formación del profesorado. Escuela,

¹² Los componentes curriculares del curso se dividieron en cinco núcleos de formación: básico, específico, pedagógico, complementario y pasantía.

¹³ Traducción libre del original en portugués.

¹⁴ Ídem.

enseñanza, educación, aula, entre otras palabras clave, deben usarse en la formación inicial de un maestro. El grado en Geografía, en sus áreas específicas, a veces verticaliza el conocimiento en detrimento del conocimiento pedagógico necesario en la formación del “geógrafo que enseña”.

Por lo tanto, no se pretende negar la práctica de la investigación en áreas específicas de Geografía, pero es necesario en algún momento encontrar el vínculo que se conecte con el propósito principal de un curso de formación de profesores, lo que significa ver el sentido pedagógico de los componentes del plan de estudios, que son parte de la matriz de nuestros cursos.

4. RESULTADOS

El proyecto propone una investigación exploratoria, con el objetivo de contemplar los deseos de los estudiantes universitarios que estén interesados en el tema en la construcción de su formación académica. Así, pudimos contemplar varias acciones y alentar diálogos sobre la enseñanza de la Geografía.

En Dias (2016) evaluamos algunos resultados en los momentos iniciales del proyecto. En ese momento se inició la sistematización de los guiones de estudio de campo en la ciudad de Boa Vista, así como también se creó conciencia para elaborar propuestas para leer alrededor de la escuela en los planes de clases de Geografía. Mirar a la ciudad como un gran espacio educativo, como hemos dicho, siempre ha sido la base para dirigir nuestras acciones.

Dentro de los resultados esperados, encontramos productos directamente vinculados al proyecto de investigación, como monografías de finalización de curso o trabajos presentados en eventos académicos, y otros que se han traducido en experiencias, sin la conexión directa con la producción de un artículo, resumen o informe, pero que motivan o se convierten en acciones con estudiantes de educación básica. A continuación destacamos los dos conjuntos de obras por separado.

4.1. Productos vinculados al proyecto de investigación

Los productos mencionados en este tema, enumerados en la Tabla 1, provienen de programas de iniciación científica y de nuestra orientación hacia las monografías de finalización de curso. Es importante destacar que los becarios de iniciación científica fueron aquellos que estaban formalmente vinculados al proyecto de investigación, con vínculos institucionales. Los estudiantes en la fase de finalización del curso tenían un vínculo a través de la orientación del trabajo, que generalmente duraba un semestre académico, llegando a dos.

Tema	Estudiante	Naturaleza del trabajo	Año de finalización
Espacios educativos en áreas verdes urbanas: potencial del Parque Ecológico Bosque dos Papagaios, Boa Vista, RR	Francisco Diniz de Oliveira	Finalización del curso	2018
La relación entre la calidad de la enseñanza y el entorno social en las escuelas públicas Oswaldo Cruz y Severino Gonçalo Gomes Cavalcante en Boa Vista - RR	Raimunda Matos Rocha	Finalización del curso	2016
Dinámica urbana en Boa Vista-RR y la enseñanza de Geografía: enfoque ambiental	Marcos de Lima Gomes	Iniciación Científica	2015
Dinámica urbana en Boa Vista-RR y la enseñanza de Geografía: enfoque morfológico-social	Andreia Conceição da Silva	Iniciación Científica	2015
Dinámica urbana en Boa Vista-RR y la enseñanza de Geografía: foco del ciudadano protagonista	Simara Brito de Melo	Iniciación Científica	2015
Dinámica urbana en Boa Vista-RR y la enseñanza de Geografía: enfoque histórico-patrimonial	Ellen Nigine Borges Souza	Iniciación Científica	2015
La contribución de la enseñanza de Geografía a la educación vial en Boa Vista-RR.	Vilmar Florêncio Barbosa	Finalización del curso	2014
El potencial educativo del Parque Anauá, Boa Vista-RR, para la enseñanza de Geografía.	Iolanda Ferreira do Nascimento	Finalización del curso	2014
La ciudad que queremos: percepción del espacio urbano por parte de los estudiantes de la Escuela Estatal Luís Ribeiro de Lima, Boa Vista, RR	Ligiane Torres	Finalización del curso	2014

TABLA 1. Investigaciones sobre la ciudad de Boa Vista en educación geográfica (2014-2019).
Elaboración propia

Mirando la Tabla 1, destacamos a los cuatro estudiantes de pregrado que comenzaron sus estudios junto con la creación del proyecto e completaron sus informes en 2015. Cada uno de ellos observó uno de los enfoques establecidos por Alderoqui (2006), para formar la base del proyecto. El trabajo de estos becarios tenía como objetivo establecer las primeras lecturas de la bibliografía sobre la enseñanza de la geografía y sobre la dinámica urbana de Boa Vista. Los títulos revelan lo que se pretendía en ese momento.

Los trabajos de finalización del curso siempre involucraron datos de la lectura de la ciudad. Hay dos trabajos bajo el enfoque ambiental, realizados en el Parque Ecológico Bosque dos Papagaios y el Parque Anauá, otro que asocia la enseñanza de la Geografía con la educación para el tráfico de vehículos y personas, asociando los enfoques del ciudadano protagonista con lo morfológico-social, y finalmente tenemos dos trabajos relacionados con la ciudad que (no) queremos, llevando la lectura de los alrededores de la escuela a la investigación.

En la Tabla 2, presentamos los trabajos presentados en eventos científicos vinculados al tema del proyecto.

Tema	Autores	Evento	Año
La clase-paseo en educación infantil: informes de una experiencia en Boa Vista - RR	Márcia Magalhães Gil e Wagner da Silva Dias	II Encontro Roraimense de Geografia	2016
Potencial educativo de la ciudad de Boa Vista-RR, Brasil	Wagner da Silva Dias	XV Encuentro de Geógrafos de América Latina	2015
Potencialidades educativas del Parque Ecológico Bosque dos Papagaios, Boa Vista-RR, para enseñar Geografía	Marcos de Lima Gomes e Wagner da Silva Dias	XV Encuentro de Geógrafos de América Latina	2015
Identidad a través de la (re) producción del espacio urbano: un estudio en el barrio de Santa Luzia, Boa Vista-RR	Andreia Conceição da Silva e Wagner da Silva Dias	I Encontro Roraimense de Geografia	2015

TABLA 2. Trabajos presentados en eventos científicos sobre la ciudad de Boa Vista en educación geográfica (2014-2019). Elaboración propia

A pesar del pequeño número de obras, debe tenerse en cuenta que son obras muy significativas para el proyecto y constituyen una parte importante de su fundación. Son los primeros resultados, dentro del proyecto, de una concepción de la ciudad de Boa Vista como espacio educativo.

Del conjunto presentado en Tabla 2, dos trabajos provienen de becarios de iniciación científica, ya mencionados en la Tabla 1. El texto sobre el Bosque dos Papagaios viene a reforzar la importancia de esta área verde urbana para la enseñanza de Geografía. El texto sobre el barrio de Santa Luzia no está directamente relacionado con la educación,

pero es una parte importante para proporcionar subsidios para el estudio didáctico del barrio, especialmente a través del enfoque histórico-patrimonial.

El primer trabajo en la Tabla 2 es importante porque permite que el proyecto se acerque a los estudiantes y maestros en el curso de Pedagogía. Este es un precedente deseable para que también podamos dialogar con los primeros años de la escuela primaria, ya que hay contenidos de Geografía en esta etapa.

4.2. Experiencias de la propuesta do proyecto de investigación

Es de esperar que un proyecto de investigación se centre en las métricas de producción, que se miden invariablemente por publicaciones que se derivan directamente de sus estudios. Sin embargo, es necesario ofrecer a los estudiantes universitarios la posibilidad de realizar investigaciones, especialmente cuando hay pocas oportunidades de investigación para la enseñanza.

Por lo tanto, valoramos los aspectos más subjetivos de las prácticas de investigación durante la capacitación. Es importante recordar que la investigación para el maestro tendrá como resultado práctico inmediato la mejora de sus clases y proyectos vinculados a la escuela, antes de la necesidad específica de desarrollar una investigación únicamente a través del sesgo académico, que puede terminar invariablemente en una publicación.

Hay muchas posibilidades para llevar a cabo una práctica de investigación, sin que el estudiante esté necesariamente vinculado formalmente al proyecto. Existen los componentes curriculares del curso y las pasantías supervisadas, en las que algunos aspectos del proyecto de investigación se pueden trabajar a tiempo.

Con respecto a los componentes curriculares, tres fueron importantes para la difusión de ideas del proyecto:

a) Metodología de enseñanza de geografía (obligatorio), cuando pudimos delinear planes de clases y secuencias didácticas dirigidas a la escuela, el barrio y la ciudad, discutiendo la relevancia de los contenidos, el papel del profesor de geografía y la importancia de la enseñanza Geografía en este contexto;

b) Enseñanza de Geografía en contextos no escolares (electivo): teniendo en cuenta que este componente curricular involucra espacios no escolares, las clases se imparten en diferentes partes de la ciudad, todas destinadas a pensar en clases fuera de la escuela, incluido su entorno. De esta manera, es posible ofrecer al estudiante una nueva mirada a la ciudad para las prácticas de enseñanza de Geografía;

c) Análisis del material didáctico (obligatorio): en este componente, se alienta a los estudiantes, además de otras tareas, a producir videos cortos que involucren los enfoques

del texto de Alderoqui presentado anteriormente. Todos los videos se producen dirigidos a la audiencia de las escuelas.

Creemos que el trabajo dentro de los componentes curriculares debe ser más amplio que el alcance del proyecto de investigación, pero debe estar presente en los momentos oportunos, sobre todo para ampliar los horizontes del grupo de estudiantes para nuevas propuestas de investigación y docencia. En estos casos, tuvimos pequeñas iniciativas que involucran la construcción del conocimiento desde la ciudad como espacio educativo. El componente de “enseñanza de la Geografía en contextos no escolares” fue más propicio para este objetivo, ya que el desarrollo de clases y tareas se realizó en diferentes espacios de la ciudad de Boa Vista. Semanalmente, por lo tanto, los estudiantes desarrollaron estudios en la bibliografía y en sitios de internet para la construcción de guiones de estudio de campo en espacios no escolares.

En “Metodología de la enseñanza de la geografía”, las acciones se centraron en el papel de la enseñanza de la geografía en la educación básica. El conocimiento sobre la ciudad se relacionó con la discusión de Apple (2006, p. 37) cuando afirma que “necesitamos ubicar y contextualizar el conocimiento que enseñamos”, y creemos que el profesor de Geografía, dotado del conocimiento de las categorías de análisis de esta ciencia, está ampliamente capacitado para llevar a cabo este debate. La construcción de una lectura sobre la ciudad desde donde se ubica la escuela es un ejercicio importante para contextualizar los contenidos de la enseñanza de la Geografía.

Finalmente, en el ‘análisis de material didáctico’, vimos la posibilidad de construir una lectura pedagógica de la ciudad a través del lenguaje audiovisual, que fue una de las diversas actividades desarrollada en el componente. La preparación de los videos requirió investigación, incluyendo visitas y trabajo de campo, y un estudio sistemático de los temas retratados dentro de los enfoques. Podemos afirmar que, al final, estos videos cortos podrían incluirse como productos del proyecto de investigación, si no fuera principalmente una actividad evaluativa para su aprobación en el componente curricular.

Las pasantías supervisadas también son una oportunidad importante para la investigación en la capacitación de futuros maestros. Según Parente y Mattos (2015), la pasantía supervisada puede ser una oportunidad para: a) reconocer la realidad, b) iniciar la enseñanza, c) la posibilidad de investigación y d) la acción de extensión universitaria. Con respecto a la investigación, específicamente, los autores declaran:

Entender la pasantía supervisada como investigación significa [...] compartir el entendimiento de que la investigación de pasantía como un método de capacitación para aprendices que serán futuros maestros, se traduce en la movilización de investigación que permite la expansión y el análisis de los contextos donde las

pasantías hacerse realidad. Pero también, y en particular, en la posibilidad de que los pasantes desarrollen posturas y habilidades de investigación a partir de situaciones de pasantía (Parente e Mattos, 2015, p. 71)¹⁵.

El producto de las pasantías supervisadas es el informe producido por cada alumno, además de los aspectos subjetivos del aprendizaje del alumno en prácticas. Sin embargo, es necesario hacer un trabajo exhaustivo en estos informes para identificar el papel de la investigación en las pasantías y especialmente los impactos que las ideas difundidas por el proyecto han estado atrayendo el interés de los pasantes.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Durante el período estudiado, entre los años 2014 y 2019, este fue el único proyecto de investigación totalmente centrado en la enseñanza de Geografía dentro de nuestro curso de pregrado. Sin embargo, este hallazgo no significa que no hubo otras acciones dirigidas a capacitar al profesor de geografía, que no estaban bajo nuestra responsabilidad, cubriendo su capacitación en general.

Como ejemplo, mencionamos el Programa Institucional de Becas de Iniciación para la Enseñanza (PIBID) y el Programa de Residencia Pedagógica, ambos programas del gobierno federal que brindan becas para futuros maestros y que fueron ampliamente aceptados por los estudiantes de Geografía. En estos programas, también fue posible abordar el potencial educativo de la ciudad de Boa Vista para enseñar Geografía, pero todo estaba muy restringido al plan de acción de los programas. Del mismo modo, otros profesores supervisaron el trabajo de finalización dirigido a la enseñanza de Geografía y también supervisaron las pasantías. Por lo tanto, no se trata de afirmar que no hay la debida atención con la formación docente.

Sin embargo, desde el punto de vista de la investigación, sería oportuno que otros temas pudieran abordarse a través de proyectos y así llegar a más estudiantes con la práctica permanente de investigación dirigida a la enseñanza de Geografía. Creemos que lo importante es ofrecer la posibilidad de involucrarse en la construcción del conocimiento sobre la enseñanza de Geografía. En otras palabras, esperamos más investigación integrada con la enseñanza en la formación del profesor de Geografía.

Con el proyecto que cubrimos en este artículo, es posible concluir que trajimos otras posibilidades de explorar la ciudad de Boa Vista didácticamente, comenzando por pautas menos rígidas centradas en el maestro y abriendo la posibilidad de investigación y formulación de hipótesis en la enseñanza de Geografía, en un movimiento claro hacia

¹⁵ Idem.

la ciencia geográfica apropiada bajo el sesgo de la construcción del conocimiento en la escuela. Por otro lado, también ofrecemos un enfoque basado en un concepto de humanización que privilegia las experiencias, los sentidos y el imaginario en los estudios sobre la ciudad de Boa Vista.

Desde el punto de vista de orientar un proyecto de investigación orientado a la enseñanza de la Geografía, es necesario destacar algunas impresiones que pudimos recoger durante este tiempo en el liderazgo de las acciones. Primero, fue revelador darse cuenta de que el sentido común disocia la actividad de investigación académica de la formación para la docencia. Este sentido común es compartido por varios estudiantes, profesores de la carrera de grado y profesores de la educación básica.

Se supone que la enseñanza y la educación de pregrado se involucrarían solo con informes de experiencias o construcción de planes de clases, mientras que las actividades de investigación permanecen con los componentes curriculares específicos de Geografía. Es necesario investigar cómo se ha extendido esta visión y cuáles son sus efectos entre los estudiantes de pregrado, que está más allá de nuestro alcance en este artículo. En esta oportunidad, solo podemos comprobar que la investigación sobre la docencia se percibe como algo de menor importancia.

Quizás motivados por las cuestiones abordadas en el párrafo anterior, percibimos la baja aceptación por parte del alumnado para componer un proyecto de investigación orientado a la docencia. El estudio sistemático de libros y artículos relacionados con la educación y la enseñanza de la Geografía como fundamento de la investigación parece contrastar con la idea de que la enseñanza debe estar siempre vinculada a prácticas sin fundamento teórico¹⁶.

Estas observaciones son las motivaciones que nos llevaron a trabajar la propuesta de proyecto en situaciones de aula, dentro de los componentes curriculares del curso. Por tanto, ofrecemos la oportunidad de desmitificar esas impresiones que tan fuertemente desatan la docencia y la investigación. En este sentido, considerando que este artículo presenta resultados parciales del proyecto de investigación y que fue el único vinculado a la docencia en el período, podemos ver a otros estudiantes ampliar las posibilidades de elección para iniciarse en la investigación académica en el futuro, o percibir la investigación como parte de la actividad docente.

En cuanto a los trabajos presentados en las Tablas 1 y 2, detallaremos a continuación algunas conclusiones. Primero, como resultados parciales del proyecto, presentamos algunos logros desde el punto de vista de la consolidación y maduración de la propuesta:

¹⁶ Unos discursos que circulan entre los alumnos, y que han ido atravesando generaciones, disocian teoría y práctica e incluso sitúan las teorías como inútiles ante los desafíos de la escuela y las clases. Es lamentable que este razonamiento llegara a los estudiantes incluso al comienzo de su formación, lo que indica un discurso muy consolidado que se presenta sin más discusión.

- Demostramos la importancia de observar la ciudad como espacio educativo y, así, desarrollar investigaciones y propuestas de Geografía en la educación básica;
- Hemos definido un método de elaboración de estudios de campo, basado en una propuesta muy consolidada que contempla a) preparación, b) estudio de campo y c) tratamiento de la información, que puede ser aplicado a diferentes situaciones, permitiendo la posterior comparación y análisis;
- Se planteó la posibilidad de realizar estudios en cualquier parte de la ciudad, en función de la temática y los contenidos que pretendamos trabajar, fomentando la propuesta de lecturas además de espacios recurrentes en Boa Vista;
- Insertamos el entorno de la escuela como un espacio privilegiado para comprender la realidad de una determinada comunidad, explorando aspectos de datos socioeconómicos y aprendizajes vivenciales;
- Vinculamos la actividad investigadora a las actividades esenciales del profesor, además de las relacionadas con la docencia. Así, reforzamos la idea de formar al profesor investigador que trabaja en educación básica.

En segundo lugar, presentamos algunos hallazgos sobre la formación de aquellos estudiantes que participaron en la investigación a través de la propuesta de proyecto. Dada la subjetividad involucrada en esta dimensión de nuestro aporte, señalaremos lo que apareció como un hilo conductor en mayor o menor grado. Es importante tener en cuenta que los datos a continuación se presentan juntos y no están individualizados:

- Implicación en actividades de investigación vinculadas a la docencia, posibilitando nuevas formas de pensar la formación individual;
- Reconocimiento de la relevancia de pensar la ciudad desde la enseñanza de la Geografía al tiempo que plantea problemas de investigación a desarrollar en el ámbito académico o escolar;
- Mayor interés en realizar actividades extra-escolares o problematizar en el aula los problemas urbanos en sus diversas escalas;
- Reconocimiento de la importancia de la educación informal y las experiencias en el proceso de formulación de problemas sobre la vida en la ciudad;
- Centrar la mirada en la creación de planes de clases y guiones de estudio de campo en espacios no escolares;
- Participación personal en la expansión del conocimiento propio sobre la ciudad de Boa Vista, independientemente de los enfoques apoyados por el proyecto de investigación.

Desde el punto de vista de los resultados parciales del proyecto de investigación, pensamos que los temas anteriores demuestran dos cuestiones importantes: el primero está relacionado con los avances y posibles retrocesos de lo que se produce académicamente, a través de publicaciones y monografías, y el segundo está relacionado con la importancia de la investigación en la enseñanza de la Geografía y su relación con la formación del profesorado. De esta forma, asumimos que una parte importante del trabajo con el proyecto estuvo dirigida a concienciar sobre lo que defendemos, especialmente ante el problema de disociar docencia e investigación, como se dijo anteriormente.

Cuando se trata de resultados parciales, es seguro que el proyecto tendrá nuevos desarrollos, pero ya existe una base sobre la cual se puede apoyar el trabajo de investigación futuro. Nuestra preocupación en estos primeros años fue exactamente esto: sobresalir en la calidad de los trabajos producidos y en la oferta de experiencias que motivan el enfoque de la ciudad como un espacio educativo. Quienes se unan al proyecto o quienes tengan acceso a nuestro trabajo podrán decir en qué medida lo hemos logrado.

Finalmente, destacamos la riqueza que ofrece la ciudad de Boa Vista para enseñar Geografía. Ya hay lugares bien establecidos para realizar un estudio de campo o una clase al aire libre, como Bosque dos Papagaios, Parque Anauá, el centro histórico y la orilla del río Branco. En cualquier barrio de la ciudad es posible ver los contenidos de Geografía vinculados a cuestiones urbanas siempre que entienda la función educativa de la ciudad.

El entorno de la mayoría de las escuelas se puede contemplar discutiendo lo que hay en este entorno, pero también lo que no, desde el punto de vista del equipamiento urbano y la infraestructura. Y es esta riqueza de posibilidades la que nos motiva, mediada por la investigación, a dirigir los ojos del futuro maestro en la construcción de sus planes de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Alderoqui, S. (2006). Enseñar a pensar la ciudad. In: Alderoqui, S.; Penchansky, P. (Orgs.). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano* (pp. 33-66). Buenos Aires: Paidós.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2019). Resolução CNE/CP N ° 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: Ministério da Educação.

- Brasil (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Callai, H. C. (2006). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano* (pp. 71-114). Porto Alegre: Meditação.
- Castellar, S. M. V. (2010). Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. In: Moreno L., N. & Hurtado B., M. F. (Orgs). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad* (pp. 229-253). Bogotá: Geopaideia.
- Castellar, S. M. V. & Moraes, J. V. (2011). *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning.
- Cavalcanti, L. S. (2008). *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papyrus.
- Dias, W. S. (2016). Geografia Escolar, espaços não formais de ensino e as potencialidades educativas da cidade de Boa Vista - RR. In: Holanda, E. C.; Beserra Neta, L. C. (Org.). *Geociências na Pan-Amazônia* (pp. 159-179). Boa Vista - RR: Editora da UFRR.
- Lencioni, S. (2008). Observações sobre o conceito de cidade e urbano. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, 24, 109-123.
- Parente, C. M. D.; Mattos, M. J. V. M. de. (2015). O estágio supervisionado na formação dos profissionais da educação. In: Parente, C. M. D.; Valle, L. E. L. R. do; Mattos, M. J. V. M. de. (Orgs.). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas* (pp. 63-74). Porto Alegre: Penso.
- PPC (2013). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFRR*. Boa Vista: Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Roraima.
- Silva, P. R. F. (2007). *Dinâmica territorial urbana em Roraima*. Tese (Doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).
- Souza, V. C. (2012). A pesquisa mediando a formação de professores no processo de aprendizagem em geografia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogia Crítica*, 11 (12). <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/419>.
- Veras, A. T. R. (2009). *A produção do espaço urbano de Boa Vista – RR*. Tese (Doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 47-71

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.564>

ISSN electrónico: 2174-6451

PROJECT “WE PROPOSE!” TERRITORIAL CITIZENSHIP AND CURRICULAR INNOVATION IN PORTUGUESE GEOGRAPHICAL EDUCATION

PROYECTO ¡NOSOTROS PROPONEMOS! CIUDADANÍA TERRITORIAL E INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PORTUGUESA

PROJET “NOUS PROPOSONS!” CITOYENNETÉ TERRITORIALE ET INNOVATION CURRICULAIRE DANS L’ÉDUCATION GÉOGRAPHIQUE PORTUGAISE

Sérgio Claudino 

Centro de Estudos Geográficos and Laboratório Associado Terra, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Portugal
sergio@campus.ul.pt

Luís Mendes 

Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro de Estudos Geográficos and Laboratório Associado Terra, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Portugal
luis.mendes@campus.ul.pt

Recibido: 20/07/2020

Aceptado: 23/03/2021

ABSTRACT:

This paper considers the strengths of the project methodology for the construction of a more innovative, active and problematizing geographical education among Portuguese secondary students, through the critical reflection on the applicability of the Project “We Propose! / Nós Propomos!”, in the last five years. The methodological approach is based

on a review of the national and international literature, a simplified content analysis of the last three curricular reforms in Portugal since the beginning of this century, and recourse to the explanation and interpretation of descriptive memories of the project. The scholarly significance of this study resides in the demonstration of how students are placed in contact with real-life geographers from the municipalities and local associations beyond the institutional and economic fabric of their surroundings and learn to value geographic knowledge and how geography can help in solving land use problems.

KEYWORDS:

Project methodology; geographical education; curricular innovation; territorial citizenship; Portugal.

RESUMEN:

Este documento considera los puntos fuertes de la metodología del proyecto para la construcción de una educación geográfica más innovadora, activa y problemática entre los estudiantes de secundaria portugueses, a través de la reflexión crítica sobre la aplicabilidad del Proyecto ¡Nosotros Proponemos! / Nós Propomos!, en los últimos cinco años. El enfoque metodológico se basa en una revisión de la literatura nacional e internacional, un análisis de contenido simplificado de las últimas tres reformas curriculares en Portugal desde el comienzo de este siglo, y el recurso a la explicación e interpretación de memorias descriptivas del proyecto. La importancia académica de este estudio reside en la demostración de cómo los estudiantes se ponen en contacto con geógrafos de la vida real de las municipalidades y asociaciones locales más allá del tejido institucional y económico de su entorno y aprenden a valorar el conocimiento geográfico y cómo la geografía puede ayudar a resolver problemas de uso del suelo.

PALABRAS CLAVE:

Metodología del proyecto; educación geográfica; innovación curricular; ciudadanía territorial; Portugal.

RÉSUMÉ:

Cet article examine les points forts de la méthodologie du projet pour la construction d'une éducation géographique plus innovante, active et problématique parmi les élèves portugais du secondaire, à travers la réflexion critique sur l'applicabilité du projet "Nous proposons! / Nós Propomos!", au cours des cinq dernières années. L'approche méthodologique est basée sur une revue de la littérature nationale et internationale, une analyse simplifiée du contenu des trois dernières réformes curriculaires au Portugal depuis le début de ce siècle, et le recours à l'explication et l'interprétation des

mémoires descriptives du projet. L'importance scientifique de cette étude réside dans la démonstration de la façon dont les étudiants sont mis en contact avec des géographes réels des municipalités et des associations locales au-delà du tissu institutionnel et économique de leur environnement et apprennent à valoriser les connaissances géographiques et comment la géographie peut aider à résoudre problèmes d'utilisation des terres.

MOTS-CLÉS:

Méthodologie du projet; éducation géographique; innovation curriculaire; citoyenneté territoriale; Le Portugal.

1. INTRODUCTION

Since the transition to the 21st century, Portugal has undergone an important curricular reorganization in the field of education, which is clearly based on the challenge of promoting citizenship, through the development in the students of cognitive, procedural and attitudinal skills, commonly understood as “knowledge in action”. In the field of geography education are pointed out guidelines of the national curriculum towards territorial citizenship, multi-scale reasoning and critical spatial thinking. It is up to the teacher to identify, construct and apply educational experiences that allow – within an active teaching-learning and student-centered methodology and through a flexible curriculum development process adapted to the school context and the students – the creation of conditions for each one to construct a geographical knowledge that allows it to understand, problematize and act on its daily territory in a more critical and conscious way.

Aiming at the achievement of meaningful learning and the holistic and integral training of students as citizens prepared for the socio-spatial challenges of the 21st century, the “case study” figure officially appears in the Portuguese secondary school of geography curriculum. It is a work of a more practical nature and very directed to an active local citizenship. This “Case Study” is presented as an effective opportunity to introduce knowledge of reality in work in Geography and bring the World into the Geography classroom (Alves et al., 2001, p. 57). The “Case Study” is effective when students critically analyze problems that affect the region where they live, reflecting on possible solutions to the problems detected.

Taking advantage of this opportunity in the Portuguese national curriculum, the Project “We Propose” (PWP) arose more than ten years ago, which seeks to leverage geographic education to develop territorial citizenship in students of various levels of education. Nourished by a strong basist culture, of citizen participation and intervention in the social and natural environment, based on school research methodologies, PWP mobilizes thousands of students in Portugal and other countries and hundreds of

schools, in order to place geography service to active citizenship. The purpose of this paper is precisely to argue and reflect to what extent PWP really contributes to territorial citizenship, based on the curricular documents in force: Essential Learnings and Student Profile After Leaving Mandatory Schooling.

In addition to a review of the international literature on geography education and school geography, the methodological line is composed of qualitative methods and techniques (semi-structured interviews to the teachers, testimonies and opinions of students, and critical content analysis of social media and other documents of the PWP, beyond the laws that regulate the evolution of the Portuguese curriculum), crossed with a micro analysis of ethnographic fieldwork of the authors, taking into account the research-action work developed by them the last five years.

Specifically, we will start with a reflection on the presuppositions and theoretical principles underlying the contribution of geographical education to a territorial citizenship of our students. In a second point we will make a brief analysis of several Portuguese curricular reforms based on their potentialities to generate curricular innovation and facilitate the advancement of project methodology in geographical education with a formative value for citizenship. Finally, this paper considers the strengths of the problem based learning and the school project methodology for the construction of a more innovative, active and problematizing geographical education among Portuguese secondary students, through the critical reflection on the applicability of the Project “We Propose!”, in the last ten years, emphasizing the role that real-life geographers and municipal technicians can play in helping students of the project learn with meaningful procedures and content to develop their geographic capabilities for a fuller territorial citizenship. The paper concludes with a summary of main findings.

2. GEOGRAPHICAL EDUCATION AND TERRITORIAL CITIZENSHIP: THEORETICAL ASSUMPTIONS

A geographical education offers more than skills, subject knowledge and generic attributes. It also develops a set of discipline-specific capabilities that contribute to a graduate’s future learning and experience, granting them special ways of thinking for lifelong development and for contributing to the welfare of themselves, their community and their world (Lambert, 2011; Solari et al., 2017; Walkington et al., 2018; Demirci et al., 2018). It’s the development of geocapabilities that enable students to think creatively and critically about themselves, their communities, and the world. The concept of geocapability is highly relevant for contemporary debates about the role of geographical education and in preparing students for life, work, and citizenship. These are the principles of the multi-national geocapabilities project. Using the idea of “powerful disciplinary knowledge”,

the project asks what geography has to offer that helps young people develop the human capabilities they need in order to live a life that they consider valuable (Solem et al., 2013; Lambert et al., 2015; Uhlenwinkel et al., 2017; Brooks et al., 2017).

The social and natural environment is a valuable educational resource, in the sense that it is believed that outside of school we also learn. It is in the everyday experience of the student that he really learns to develop the critical spirit, responsibility, curiosity and originality, being the social and natural environment a source of stimulus for active learning and for the fulfillment of education for territorial citizenship (Hugonie, 1997; Lambert & Balderstone, 2000; Lambert & Machon, 2001; González & Donert, 2014; Claudino, 2014a, 2014b, 2019; IGU-CGE, 2015).

To educate geographically means to develop in students the skills necessary for them to be able to explain and think geographically and not just to describe the territory (Mérenne-Schoumaker, 1985; Brooks et al. 2017), because we're also investing in the attitudinal aspects of learning (experimental contents with affective components, positioning, affective implication, explicit personal commitment) (Cachinho, 2002, 2012; IGU-CGE, 2015). In this way, we are also ensuring that school geography breaks with the transmissive school and is based on a constructivist paradigm, which presupposes that the student builds his own knowledge, valuing methodologies of school work supported by an active pedagogy (Benejam, 1992, 1996; Mérenne-Schoumaker, 1999, 2015; IGU-CGE, 2015; Cachinho, 2017).

In this context, it is necessary to summon the most useful didactic strategies to advance the critical geographical knowledge related to the main problems and themes of space organization that are also territorial problems and require the mobilization of specific analysis skills of critical spatial thinking. However, this approach stimulates and is corroborating an engagement of thematic anchors of the contents of School Geography in real social and urban problems. We are not only making sure that the student work is polarized into areas of significant interest for themselves but also celebrating the social utility of school geography in order to develop the skills necessary for territorial citizenship. A geography capable of mobilizing the students' previous representations and knowledge, in order to allow reflection on the problems that arise in the urban environment, by the way societies and their respective groups are using their space (Cachinho & Reis, 1991; Hugonie, 1989; Souto González, 2002, 2017; Cachinho, 2002, 2012; IGU-CGE, 2015).

According to Souto González (1998), for this it is necessary that the teacher perceive that the purpose that should regulate his practice lies in seeking to highlight the insufficiencies of the students' previous ideas and attitudes regarding the understanding of the contents/ thematic problems in order to explain them adequately. To the Geography teacher is required not to manipulate students' educational itineraries, but

rather creating interesting educational conditions and experiences that allow students to participate actively in the process of knowledge construction and to access progressively expressing more complex and integrated levels of cognitive and moral development. The teacher provides and guides the conceptual and attitudinal change of the student, providing learning experiences that reveal the need to modify their conceptions and even values in light of the changes that the community has shown. This can only be achieved by defining thematic contents in the form of problems or links that engage previous knowledge, which can cause cognitive and attitudinal conflicts in the student (My hypothesis of explanation is the correct one? Do I need to deepen my knowledge of this aspect? ...). The lack of resolution should lead to the recognition of the need for correction and reconfiguration of their ideas and previous attitudes. Students' learning can be improved by organizing activities whose contents are potentially significant or by mobilizing materials and didactic resources that can be actively manipulated and worked on by the students themselves – as is the case with the experience we will present below. The establishment of relevant relations between new information and prior knowledge should be promoted in order to achieve a personal representation of knowledge. When one shows them how the clear insufficiency of the prejudices that persist in their scheme of knowledge does not allow to explain and to intervene properly in the space of life.

In order for students to understand the spaces of their everyday life that have become extremely complex, they need to learn to look at both a broader and global context of which they are all part and the elements that characterize and distinguish their local context. We understand that, in order to achieve the objectives of this education, the place of the student should be taken into account, but with a view to enabling the student to construct a more general framework of references that allows him to make more critical analyzes of his daily space of life (Cavalcanti, 2008).

Thus, a management of the geography curriculum centered on the local environment as a didactic laboratory triggers interest in problematic training experiences of the real, that is, in the study of problems, of real and important questions that are posed to societies and spaces due to the consequences of their use of territory (Pinchemel, 1982; Hugonie, 1989). The problems will be all the more real and meaningful the closer they are to the students, the more they affect their daily lives and the society in which they live and enable them to establish relationships with what is happening in the space of the other (Hugonie, 1992, 1997; Demirci et al., 2018). A “problematic geography of the real” implies knowing how to think space and means putting key questions so as not only to know it, but also to discuss it, to think it, to understand it in order to be able to act in it.

And it is in this sense that the figure of “case study” appears in the curriculum of Portuguese secondary education. This methodological proposal has aim to develop skills such as: Interpret, analyze and discuss specific cases that highlight the interrelationships

between natural and human phenomena; Analyze specific cases of territory management that show the importance of preserving and conserving the natural and cultural heritage; Critically analyze problems that affect the region where you live, reflecting on possible solutions to the problems detected; Use appropriate research techniques and instruments in field work; Select, systematize and interpret statistical data, making the most of the use of graphic and cartographic expression techniques. The Case Study is, therefore, a methodological proposal / teaching strategy, which enables the development of instrumental, interpersonal and systemic skills. In the case of Geography, it is intended that students observe the space / area where they live, to select possible problems, to analyze them critically, to reflect about them and try to find solutions. It is a practical work, which all students must develop during secondary education, and if possible promote citizenship. However, not being subject to evaluation in the national exam, it ends up having an important relative in the learning of the discipline, when it is not even ignored or referred to a subordinate place; that is, to develop if there is time (Alves et al., 2001; Sousa, 2017).

In this sense, Cavalcanti (1998, 2008, 2012) states that the purpose of teaching Geography must be to help form broader and more critical thinking and conceptions about the space category, within a critical-social didactics, in which teaching-learning becomes a process of knowledge by the student, mediated by the teacher and by the content of the subject taught. It is also argued that learning is investigating. It adopts the concept of research to designate the learning process, based on the development of ordinary knowledge and investigative strategies of students. Research emerges as a key concept in the teaching-learning process and in the experience we bring here, when we encourage local consultation by students of works, reports or other documents of interest to the history and geography of their city. The approaches to school research are based on the principle that knowledge is operative, that is, the student constructs his knowledge from his experiences and the concepts he already possesses, from the so-called previous ideas (Souto González, 2016).

In the context of the development of the paradigm of constructivism, the development of the transcalar, reasoning, based on the thinking of Yves Lacoste (2003), it's definitely very useful for the preparation and formation of “geographically competent citizens” (to adopt the language of the “Curricular Guidelines” of the subject of Geography, for Portuguese basic education – Câmara et al, 2001) for the reading, description and interpretation of spatial problems from a systemic and complex approach. It is also important to prepare citizens in general and young people, in particular, for intercultural dialogue, through a transcultural knowledge of local cultures.

The conceptual assumptions of geographical education and its didactic impelled the creation of a formative offer valuing an active territorial citizenship; we prefer this concept to that of “space citizenship”, inspired by David Harvey (1973) and Edward Soja

(2010) and adopted in the teaching of Geography by González & Donert (2014), because the territory is directly related to the appropriation, transformation and identification of and by the communities (Claudino, 2005, 2019). This territorial citizenship stimulates critical spatial thinking and promotes cognitive and attitudinal skills concomitant with the pluralscalar spirit and local-global dialogue. These benchmarks reinforce the paradigm of the valuation and validation of the learning acquired in diverse cultural contexts, from a perspective of lifelong learning, and guarantee that any learning, in a formal or informal context, can be validated and capitalized, respecting the forming their own education and training path.

3. “ESSENTIAL LEARNINGS” AND THE NEW PROFILE OF THE STUDENT IN A CURRICULUM FOR THE 21ST CENTURY: THE POTENTIAL OF A NEW CURRICULAR REFORM IN PORTUGAL

The Curricular Reorganization of Basic Education arises through Decree Law no. 6 of January 18, 2001, which introduces a concept of curriculum as a set of learnings that students should carry out and competences to be developed by them throughout elementary education, and in accordance with the principles enshrined in the Basic Law of the Educational System. Thus, the concept of curriculum was not identified with a set of disciplines, nor with a syllabus for each cycle or year of schooling, nor the syllabus of each subject was reduced to a list of contents and methods to be taught within each one of them. On the contrary, however, it is defined by a set of competences considered essential and structuring in the scope of the development of the National Curriculum for each one of the cycles of basic education, the profile of terminal competences of this level of education, as well as the types of educational experiences that should be proportionate to the students. It is therefore assumed that the National Curriculum is configured at the central level, which encompasses the major learning objectives of students, the skills to be developed and the type of educational experiences that should be provided to all students, but it is recognized that their achievement implies a flexible process, which requires, at different levels, the interpretation of each school work context. This conception of the curriculum implies that adequate responses are found to the characteristics of schools in different places and regions, but above all, responses to the characteristics of each class and each student (Esteves, 2010; Martins, 2017).

At the beginning of this second decade of the 21st century, the concept of the National Curriculum is changed again with the promulgation of Decree-Law no. 139 of 2012 and, according to the Ministry, this is understood as the set of contents and objectives that duly articulated, form the basis of organization of teaching and evaluation of students' performance. In this legal document it was established that the curriculum is materialized

in study plans and in the knowledge and skills to be acquired and developed by the students and has as reference the programs of the disciplines and the learning goals to be reached by each year of schooling and cycle of teaching, in a closed and isolated way (Martins, 2017).

The curricular goals are organized in each school year, by domains, subdomains that materialize in general objectives and descriptors in a hierarchical and prescriptive way in the sense in which the teachers, as mere executants, should comply, with very little room for maneuver. We are faced with a political discourse regarding the conception of curriculum different from the previous discourse and the focus is again placed on the cognitive development of the students, having as reference the objectives and formal contents of learning established by the curricular programs.

According to Alexandre et al. (2015), the analysis of these curricular goals reveals a reduced and closed conception of the educational and formative value of geographical education, since it presents: absence of a holistic view of reality, due to the sharp separation between physical / natural and human / social in geography; in adopting a model of curriculum development based on an atomized listing of content and ad hoc objectives; devoid of any kind of conceptual hierarchy adequate to the process of knowledge construction. The process of public discussion and application of the curricular goals was the subject of a strong protest by teachers associations, parents and teachers themselves, because of the difficult feasibility of implementation in the field due to the very high number of goals to be achieved by the students in each year of schooling. The authors argue that not only the entry into force of the curricular goals is an enhancer of the devaluation of the curricular and social status of geography, but also represents an epistemological regression in the way the teaching-learning process is conceived, not being favorable to curricular innovation.

In 2016, half a decade after this process, there is a new discourse on curriculum, which tends to value curricular flexibility again. Once again, competences are now identified as key competences and 10 areas of development: Language and texts, Information and Communication, Thinking and Problem Solving, Critical Thinking and Creative Thinking, Interpersonal Relationship, Well Being and Health, Aesthetic and Artistic Sensitivity, Technical Knowledge and Technologies, and Consciousness and Mastery of the Body. In each of these areas, operational descriptors and practical implications are also identified. As was the case at the beginning of the century with the Curricular Reorganization of Basic Education of 2001, it is specified the understanding of the concept of competence, arguing that they are complex combinations of knowledge, skills and attitudes that mobilize “knowledge in action”, being very pertinent to solve daily problems. They are cognitive, metacognitive, social, emotional, physical and practical. They do not exclude each other, but are complementary, and do not correspond to a

specific curricular area and it is believed that each curricular area contributes to them, being necessarily involved multiple skills, theoretical and practical.

In a truly participatory process, involving the associations of teachers, universities and other specialists and political experts, “essential learning” (EL) is defined in curricular guidance documents based on the planning, implementation and evaluation of teaching and learning, leading to the development of the skills in the profile of the student leaving compulsory education, with a link to a curriculum for a 21st century citizenship – the “Profile of the Students at the Exit of Mandatory Schooling”, in Portuguese “PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2017). In a clearly constructive perspective and being unanimously acknowledged that there is a problem of extension of the curricular documents, it was tried to identify, discipline by discipline and year by year, the essential set of contents, capacities and attitudes, with a view to pursuing the following objectives: to consolidate learning in an effective and meaningful way, refocused on what is essential; developing skills that require more time (performing work involving research, analysis, debate and reflection); and to allow effective pedagogical differentiation in the classroom. However, there is no repeal of previous existing documents, nor the consequent adoption of new manuals.

EL are the Common Curriculum Denominator for all students, but do not exhaust what a student should do throughout the school year. It is not the minimums to achieve for a student’s approval, they are the common base of reference. They allow the freeing of curricular space so that, in each school, articulated work can be promoted between the EL and the other learning provided in the other curricular documents, with a deepening of themes, diversified interdisciplinary explorations, mobilization of local components of the curriculum, among other domains of curricular autonomy.

4. PROJECT “WE PROPOSE!”: BRINGING THE WORLD INTO THE GEOGRAPHY CLASSROOM

The Project “We Propose!” challenges students to identify local problems that are relevant to them, carry out fieldwork on them, and present proposals for community intervention. The development of the Project is not rigid and tries to respect different rhythms of schools, teachers and students. One of the fundamental principles of the “We Propose!” Project is the bet on the development of educational partnerships among various educational actors or with potential educational intervention (Claudino, 2018). The University of Lisbon provides general coordination of the project and talks with all other partners and also assures the training of teachers, from a pedagogical-didactic point of view, as well as in a more specific area of land use planning. Schools are central partners, mobilizing teachers and students and, of course, educational spaces and times

for the development of the project. The municipalities identify with the students the major concerns that mark the planning of their territory, present in the Municipal Master Plans, and provide documentary and statistical information to support the development of school projects. They often give direct support to students and their work groups and are very receptive to proposals made by students, some of which have been implemented effectively and/or have been incorporated into the review of the Municipal Master Plans. Students also have contact with geographic information systems companies that support the mapping of information, providing training to teachers and students in order to use their software. The scholarly significance of this study resides in the demonstration of how students are placed in contact with local associations beyond the institutional and economic fabric of their surroundings and learn to value geographic knowledge and how geography can help in solving land use problems.

Consequently, PWP is an opportunity for students to develop the great purposes and geographical skills of EL and PASEO, namely: Promote the appetite for knowing / thinking about the geographical space and the permanent availability for the critical reconstruction of knowledge itself; Develop geographic curiosity as a promoter of education for citizenship and solving everyday problems; Develop a sense of belonging and attitudes of territorial solidarity, in a perspective of social, economic and environmental sustainability; Identify problematic situations related to geographic space and participate, through the search and presentation of grounded solutions, in the resolution of spatial problems;

With this caveat, we identify, then, the different phases that follow the development of the Project We Propose! (PWP) in Portugal (Claudino, 2019), assuming the differences that, of course, we will find in other countries in which it has spread.

First, there's the meeting with the teachers and the school communities that volunteered to work with the project. This meeting is aimed at integrating the teachers and schools that participate for the first time in the PWP, discussing its objectives and general principles of operation. On the other hand, there is a brief review of the Project in the previous year, the rules to be reformulated, translated in the Project Regulation, as well as the calendar of activities for the new school year are discussed. With the expansion of the Project to schools throughout the country, this debate has been increasingly developed using information technologies - but with the loss of an always important personal contact.

An important stage is the one of signing of protocols with local authorities. In the matrix of the Project, is the establishment of partnerships with several actors, as mentioned before. By concretizing this collaboration among actors, collaboration protocols are signed, in a more or less informal environment, either in the municipality or in the school itself. These agreements have a generic discourse on cooperation between

the entities involved, but they have a great symbolic relevance, due to the commitment to which those responsible for the institutions are bound.

Thus, not only does the student recognize the need to establish territorial partnerships and / or the appearance of new territorial agents, he will also develop a case study, reporting concrete examples of actions that allow the resolution of environmental and sustainability problems - in the community, close to the student, revealing the capacity for argumentation and critical thinking. It will also develop the importance of listening or incarnating the role of representing a certain interest group, knowing how to argue and discuss with other representatives of other groups, highlighting the territorial interests of each one of them, as well as theirs and identifying and discussing the benefits and costs inherent to each one. In conclusion, these skills will result - in the spirit of EL and PASEO - so that the student recognizes that the same territory can be the target of several types of intervention that concern different and, very often, contradictory objectives.

The third stage is the identification of local problems by students. This identification is done through dialogue in the classroom. On the other hand, the teachers conduct itineraries with the students in the school area, so that they look more closely at local problems. Another way of raising awareness of local problems, not least, is to respond to an inquiry, built up from pre-surveys answered by pupils from various participating schools. This survey has multiple objectives: i) to lead the student to identify their main living spaces; ii) reflect on their participation in associations and other community entities; iii) identify their representations about the responsibility of the various actors in solving local problems and, of course, their own responsibilities; iv) to identify, also, the local problems that the own identifies; and v), finally, its expectations on the PWP. There is clearly here a whole discussion proposal, brought to the class group, about the citizen contribution and the local problems to be developed in the schools (Claudino, 2017).

In the students' responses, shopping centers or cafes appear as privileged spaces; drug use, lack of safety or pollution are among the most focused problems; and the mayors are the actors most responsible for solving local problems. As the Project progresses, more often students affirm their individual responsibility for solving them - which will result from the increasing awareness that the Project has promoted among participating students and teachers over the years. In the expectations regarding the project, the answers tend to value the accomplishment of study visits.

Among the problems most commonly identified by the students are the rehabilitation of abandoned buildings in the inner city, generally suggesting the reception of social or hotel services; the occupation of abandoned land / urban voids in the inner city, often as a leisure and sports space; the creation of tourist itineraries, valuing the heritage of urban

centers; the construction of virtual museums on the local architectural and environmental heritage or the improvement of communication routes and public transport. Depending on the characteristics of the students' areas of residence, they tend to value different aspects. Thus, for example, in suburban areas, transport and communications problems are usually valued, just as in tourism areas, the issues of urban quality of life and the valuation of the local environmental and heritage take on great importance. In 2019/20, perhaps following a “Greta Thunberg effect”, environmental problems have assumed greater relevance: sustainable mobility, alternative energies, recycling, among others, appear with renewed importance (Claudino, 2020).

Although they are different activities, the formation of groups and the definition of their theme end up happening more or less simultaneously. Typically, they happen by the 2nd month of the Project. Each group has, in general, 4 students, but sometimes this number is higher. As mentioned, a constructivist orientation of learning is adopted, in the sense that students select problems that are significant to them. Thus, students have the freedom to select project themes - from the recovery and reuse of a dilapidated building in the city center to the reformulation of a public transport route, through the construction of a small playground on abandoned land, by the implementation of measures to help combat the local aging of the population or the creation of a youth arts school, just to give examples of some of the projects that have been developed over the years. Often students begin by defining very broad problems. The indications given at the level of the Project are, however, to identify concrete problems in order to avoid the presentation of generic proposals for intervention.

In a fifth stage, the coordination team develops a session with students in schools. One or more members of the coordination team travels to each participating school. In this session: i) the objectives of the Project are recalled, ii) the phases in which it takes place, iii) the network of schools in the country, and iv), also the foreign universities that participate. The discuss centers in the students and teachers about the projects they are developing. In some cases, students make mini-presentations of projects that are already starting. The presence of the member of the coordination team can help to clarify some doubts and also serves to be aware of the doubts and problems that may arise. But the most important part of this session is personal contact, always very important, with students, teachers and the school itself.

A sixth stage includes working sessions on the Municipal Master Plan. Whenever possible, technicians from municipalities meet with students and teachers and share the main concerns of the Municipal Master Plan, which help to frame the problems students are researching. This is also a way of bringing students closer to local power, which has been a very important asset of this contact. When the projects are already started, in some city councils the technicians met with each of the working groups - in a very rich

experience, surely for the students, but also for the technicians, who thus also, by this way, get to know the sensitivity of young people to local problems.

The core of the PWP lies in the fieldwork and this is the next stage. Students go out in the field, photograph the spaces and urban problems they want to work on and listen to the people in the community, in small surveys or interviews. When students identify a problem, they often construct / propose solutions for it. Their opinions are valued, but they are intended to listen to the public about these problems and their own proposals, emphasizing that the gathering of these views will give more value and credibility to their proposals. Thus, the students carry out photographs, population surveys and interviews with retail operators, mayors or other local actors. The fact that the students approach the population in order to gather their opinion on a problem is also a way of sensitizing the population to the problem.

The elaboration of the proposals by the students, the eighth stage, are presented in two ways: a multimedia resource and a small descriptive memory. The PWP is increasingly invited to take part in scientific meetings, local assemblies in the municipality with elected members from the local government, the events of the schools themselves, such as the end of school year exhibitions. Thus, it has been increasingly requested to prepare posters with the students' proposals.

In February, 5 months after the project begins, there's a Intermediate self-assessment (ninth stage) when they are already at an advanced stage of the implementation of their group project, the students respond to an online questionnaire, on the website of PWP where they identify the tasks they have already done and those that they have to accomplish, and point out the difficulties they are experiencing. This exercise is worth, above all, as a self-assessment activity, in which the group makes its own assessment of the project's development. Coordination responds to each of these self-assessments, generally praising the work already done and giving, in some cases, suggestions on how to overcome problems identified by students (such as unsuccessful contacts with local authorities) and tasks to be carried out in the future (usually related with the auscultation of the population).

For the dissemination of student proposals all groups participate in the National Seminar, which is held at the University of Lisbon, where they present their proposals in the morning, for which they have 10 minutes, in a room with colleagues from other schools. In the afternoon, the plenary session is held, where academics and administrators take interventions and distribute awards and prizes to the students. The dissemination of proposals extends through schools to youth assemblies and, above all, municipalities, with dissemination in the local media.

In the final Project Evaluation, at the end of the school year, an evaluation survey is launched for students and teachers, with an anonymous response. Pupils complain about their lack of time, in a year in which they have school exams. Sometimes they complain about the lack of collaboration of their local authorities or the people they are addressing and ask for their opinion and refuse to answer. Teachers often complain about the need for greater dissemination of the Project, in an effort they considered must be shared. But the overall balance is unequivocally positive or very positive.

As a preparatory and secondary school teacher, the founder of PWP requested and received support for school activities from outside the school world, as students also expand their networks by meeting and getting to know technicians and professionals working in geographical and spatial planning in the municipalities and other political or civil society institutions. Later, as deputy, he was surprised that in the organs of locality to which he belonged, there were no requests for support for school activities. Perhaps this was the main reason why the PWP always presented the objective of mobilizing the municipalities for the realization of the Project.

This mobilization has several objectives. The first way is to hold a session in which councilors or municipal technicians discuss with the students the Municipal Master Plan, identifying the major concerns and the broad guidelines for the development of the municipality. Of course, this is also a way of putting young people in dialogue with the municipality. Then, there is the direct support on what and how to read technical reports and other municipal documents: to provide the plan of a square, to indicate the projects of the municipality for a concrete problem ... Naturally, this work along the Project with the students has, admittedly, another objective: to mobilize / interest the municipalities to the work developed by the students, that is, to raise awareness of their proposals. Finally, it is intended that local authorities implement, whenever possible, the students' proposals. In the formalization of relations between the University /IGOT and schools protocols have been signed, which are extended to local authorities whenever possible. The protocols are generic documents, in which these entities reaffirm their purpose of reciprocal cooperation, without concrete obligations being established, from the outset by the local authorities. Also because of the voluntarist character of the cooperation of the municipality with the School, within the scope of the Project, this relation is different from institution to institution. In general, it can be said that their collaboration exceeded what was initially expected. In some cases, it was even municipal technicians challenging their schools to participate in the PWP, for the contribution they could make. At the opposite end, we have municipalities that did not give any feedback. However, in 2019 the International Network of Municipalities Nós Propomos! was created, based on the collaboration between the Cascais City Council (a suburban municipality in the Lisbon's Great Metropolitan Area) and IGOT-ULisboa, which represents a milestone in

the dynamization of the participation of municipalities in this project with an international dimension.

As repeated throughout the Project, it values the participation of each student, each group of students, each school, in an effort to contribute to more sustainable communities. However, stimulating the quality of student participation, since its foundation, competitions for the best projects at national level have been held. In 2017/18, this national competition was interrupted, as the dispute between students / schools is not an objective, but was resumed in 2019/20, due to requests from students and teachers. Alongside a national competition for student projects, since 2014/15 thematic contests have been held for photography (the first to be implemented), video, text, drawing and advertising spot (this one since 2018/19). With them, it is intended to value resources that students build (who go out on the street, photograph, make videos, write about their experiences) and encourage the participation of students with different skills. These contests have an increasingly central place in the Project and, through them, younger people bring very clear messages about the problems they identify (Figure 1).



FIGURE 1. Is this our future? (Nacional Photography Contest 2019/20)

In 2020, with the suspension of presential classes due to the COVID-19, the finalization of the PWP was discussed, having canceled the National Seminar (with 2200 participants). However, the Project was continued and more than 300 local intervention projects were completed for students from 43 schools from the 62 initially participating. Participation in the Project was affected by the pandemic, but it was extraordinary in the circumstances in which it occurred and demonstrates a remarkable resilience of the PWP.

With regard to the hundreds of proposals made by the students in each year (about 2000, since 2011/12), few are implemented. However, they have a greater practical impact on what is apparently socially recognized. In fact, when they come to the streets to raise questions about a particular problem, young people put this problem to the discussion in the community and then draw the attention of local politicians, with the force of the emergence of partisan youth. Gradually, the problems identified by the young people themselves are resolved, even if the local authorities do not assume that they do so more or less directly, as a consequence of the proposals of the young people themselves.

The experience of implementing the Project in Portugal demonstrates the direct but perhaps above all indirect influence of the PWP decision-makers on the territory. But it also shows how important it is to have a close relationship between the school and the university, often mediated by the university, so that students' proposals are actually implemented and that they can improve their territorial citizenship, when City Hall or Local experts provide meaningful content on real world applications of the young students' proposals. This partnership with local spatial planning agents develops in students the ability to collect, treat and interpret geographic information and mobilize it, from reliable and safe sources, in building answers to the studied problems.

The Success of the PWP led him, from the outset, to expand in Portugal, being present throughout the country. However, the more interior and peripheral areas have less adherence to the Project, meaning that schools in more rural areas tend to be less dynamic. But in the meantime, it jumped boundaries. In Spain, the Project has spread since 2016/17 and it was promoted by the University of Castilla-La Mancha and the University of Valencia (Figure 2).

Before, the Project had already expanded to Brazil (2014), where it is spread all over the country. In 2016/17, it started to operate in Mozambique and is in the start-up phase in Colombia, Peru and Mexico. It has thus become more international in an Ibero-American perspective. This internationalization will be due, in part, to the methodological flexibility of the Project, which defines some fundamental phases of execution but essentially gives great autonomy to schools. But it means, indisputably, that there is a great potential for dialogue between the school and the community through geographic education (Claudino, 2018).

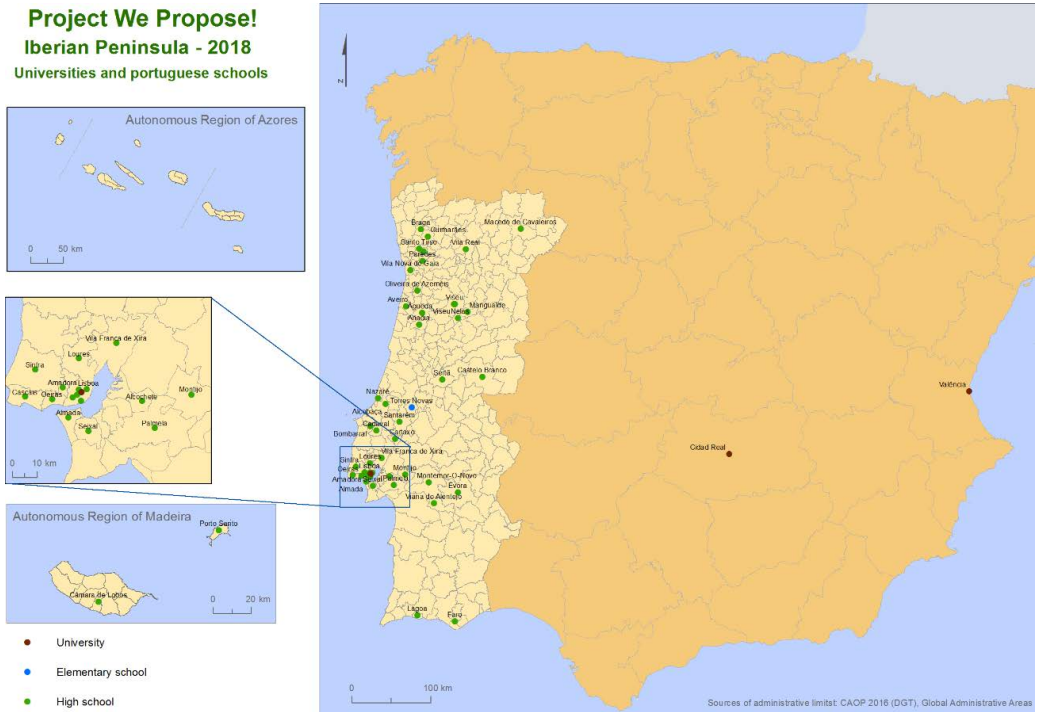


FIGURE 2. Associated Portuguese schools and universities to the Project We Propose!

5. FINAL CONSIDERATIONS

By tradition, geographical education uses the conceptual and instrumental dimensions of knowledge to provide students with opportunities to develop geographic competences, and to that extent, geography plays a formative role in development and training for citizenship. Geography in primary, basic and secondary education unequivocally dominates the didactic transposition of basic knowledge related not only to the relative and absolute location, territorial dimension, population and resources of the countries and continents of the World, with the location and distribution of geographical facts, but mainly focused on the identification and resolution of social and territorial problems, in the awareness that they are part of the essential competences of active and intervening citizens in the contemporary world.

Studying Geography is understanding the processes that engender human life in space and time. It is to have an idea of the ideological and political position that is assumed, thinking the relations that are established with the others, with the knowledge,

with the objects. Concerning the study of the city and city life, especially, it is a question of understanding the ideals implicit in the way of its social and spatial organization and of learning about the possible ways of intervening and transforming it. This is what territorial citizenship is all about.

This fact is fundamental to educate citizens, to form, from the concrete reality of urban life, within the scope of permanent values in society, aiming to foster a creative spirit and interested in solving the territorial problems at multiple scales, typical of what is intended to increase when we refer to the School Geography as an instigator of a geographic (multiscalar) reasoning, which can start from the organization of life in the student community. This can only be achieved through the adoption not only of a project methodology, but also, and above all, of a “critical pedagogy of the problem” that gives voice to the students, involving them in processes of reflection and discovery, which are significant, in principle, more success guarantee in the recognition of true learning and the need for transformative intervention in the surroundings at multiple scales. The PWP has proved to be a fundamental instrument in the dynamization of this constructivist and sociocritical spirit in Portuguese schools through the mobilization of case studies.

Students are faced with open problems in their community, which are of interest and motivation, to try to solve. Leading students to develop the ability to solve problems autonomously is a great skill that is developed through PWP and that also meet the great EL and PASEO. Students ask and analyze questions to investigate, distinguishing what is known from the that you want to discover. Define and implement appropriate strategies to investigate and answer the initial questions. They critically analyze the conclusions they reach, reformulating, if necessary, the strategies adopted. Students generalize the conclusions of a research, creating models and products for represent hypothetical or real-life situations. They test the consistency of the models, analyzing different references and conditions.

The PWP experience shows that students not only demonstrate the ability to identify problematic situations related to the nearby geographic space and to participate, through the search and presentation of grounded solutions, in solving spatial problems in their community; how they also learn to investigate environmental and social problems, anchored on geographically relevant issues (what, where, how, why and for what); to collect, treat and interpret geographic information and mobilize it in the construction of answers to the studied problems. Finally, they demonstrate the application of geographic knowledge, spatial thinking and methodologies of studying the territory, in a creative way, in teamwork, to argue, communicate and intervene in real problems, at different scales, starting from the community.

According to the constructivist perspective, and the evidence of ten years of application of PWP in hundreds of schools, the construction of meaning, whether from a

text, a given document, a dialogue, or any other type of direct experience; always implies an active process of internal formulation of hypotheses and testing in order to contrast them. If the proposed solution is rejected and the situation considered to be meaningless, it intends to proceed with new hypotheses. Given that knowledge is never dealt with in an isolated way, but rather by forming systems that are coherent with each other, learning does not suppose a simple modification of an isolated concept, but rather a restructuring of the previous conceptual schema by a different one. Learning should focus on solving real problems; the traditional teaching of concepts may not be productive, since the student may retain protoconcepts or prejudices, giving rise to an incomplete knowledge. In the latter case, students are particularly concerned with memorizing definitions of concepts, even if they often do not perceive their meaning.

Thus, concepts must be learned in a continuous process of re-design, re-elaboration and deepening of the known, being subject to a permanent reconstruction, in a spirit of discovery and investigation. A geography that problematizes the real implies knowing how to think space and putting key questions so as not only to know it, but also to discuss it, to think it, to understand it, precondition for enlightened citizen intervention. This is the main goal of PWP.

But we also have seen how the PWP challenges the traditional methodologies of the classical transmissive school and calls for the development of a more critical, constructivist, geographical education, where students can identify local problems that are relevant to them, carry out fieldwork on them, and present proposals for community intervention so they can solve or mitigate them. The PWP responds to the challenge advanced by the new curricular reform in Portugal of the “Essential Learning”. Leveraged by a fruitful relationship between the school and the City Council, PWP provides scholastic work that develops critical spatial thinking skills and values of territorial citizenship. It fulfills the exercise of active citizenship, democratic participation, in intercultural contexts of sharing and collaboration and confrontation of ideas on current issues. Encourages students to develop research, evaluation, reflection, critical and autonomous information mobilization skills in order to solve problems and strengthen their self-esteem and well-being. Adopts different forms of school work organization specially collaborative ones, namely through the establishment of educational teams that make it possible to make the teaching work profitable and center it in the students. Invests in the dynamization of the project work and in the development of communication and expression experiences in oral, written, visual and multimodal modalities, valuing the role of students as authors, providing them with meaningful learning situations. Reinforces the learning evaluation dynamics by focusing on the diversity of instruments that allow a greater knowledge of the effectiveness of the work performed and a follow-up to the first sign of difficulty in the students’ learning (Claudino, 2014b, 2015, 2017, 2018).

PWP philosophy demonstrates that in periods of uncertainty about the future, where a myriad of new opportunities for human development are envisioned, it is necessary to develop in students the skills that allow them to question established knowledge, to integrate emerging knowledge, to communicate efficiently and to solve complex territorial problems. Driven by these challenges and corresponding to this need, after a wide national debate involving teachers, academics, families, social partners and students, the PASEO is created, which establishes the matrix of principles, values and areas of curriculum development.

An inclusive school, which promotes better learning for all students and the operationalization of the profile of competences that it is intended to develop for the exercise of active and informed citizenship throughout life, means that schools are given autonomy for a curricular development appropriate to specific contexts and the needs of their students. PWP shows that the achievement of meaningful learning and the development of more complex competences presuppose time for consolidation and integrated knowledge management, valuing disciplinary knowledge, as well as interdisciplinary work, diversification of evaluation procedures and instruments, promotion of research capacities, relationship, analysis, mastery of exposition techniques and argumentation, the ability to work cooperatively and with autonomy.

Given that there are schools that have succeeded in counteracting the main predictors of failure, adopting solutions appropriate to the contexts and the specific needs of their students, it is fundamental that the curriculum be considered as an instrument that schools can manage and develop locally so that all students reach the competences foreseen in the in the already mentioned PASEO. For this, it is considered fundamental that the main decisions at curricular and pedagogical level be taken by schools and teachers. And geographical education has something to say about this.

REFERENCES

- Alexandre, F., Miranda, B. & Malheiro Ferreira, M. (2015). As metas curriculares de geografia para o 3º ciclo do ensino básico: um exemplo de regressão epistemológica na educação geográfica. *Apogeo*, 46/47, 67-86.
- Alves, M. L., Brazão, M. & Martins, O. S. (2001). *Programa de Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la geografía des de la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 35-52.
- Benejam, P. (1996). La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo. *IBER Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 7-14.

- Brooks, C., Butt, G. & Fargher, M. (2017). *The Power of Geographical Thinking*. London: Springer, IGU-UGI.
- Cachinho, H. & Reis, J. (1991). Geografia escolar: (re)pensar e (re)agir. *Finisterra*, 26(52), 429-443.
- Cachinho, H. (2002). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15, 69-90.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, 58-67.
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica*, 1, 9-19.
- Câmara, A. C., Ferreira, C. C., Silva, L. U., Alves, M. L. & Brazão, M. M. (2001). *Geografia. Orientações Curriculares. 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cavalcanti, L. (1998). *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. São Paulo: Papirus.
- Cavalcanti, L. (2008). *A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana*. São Paulo: Papirus.
- Cavalcanti, L. (2012). *O Ensino de Geografia na Escola*. São Paulo: Papirus.
- Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. *Didáctica Geográfica*, 7, 67-86.
- Claudino, S. (2014a). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica, El control del espacio y los espacios de control*, Barcelona, 5-10 May 2014, Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>
- Claudino, S. (2014b). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. *Scripta Nova*, XI(496). Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-09.pdf>
- Claudino, S. (2015). Projeto Nós Propomos!: tentar mudar a educação em pequenos passos. In R. Sebastián Alcaraz, & E. M. Tonda Monllor (eds), *Investigar para Innovar en la Enseñanza de la Geografía* (pp.663-670). Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía, Asociación de Geógrafos Españoles, CEE Limencopt.
- Claudino, S. (2017). The Project We propose! Young people discussing and building the territory. In L. Oosterbeek, B. Werlen, & L. Caron (eds), *Sustainability and Sociocultural Matrices. Transdisciplinary Contributions for Cultural Integrated Landscape Management* (pp.175-189). Mação: Apheleia, Erasmus+, Instituto Terra e Memória, Instituto Politécnico de Tomar.

- Claudino, S. (2018). Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O Projeto Nós Propomos! In F. Veiga (eds), *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp.265-303). Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Claudino, S. (2019). Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School. In J. A. Pineda-Alfonso, N. Alba-Fernandez, & E. Navarro-Medina (eds), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.350-382). Hershey: IGI Global.
- Claudino S (2020) Projeto Nós Propomos!: uma escola comprometida com a comunidade. In *Associação Portuguesa de Educação Ambiental*. Retrieved from <https://aspea.org/index.php/pt/noticias/523-projeto-nos-propomos-uma-escola-comprometida-com-a-comunidade>
- Demirci, A., González, R. & Bednarz, S. (2018). *Geography Education for Global Understanding*. London: Springer, IGU-UGI.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Esteves, H. (2010). *Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa*. PhD final thesis. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- González, R. M. & Donert, K. (2014) (eds). *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. Athens: University of Georgia Press.
- Hugonie, G. (1989). Enseigner la géographie actuelle dans les lycées. *L' Espace Géographique*, 18(2), 129-133.
- Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : Armand Colin.
- Hugonie, G. (1997). Les élèves de collège et de lycée et la notion de milieu. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3), 282-288.
- IGU-CGE (2015). *International Declaration on Research in Geography Education*. Moscow: International Geographical Union Commission on Geographical Education.
- Lacoste, Y. (2003). *Dicionário de Geografia. Da Geopolítica às Paisagens*. Lisboa: Teorema.
- Lambert, D. (2011). Reframing school geography: A capability approach. In G. Butt (eds), *Geography, Education and the Future* (pp.127-140). London: Continuum.
- Lambert, D. & Balderstone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London: Routledge Falmer.

- Lambert, D. & Machon, P. (2001). *Citizenship through Secondary Geography*. London: Routledge Falmer.
- 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.
- Martins, F. (2017). A “new” (re)interpretation of the school geography curriculum in Portugal. In *CGE Lisbon Symposium Integrating Knowledge and Understanding in Geography Education*, Lisboa, 25-28 October 2017.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1985). Savoir Penser l’Espace. Pour un Renouveau Conceptuel et Méthodologique de l’Enseignement de la Géographie dans le Secondaire. *L’Information Géographique*, 49, 151-160.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1999). *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições Asa.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2015). Former ses élèves à l’abstraction en géographie. *Didáctica Geográfica*, 16, 25-43.
- Pinchemel, P. (1982). The aims and values of geographical education. In N. Graves (eds), *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Paris: Longman. The Unesco Press.
- Soja, E. (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Solari, O., Solem, M. & Boehm, R. (2017). *Learning Progressions in Geography Education: International Perspectives*. London: Springer, IGU-UGI.
- Solem, M., Lambert, D. & Tani, S. (2013). Geocapabilities: Toward an international framework for researching the purposes and values of geography education. *RIGEO: Review of International Geographical Education Online*, 3, 214–229.
- Sousa, I. (2017). *O Estudo de Caso em Geografia e o Desenvolvimento de Competências gerais e específicas*. Master’s thesis. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Souto González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto González, X. (2002). A didáctica da geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. *Inforgeo*, 15, 21-42.
- Souto González, X. (2016). La investigación cualitativa y la innovación didáctica en geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en geografía. In L. Alanís Falantes, L. Almuedo Palma, G. de Oliveira Neves, R. Iglesias Pascual, & B. Pedregal Mateos (eds), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje*. Alicante: Grupo de didáctica de la Geografía

de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide and Universidad de Alicante.

- Souto González, X. (2017). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. In R. Sebastián Alcaraz, & E. Tonda Monllor (eds), *Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI* (pp.73-96). Alicante: Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig.
- Uhlenwinkel, A., Béneker, T., Bladh, G., Tani, S. & Lambert, D. (2017). GeoCapabilities and curriculum leadership: balancing the priorities of aim-based and knowledge-led curriculum thinking in schools, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), 327-341.
- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M. & Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7-24.

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 73-96


DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.574>

ISSN electrónico: 2174-6451

ESBOZO HISTÓRICO DE UNA DISCIPLINA ACADÉMICA EN CUBA: DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA (1964-2020)

SKETCH HISTORICAL OF AN ACADEMIC DISCIPLINE IN CUBA: DIDACTICS OF THE GEOGRAPHY (1964-2020)

L'ÉTUDE HISTORIQUE D'UNE DISCIPLINE ACADÉMIQUE AU CUBA: DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE (1964-2020)

Pedro Álvarez Cruz 
Universidad de La Habana (Cuba)
pedro.avarez@geo.uh.cu

Recibido: 10/08/2020

Aceptado: 19/02/2021

RESUMEN:

El artículo que se presenta tiene como objetivo caracterizar a la Didáctica de la Geografía, como disciplina académica, en la formación docente en Geografía, en cuanto a su origen, formación y desarrollo, en los períodos establecidos entre los años 1964-2020. La caracterización realizada se basó en una metodología histórica, en la que se procedió a la comparación, el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización de la información, entre los años 1964-2020. Estos estudios revelan las principales regularidades y tendencias en el tratamiento de los contenidos de la Didáctica de la Geografía como disciplina que contribuye a la capacitación del docente de Geografía para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas geográficas. La caracterización,

que se presenta, también es una reflexión teórica útil en el perfeccionamiento continuo y sistemático de esta disciplina en la formación docente en Geografía.

PALABRAS CLAVE:

Didáctica de la Geografía; disciplina académica; docente de Geografía; didáctica.

ABSTRACT:

The article that is presented aims to characterize the Didactics of Geography, as an academic discipline, in the educational training in Geography, in terms of its origin, training and development, in the periods established between the years 1964-2020. The characterization carried out was based on a historical methodology, in which the information was compared, analyzed, synthesized, abstracted and generalized between the years 1964-2020. These studies reveal the main regularities and trends in the treatment of the contents of Geography Didactics as a discipline that contributes to the training of Geography teachers to direct the teaching-learning process of geographical subjects. The characterization, which is presented, is also a useful theoretical reflection in the continuous and systematic improvement of this discipline in teacher training in Geography.

KEYWORDS:

Geography Didactics; academic discipline; geography teacher; didactics.

RÉSUMÉ:

L'article qui est présenté vise à caractériser la didactique de la géographie, en tant que discipline académique, dans la formation pédagogique en géographie, en termes d'origine, de formation et de développement, dans les périodes établies entre les années 1964-2020. La caractérisation réalisée était basée sur une méthodologie historique, dans laquelle les informations étaient comparées, analysées, synthétisées, résumées et généralisées entre les années 1964-2020. Ces études révèlent les principales régularités et tendances dans le traitement du contenu de la didactique de la géographie en tant que discipline contribuant à la formation des professeurs de géographie pour diriger le processus d'enseignement-apprentissage des matières géographiques. La caractérisation, qui est présentée, est également une réflexion théorique utile dans l'amélioration continue et systématique de cette discipline dans la formation des enseignants en géographie.

MOTS-CLÉS:

Didactique de la géographie; discipline académique; professeur de la géographie; didactique.

1. INTRODUCCIÓN

La Geografía, en Cuba, se estableció en las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX. Esto se evidencia en la legislación y libros de texto de la época; así como en las memorias de la Sociedad Patriótica de La Habana (1793) y su Sección de Educación (1816).

En cuanto el estado de la pedagogía y los métodos de enseñanza eran calamitosos debido a la falta de instituciones formadoras de docentes. El constante reclamo, ante dicha carencia, derivó en la fundación, el 19 de noviembre de 1857, de la Escuela Normal dirigida por los padres Escolapios en Guanabacoa (La Habana) para la formación de «Maestros de Primera Enseñanza» (Elemental y Superior), que interrumpió sus funciones entre los años 1868-1880, cuando se reabrió una Escuela Normal en cada una de las seis provincias del país. (Alarcia, 1888)

Los «Maestros de Primera Enseñanza Elemental y Primera Enseñanza Superior» recibían en la Escuela Normal, en lo referido a su preparación para la enseñanza de los contenidos geográficos, el curso «Elementos de Geografía». En cuanto a su formación pedagógica recibían los cursos: «Principios de Educación» y Métodos de Enseñanza», «Práctica de la Enseñanza y Nociones generales de Pedagogía». Esos fundamentos pedagógicos y didácticos generales estaban permeados por el escolasticismo. En consecuencia, la enseñanza de la Geografía, como la de otras materias, se manifestó desde modelos de aprendizaje repetitivo que fueron rechazados en el quehacer docente de personalidades, tales como: Felipe Poey Aloy (1799-1891), José María de la Torre (1815-1875), Miguel Gordillo y Almeyda (1824-1898), entre otros.

La enseñanza de la Geografía, durante la primera mitad del siglo XX, se mantuvo con características semejantes a las descritas anteriormente. Ésta era enseñada en las escuelas primarias (primero a sexto grado) y primaria superior (séptimo a octavo grado); así como en las escuelas secundarias (institutos de segunda enseñanza y escuelas profesionales) por docentes formados en las escuelas normales y en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana, así como por geógrafos formados en la Facultad de Filosofía y Letras de dicha universidad.

Una nueva generación de docentes, dedicados a la enseñanza de la Geografía, contribuyó desde su quehacer pedagógico al enriquecimiento de la tradición pedagógica, tales como: Carlos de la Torre y Huerta (1858-1950), Alfredo Miguel Aguayo Sánchez (1866-1948), Salvador Massip Valdés (1891-1978), Sarah Esperanza Ysalgué de Massip (1894-1989), Pedro Cañas Abril (1902-1992), Leví Marrero Artiles (1911-1995), Antonio Núñez Jiménez (1923-1998), entre otros. Destaca en materia pedagógica la asunción de los postulados de la Escuela Nueva.

Con el triunfo de la Revolución Cubana, en el año 1959, ocurrieron grandes transformaciones políticas, económicas y sociales. Se creó el Sistema Nacional de

Educación y se acometió la «Reforma Integral de la Enseñanza». En el año 1961, se realizó la «Campaña Nacional de Alfabetización» y se dictó la «Ley de Nacionalización General de la Enseñanza», que estableció la responsabilidad del Estado en la prestación gratuita de los servicios educacionales. Durante los años sucesivos se produjeron ajustes y transformaciones de los planes de estudios heredados de la época colonial y neocolonial.

La enseñanza de la Geografía experimentó cambios verdaderamente cuantitativos y cualitativos, que respondieron a una consolidación de la institucionalización académica de la ciencia geográfica, con la creación del Instituto de Geografía de la Academia de Ciencias de Cuba (1962), la Escuela de Geografía de la Universidad de La Habana (1962); y el departamento de Geografía en los institutos pedagógicos (1964) adscriptos a las tres universidades existentes en el país: Universidad de La Habana, Universidad Central de Las Villas y Universidad de Oriente.

En consecuencia, las transformaciones ocurridas en la ciencia geográfica y su enseñanza, surgió la Didáctica de la Geografía, como disciplina académica, en el ámbito de la formación docente en Geografía, en los institutos pedagógicos.

“(…) Sus antecedentes históricos [inmediatos] los encontramos en la Metodología General, cursada en las escuelas normales y en la Didáctica de las Escuelas Secundarias; disciplina que aparecía en el currículo de la carrera de Pedagogía. Por consiguiente, se pueden determinar tres etapas en el desarrollo de esta asignatura:

- a) Nociones y/o algunas unidades relacionadas con la enseñanza de la Geografía incluidas en la Metodología General y en la Didáctica de las escuelas secundarias (República mediatizada);
- b) creación de las didácticas especiales entre las que se encontraba la Didáctica de la Geografía, en los departamentos de Pedagogía de los institutos pedagógicos y
- c) la Didáctica de la Geografía como disciplina independiente en los departamentos de Geografía de los institutos pedagógicos”. (MINED, Cuba, 1975, p.1)

La Didáctica de la Geografía, entendida como ciencia pedagógica, se estableció en los planes de estudio de la formación docente en Geografía, en Cuba, desde el año 1964. Su finalidad, durante todos estos años, ha estado orientada hacia la formación y el desarrollo de habilidades en los docentes de Geografía, para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje geográfico.

El corpus teórico y metodológico de esta disciplina académica encontró su sustentación desde diversas obras nacionales e internacionales, entre las que se destacan: Barraqué (1978, 1991,1999), Brouillette et al. (1966), Studensov (1966), Darinsky (1975), Pancheshnikova (1983), González et al. (1984), Ginoris (1988), Pérez, Cuétara y Ginoris (1991), Hernández et al. (1999), Pérez et al. (2002), Pérez y Alvarez (2018).

En el análisis de dichas obras se verifican características de los diferentes períodos de desarrollo por los que ha transcurrido la Didáctica de la Geografía en la formación docente en Geografía; así como las concepciones dominantes en su programación curricular.

El objetivo de este estudio es caracterizar a la Didáctica de la Geografía como disciplina académica en la formación docente en Geografía, en cuanto a su origen, formación y desarrollo, en los períodos establecidos entre los años 1964-2020.

2. METODOLOGÍA

La caracterización realizada se basó en una metodología histórica, en la que se procedió a la comparación, el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización de la información, entre los años 1964-2020, sobre la Didáctica de la Geografía como disciplina académica, en la formación docente en Geografía. En este sentido, se utilizaron las técnicas de investigación siguientes:

- a) Lectura de fuentes documentales como planes de estudio de la formación docente en Geografía, programas de Didáctica de la Geografía, libros de texto para su enseñanza en los períodos establecidos.
- b) Recopilación e interpretación crítica de la información a partir de un análisis histórico y lógico en los programas y libros de texto de los rasgos que se revelan: fecha de elaboración de los programas, características del período, ubicación en el plan de estudio, principales fundamentos, objetivos generales, particularidades en el tratamiento de los principales componentes didácticos (objetivo-contenido-método-medio de enseñanza-forma de organización-evaluación), organización metodológica, forma de evaluación y bibliografía.
- c) En el análisis histórico de la Didáctica de la Geografía, como disciplina académica, se sigue su tránsito, desde el año 1964 hasta el 2020, por los diferentes planes de estudio de la formación docente en Geografía. Esta asunción permitió establecer una periodización basada en cuatro períodos evolutivos (Tabla 1) diferenciados por los rasgos que se revelan en los programas y libros.

Estos estudios revelan las principales regularidades y tendencias en el tratamiento de los contenidos de la Didáctica de la Geografía; lo que contribuye a la teoría y la práctica, en el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas, del docente de Geografía para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje geográfico. Además de esto, la caracterización realizada es una reflexión teórica útil en el perfeccionamiento continuo y sistemático de esta disciplina académica en la formación docente en Geografía.

Plan de estudio	Titulación	Períodos evolutivos
1964-1971	-Profesor de Geografía e Historia (sección básica) -Profesor de Geografía y Física (sección básica, La Habana, 1969) -Profesor de Geografía (sección superior)	Iniciación (1964-1976)
1972-1976	Profesor de Geografía para la Educación General Media	
1977-1989 Plan A 1977-1981 Plan B 1982-1989 Plan C 1990-2002	Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía	Consolidación (1977-2002)
Plan C (modificado) 2003-2009	-Licenciado en Educación, Profesor General Integral de Secundaria Básica -Licenciado en Educación, Profesor de Ciencias Naturales	Postergación (2003-2009)
Plan D 2010-2015	Licenciado en Educación, Biología-Geografía	Revalorización (2010-2020)
Plan E 2016	Licenciado en Educación. Geografía	

TABLA 1. Períodos evolutivos de la Didáctica de la Geografía en Cuba Fuente: Elaboración a partir de Álvarez, Pérez, & Recio (2015)

3. RESULTADOS

3.1. Período de iniciación (1964-1976)

En este período surgió la Didáctica de la Geografía como disciplina académica independiente. Los fundamentos de la disciplina se erigieron desde la tradición pedagógica antes descrita como antecedentes históricos. En este período inicial va influir, de modo trascendental, el quehacer pedagógico de Graciela Barraqué Nicolau (1925-2001), quien fue autora de los programas de estudio, así como de numerosos folletos mimeografiados, útiles ante la escasez de libros.

A finales de los años '60 se hizo notable la influencia del pensamiento científico y pedagógico de los países socialistas de Europa del Este y la Unión de Repúblicas

Socialistas Soviéticas (URSS), por lo que se incrementaron los cursos de superación desarrollados por asesores europeos y soviéticos. Este hecho, indudablemente, condicionó cierta orientación hacia las características de la pedagogía de estos países socialistas; lo que se hizo más notable en el programa de la disciplina, a partir del plan (1972-1976).

La ubicación de los programas de Didáctica de la Geografía, en los planes de estudio de la formación docente en Geografía (1964-1976), fue la siguiente (Tabla 2):

Designación	Año académico	Semestre	Total de horas¹
Profesor de Geografía e Historia (sección básica), cuatro años			
Didáctica de la Geografía I	3º	II	96
Didáctica de la Geografía II	4º	I	32
Profesor de Geografía (sección superior), cuatro años			
Didáctica Especial I	3º	I	64
Didáctica Especial II	4º	II	48
Profesor de Geografía para la Educación General Media, cinco años			
Didáctica de la Geografía I	4º	I	68
Didáctica de la Geografía II	4º	II	68

TABLA 2. Ubicación de la Didáctica de la Geografía (1964-1976). Fuente: Elaboración a partir de MINED, Cuba (1964a, 1964b, 1975)

Los objetivos generales de la Didáctica de la Geografía, en los planes de estudio de este período, no se diferenciaron mucho, los cuales estuvieron orientados a la estructuración del sistema de conceptos geográficos esenciales para cada una de las asignaturas geográficas; determinación del sistema de habilidades, hábitos, actitudes y capacidades propias para el desarrollo del trabajo geográfico; organización científica de la clase; adecuación de los métodos específicos de la investigación geográfica a la enseñanza de esta disciplina; orientación del uso didáctico de los medios de enseñanza utilizados; selección y aplicación de las normas evaluativas; y determinación de los principios didácticos que rigen la confección de planes y programas.

¹ El total de horas lectivas puede variar según tipo de curso y fuente consultada. Los planes de estudio fueron ajustándose en cada curso escolar, a partir de las necesidades manifiestas y como parte del perfeccionamiento continuo y sistemático de la formación docente en el país. Esta nota es válida en los planes que se analizan

El contenido de la disciplina se concibió a partir de una lógica deductiva por componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en los métodos y medios de enseñanza a los que se dedicaron aproximadamente el 65% del total de horas del programa.

El tratamiento del componente *objetivo* se enseñó a partir de la taxonomía propuesta por el psicopedagogo estadounidense B. S. Bloom (1956). Proposición que, en períodos posteriores, fue rechazada por sus bases teóricas conductistas y la falta de relaciones internas entre los diferentes tipos de conocimiento.

El componente *contenido* (geográfico) se estudió desde los criterios clasificatorios de la ciencia geográfica siguientes:

En los planes de estudio (1964-1971) la ciencia geográfica dividida: Geografía Sistemática o General (Física y Humana) y Específica o Regional (continentes, regiones, países y áreas restringidas).

- 1) En el plan (1972-1976) la ciencia geográfica dividida: Geografía Física y Geografía Económica. La primera fundamentada desde la teoría de los componentes geográficos y la teoría de los complejos naturales o regiones naturales; y la segunda, desde la teoría de la distribución del trabajo en ramas de la producción, en unidades territoriales o regiones económicas y su distribución.
- 2) Destacar que la trasmisión del contenido geográfico, y en particular la formación de conceptos geográficos y habilidades, desde finales de la década de 1960, se realizó a partir de la teoría del conocimiento materialista dialéctico; en la que se asume la existencia de dos etapas del conocimiento: sensorial y racional. En estas etapas se manifiestan diferentes formas: sensación, percepción, representación, concepto, juicio y razonamiento (Figura 1).

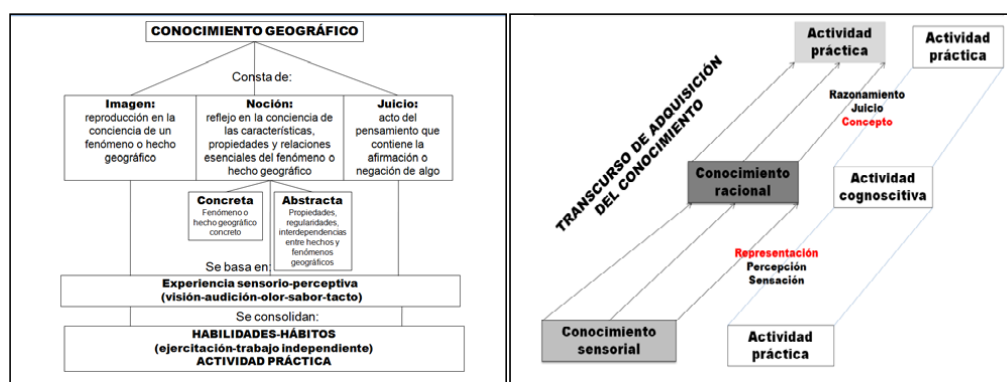


FIGURA 1. Aplicación de la teoría del conocimiento a la enseñanza de la Geografía. Fuente: Elaboración a partir de Studensov (1966) y Barraqué (1978, 1991)

El estudio del componente *método* se basó en un criterio general- específico:

- Métodos generales: expositivo (conferencia, explicación, narración y descripción), trabajo independiente, seminario y enseñanza programada. Procedimientos de la investigación científica en la enseñanza de la geográfica: observación, planteamiento del problema, formulación de hipótesis, control de variables, creación de modelos, elaboración de fórmulas y construcción de cuestionarios.
- Métodos específicos: observación (procedimiento de la investigación científica con categoría de método en la enseñanza de la Geografía) y la excursión geográfica (método de trabajo de la ciencia geográfica en la escuela, clasificada como práctica de campo y visita dirigida).
- El tratamiento del componente *medio de enseñanza*, se expresó desde la concepción clasificatoria siguiente: 1) Ilustraciones de objetos, fenómenos y procesos geográficos: ilustraciones naturales (láminas, fotografías, diapositivas) e ilustraciones simbólicas (mapas y globos terráqueos); 2) modelos de objetos, fenómenos y procesos geográficos: bidimensionales (esquemas, gráficas) y tridimensionales (maquetas, diagramas de bloque); y 3) reflejo lingüístico de objetos, fenómenos y procesos geográficos: información escrita (libro de texto) e información por medios técnicos (radio, televisión, computadoras).

En el tratamiento del componente *forma de organización* se consideró a la clase de Geografía como forma fundamental de la labor docente y, con esta, se iniciaba el estudio de los demás componentes didácticos. En su planificación se enfatizaba en el doble aspecto geográfico-didáctico, es decir, considerar no solo los conocimientos conceptuales actualizados de la ciencia geográfica, sino también su organización didáctica.

El estudio del componente *evaluación* se concebía con la finalidad de determinar el progreso de los alumnos en un momento dado, en relación con los objetivos propuestos. Se determinaron como núcleos fundamentales a ser evaluados: los conceptos adquiridos, la vinculación de los conceptos con la realidad, las habilidades desarrolladas, los hábitos de trabajo geográfico.

En la organización metodológica de los programas de Didáctica de la Geografía se consideró el desarrollo de habilidades y hábitos el trabajo docente mediante el desarrollo de actividades prácticas, tales como: observación de clases, planificación de clases, ejecución de excursiones geográficas, manejo de aparatos de proyección, análisis de libros de textos geográficos, uso didáctico de mapas y de atlas, preparación de pruebas evaluativas y análisis crítico de programas de asignaturas geográficas. Desarrollándose en estrecha relación con la práctica docente; una vez que los alumnos se ubicaban en

una institución escolar, donde se desempeñaban como docentes en una sesión de trabajo contraria a su formación.

La evaluación del aprendizaje del contenido didáctico-geográfico consistió en la realización de pruebas, trabajos de clase y trabajos extra-clases, tales como: prácticas de observación, excursiones geográficas, entre otras.

3.2. Período de consolidación (1977-2002)

En este período la Didáctica de la Geografía cambió su denominación por «Metodología de la enseñanza de la Geografía» (MEG). Este criterio emanó del sistema clasificatorio de las ciencias pedagógicas en los países socialistas.

Durante esos 25 años se consolidaron los fundamentos teórico-metodológicos sobre dos pilares fundamentales: 1) la tradición pedagógica legada por un sinnúmero de pedagogos nacionales e internacionales, y 2) las teorías pedagógicas derivadas de la filosofía marxista-leninista. La programación de la Didáctica de la Geografía, en este período, se fundamentó desde la obra de G. Barraqué: «Metodología de la enseñanza de la Geografía» (1978) –actualizada en el año 1991–. En ese libro, su autora sistematizó los resultados más avanzados, en la didáctica general y de la Geografía, expuestos por autores, tales como: Brouillette et al. (1966), Studensov (1966), Stresikosin (1970), Darinsky (1975), Klingberg (1978), Savin (1978), Danilov & Skatkin (1980), Pancheshnikova (1983), González et al. (1984).

En este período los programas de Didáctica de la Geografía, con un aumento significativo de horas lectivas a diferencia de los planes anteriores, se ubicaron en los planes (A, B y C) de la formación del «Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía» del modo siguiente (Tabla 3)

En esta programación se definió como objeto de estudio de la Didáctica de la Geografía: “(...) el proceso docente-educativo (...), el cual se sustenta en la base teórico-práctica de las categorías y regularidades propias de la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía escolar (...)” (Barraqué, 1991, p. X). También se identificaron los problemas teóricos y prácticos, a los que debe dar solución la metodología de la enseñanza de la Geografía, tales como: los fines y objetivos instructivos y educativos; las peculiaridades de la clase de Geografía; la estructuración de las distintas situaciones docentes; la asimilación consciente de los contenidos; la adecuación de los métodos, procedimientos y medios de enseñanza; la formación de representaciones y conceptos, así como de habilidades; el control y la dirección del aprendizaje geográfico.

Designación	Año académico	Semestre	Total de horas
Plan A 1977-1981, cuatro años			
MEG I	2°	II	144
MEG II	3°	I	
Plan B 1982-1989, cinco años			
MEG I	3°	II	180
MEG II	4°	I	
MEG III	4°	II	
Plan C 1990-2002, cinco años			
MEG I	3°	I	162
MEG II	3°	II	
MEG III	4°	I	

TABLA 3. Ubicación de la Didáctica de la Geografía (1977-2002) Fuente: Elaboración a partir de MINED, Cuba (1979, 1983,1992)

Por otra, se determinaron los objetivos expresados en las tareas para su alcance siguientes: determinación de los objetivos de la enseñanza de la Geografía; análisis de los principios que rigen la confección de planes y programas para la comprensión del proceso de perfeccionamiento continuo de la Geografía; vinculación de los contenidos geográficos con la formación de sentimientos morales, político-ideológicos y estéticos, y su integración en el desarrollo de convicciones socialistas, que constituyen normas de conducta diarias; determinación de los aportes concretos de cada curso escolar a la formación de la concepción científica del mundo; estructuración del sistema de representaciones y conceptos; elaboración del sistema de habilidades propio del trabajo geográfico de cada asignatura; selección de los métodos, procedimientos y medios de enseñanza para el desarrollo de la clase contemporánea de Geografía; aplicación de las normas evaluativas al sistema de enseñanza; organización científica de la clase; y valoración de las actividades extra-docentes como vías para la formación de la personalidad integral de los alumnos.

El contenido de la disciplina se concibió a partir de una lógica deductiva por componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que culminaba con la ejemplificación de su dinámica en el trabajo docente de las diferentes asignaturas

geográficas. En este período, la ejemplificación de las diferentes asignaturas geográficas ocupó un lugar importante en la totalidad de horas del programa; con énfasis en la formación de conceptos y habilidades, así como en la utilización de los métodos y medios de enseñanza. Se elaboró el libro: «Metodología de la enseñanza de las asignaturas geográficas», escrito por Ginoris (1988), el cual se estructuró en cuatro capítulos, según las principales asignaturas de los planes vigentes: Geografía Física, Geografía de los Continentes, Geografía Física de Cuba y Geografía Económica. Posteriormente se confeccionó una «Metodología de la enseñanza de la Geografía de Cuba» por Pérez, Cuétara, & Ginoris (1991).

En el estudio del componente *objetivo* se asumió su carácter rector y se reconocieron sus funciones orientadora y valorativa en la determinación del contenido; así como los principios para su determinación y formulación: derivación gradual, proyección futura, estructura interna, unidad del aspecto lógico del contenido y de su aplicación. Su formulación se realizó con un enfoque sistémico de los diferentes niveles de generalidad: fin de la educación, objetivos generales (asignatura), parciales (unidades de estudio) y específicos (clase). Su estructura se concibió en: habilidad, conocimiento, nivel de profundidad, nivel de asimilación cognitiva, condiciones en las que se produce la asimilación (Figura 2).

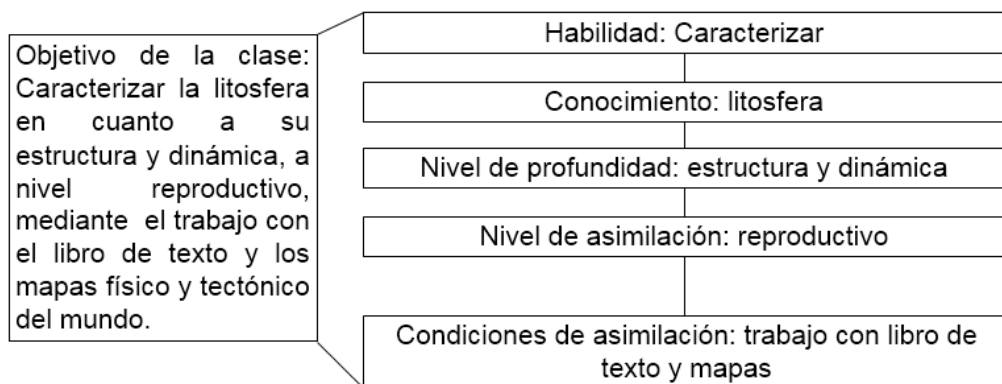


FIGURA 2. Estructura del objetivo de la clase. Fuente: Elaboración propia

En el tratamiento del componente *contenido* se continuó con el análisis del reflejo del sistema de la ciencia geográfica en la enseñanza y su didáctica, con una acentuada división del objeto de estudio físico (envoltura geográfica) y económico (complejos territoriales de producción); enfocados a su contribución a la formación de la concepción científica del mundo; a la educación político, ideológica y ética; a la educación estética;

al cumplimiento de los principios del politecnismo, de estudio de la localidad, de la protección a la naturaleza y la educación ambiental.

La formación de conceptos geográficos y habilidades; continuó enseñándose como fundamento de la actividad cognoscitiva desde la teoría del conocimiento materialista dialéctico, con énfasis en las formas del razonamiento inductiva y deductiva basados en procedimientos algorítmicos, a partir de la observación directa e indirecta y de la definición oral o escrita.

A partir de este período comenzaron a influir, fundamentalmente, tres criterios de clasificación metódicas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía: 1) La fuente de obtención del conocimiento: métodos verbales, visuales y prácticos Savin (1978); 2) La actividad del docente y el alumno: métodos expositivo, trabajo independiente y elaboración conjunta Klingberg (1978); y 3) El nivel de asimilación del conocimiento: métodos explicativo ilustrativo, reproductivo, exposición problémica, búsqueda parcial o heurística, e investigativo Lerner & Skatkin (1980).

El tratamiento del componente *medio de enseñanza* no sufrió variación alguna en su concepción clasificatoria.

En el estudio de la *forma de organización* se reafirmó a la clase de Geografía como forma fundamental de la labor docente. En este período, se introdujo el criterio de clasificación de tipos de clase y su estructura propuesto por B. P. Yessipov en Savin (1978), Danilov y Skatkin (1980), asumido en Barraqué (1978, 1991). Este criterio toma en cuenta la función didáctica principal y clasifica la clase en: especializada, que se dividen fundamentalmente en: tratamiento del nuevo contenido, consolidación y control; así como combinadas, en la que están presentes todas las funciones didácticas (aseguramiento del nivel de partida, orientación hacia el objetivo, tratamiento del nuevo contenido, consolidación y control).

Un hecho importante, en este período, fue la asunción de la excursión como una forma de organización por Barraqué (1978). En consecuencia, dejó de tratarse como método específico. En tal asunción y justificación fueron importantes los criterios de Stresikosin (1970), quien argumentó:

“La mayoría de los pedagogos solían considerar la excursión hasta muy recientemente como un mero método de enseñanza, detalle que contribuyó mucho a disminuir su importancia. M. A. Danilov y B.P. Yessipov dicen directamente: «La excursión es un método que asegura la percepción de determinados objetos, fenómenos y procesos en su ambiente natural». Solo recientemente se ha comenzado a hablar en algunas publicaciones de la excursión como forma de organización del proceso de enseñanza”.

“La excursión exige la combinación de diversos métodos. ¿Es posible calificarla de método a pesar de este hecho? Durante las excursiones se dedican los alumnos a la observación en forma independiente; con frecuencia investigan determinados objetos y realizan experimentos bajo condiciones naturales; el maestro dirige una discusión, complementa las características del objeto investigado; y supervisa los conocimientos. La excursión no constituye un método aplicable, por ejemplo, a la clase. Hasta en el caso de ser insertada en la clase una excursión muy corta, hace falta interrumpir la clase. Como forma de organización del proceso de enseñanza se distingue la excursión fundamentalmente de la clase. Su severa limitación cronológica no es siempre posible, como tampoco es viable siempre su realización con todo el conjunto de los alumnos” (p.81).

Estos criterios vinculados a los expuestos por B. P. Yessipov en Savin (1978), Danilov y Skatkin (1980), condujeron a Barraqué (1978, 1991) a un replanteamiento de la tipología de la excursión clasificándola por su función didáctica en: introductorias, asimilación de conocimientos y habilidades, y aplicación de los conocimientos y habilidades; por su contenido en: interdisciplinarias y especializadas, que se subdividen en excursión a la naturaleza o práctica de campo y en visitas dirigidas. Es importante destacar que con la inclusión de la Práctica de Campo, como disciplina académica en el Plan A, condujo a un criterio divisorio basado en el nivel de enseñanza, al considerar la excursión a la naturaleza para la educación general y la práctica de campo para la educación superior, como se aprecia en Pérez, Cuétara, & Ginoris (1991). Criterio clasificatorio ambiguo, ya que en su concepción inicial dichos tipos de excursión surgieron como equivalentes en alusión al trabajo de campo en lugares naturales, así como para establecer una diferencia con la excursión a centros urbanos o de producción (visitas dirigidas). Sin embargo, en la educación superior la Práctica de Campo, como disciplina, contempla la excursión a lugares naturales, urbanos o de producción. Esto ha provocado serias disquisiciones conceptuales.

El estudio de la evaluación se concibió como componente del proceso de enseñanza y aprendizaje, que parte de la definición de los objetivos y permite la valoración del rendimiento de los alumnos; desde sus funciones fundamentales: instructiva, educativa y control de los resultados. En este período, el acto evaluativo comenzó a concebirse con enfoque sistémico, a partir de las relaciones de sus aspectos internos (niveles de asimilación cognoscitiva) y externos (formas de evaluación: oral, escrita, gráfica y práctica).

La organización metodológica del programa se realizó en conferencias, clases prácticas y seminarios. También se potenció la vinculación con la práctica docente con

actividades en la escuela, tales como: observación, planificación y ejecución de clases; así como otras labores del trabajo docente.

La evaluación del aprendizaje consistió en controles frecuentes, pruebas parciales y exámenes finales. También se desarrollaban controles en el escenario de práctica docente, es decir, control a clases de los alumnos en su desempeño como docentes de Geografía en una institución escolar.

3.3. Período de postergación (2003-2009)

La década de los '90, en el ámbito internacional, se caracterizó por profundas transformaciones en el contexto económico, político, social y cultural; causado por la desaparición del sistema socialista en la Europa del Este y la desintegración de la URSS. Esos hechos influyeron en Cuba generando una crisis económica y social; por lo que el Partido Comunista de Cuba y el Gobierno Revolucionario precisaron en su política educacional alternativas viables, que propiciaron modificaciones curriculares en todo el Sistema Nacional de Educación. En la enseñanza de la Geografía se modificaron programas y libros. En el año 1995, se realizó un diagnóstico, cuyo resultado derivó en precisiones curriculares, las que se generalizaron a partir del curso escolar 2001-2002.

Todo este proceso trajo consigo un replanteamiento de la disciplina relacionado con el aumento de horas lectivas (Tabla 4). Entre los años 1998 y 2002 se manifestó una transición entre períodos, en el que no se perdieron los logros alcanzados, pero se replanteó su contenido en correspondencia con nuevas tendencias pedagógicas nacionales e internacionales, que comenzaron a articularse con los fundamentos teóricos y metodológicos heredados del antiguo campo socialista. En este sentido, se elaboraron dos textos básicos: «Enrutando la Geografía Escolar» por Hernández et al. (1999) y «Didáctica de la Geografía. Selección de temas» por Pérez et al. (2002).

En este período no hay grandes cambios en la concepción del programa de Didáctica de la Geografía, en cuanto a sus principales fundamentos, objetivos generales, organización metodológica y formas de evaluación. No obstante, va perdiendo su ubicación en los últimos años del plan de estudio, debido a la necesidad de la realización de la práctica docente, a partir de los problemas de existentes en las instituciones escolares relacionadas con la escasez de docentes.

Designación	Año académico	Semestre	Total de horas
Plan C 1998-1999, cinco años			
MEG I	2º	II	
MEG II	3º	I	
MEG III	3º	II	
			234
Plan C 1999-2000, cinco años			
MEG I	2º	II	
MEG II	3º	I	
MEG III	3º	II	
			174
Plan C 2001-2002, cinco años			
Didáctica de la Geografía I	1º	I	
Didáctica de la Geografía II	1º	II	
Didáctica de la Geografía III	2º	I	
Didáctica de la Geografía IV	2º	II	
			272

TABLA 4. Ubicación de la Didáctica de la Geografía (1998-2002). Fuente: Elaboración a partir de MINED, Cuba (1998-2002)

El contenido de la disciplina se concibió en una lógica inductiva con énfasis en los programas de las asignaturas geográficas, justificado en la inmediatez con que debían ejercer la práctica docente. En el tratamiento de los principales componentes didácticos comenzaron a introducirse concepciones novedosas como el enfoque de aprendizaje desarrollador, el cual se fundamentó a partir de las tradiciones pedagógicas cubanas y del enfoque histórico-cultural postulado por L. S. Vygotsky (1896-1934). Este enfoque está dirigido al logro de una formación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo del autoperfeccionamiento constante, la autonomía y la autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Castellanos et al., 2002)

En el estudio del componente *objetivo* se orientó la integración de las dimensiones educativas e instructivas, es decir, a la determinación de objetivos formativos que según, León & Abreu (2004), expresan la intencionalidad formativa como expresión integrada de lo instructivo y lo educativo (Figura 3).

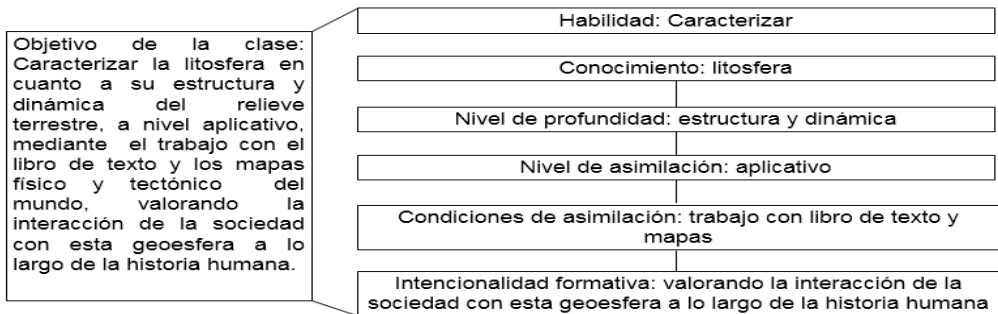


FIGURA 3. Estructura del objetivo formativo de la clase. Fuente: Elaboración propia

El tratamiento del componente *contenido* se realizó en correspondencia con los objetivos formativos determinados para cada grado escolar, así como con los contenidos principales para su logro: Educación patriótica, militar e internacionalista; educación jurídica; educación laboral y económica; educación para la salud y la sexualidad; educación estética; y educación ambiental. Esto desde un enfoque interdisciplinario a partir del establecimiento de relaciones con dichos contenidos y los de las asignaturas priorizadas: Historia, Lengua Materna y Matemática; devenidas en programas directores (MINED, Cuba, 1999).

El estudio del *método* y el *medio de enseñanza* no sufrieron variación alguna en su concepción clasificatoria. La clasificación del componente medio de enseñanza se ajustó en Hernández et al. (1999) y Pérez et al. (2002) en cuatro grupos: Grupo I. Objetos reales; Grupo II. Representación de objetos, fenómenos y procesos físico-geográficos, económico-geográficos y sociales; Grupo III. Descripción y representación de los objetos, fenómenos y procesos físico-geográficos, económico-geográficos y sociales; y Grupo IV. Instrumentos o equipos para la reproducción y análisis de los fenómenos de la naturaleza y la sociedad.

En el tratamiento del componente *forma de organización* se reafirmaron la clase y la excursión como formas básicas. La primera, bajo el criterio de clasificación de clase televisiva (tele-clase o video-clase) que orientaba los contenidos principales; y frontal, en la que el docente consolidaba con los alumnos lo transmitido en la tele-clase; y en la segunda, se enfatizó en las variantes propuesta por Pérez et al. (1991), es decir, caminata docente, excursión a la naturaleza y visita dirigida; en consecuencia con un sistema de indicadores para su clasificación según el número de participantes (individuales y colectivas), la distancia al punto de referencia (corta, media, larga) y la especificidad de las actividades que realizan (especializadas, integradoras y generales) propuestos en Hernández et al. (1999).

El estudio del componente evaluación se proyectó hacia un enfoque desarrollador, revelándose sus funciones: diagnóstica, instructiva y educativa; así como sus principios de sistematización y carácter objetivo. En este período, en el acto se promueve la realización efectiva y proactiva del diagnóstico integral del alumno, así como el tránsito por las formas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Todos estos replanteamientos, entre los años 1998 y 2002, tuvieron un punto de inflexión en su materialización efectiva, a partir del año 2003. Cuando el Plan C fue modificado debido a un cambio de concepción en la formación del docente. Surgieron las carreras de «Profesor General Integral para la Secundaria Básica» (PGISB) y de «Profesor de Ciencias Naturales para la educación preuniversitaria» (PCN). Estos planes se concibieron para cinco años y se estructuraron en un modelo curricular disciplinar-modular establecido por áreas de integración. Los contenidos didácticos de la Geografía se disgregaron en disciplinas programadas en correspondencia con las asignaturas geográficas (Tabla 5) con énfasis en los de geografía física, los métodos y, en particular, de los medios de enseñanza tecnológicos audiovisuales que facilitaban la labor instructiva del docente y que se reforzaron con la creación, en el año 2002, de un Canal Educativo para la transmisión de Tele-clases de todas las asignaturas escolares.

Curso escolar 2003-2004					
Carrera	Año académico	Módulo	Área o disciplina	Asignatura	Total de horas
PGISB	1°	I, II, III	Contenidos escolares	Elementos básicos de la Geografía 1, 2 y 3 del ciclo básico y su metodología	66
	4°	II	Fundamentos científicos de la educación	Ciencias Naturales para la secundaria básica y su metodología: Física, Química, Geografía y Biología	14
PCN	1°	II	Geografía de preuniversitario y su metodología	Geografía de preuniversitario y su metodología	68
PGISB	1°	II	Contenidos escolares de la secundaria básica y su metodología	Geografía para la Secundaria Básica y su metodología	90
	2°	II	la secundaria básica y su metodología		
	3°	I	metodología		

Curso escolar 2003-2004					
Carrera	Año académico	Módulo	Área o disciplina	Asignatura	Total de horas
PCN	1°	II	Geografía de preuniversitario y su metodología	Geografía de preuniversitario y su metodología	68
	4°	III	Didáctica de la Geografía	Didáctica de la Geografía I	44
	5°	I y II		Didáctica de la Geografía II	

TABLA 5. Ubicación de la Didáctica de la Geografía (2003-2009). Fuente: Elaboración propia, a partir de MINED, Cuba (2003-2007a) y MINED, Cuba (2003-2007b)

Entre los años 2003 y 2009 la televisión educativa se sobrevaloró en todas las asignaturas de la educación general. Esta sobrevaloración ligada a otros factores objetivos y subjetivos, como los reajustes constantes en los planes de estudio de la formación docente (2003-2009), condicionaron un ordenamiento curricular inestable de la Geografía, entre los años 2001 y 2019, con modificaciones y reajustes continuos en los diferentes grados escolares. Ese zigzagueo curricular, si bien fue ocasionado por la situación socioeconómica del país; por otra, no analizó la situación epistemológica de la ciencia geográfica ni las relaciones esenciales existentes entre los fundamentos epistemológicos y didácticos.

3.4. Período de revalorización (2010-2020)

Las problemáticas expuestas, en el período anterior, condujeron nuevos planes (D y E) en la formación docente en Geografía. La ubicación de la Didáctica de la Geografía en estos planes de estudio fue la siguiente (Tabla 6):

Designación	Año académico	Semestre	Total de horas
Plan D (2010), cinco años			
Didáctica de la Geografía (Variante 2 años a tiempo completo)	2°	II	51
Didáctica de la Geografía (Variante 3 años a tiempo completo)	2°	II	68

Designación	Año académico	Semestre	Total de horas
Plan D (2010), cinco años			
Plan E (2016), cuatro años			
Didáctica de la Geografía I	3º	I	80
Didáctica de la Geografía II	3º	II	96

TABLA 6. Ubicación de la Didáctica de la Geografía (2010-2020). Fuente: Elaboración a partir de MES, Cuba (2011, 2016)

En este período comienza apreciarse, de modo gradual, una revalorización en la Didáctica de la Geografía como disciplina académica independiente. En el Plan D (2010) se fundamentó desde un enfoque interdisciplinario con énfasis en las relaciones con las disciplinas biológicas y, por ende, con la Didáctica de la Biología como rezago del período anterior, en el que se hizo énfasis en los contenidos físico-geográficos, limitando la visión sobre el objeto de estudio de la geografía al campo de las ciencias naturales. En el Plan E (2016) la Didáctica de la Geografía se constituyó como núcleo teórico fundamental en el proceso de formación.

Los objetivos generales de la Didáctica de la Geografía, en dichos planes, se orientaron hacia la formación, desarrollo y evaluación de las habilidades profesionales pedagógicas de los futuros docentes de Geografía, dirigidas al dominio del contenido de la ciencia geográfica contemporánea; la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, al cumplimiento de sus funciones profesionales: docente, metodológica, orientadora, investigativa y superación profesional; la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación; y la comunicación correcta en su actuación profesional.

El contenido de la disciplina se concibió a partir de una lógica deductiva asumiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como sistema integrado por componentes protagonistas y mediadores. Sus temas se articulan en esta lógica en estrecha relación con la investigación educacional y la práctica docente que inicia desde el primer año de la carrera.

El tratamiento de los componentes didácticos se hace desde la distinción, en este sistema, de dos tipos de componentes: 1) Los protagonistas del proceso: Profesor, grupo y alumno. Denominados también, componentes humanos o componentes personales; y 2) Los mediadores de la relación entre los protagonistas del proceso: problema, objetivo, contenido, método, medio de enseñanza, forma de organización y evaluación. Tiene atribuidas otras denominaciones: componentes culturales o componentes no personales (Pérez & Álvarez, 2018). Los fundamentos de estos componentes se revalorizan. En

este sentido, se retoman las mejores experiencias de períodos anteriores, ajustadas a las nuevas necesidades. En el tratamiento de los componentes humanos se insiste en las funciones del docente de Geografía; así como la importancia de la comunicación.

En la organización metodológica se articulan coherentemente las formas organizativas siguientes: la clase y tipos de clase: conferencia, clase práctica, seminario, taller; la práctica de estudio, la práctica docente, el trabajo investigativo, la auto-preparación, la consulta y la tutoría.

La evaluación se basa en la participación productiva en las clases prácticas, con resultados concretos, en que los estudiantes demuestren el dominio de habilidades profesionales pedagógicas y, por tanto, el logro de los objetivos; asimismo, la preparación para las conferencias, la realización del estudio independiente, las respuestas a las preguntas orales y escritas. Tendrá mucha importancia la preparación y el desarrollo de seminarios, pruebas parciales y exámenes finales concebidos.

4. CONCLUSIONES

La caracterización realizada de la Didáctica de la Geografía como disciplina académica en la formación docente en Geografía, en cuanto a su origen, formación y desarrollo, en los períodos establecidos entre los años 1964-2020; mediante la utilización de una metodología histórica. Permitió expresar las conclusiones siguientes:

La ubicación de la Didáctica de la Geografía, como disciplina académica, en los planes de estudio, por lo general se hizo en los años intermedios y últimos de la carrera. Lo que quedaba respaldado con los contenidos pedagógicos, didácticos y geográficos precedentes. La pérdida de esta condición, entre los años 1998-2015, limitó al alumno a tener una concepción adecuada en el tratamiento del contenido geográfico en el contexto escolar.

Los fundamentos teórico-metodológicos de la Didáctica de la Geografía, como disciplina académica, se han sustentado a lo largo de estos 56 años desde dos pilares fundamentales: 1) la tradición pedagógica legada por un sinnúmero de pedagogos nacionales e internacionales, y 2) las teorías pedagógicas derivadas de la filosofía marxista-leninista. Es importante destacar la intensa labor de G. Barraqué, quien desde su obra y su quehacer magisterial edificó una disciplina académica con identidad propia, a partir de las mejores experiencias en la materia y la influencia del pensamiento pedagógico de los países socialistas de la Europa del Este y la URSS.

El objeto de estudio de la Didáctica de la Geografía se define, en su esencia, como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía; el cual se ha estudiado desde dos concepciones fundamentales: 1) El estudio por componentes con énfasis en los métodos y medios de enseñanza (metodología); o 2) El estudio como sistema con énfasis en el carácter humano (protagonistas) y cultural (mediadores) de los componentes que lo integran.

En el tratamiento de los componentes didácticos, se aprecia un lento desarrollo caracterizado por su reconfiguración gradual. Los criterios clasificatorios de métodos, medios de enseñanza, formas organizativas y evaluación, no se han modificado en las últimas cuatro décadas.

En cada uno de los períodos analizados se ratifica, en su organización metodológica y evaluación de la disciplina, en mayor o menor medida, el establecimiento de relaciones entre la Didáctica de la Geografía con la práctica docente y la investigación pedagógica. Cuestión que se constituye como una fortaleza en los modelos de formación docente en Geografía.

La producción bibliográfica, sobre Didáctica de la Geografía, si se tiene en cuenta los 56 años transcurridos, ha sido muy limitada y con el predominio de determinados autores y fuentes principales sistematizadas.

La caracterización realizada revela las principales regularidades y tendencias en el tratamiento de los contenidos de la Didáctica de la Geografía como disciplina académica que contribuye a la capacitación del profesor de Geografía para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas geográficas. Por consiguiente, es una reflexión teórica útil en el perfeccionamiento continuo y sistemático de esta disciplina en la formación docente en Geografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcia, A. (1888). *Compilación legislativa de Primera Enseñanza vigente en la isla de Cuba*. Habana: MINERVA.
- Alvarez, P., Pérez, C. E., & Recio, P. P. (2015). La formación del profesor de Geografía en Cuba ante la pluralidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica. Retos y perspectivas. *Varona*, 61, 58-70.
- Barraqué, G. (1977). *Programa de las asignaturas. Metodología de la enseñanza de la Geografía I y II (Plan A)*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Barraqué, G. (1978). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barraqué, G. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barraqué, G. (1999). Surgimiento y desarrollo de la didáctica de la Geografía en el decursar histórico de Cuba. En IGT-AMA-CITMA, *El Caribe: contribución al conocimiento de su Geografía* (págs. 212-215). La Habana: Instituto de Geografía Tropical.
- Barraqué, G., & Pérez, M. (1982). *Programa de las asignaturas. Metodología de la enseñanza de la Geografía I, II y III (Plan B)*. La Habana: Ministerio de Educación.

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* Ed. David McKay Company, Inc.
- Brouillette, B. et al. (1966). *Método para la enseñanza de la geografía* (Segunda ed.). Barcelona: Editorial Teide S. A. .
- Castellanos, D., Castellanos, B.; Llivina Lavigne, M. J.; Silverio Gómez, M.; Reinoso Cápiro, C. & García Sánchez, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov, M. N. & Skatkin, M. N. (1980). *Didáctica de la Escuela Media* . La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Darinsky, A. V. (1975). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. Moscú: Editorial Instrucción.
- Ginoris, O. (1988). *Metodología de la enseñanza de las asignaturas geográficas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. et al. (1984). *Compendio de metodología de la enseñanza de la Geografía, para la superación de maestros y profesores*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, P. A. & Recio, P. P. (1999). *Enrutando la Geografía Escolar*. La Habana: Editorial Academia.
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- León, M. & Abreu, R. (2004). Los objetivos formativos y la intencionalidad política en el proceso pedagógico. Vías para su aprovechamiento. En F. Addine, *Didáctica. Teoría y práctica* (págs. 85-94). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lerner, I. Y. & Skatkin, M. N. (1980). Métodos de enseñanza. En M. A. Danilov & M. N. Skatkin, *Didáctica de la escuela media* (págs. 176-223). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MES, Cuba. (2016). *Plan de estudio E. Licenciatura en Educación. Geografía*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- MES; Cuba. (2011). *Plan del Proceso Docente. Licenciatura en Educación. Biología-Geografía. Modalidad presencial con dos y tres años a tiempo completo*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- MINED, Cuba. (1964a). *Plan de estudio de formación de profesores de secundaria básica*. La Habana: Universidad de La Habana.
- MINED, Cuba. (1964b). *Plan de estudio de profesores de Geografía (Sección Superior)*. La Habana: Universidad de La Habana.

- MINED, Cuba. (1975). *Didáctica de la Geografía. Programa-Guía. Cuarto año. Carrera profesoral de Geografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED, Cuba. (1979). *Plan de Estudio. Licenciado en Educación. Especialidad de Geografía (Plan A)*. La Habana: Ministerio de Educación.
- MINED, Cuba. (1983). *Plan de estudio. Licenciado en Educación. Especialidad Geografía (Plan B, Adecuado)*. La Habana: Ministerio de Educación.
- MINED, Cuba. (1992). *Plan de estudio. Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía (Plan C)*. La Habana: Ministerio de Educación.
- MINED, Cuba. (1998-2002). *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Especialidad de Geografía (Plan C Modificado)*. La Habana: Ministerio de Educación.
- MINED, Cuba. (1999). *Precisiones para la dirección del proceso docente educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED, Cuba. (2003-2007a). *Plan de estudio Profesor General Integral de Secundaria Básica*. La Habana: Ministerio de Educación.
- MINED, Cuba. (2003-2007b). *Plan de estudio Profesor de Ciencias Naturales para la educación preuniversitaria*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Pancheshnikova, L. M. (1983). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. Moscú: Editorial Proveschenie.
- Pérez, C. E. (1992). *Programa de las asignaturas: Metodología de la enseñanza de la Geografía I, II y III (Plan C)*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Pérez, C. E. (2002). *Didáctica de la Geografía. Selección de temas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, C. E. & Álvarez, P. (2018). *Didáctica de la Geografía*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela. Pérez, M., Cuétara, R. & Ginoris, O. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía de Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Savin, N. V. (1978). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Stresikosin, V. (1970). *Sobre la organización del proceso didáctico* (Primera en Español ed.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Studensov, N. N. (1966). *La lección de Geografía en la escuela*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 97-121

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.577>

ISSN electrónico: 2174-6451

INFANCIA Y AGENDA 2030: APRENDIENDO A PERCIBIR LA CIUDAD DESDE LAS EMOCIONES DE LOS ESCOLARES¹

CHILDHOOD AND 2030 AGENDA: LEARNING TO PERCEIVE THE CITY FROM THE EMOTIONS OF SCHOOL CHILDREN

ENFANCE ET AGENDA 2030: APPRENDRE À PERCEVOIR LA VILLE À PARTIR DES ÉMOTIONS DES ÉCOLIERS

Alicia González García 


CEIP Sebastian Elcano. Grau de Castelló.

alicia.elcano@gmail.com

Antonio José Morales Hernández 

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales (Universitat de València).

Antonio.j.morales@uv.es

Carlos Caurín Alonso 

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales (Universitat de València).

Carlos.caurin@uv.es

Recibido: 24/10/2020

Aceptado: 23/03/2021

¹ Este artículo se inscribe dentro del proyecto: “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes”, Proyectos I+D de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+I (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), con referencia PGC2018-094491-B-C32, cofinanciado con fondos de la UE.

RESUMEN:

El ODS 11 de la Agenda 2030 plantea la necesidad de construir y gestionar ciudades y comunidades sostenibles. En este cometido la escuela tiene un rol fundamental al evidenciar la percepción que tiene la infancia de la ciudad dónde vive desde la capacidad de despertar emociones que le puedan provocar bienestar personal y social. Esta investigación recoge un estudio de casos, realizado con alumnado de 3er curso de Educación de Primaria, que nos ha permitido relacionar representaciones sociales y emociones de los estudiantes antes y después de una salida al entorno urbano. La metodología utilizada ha sido el análisis de los dibujos realizados por los escolares de su ciudad. Mediante un diseño cuasiexperimental se ha planteado un análisis comparativo entre un grupo control que no ha realizado la salida de campo y un grupo experimental que sí. A partir de ello se evidencian unos enfoques naturalistas, antropocéntricos o globalizantes asociados a visiones idealizadas o problematizadas de la ciudad que generan emociones positivas o negativas. Los principales resultados muestran un cambio mayoritario hacia una representación globalizante desde un enfoque problematizado y emociones positivas en el grupo experimental tras la intervención. Y con ello una percepción crítica de la ciudad desde el espacio vivido al superar enfoques naturalistas y antropocéntricos a partir de visiones idealizadas mostrados por el grupo control desde la desvinculación emocional con su propio barrio.

PALABRAS CLAVE:

Educación emocional; Agenda 2030; percepción; ciudad; escolares.

ABSTRACT:

SDG11 of the 2030 Agenda raises the need to build and manage sustainable cities and communities. In this goal the school has a fundamental role in highlighting the perception of children in the city where they live from the ability to arouse emotions that can cause personal and social well-being. This research is based on a case study, conducted with students from 3rd grade in Primary Education, has allowed us to relate social representations and emotions of students before and after an outing into the urban environment. The main results of this research show evidence of the city lived by the students from acritical citizenry. The methodology used has been the analysis of drawings made by schoolchildren in his city. By means of a quasi-experimental design, a comparative analysis has been proposed between a control group that has not made the exit through their neighborhood in their city and an experimental group that has done it. After the analysis, naturalistic,

anthropocentric or globalizing approaches are shown associated with idealized or problematized visions of the city that generate positive or negative emotions. The main results show a majority change towards a globalizing representation from a problematized approach and positive emotions in the experimental group, after the intervention. They show a critical perception of the city based on the lived space by overcoming naturalistic and anthropocentric approaches from idealized visions shown by the control group from emotional disengagement with their own neighborhood.

KEYWORDS:

Emotional education; 2030 Agenda; perception; city; school children.

RÉSUMÉ:

L'ODD 11 de l'Agenda 2030 soulève la nécessité de construire et de gérer des villes et des communautés durables. Dans ce cadre, l'école a un rôle fondamental à jouer pour mettre en évidence la perception des enfants sur leur ville où il vit et dans sa capacité à susciter des émotions qui peuvent jouer sur leur bien-être personnel et social. Cette recherche comprend une étude de cas, menée avec des élèves de 3e année de primaire, qui a permis d'établir le lien entre les représentations sociales et les émotions des élèves avant et après une sortie dans leur environnement urbain. La méthodologie utilisée a été l'analyse des dessins réalisés par les écoliers de leur ville. Par le recours à une méthode quasi expérimentale, une analyse comparative a pu être menée entre un groupe témoin qui n'a pas effectué la sortie sur le terrain et un groupe expérimental qui l'a réalisée. L'analyse des données montre une interaction entre des approches naturalistes, anthropocentriques ou globalisantes de la ville et des visions idéalisées ou problématisées de la ville qui ont un impact sur la nature des émotions générées, qu'elles soient positives ou négatives. Les principaux résultats montrent le passage d'une vision globalisante de la ville à une représentation plus problématisée et génératrice d'émotions positives chez le groupe expérimental après l'intervention. Avec elle une perception critique de la ville et de l'espace vécu se développe, se dégageant des approches naturalistes et anthropocentriques ainsi que des visions idéalisées montrées par le groupe témoin dont le désengagement émotionnel de son propre quartier est plus marqué.

MOTS-CLÉS:

Éducation émotionnelle; Agenda 2030; perception; ville; écoliers.

1. INTRODUCCIÓN

La evolución disciplinar que la Geografía ha experimentado en las últimas décadas ha dejado de manifiesto que va más allá de los contenidos conceptuales; de esta manera, ha ido incluyendo las vivencias, ideología, emociones, etc. de las personas, el llamado por Capel (1973) “giro del comportamiento” supone aprender a enseñar desde el espacio vivido (Souto, 2017). Además, adentrándonos en la neurociencia, la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Goleman, 2010; Mora, 2018) cobra un especial protagonismo ya que contamos con evidencia de autores de que aquello que se aprende es aquello que pasa por la parte límbica de nuestro cerebro al emocionar y motivar. Para aclarar este hecho, diremos que existe un proceso que regula aprendizajes cognitivos y afectivos inhibiendo la amígdala cerebral y el hipocampo; estos núcleos forman parte del sistema límbico e intervienen en los procesos de miedo, ira y memoria también por medio de la corteza prefrontal (Gupta et al., 2018).

En este contexto, se presenta un trabajo de investigación que parte de un estudio previo inédito (González, 2019) enmarcado dentro del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas de la Universitat de València. Este estudio muestra el carácter reflexivo de una docente en activo que, desde la investigación-acción, pretende hacer un acercamiento a cómo ve y siente el alumnado de 3er curso de Educación Primaria su barrio y, si además lo hacen con una mirada crítica. El trabajo que se describe a continuación parte del análisis de las representaciones sociales que el alumnado tiene sobre su barrio, siempre en conexión con sus emociones.

La Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 11 plantea la necesidad de construir y gestionar ciudades y comunidades sostenibles. Por ello nos preguntamos cómo podemos contribuir desde la escuela a la consecución de este objetivo. Souto (2018) nos da una pista con la siguiente cita:

Sin duda el niño percibe el espacio como lo piensa y no como lo ve, tal como señala Hannoun (1977), pero lo piensa como lo siente. Y tal como han mostrado los estudios científicos de la neurociencia (Damasio, 2006, 2010; Díaz, 2009) las emociones condicionan la manera de proceder en las explicaciones. (Souto 2018, p. 15)

Esta cuestión nos lleva a plantearnos el relacionar la percepción del espacio con las emociones reflexionando cómo inciden éstas en la necesidad de construir espacios sostenibles y saludables para vivir. Es decir, es imprescindible discernir entre la ciudad percibida, construida socialmente y reproducida desde enfoques idealizados, de aquélla que vivimos y sentimos como propia.

Todo esto justifica el objeto de esta investigación respecto a si la escuela es capaz de despertar emociones para construir ciudades y comunidades sostenibles. Por ello hemos realizado un estudio de casos con alumnado de 3er curso de Educación Primaria para indagar en las representaciones sociales que tienen sobre su ciudad y las emociones que esta les provoca utilizando como recurso didáctico la salida de campo. Todo ello con la finalidad de responder a las siguientes cuestiones: ¿siente y percibe el alumnado su ciudad de igual manera tras una salida de campo?, ¿de qué manera incide el espacio vivido en la generación de emociones?, ¿qué puede aportar todo esto al cumplimiento del ODS 11 de la Agenda 2030?

Esto nos ha permitido plantear la siguiente hipótesis: *la escuela puede ayudar al cumplimiento del ODS 11, utilizando como recurso didáctico la salida de campo, cuando contribuye a la conceptualización de la ciudad desde el espacio vivido y sentido por el alumnado, evidenciando con ello la problematización del entorno urbano y la necesidad de poder mejorarlo a partir de las emociones de los propios escolares*. Para demostrar esta hipótesis se ha realizado un estudio de casos con 3er curso de Educación Primaria, mediante un diseño cuasiexperimental, que ha permitido el análisis comparativo del pretest y postest de un grupo experimental que ha realizado diversas salidas a la barriada próxima al centro educativo frente a otro grupo control que no ha realizado este trabajo de campo. El instrumento de investigación utilizado ha sido la representación pictórica realizada por los estudiantes sobre su ciudad, con la finalidad de analizar en sus dibujos la relación existente entre las representaciones sociales del entorno urbano y las emociones asociadas. Para ello se ha planteado un pretest y un postest.

A partir de la hipótesis, se formularon los siguientes objetivos:

1. Analizar las representaciones sociales que el alumnado tiene sobre su barrio y conectarlas con las emociones que sienten.
2. Diseñar y evaluar la aplicación de una intervención-acción en el aula abordando el análisis de las emociones del alumnado a través de las salidas de campo.

2. MARCO TEÓRICO

Los seres humanos somos parte del medio ambiente que nos rodea y debido a nuestros cambios evolutivos y a nuestra educación sociopolítica, podemos percibir e interpretar este medio desde diferentes puntos de vista. Nosotros interactuamos con el mismo y recibimos estímulos que interpretamos y expresamos de distintas maneras: mediante el lenguaje hablado, escrito o gestual y de forma simbólica incluyendo las representaciones sociales. Interpretando a Berger et al. (2009) y posteriormente a Hernández y Caurín (2020), podemos decir que la percepción de pertenencia al medio nos hace tomar

conciencia de nosotros mismos promoviendo un desarrollo socioemocional positivo respecto al lugar en que vivimos.

Las distintas percepciones hacen que interpretemos la sociedad desde distintos puntos de vista e ideologías que están relacionadas con nuestra educación, nuestra genética y nuestras experiencias. Nacer en un sitio es una casualidad debida al azar, pero las razones por las que percibimos nuestra ciudad, barrio o pueblo de una manera o de otra son fruto de algunas combinaciones que desembocan en percepciones emocionales. De todo esto podemos inferir la importancia de dos vertientes en la educación: la educación emocional y la educación por y para el medio ambiente, es decir lo que denominamos educación socioambiental (Rodríguez, 2005) que tiene muy en cuenta el cambio de actitudes como motor del cambio social (Rodríguez y Seoane, 1989). La combinación de ambos tipos de educación fomentará la formación de una ciudadanía planetaria que promueva a la naturaleza hacia un lugar privilegiado en los contextos escolares (Murga-Menoyo y Novo, 2017). Debe ser también coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 que promulga unas competencias clave en sostenibilidad y una justicia ambiental (Murga-Menoyo, 2018).

2.1. Agenda 2030: la escuela y las ciudades del futuro

La Agenda 2030 necesita de la escuela para construir las ciudades de futuro y con futuro desde su capacidad para generar emociones que favorezcan el pensamiento crítico. Por ello es imprescindible percibir la ciudad a través de la infancia para planificar y gestionar este espacio público de manera sostenible y saludable. La Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) reconoce la plena ciudadanía de la infancia. Sin embargo, estos derechos parece que se quedan sólo en teoría en lo referente a la opinión y la toma de decisiones sobre las ciudades. La ciudad se ha construido como el destino de un ciudadano varón, adulto y con trabajo, excluyendo a todos los demás y sobre todo a los niños y niñas, tercera edad y personas con diversidad funcional. En este tipo de ciudades los pequeños no pueden desarrollarse a través de actividades innovadoras y aventureras, que ofrezcan descubrimientos interesantes, que permita la superación de obstáculos adecuados y permitan un espacio compartido y un tiempo libre que fomente el juego (Tonucci, 2009).

Ciertos autores manifiestan la necesidad de estudiar la ciudad para poder transformarla (López Facal, 1987). Otros han planteado la necesidad de establecer la vinculación de la infancia con la ciudad a través del descubrimiento del medio urbano (Muntañola, 1987). Algunos han abordado, desde la didáctica, el estudio de la problemática urbana (Tomé, 1994). Y otros han puesto en evidencia el dilema existente entre enseñar la ciudad, desde el espacio percibido o aprender de la ciudad, desde el espacio vivido (Tatjer, 2001). En

este espacio vivido es donde se llevan a cabo las relaciones interpersonales, un espacio caracterizado por las normas y la vida urbana: el colegio, el hogar, el barrio y los medios de transporte (Breda y García de la Vega, 2018).

Tonucci (2015) defiende la necesaria participación ciudadana de la infancia. Sostiene que hay que atender sus necesidades y oír sus propuestas cuando se habla de proyectos urbanísticos. Por su parte Santana, Morales y Souto (2019) manifiestan que:

Es preciso insistir en las relaciones personales para construir una participación ciudadana; o sea para pasar de la condición de persona a la de ciudadana. Pero dicha transición solo es posible desde la praxis del funcionamiento social de algunas actividades cotidianas, como son las visitas a los parques naturales. (Santana, Morales y Souto, 2019, p. 97)

A lo largo de las últimas décadas, se han realizado diversas propuestas didácticas basadas en estos principios, como el proyecto *Gea-Clío*, integrado por docentes de todas las etapas educativas y centrados en el desarrollo de materiales curriculares destinados a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Otro proyecto de renombre es *Nos Propomos*, una iniciativa de la Universidad de Lisboa en la que el alumnado de Primaria y Secundaria crea proyectos de mejora de su entorno con la finalidad de implementarlos.

Si tenemos en cuenta la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1981; Jodelet, 1986) podemos pensar que la conceptualización de la ciudad puede quedar definida por la construcción social que se hace del propio vocablo, definida por una construcción percibida que se reproduce y transmite a través de diversos medios. Sin embargo, desde el enfoque de la Geografía Humanista y del espacio vivido es impensable aprender la ciudad sin tener en cuenta la forma en que los niños y niñas perciben emocionalmente su entorno urbano de manera significativa (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

Reigota (1995) identificó tres tipos de representaciones sociales relacionadas con el medio ambiente: naturalista, antropocéntrico y globalizante. Tan sólo en el último caso se evidencia una visión biocéntrica e interdisciplinar del conocimiento, imprescindible para plantear el aprendizaje desde el enfoque globalizador para desarrollar el pensamiento complejo (Zabala, 1999). Por ello es preciso partir de las propias representaciones sociales del alumnado para discernir si tienen una visión ecosistémica del entorno que les permita intuir la complejidad de relaciones que se dan en el mismo y la problematización existente. Su asociación emocional genera procesos de identidad (Morales, Santana y Sánchez, 2017) que les inducen a plantear propuestas para mejorar su ciudad. Y con ello

contribuir a la consecución del ODS 11 relacionado con la construcción de ciudades y comunidades sostenibles.

2.2. La percepción emocional del espacio

Boira, Reques y Souto (1994) ya alertan de que el estudio de la Geografía es complejo y va más allá de factores conceptuales. En este sentido, Lefebvre (2000) ya propone una triple división del espacio: el espacio vivido, el espacio concebido y el espacio percibido. La llamada Geografía de la Percepción y del Comportamiento (o Geografía Humanista), centra el objeto de estudio en el espacio vivido.

Adentrándonos más en el estudio de las emociones, investigadores como Ekman y Oster (1981) descubrieron una serie de emociones comunes a todos los seres humanos, independientemente de su raza, cultura, sexo, etc. Formaban expresiones faciales invariables entre unos y otros y eran: la alegría, la tristeza, la ira, el desagrado y el miedo. Más adelante, en 1990, Salovey y Mayer empezaron a utilizar el término de Inteligencia Emocional y posteriormente Goleman (1995) populariza este concepto y escribe el best-seller “Emotional Intelligence”. En España destacan autores como Bisquerra (2003, 2005 y 2011), López Cassà (2005), Fernández Berrocal y Extremera, (2009), Rubia (2007) que nos hablan de competencias y emociones y de la trascendencia que tienen en diferentes niveles educativos. Las emociones son producto de la sensación y de la percepción y nos ayudan a tomar conciencia propia y de lo que nos rodea; a su vez estructuran expresiones en el lenguaje que caracterizan exclusivamente a los seres humanos. Las percepciones son la interpretación que hace el cerebro de la información que recibimos a través de los sentidos y siempre está precedida por la sensación que es, según Hernández y Caurín (2020), una representación mental de la realidad. Esto ocurre en nuestro cerebro cuando detectamos estímulos que más tarde son transformados en señales eléctricas a través de las conexiones neuronales. Estas señales se envían al cerebro a través del sistema nervioso periférico y se produce un procesamiento que nos permite apreciar el mundo que nos rodea. Después de esto, nuestro cerebro procesa esta información y da una interpretación a estas sensaciones convirtiéndolas en las percepciones que serán la base de nuestro trabajo.

Rubia (2007) nos deja claro que nuestro cerebro necesita inventar o completar la información no recibida para dar coherencia a los estímulos percibidos. Nuestro cerebro inventa una realidad que se adecúa a las leyes físicas que conocemos para dar coherencia al significado de determinado estímulo que percibimos. Por ejemplo, Rubia (2007) nos habla sobre el fenómeno “phi”, que consiste en que nuestro sistema visual solo es capaz de captar imágenes fijas que se suceden una detrás de otra rápidamente (instantes en el tiempo), con breves espacios entre ellas sin información. Sin embargo, el cerebro

completa la información entre estas imágenes fijas para que percibamos continuidad en el movimiento. Nuestro cerebro inventa parte de la realidad para que nuestra mente trabaje dentro de la lógica planteada por las leyes físicas que conocemos.

Las percepciones generan emociones que al ser razonadas nos facilitan una adaptación mayor al medio y un mayor bienestar subjetivo (Fernández Berrocal y Extremera, 2009). Si nos adaptamos mejor tenemos mayor capacidad de resolver problemas, es decir somos más competentes. Bisquerra (2003) nos habla de competencias emocionales en las que son muy relevantes el espacio y el tiempo y esa habilidad para utilizar adecuadamente el vocabulario emocional en las distintas situaciones. Si trasladamos este término al ámbito educativo, aparece el concepto de Educación Emocional que fue definida por Bisquerra (2000) de la siguiente manera:

la Educación Emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000, p. 243)

Según Abarca (2003) las emociones y su interacción social no son bidireccionales, sino que reciben la influencia de su entorno educativo. Algunas de las conclusiones emocionales realizadas por López Cassà en 2005 sobre la Educación infantil se pueden trasladar a las primeras etapas de la educación primaria como es nuestro caso, entre las que destacamos la potenciación de actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad. Este hecho puede estar relacionado con el concepto de transformar las emociones en acciones positivas, la llamada ecología emocional (Soler y Conangla, 2004).

3. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta en este artículo es de tipo mixto y con un diseño cuasiexperimental, dónde hubieron dos grupos (uno experimental y otro control) de 3er curso de Primaria en los que se recogieron datos para el estudio. En uno de ellos se implementó una propuesta didáctica basada en el estudio emocional del barrio y las salidas de campo, con el objetivo de comparar los resultados del grupo control con los del grupo experimental a posteriori. Por tanto, nos encontramos delante de un estudio de casos, es decir, “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, pág.

11). El perfil de la muestra consta de un grupo experimental (3ºA) constituido por 18 estudiantes, y el grupo control (3ºB) con 16.

Como se ha mencionado anteriormente, el estudio nace de la motivación de la investigadora al ser también la docente de los grupos de estudiantes de la muestra en explorar un problema de interés para los mismos, es decir, hablamos del concepto de investigación-acción (Elliott, 1993).

En el diseño de la experiencia, los instrumentos de recogida de datos fueron fichas adaptadas del trabajo de investigación de Sánchez (2016) y Jerez (2018) basadas en el análisis de las representaciones pictóricas, como ya apuntaba Barraza (2000) al afirmar que el dibujo es una fuente de investigación infantil muy valiosa.

En estas fichas, la primera a modo de pretest, se les pidió a ambos grupos, que dibujasen su barrio, que lo describieran y que señalasen una emoción que les provoca al pensar en él. Posteriormente, se implementó el proyecto El Grau a vista de 3er curso de Educación Primaria únicamente en el grupo experimental. En el siguiente párrafo se explica con más detenimiento el contenido de esta propuesta educativa. En cambio, en el grupo control se siguió la propuesta del libro de texto, mediante una programación didáctica carente, principalmente, de salidas de campo. Al finalizar el proyecto en el grupo experimental y el tema del libro en el grupo control, se realizó un postest a ambos grupos, donde, además del dibujo de su barrio y la elección de la emoción que les evoca, realizaron una enumeración de aquello que les gusta, de lo que les disgusta y propuestas para mejorar su entorno próximo.

La secuencia mencionada anteriormente y que fue implementada únicamente en el grupo experimental, lleva el nombre de El Grau a vista de 3er curso de Educación Primaria y consta de tres bloques, un primer bloque de trabajo en el aula donde se analiza el mapa de la zona para familiarizarse con el plano y en el que se llevó a cabo un trabajo emocional y crítico de sensibilización a partir de imágenes que muestran problemas socialmente relevantes. En el segundo bloque, se realizaron dos salidas de campo por el barrio, en las que el alumnado anotó y fotografió aquello que quería destacar: lugares con connotaciones positivas, negativas o neutras, quejas, propuestas de mejora, etc. Por último, en el tercer bloque, se compilaron todos los datos en un mapa digital colaborativo en el cual se pusieron marcadores, descripciones y fotografías sobre los puntos destacados en las salidas de campo.

Los resultados de esta investigación se han obtenido a partir de la categorización de las representaciones sociales de Reigota (1995): de tipo naturalista, antropocéntrica y globalizante. En las representaciones sociales de tipo naturalista, se suelen observar elementos como flora, fauna, montañas, lagos, ríos, etc. es decir, paisajes de diversos tipos, pero en los que predominan estos elementos propios del Medio Ambiente sin alteración

humana. La categoría de las antropocéntricas muestra al ser humano como centro del entorno, para satisfacerle y donde existen servicios enfocados a las personas. La visión globalizante se caracteriza por un mayor grado de abstracción. Se establecen conexiones entre los servicios del medio urbano, su uso y sus conexiones: calles y recorridos, planos, etc. De esta manera el alumnado se hace una representación mental más aproximada a la realidad (Barraza, 2000) a partir de una comprensión compleja del entorno (Zabala, 1999), en este caso urbano, para abordar su transformación desde una perspectiva saludable y sostenible coherente con el ODS 11 de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015).

En otra categoría de análisis, se observaron dos tipos de enfoques, Jerez y Morales (2020): idealizados y problematizados. En los primeros se diferencian imágenes coloridas o descripciones connotativamente positivas, mientras que en los problematizados se resaltan aspectos a mejorar, imágenes oscuras y una visión en general crítica con el entorno.

Por último, se recogen las menciones de las emociones evocadas al pensar en su barrio. Estas emociones son las básicas de Ekman y Oster (1981) y otras que son susceptibles de ser sentidas al pensar en su entorno: alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, asco, culpabilidad, admiración, ninguna y otra.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los resultados obtenidos mediante la información recogida en pretest y postest, se han analizado las representaciones sociales según la categorización de Reigota (1995) que el alumnado tiene de su barrio, mediante descripciones gráficas y textuales; por otra parte, la visión que tienen de su entorno, bien idealizada o problematizada, categorización realizada en trabajos como el de Jerez y Morales (2020) y, por último, información sobre las emociones que experimentan a partir de las emociones básicas propuestas por Ekman y Oster (1981).

4.1. Resultados globales

Los resultados del grupo experimental se pueden observar en la tabla 1, con datos para el pretest y el postest, clasificados por cada categorización de representación social, enfoque y emoción.

Inicialmente, y en referencia a las representaciones sociales del pretest, se observa una predominancia de visión antropocéntrica del barrio, con 10 menciones en el grupo experimental. Además, este entorno es enfocado mediante una visión claramente idealizada, con 13 menciones. Las emociones más elegidas por el grupo experimental en el pretest fueron las de tranquilidad y ninguna, con 6 y 4 casos. Estas concuerdan con una percepción socioemocional positiva del barrio (Hernández y Caurín, 2020).

Posteriormente, en el postest, la visión del alumnado en cuanto a las representaciones sociales cambia mayoritariamente hacia una globalizante (10 menciones). El enfoque problematizado también aumenta, pasando de 5 en el pretest, a 9 en el postest. En cuanto a las emociones, continúa predominando la tranquilidad, con 5 elecciones, y la alegría, con 6.

Representaciones sociales según la clasificación de REIGOTA						ENFOQUE				EMOCIONES a partir de EKMAN
NATURALISTA		ANTROPOCÉNTRICA		GLOBALIZANTE		Idealizado		Problematizado		
PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST / POSTEST
1		2	4		2	3	4		2	Alegría (3) / (6)
					1				1	Tristeza (0) / (1)
2	1	4			4	6	2		3	Tranquilidad (6) / (5)
				1	1			1	1	Enfado (1) / (1)
			1	1	1		1	1	1	Sorpresa (1) / (2)
			1				1			Admiración (0) / (1)
		1		1		1		1		Miedo (2) / (0)
				1				1		Asco (1) / (0)
										Culpabilidad
		3	1	1		3	1	1		Ninguna (4) / (1)
					1				1	Otras (0) / (1)

TABLA 1. Análisis comparativo pretest-postest del grupo experimental. Fuente: elaboración propia a partir de Reigota (1995) y Ekman y Oster (1981)

En la tabla 2 se exponen los datos recogidos del grupo control. En ellos, se observa una predominancia de la visión antropocéntrica del medio urbano, tanto en el pretest (9 casos) como en el postest (11 casos). La parte naturalista desaparece en el postest y no se observan cambios significativos entre las emociones evocadas en ambas fichas. La mayoría de ellas son emociones positivas, sobre todo referenciando la tranquilidad y la alegría.

A continuación, se ejemplificarán cada una de las categorías anteriores con un dibujo y descripción perteneciente a la muestra a quienes se les asignó previamente un código alfanumérico.

En la figura 1 se observa, específicamente, vegetación como una palmera, árboles de clara predominancia en el barrio. Cabe destacar que, al tratarse de la representación de una ciudad, estos elementos suelen ir acompañados generalmente de edificios, carreteras, coches, etc. en este caso, aparece una calzada, un banco y una estatua. Aun así, al haber elementos naturales, estamos ante una imagen que se clasificaría como naturalista.

Representaciones sociales según la clasificación de REIGOTA						ENFOQUE				EMOCIONES a partir de EKMAN
NATURALISTA		ANTROPOCÉNTRICA		GLOBALIZANTE		Idealizado		Problematizado		
PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST / POSTEST
1		7	7	2	2	8	7	2	2	Alegría (10) / (9)
					2				2	Tristeza (0) / (2)
2		2	4			4	4			Tranquilidad (4) / (4)
				1				1		Enfado (1) / (0)
										Sorpresa
					1				1	Admiración (0) / (1)
										Miedo
										Asco
										Culpabilidad
				1				1		Ninguna (1) / (0)
										Otras

TABLA 2. Análisis comparativo pretest-postest del grupo control. Fuente: elaboración propia a partir de Reigota (1995) y Ekman y Oster (1981)



FIGURA 1. Representación social de la ciudad de tipo naturalista. Fuente: alumnado de la muestra (A7-E)

En la figura 2, se observan elementos del entorno urbano puramente centrados en el ser humano: edificios, coches, servicios como supermercados, la escuela, etc. Estos elementos son descriptivos de las representaciones sociales antropocéntricas, ya que están centradas en las personas. Estas no incluyen elementos naturales, sino aquellos que sirven a los humanos estrictamente hablando.



FIGURA 2. Representación social de la ciudad de tipo antropocéntrico. Fuente: alumnado de la muestra (A9-E)

En la figura 3, la visión del barrio es de tipo global, es decir, la ciudad y la sociedad están interconectadas. Se manejan conceptos como sociedad, globalización, etc. La citada figura representaría un ejemplo de enfoque idealizado, sobre todo observable en la descripción, ya que describe cosas de su agrado y hace afirmaciones como «es divertida». En cambio, los enfoques críticos, ponen de manifiesto algún problema, tanto en el dibujo de la figura 1 en el que se observa basura en el suelo, como en las explicaciones de ambas en las que se mencionan el ruido o la contaminación. Parece que el alumnado tiene presente el concepto de justicia ambiental, al plasmar esos problemas socioambientales en sus representaciones gráficas (Murga-Menoyo, 2018).

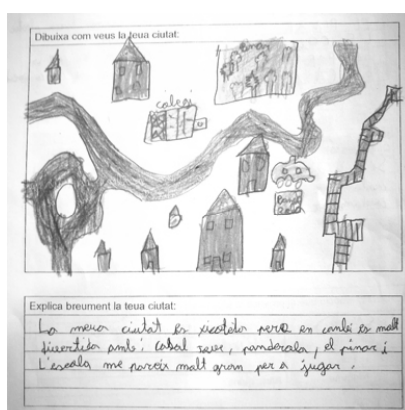


FIGURA 3. Representación social de la ciudad de tipo globalizante. Fuente: alumnado de la muestra (A13-C)

4.2. Relación entre representaciones sociales y emociones

Una vez presentados los datos recogidos, el siguiente paso de análisis es el relacionar las variables mostradas anteriormente en la tabla 1, referente al grupo experimental. En este caso se observan ciertas diferencias entre pretest (figura 4) y posttest (figura 5) representadas a continuación en forma de gráficas.

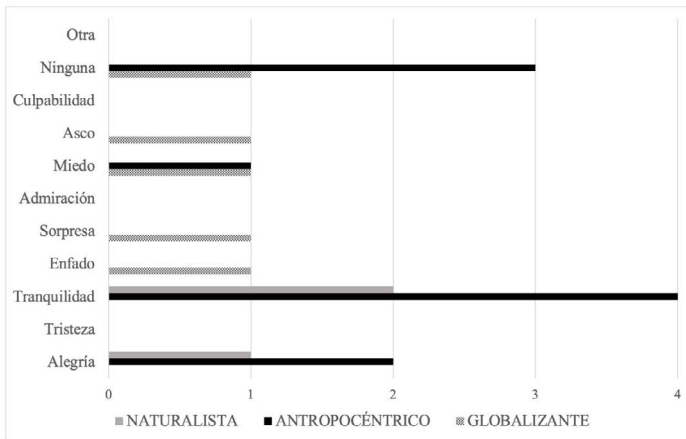


FIGURA 4. Gráfica que muestra la relación entre las representaciones sociales de Reigota (1995) y las emociones de Ekman y Oster(1981) en el pretest del grupo experimental. Fuente: elaboración propia

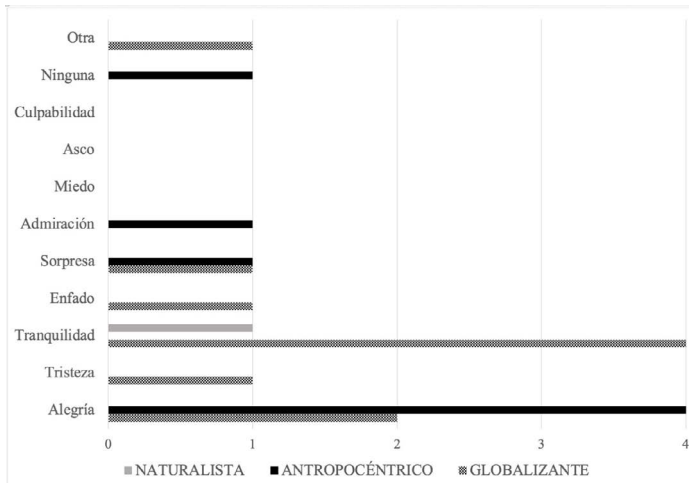


FIGURA 5. Gráfica que muestra la relación entre las representaciones sociales de Reigota (1995) y las emociones de Ekman y Oster (1981) en el posttest del grupo experimental. Fuente: elaboración propia

Respecto al grupo experimental en la figura 4 se evidencia una visión antropocéntrica del medio que gira hacia una visión globalizante después de la intervención (figura 5). El grupo control y experimental parten de unas representaciones sociales similares (figuras 4 y 6), pero, mientras que el cambio es pequeño en el grupo control (figura 7), en el experimental se ha evidenciado todo lo contrario (figura 5). Otro aspecto observable es que se han reducido también las menciones naturalistas existentes en un inicio. Parece ser que, la intervención en el aula y las vivencias del alumnado a través de las salidas de campo, mediante proyectos innovadores, contribuyen a cambiar las representaciones sociales de los escolares desde el espacio vivido (Souto, 2018).

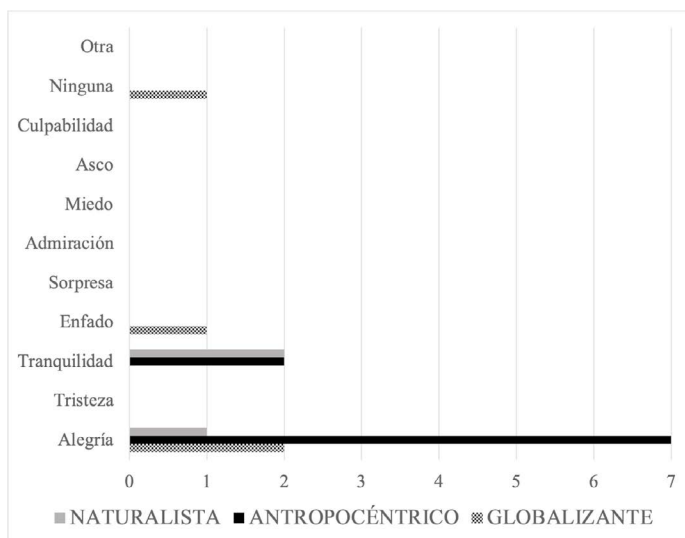


FIGURA 6. Gráfica que muestra la relación entre las representaciones sociales de Reigota (1995) y las emociones de Ekman y Oster (1981) en el pretest del grupo control. Fuente: elaboración propia

En cuanto a las emociones, destacan las de tranquilidad y alegría, aunque en un primer momento hay una diversificación evidente hacia emociones de todo tipo, sobre todo en el grupo experimental. En cuanto al grupo control, no existe tal diversificación, focalizándose, sobre todo, en emociones como alegría, tristeza o tranquilidad. Por tanto, se puede observar que, en general, las emociones positivas prevalecen aun cuando lo que cambian son las representaciones sociales. Pero en este caso las emociones de tranquilidad o alegría, en el contexto de los enfoques globalizantes, van asociadas a un conocimiento de las problemáticas, manifestando de esta manera el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) y gestionando con ello las emociones

desde la posibilidad de transformación del entorno urbano percibido, por otro más sostenible y saludable para vivir y ser vivido. Bisquerra (2003) nos corrobora que la educación emocional da respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación más clásica y debe ser atendida en contextos más innovadores como las salidas al campo.

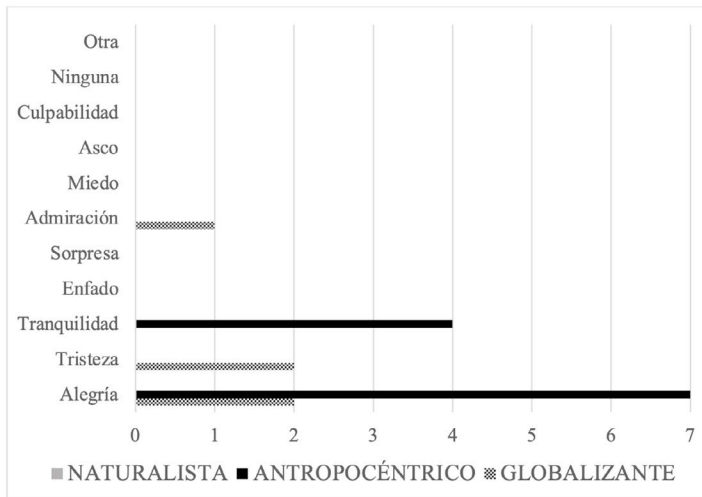


FIGURA 7. Gráfica que muestra la relación entre las representaciones sociales de Reigota (1995) y las emociones de Ekman y Oster (1981) en el postest del grupo control. Fuente: elaboración propia

4.3. Relación entre enfoques idealizados o problematizados y emociones

Atendiendo a los enfoques idealizados y problematizados se analiza si el alumnado de un grupo u otro han sabido pensar el medio de manera crítica o por el contrario no han detectado ningún problema.

En cuanto al grupo control, predomina la visión idealizada del medio urbano, tanto en pretest como en postest. Esta visión se ve conectada con las emociones positivas de alegría y tranquilidad mayoritariamente. Existe un ligero movimiento de 2 alumnos/as hacia visiones problematizadas en el postest mediante anotaciones del tipo: «está contaminada, no me gusta que están reformando la ciudad...» (A7-C). Sánchez (2016), ya apuntaba esta relación entre emociones positivas e idealización del medio. Es decir, que no se observan cambios de enfoques evidentes entre las dos pruebas cuando nos

referimos al grupo control. Sin embargo, en el grupo experimental sí se observan movimientos en este aspecto.

A continuación, en las figuras 8 y 9, se exponen en forma gráfica estos resultados:

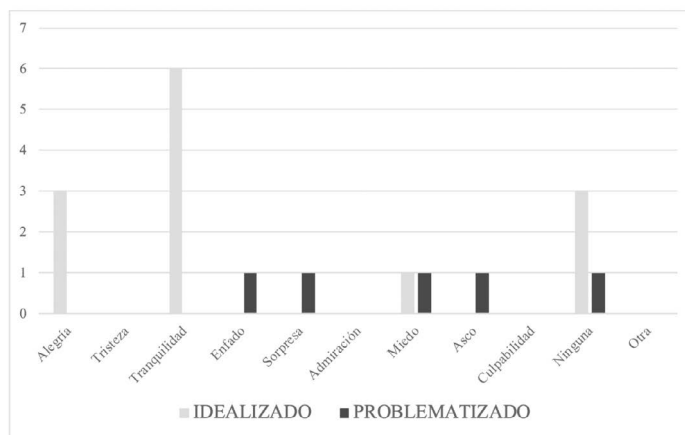


FIGURA 8. Gráfica que muestra la relación entre los enfoques y las emociones de Ekman y Oster (1981) en el pretest del grupo experimental. Fuente: elaboración propia

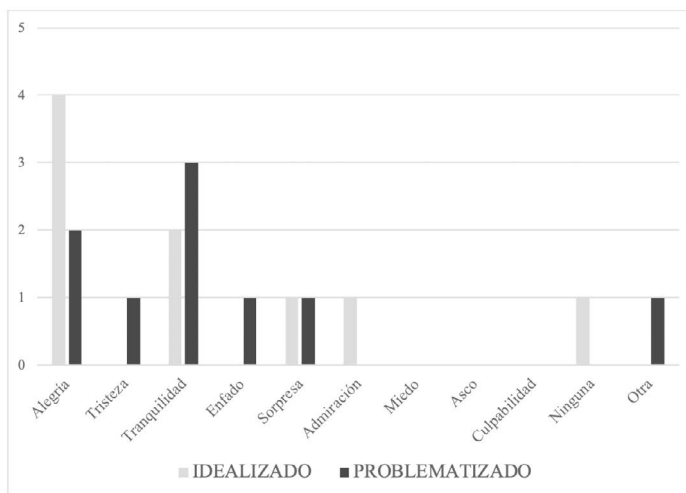


FIGURA 9. Gráfica que muestra la relación entre los enfoques y las emociones de Ekman y Oster (1981) en el postest del grupo experimental. Fuente: elaboración propia

En la figura 8 e parte de un enfoque idealizado del barrio con 13 alumnos/as (de 18 miembros de la muestra), con predominancia de las emociones de alegría, tranquilidad o ninguna, resultados muy similares al del grupo control. En el posttest, en cambio, aumenta la visión problematizada con 9 representaciones (figura 9). Algunas citas referentes a esta visión crítica serían: «a mi me gusta mucho, pero hay muchas obras» (A6-E) o «es pequeña, hay muchos habitantes y está muy contaminada» (A4-E). En cuanto a las emociones evocadas parece que se mantienen mayoritariamente positivas, lo cual remite a que el alumnado detecta más problemáticas después de la intervención, pero continúa sintiendo el barrio de manera positiva y abierto a la mejora. Este hecho puede estar relacionado con el concepto de transformar las emociones en acciones positivas, la llamada ecología emocional (Soler y Conangla, 2004).

4.4. Comparativa de resultados entre grupo control y grupo experimental

Para finalizar este apartado de análisis y discusión de resultados, se procedió a comparar los datos del grupo control y experimental para extraer las posteriores conclusiones. En las siguientes figuras 10 y 11 se observan estas comparativas.

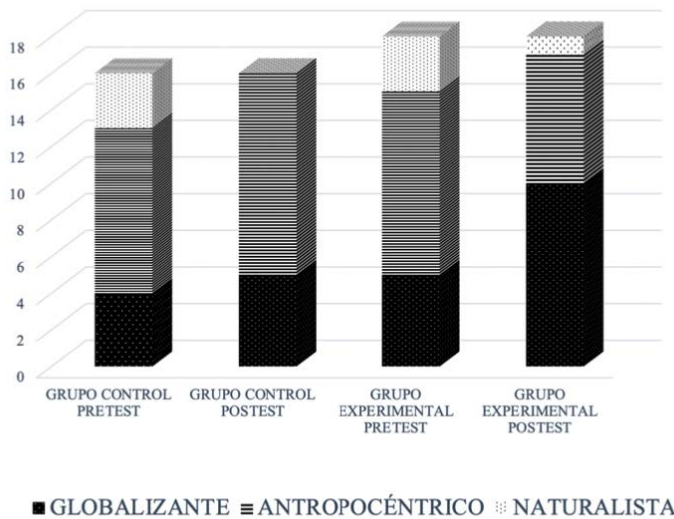


FIGURA 10. Análisis comparativo entre las representaciones sociales de Reigota (1995) de los grupos control y experimental. Fuente: elaboración propia

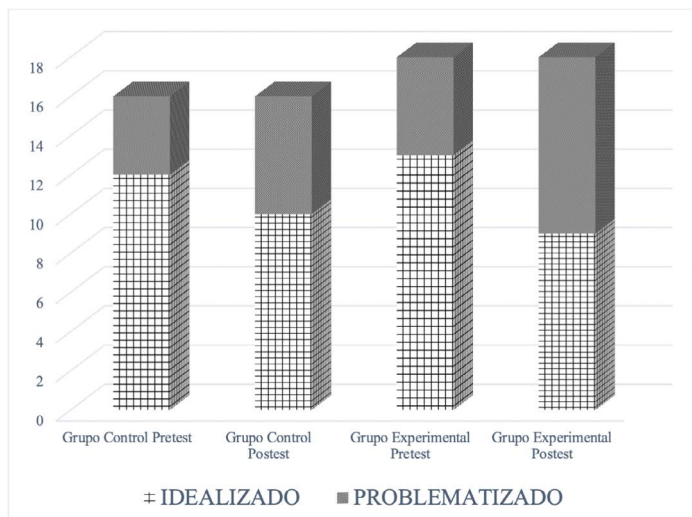


FIGURA 11. Análisis comparativo de los enfoques idealizados y problematizados de los grupos control y experimental. Fuente: elaboración propia

En la figura 10 se puede observar esa predominancia antropocentrista del grupo control en ambas pruebas, mientras que en el grupo experimental parte de una visión parecida a la del grupo control, en el postest, la representación globalizante cobra protagonismo y marca la diferencia. Parece que hay indicios en los que, tras una intervención educativa, las representaciones sociales varían.

En este punto destacamos también la relación entre emociones y actitudes, ya que tanto las emociones positivas como las negativas nos predisponen a la acción, pues el enfado o la tristeza pueden desembocar en acciones resolutorias y la alegría y la tranquilidad en acciones conservadoras. Aunque es antigua, la mejor definición de actitudes es la de Rodríguez y Seoane (1989) que aclara las consideraciones que acabamos de hacer. Se define la actitud como una organización persistente en el tiempo, de creencias y conocimientos que están basados en una carga afectiva (emocional) que predispone a favor o en contra de objetos, situaciones o personas; esto desemboca en una acción coherente y conecta percepciones, emociones y acciones. Souto (2018) nos habla de la percepción de los niños sobre el espacio y de la relación entre el pensar y el sentir que surge de las interacciones personales y colectivas que estructuran los elementos del espacio escolar y por tanto el espacio vivido.

Como se ha mencionado antes, estas evidencias observables van siempre de la mano de emociones connotativamente positivas, es decir, el alumnado de la muestra siente el barrio con alegría y tranquilidad, independientemente de cómo lo vea o el enfoque que le den.

En la figura 11 se observa un cambio hacia los enfoques problematizados: en el grupo control de manera más sutil (de 4 estudiantes en el pretest a 5 en el postest), y en el grupo experimental de manera más representativa en este sentido (de 5 a 9 estudiantes). Es decir, se observa una visión idealizada en su mayoría, sobre todo en el grupo control, donde esa mayoría se mantiene en ambas pruebas, mientras que en el grupo experimental los enfoques se igualan en el postest y el crítico gana protagonismo.

A partir de todo esto se evidencia que las salidas de campo son un recurso valioso para problematizar el entorno urbano y participar de la ciudadanía crítica, tal y como manifestaban (Santana Morales y Souto, 2019) en el ámbito de los parques naturales. Esto coincide con la investigación de Berger et al. (2009) que dan a la escuela el papel de crear medios que capaciten al alumnado con actitudes críticas que le permitan participar activamente en la construcción de la sociedad.

Frente a estas problemáticas, cada vez con mayor insistencia se le pide a la escuela que se haga cargo de ellas a través del proceso formativo. Precisamente entre los objetivos centrales de la educación escolar destaca el proporcionar a los estudiantes una formación integral, que les ayude a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar efectivamente en la construcción de la sociedad, es decir, se pone de manifiesto la necesaria participación de la infancia en las decisiones sobre las ciudades que habitan (Tonucci, 2015).

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusiones para proseguir cabe destacar, en primer lugar, los siguientes aspectos sobre las representaciones sociales que el alumnado tiene sobre su barrio y su conexión con las emociones:

- El análisis de las representaciones sociales del entorno del alumnado de la muestra verifica que en el pretest hay menor diversidad de emociones que en el postest y esto se ve de forma más evidente en el grupo experimental que en el control debido a las salidas de campo.

- Las emociones connotativamente positivas, como la alegría y la tranquilidad, están asociadas, en su mayoría, a enfoques idealizados, mientras que las negativas como el enfado o la tristeza se han relacionado con los enfoques problematizados. Esto se observa principalmente en el pretest de todo el alumnado de la muestra.

- Se observan emociones positivas vinculadas a enfoques problematizados en el postest del grupo experimental al transformar esas emociones en acciones positivas de cambio y de participación ciudadana en su barrio.

- La visión que el alumnado de la muestra tiene sobre su entorno próximo parte, mayoritariamente de una concepción antropocéntrica del barrio. Ésta se mantiene en el

grupo control, pero se modifica en el experimental hacia una visión globalizante y más biocéntrica después de la intervención.

- Los enfoques que el alumnado realiza de su barrio y ciudad parten de una visión idealizada del medio. Este enfoque se mantiene en el grupo control, pero evoluciona en el experimental, identificando un enfoque problematizado en la mitad de la muestra, debido a las salidas de campo.

Así mismo se deben subrayar las siguientes consideraciones referentes a la intervención en el aula, las salidas de campo y las problemáticas detectadas:

- La intervención en el aula a través de las salidas de campo, es capaz de modificar las representaciones sociales del alumnado de la muestra.

- La escuela es un agente dinamizador para fomentar el pensamiento crítico, al aumentar la visión problematizadora del medio después de las salidas de campo y el trabajo en el aula.

- Los proyectos innovadores de intervención-acción en aula relacionados con las salidas escolares, desde la metodología científica propia del trabajo de campo, permite aprender la realidad desde el espacio vivido, superando con ello los entornos urbanos percibidos, reflejadas en las ciudades tipo genéricas de los manuales escolares.

Por todo ello se corrobora que la escuela puede ayudar al cumplimiento del ODS 11, utilizando como recurso didáctico la salida de campo, contribuyendo a la conceptualización de la ciudad desde el espacio emocionalmente vivido por el alumnado, al evidenciar la problematización del entorno urbano y la necesidad de poder mejorarlo a partir de las emociones de los propios escolares. Permitiendo con ello el ejercicio de una ciudadanía crítica por parte de la infancia, en el marco transformador orientado por la Agenda 2030, para construir desde el presente las ciudades sostenibles del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., (2003). *La Educación Emocional en la Educación Primaria: currículo y práctica*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Barraza, L. (2000). Educar para el futuro: En busca de un nuevo enfoque de investigación en Educación ambiental. *En Memorias Foro Nacional de Educación Ambiental* (pp. 253-260). UAA, SEP y SEMARNAP.

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M.P., Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.
- Bisquerria, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerria, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (21), 7-43.
- Bisquerria, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerria R., y Pérez Escoda, N, (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerria, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Boira, J., Reques, P., Souto, X. (1994). *Espacio subjetivo y geografía*. Valencia: Nau Llibres. Bourdieu.
- Breda, T. V., y García de la Vega, A. (2018). El desarrollo del razonamiento geográfico a través de una propuesta ludo-didáctica en la ciudad. *Didáctica Geográfica*, (19), 197-220. DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.422>
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7, 58-150.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, trad. P. Manzano,
- Ekman, P., y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de psicología*, 2(7), 115-144.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. 2009. La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 73-8.
- González, A. (2019). *Percepción crítica y emocional del entorno urbano en la infancia: estudio de casos a partir de las salidas de campo y el mapeo digital*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Universitat de València.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast., Kairós, 1996).
- Gupta, A., Love, A., Kilpatrick, L. A., Labus, J. S., Bhatt, R., Chang, L., Tillisch, K., Naliboff, B. & Mayer, E. A. (2018). Morphological Brain Measures of Cortico-Limbic Inhibition Related to Resilience. *Journal of Neuroscience Research*. 95(9), 1760–1775. DOI: <https://doi.org/10.1002/jnr.24007>.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos aires: Kapelusz.

- Hernández, S. y Caurín, C. (2020). *Gestión de conflictos en contextos educativos e integración familia-escuela*. Madrid: INISEG. SOTEC
- Jerez, M. (2018). *El aprendizaje de la cartografía personal: estudio de casos en el primer ciclo de Educación primaria*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València. Inédito.
- Jerez, M. y Morales, A. J. (2020). Cartografías personales y ciudadanía crítica: una investigación didáctica en educación primaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (98), 8-13.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós,
- Lefebvre, H. (2000). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López Facal, R. (1987). Estudiar la ciudad, transformar la ciudad. *Cuadernos de Pedagogía*, 153, 24-26.
- Mora, F. (2018). *Mitos y verdades del cerebro*. Barcelona: Paidós
- Morales, A. J., Santana, D. y Sánchez, L. (2017). Identidades territoriales y educación ambiental. Del paisaje emocional al paisaje cultural. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, 89, 12-17.
- Moscovici, S. (1981). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.
- Muntañola, J. (1987). *Els nens i la seva ciutat. Barcelona-New York*. Colección Descubrir el medi urbà, 5. Barcelona: Institut d'Ecologia Urbana. (Edición bilingüe catalán/castellano).
- Murga-Menoyo, M. A., y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 35-52. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Naciones Unidas, (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Disponible en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Reigota, M. (1995). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez.
- Rodríguez, M. (2005). *Introducción a la educación socioambiental desde la pedagogía social*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez, A. y Seoane, J. (1989). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra
- Rubia, F. J. (2007). *El cerebro nos engaña*. Barcelona: Temas de hoy.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, L. (2016) *Las representaciones sociales del concepto de medio ambiente y su incidencia emocional en el tercer ciclo de Educación Primaria. Estudio de casos*. Trabajo Final de Máster. Universitat de València. Inédito.
- Santana, D., Morales, A. J. y Souto, X. M. (2019). ¿Cómo favorecer la ciudadanía crítica con la ayuda de la educación ambiental? En: M. Ferreras-Listán, O. Moreno-Fernández y M.^a. Puig-Gutiérrez, (coords.) *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria desde las didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales* (pp. 77-100). Barcelona: Octaedro,
- Soler, J., y Conangla, M. M. (2004). *La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Souto, X. M. (2017). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En: R. Sebastià y E. M^a. Tonda (coords.). *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI* (pp. 73-96). San Vicent del Raspeig (Alacant): Universitat d'Alacant,
- Souto, X. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1–31. DOI: <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor S. y Bogdan R. (1992) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona, Buenos Aires y Mexico: Paidós Básica. Madrid: Morata.
- Tatjer, M. (2001). Ensenyar la ciutat o aprendre de la ciutat: l'exemple de Barcelona, *Temps d'educació*, 26, 67-85.
- Taylor S. y Bogdan R. (1992) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona, Buenos Aires y Mexico: Paidós Básica. Madrid: Morata.
- Tomé, S. (1994). Los problemas urbanos. Consideraciones teóricas. En I. Dopazo *et al.*, *El estudio geográfico de los problemas urbanos. Orientación y praxis didáctica* (pp. 5-28). Valencia: Nau Llibres,
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación, extra, 1*, 147-168.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- UNICEF (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 123-144


DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.609>

ISSN electrónico: 2174-6451

LA EVALUACIÓN EN LA REVISTA *DIDÁCTICA GEOGRÁFICA*: UNA REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA

THE EVALUATION IN THE *DIDÁCTICA GEOGRÁFICA* JOURNAL: A BIBLIOMETRIC REVIEW

L'ÉVALUATION DANS LA REVUE *DIDÁCTICA GEOGRÁFICA*: UNE RÉVISION BIBLIOMÉTRIQUE

Clara Moya Parreño 

Universidad de Alicante

cmp112@alu.ua.es

Rafael Sebastián Alcaraz 

Universidad de Alicante

rafael.sebastia@ua.es

Emilia María Tonda Monllor 

Universidad de Alicante

emilia.tonda@ua.es

Recibido: 24/03/2021

Aceptado: 12/05/2021

RESUMEN:

La revisión bibliométrica que se realiza en esta aportación se centra en un análisis de la revista *Didáctica Geográfica* y en el tema de la evaluación. La delimitación temporal de la investigación corresponde a los cinco últimos años, aunque realmente aborda un periodo más amplio que afecta a la denominada Segunda Época (1996-...) de la revista. La principal aportación de este artículo es avanzar en un componente esencial tanto en la investigación como en la enseñanza de la Geografía: la evaluación. Los resultados del análisis han puesto de manifiesto la escasez de investigaciones relacionadas con la

evaluación en la enseñanza de la geografía, y lo que es más significativo, la parquedad de criterios de evaluación en las experiencias y producciones didácticas de Geografía. Con esta investigación se propone la necesidad de detallar la evaluación y no reducir la misma, como suele ser frecuente, a los criterios que se derivan de las calificaciones (notas) académicas, u obviarla.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación; Didáctica; Geografía; revisión bibliométrica; *Didáctica Geográfica*.

ABSTRACT:

The bibliometric review carried out in this contribution focuses on an analysis of the *Didáctica Geográfica* journal and on the subject of evaluation. The temporal delimitation of this work corresponds to the last five years, although it really addresses a broader period that affects the so-called Second Epoch (1996-...) of the journal. The main contribution of this article is to advance in an essential component both in the investigation and in the teaching of geography: the evaluation. The results of the analysis have revealed the scarcity of research related to evaluation in the teaching of geography, and what is more significant, the paucity of evaluation criteria in the didactic experiences and productions of Geography. With this result, the need to detail the evaluation and not reduce it many times to the criteria derived from the academic grades (grades), or ignore it, is proposed.

KEYWORDS:

Evaluation; Didactic; Geography; bibliometric review; *Didáctica Geográfica*.

RÉSUMÉ:

La révision bibliométrique réalisée dans cette contribution porte sur une analyse de la revue *Didáctica Geográfica* et sur le sujet de l'évaluation. La délimitation temporelle de l'étude de recherche correspond aux cinq dernières années, bien qu'elle aborde en réalité une période plus large qui affecte la soi-disant Seconde Epoque (1996-...) de la revue. La principale contribution de cet article est d'avancer dans une composante essentielle à la fois dans la recherche et dans l'enseignement de la géographie: l'évaluation. Les résultats de l'analyse ont révélé la rareté des recherches liées à l'évaluation dans l'enseignement de la géographie, et ce qui est plus significatif la rareté des critères d'évaluation dans les expériences et les productions didactiques de la géographie. Avec ce résultat, il est proposé de détailler l'évaluation et de ne pas la réduire souvent aux critères dérivés des notes académiques (notes), ou de l'ignorer.

MOTS-CLÉS:

Évaluation; Didactique; Géographie; révision bibliométrique; *Didáctica Geográfica*.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar los cinco últimos años de la revista *Didáctica Geográfica* para examinar cuántos artículos tratan sobre evaluación. El tema es de interés puesto que apenas se encuentran investigaciones científicas que aborden la cuestión de la evaluación y, menos todavía, si se concreta en el ámbito de la enseñanza de la Geografía. Sin embargo, la evaluación es la base tanto del proceso de enseñanza aprendizaje como de la investigación, y contribuye a la mejora de la eficacia y eficiencia del sistema educativo.

La investigación se ha centrado en aquellos artículos en los que se incluyen propuestas o materiales didácticos. El objetivo que se persigue es conocer primero si se incluye el proceso de evaluación, segundo descubrir la forma en la que se practica y finalmente detallar los criterios que aplican los investigadores para evaluar sus propuestas didácticas. Otro objetivo de esta revisión ha sido dar a conocer el tema de la evaluación en la Didáctica de la Geografía y, si procede, avanzar en esta línea de investigación.

La presente aportación incluye inicialmente, una justificación del por qué se ha seleccionado la revista *Didáctica Geográfica* para realizar el análisis. A continuación, se expone la metodología utilizada y posteriormente, el análisis de los datos que se divide en dos apartados, uno sobre aspectos formales, y otro sobre los contenidos estructurales. Finalmente, se exponen las conclusiones obtenidas.

2. FUENTES DOCUMENTALES PARA LA INVESTIGACIÓN

La presente aportación se ha centrado en el análisis y evaluación de una revista esencial para la investigación e innovación en la Geografía y su didáctica, y la única en España especializada en esta temática, con una dilatada trayectoria que se remonta a 1977. A ella se puede acceder tanto en soporte papel, como de manera *on-line*, a través del siguiente enlace: www.didacticageografica.com

Sobre el objetivo de la investigación que se propone cabe advertir que es nuevo y que no cuenta con antecedentes. No obstante, anteriormente se han llevado a cabo análisis bibliométricos centrados en la revista *Didáctica Geográfica* (Sebastiá y Tonda, 2011; Jerez y Córdoba, 2016; López y Martínez, 2016). Otros ejemplos de análisis bibliométrico centrados en otras fuentes documentales más recientes son los de Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019) y Morote (2020). Otro antecedente de investigación sobre la evaluación, pero centrada en el alumnado y en los instrumentos,

es el de García (1988). Posteriormente, hubo un congreso de didáctica de las ciencias sociales sobre la evaluación en Geografía e Historia (Prieto, Valera y Gomariz, 2011) pero una vez más estuvo centrado en el alumnado. La novedad en esta reunión científica fue la irrupción de las competencias que se relacionaron con la evaluación (Valera, Gomariz y Prieto, 2011).

Por otro lado, se eligió la revista de *Didáctica Geográfica* principalmente porque sus objetivos están encaminados a la mejora de la enseñanza de la Geografía. Y, este objetivo está estrechamente vinculado al que se pretende conseguir con la revisión que se presenta a continuación.

3. MÉTODO UTILIZADO

La definición del método de análisis no es una labor sencilla, pues la falta de referentes que globalicen los campos o ítems de estudio hace que la concreción de las áreas a evaluar sea difícil de legitimar. El procedimiento seguido ha sido más analítico que interpretativo. Sebastián y Tonda (2014) señalan que “los referentes documentales consultados sobre procedimientos de análisis bibliográficos muestran que cada investigador selecciona los criterios según la finalidad que persigue, y que no existe un modelo único que se pueda generalizar” (p. 108). No obstante, es necesario dotar de credibilidad a la investigación, por tanto, los ítems que se van a evaluar han sido expuestos anteriormente en diferentes foros científicos y no han sido cuestionados hasta la fecha. En la concreción de los campos utilizados para analizar las propuestas didácticas se han considerado los establecidos por Santos (1988). Por otro lado, los ítems utilizados para la evaluación de los materiales y experiencias didácticas se ajustan al método DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

En cuanto a la delimitación temporal, queda definida al intervalo comprendido entre los años 2016 y 2020 (ambos inclusive), correspondientes a los números 17, 18, 19, 20 y 21 de la revista, ajustándose al criterio de considerar el último quinquenio que se utiliza en la investigación general de la producción científica en diferentes foros como por ejemplo *Google académico*. Como indica Bauman (2013) en esta sociedad líquida, la evaluación de una trayectoria profesional tiende a concentrarse en los últimos años de práctica profesional y se olvida lo que puede ser una amplia trayectoria laboral. De este modo, aunque la revista *Didáctica Geográfica* cuenta con una sólida trayectoria, el análisis ha buscado centrarse en los cinco últimos años.

4. ANÁLISIS DE LA REVISTA Y LOS ARTÍCULOS SELECCIONADOS

Una vez revisados los últimos números de la revista, se ha de señalar que no se ha encontrado ningún artículo relacionado directamente con la evaluación. Este dato

permite inferir la nula atención que merece esta cuestión tan esencial en la enseñanza y en la investigación didáctica. Para contextualizar mejor la investigación, la consulta de la hemeroteca se extendió a toda la segunda época de la revista. De todo este periodo solamente se ha encontrado el artículo de Sande (2005) titulado *Simulación y Evaluación*. En él, la autora realiza una revisión de la literatura escrita hasta la fecha (2005) sobre la evaluación de los impactos educativos de las simulaciones.

Puesto que la situación encontrada ha sido la expuesta y este trabajo no deja de ser una revisión bibliométrica, se decidió ampliar la investigación a artículos en los que se expusieran propuestas, materiales o recursos didácticos. Así, se pretende analizar cómo es la evaluación realizada sobre ellos. Resultado de esta selección, con estos nuevos criterios, se recopilaron un total de 23 artículos.

4.1. Análisis formal

El análisis practicado ha tenido en cuenta tres aspectos formales que se consideran procedentes. En primer lugar, se ha estudiado la distribución temporal de los artículos (Figura 1). La información obtenida permite comprobar que el año que más publicaciones comprende ha sido el 2017 con ocho artículos y el mínimo de tres en 2019. Por tanto, se comprueba una amplia variación anual, y tendencia recesiva.

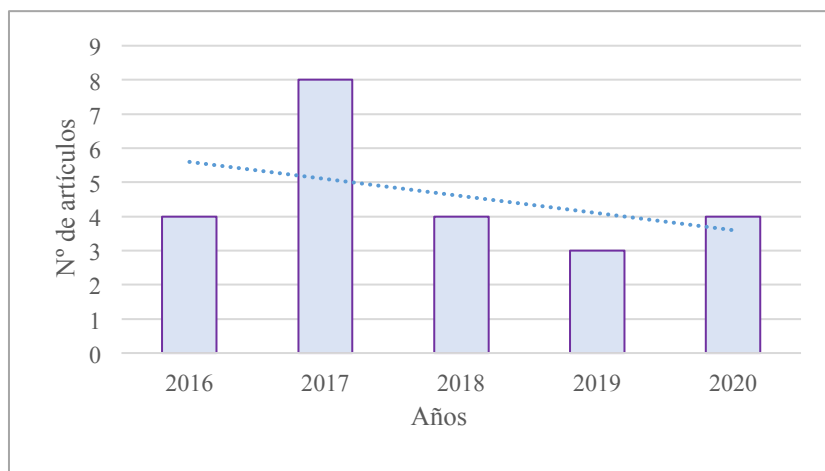


FIGURA 1. Número de artículos por año. Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se ha estudiado la autoría de los artículos desde el punto de vista del género. Los datos permiten inferir la ausencia de una distribución paritaria como se

puede observar en la Figura 2 donde el mayor porcentaje corresponde a los hombres (74%), lo que representa 34 autores del total de 46.

Los resultados obtenidos concuerdan con las cifras presentadas por el CSIC en su informe anual sobre investigadoras (2020). En este informe se pueden ver los datos de la distribución del personal investigador por sexo. Así, en la mayoría de los campos (postdoctoral, Ramón y Cajal, científicos titulares, investigadores científicos y profesores investigadores) el porcentaje de hombres es más elevado que el de mujeres. Además, este porcentaje va creciendo conforme vamos subiendo en la escala de puestos. El único campo en el que las mujeres tienen un porcentaje mayor es en el predoctoral (el escalón más bajo). No obstante, la diferencia es mínima, pues las mujeres tienen un 50,8% y los hombres un 49,2%. Nada que ver con la mayor diferencia entre ambos sexos representada por el campo de los profesores investigadores en el que el 73,5% son hombres y solamente el 26,5% mujeres.

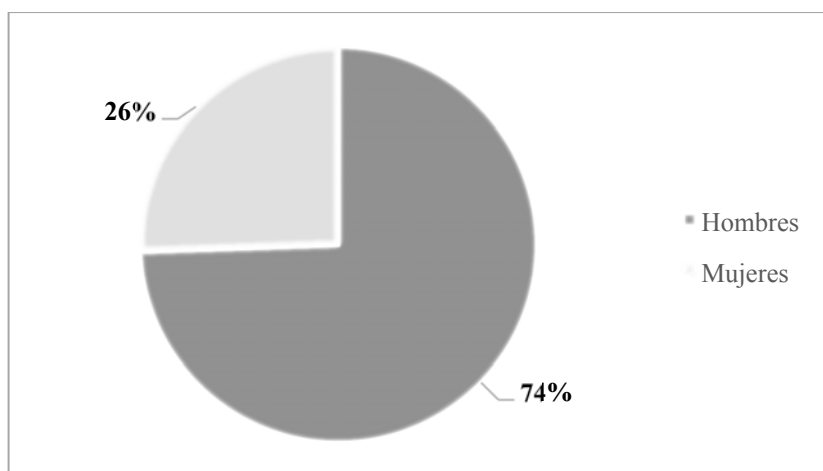


FIGURA 2. Autoría de los artículos, según su género. Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en relación con los autores, también se estudió el lugar de procedencia (Figura 3). Se ha querido saber de qué universidades españolas procedían los autores de los artículos. Una parte relevante (19,56%) eran de la Universidad de Sevilla; 9 autores del total de 46. Tras ella, destaca la Universidad de Salamanca con 5 autores (10,87%). En esta misma figura se puede comprobar la amplia dispersión territorial representada por 11 provincias españolas. La presencia internacional es más reducida pues sólo hay cinco autores de universidades extranjeras. En concreto, se contabilizan tres autores de Venezuela, uno de Argentina y uno de Brasil. Esto es muy interesante, pues es beneficioso

que la investigación se enriquezca con aportaciones de diferentes contextos, y permita avanzar en generalizaciones más amplias.

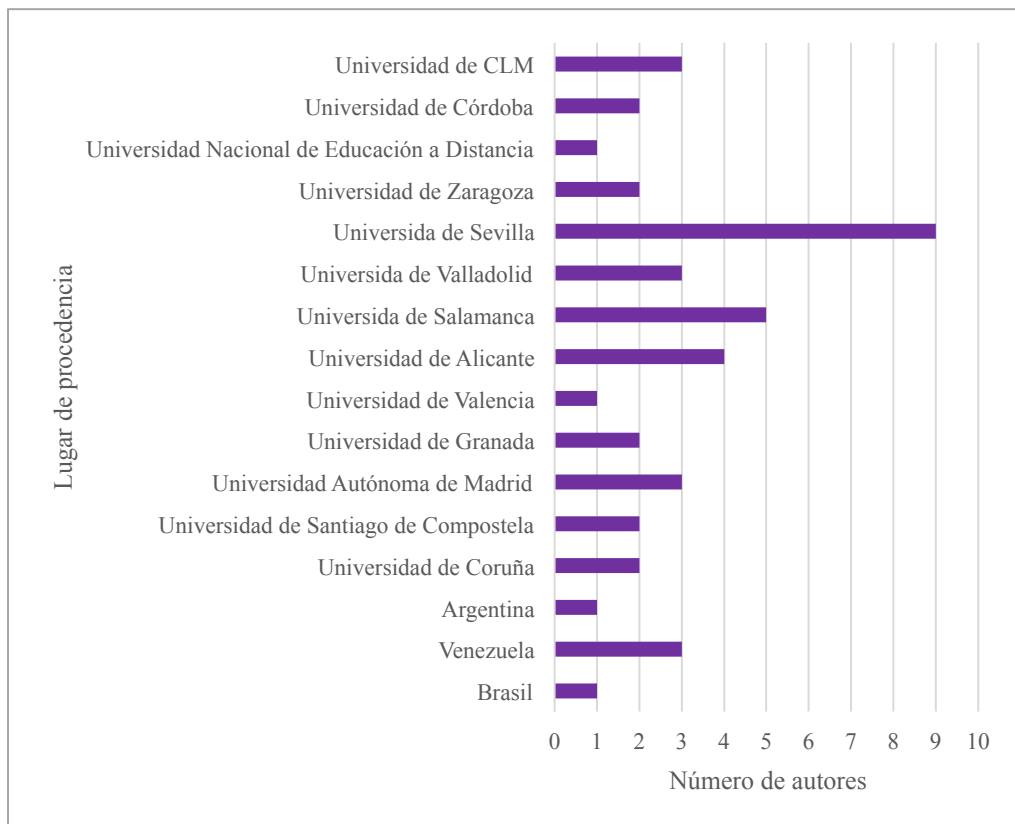


FIGURA 3. Autoría de los artículos según su procedencia. Fuente: elaboración propia

4.2. Análisis estructural

El primer aspecto que se ha querido señalar, por su interés en la investigación, es el nivel educativo sobre el que versan las propuestas o recursos didácticos recogidos en estos artículos (Figura 4). Así, se puede observar que los niveles de Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad, están igualados con un total de 6 artículos cada uno. La Educación Infantil es la que ofrece una menor consideración ya que solo hay un artículo.

Por otro lado, es cierto que hay documentos que no indican el nivel al que se dirigen sus propuestas didácticas, bien porque consideran que se pueden llevar a cabo en todos o casi todos los niveles educativos, o bien porque directamente no hacen referencia alguna al nivel en el que se puede aplicar ese recurso o propuesta.

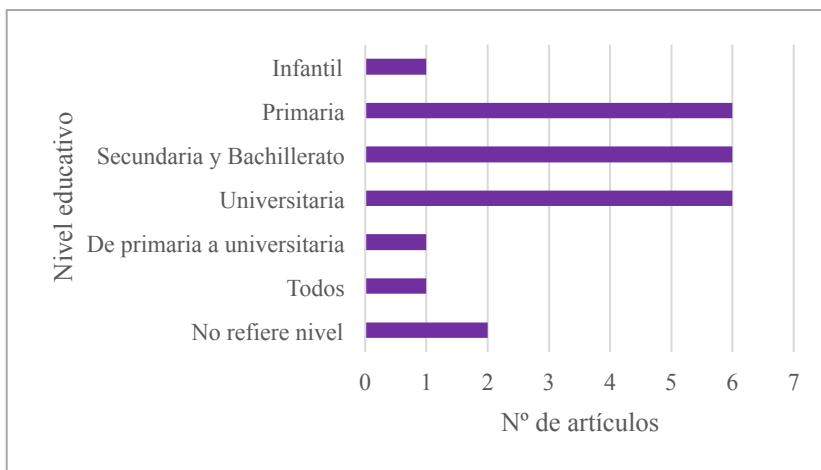


FIGURA 4. Nivel educativo al que van dirigidos los artículos. Fuente: elaboración propia

Llegados a este punto, se hizo necesario clasificar los artículos según trataran de propuestas didácticas, materiales o recursos. Como se puede observar en la Figura 5, no se encontraron artículos sobre materiales didácticos. La mayoría de las aportaciones seleccionadas correspondían a recursos didácticos y a propuestas de cómo utilizarlos en las aulas (87%), es decir, 20 de los 23 artículos.

Es necesario señalar que materiales y recursos didácticos son conceptos diferentes y que no se pueden considerar sinónimos. Los materiales didácticos son creados con la finalidad explícita de enseñar y ser utilizados en las aulas para ser aplicados exclusivamente en la docencia. Los recursos didácticos se crean con una intención inicial distinta a la enseñanza, pero pueden ser utilizados para enseñar.

El ítem o categoría de propuestas didácticas representa el 13% del total; esto es 3 artículos. Estas propuestas didácticas pueden servir de referencia u orientación para conocer otras perspectivas diferentes a las que nosotros hubiéramos recurrido, y avanzar en la generalización.

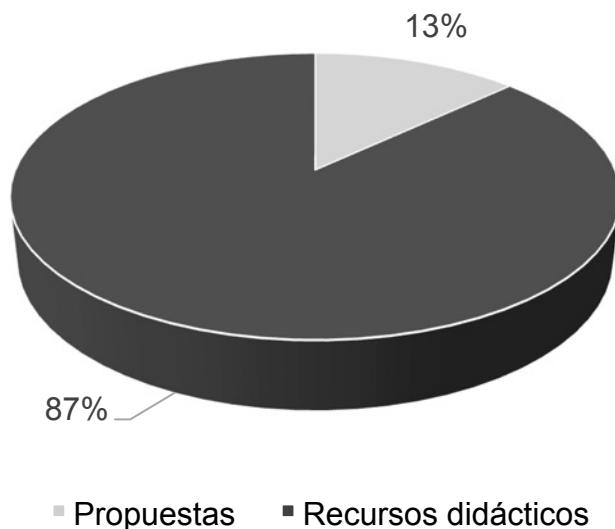


FIGURA 5. Porcentaje de recursos y propuestas didácticas. Fuente: elaboración propia

El análisis de la categoría de recursos didácticos avanzó en detalle al considerar también su tipología. Así, quedaron establecidas 6 subcategorías en base a los 20 artículos relacionados con los recursos didácticos: mapas, itinerarios/salidas de campo, museos, geoparques, TICS y pintura (Figura 6). La tipología más representada es la de los itinerarios/salidas de campo, con 12 artículos. Este recurso didáctico ha resultado ser el elemento más frecuente en el periodo analizado, y coincide con una referencia clásica en la enseñanza de la Geografía.

La subcategoría de recursos TIC ocupa el segundo puesto con 4 artículos. Esto sí es de extrañar, pues se considera que las nuevas tecnologías están muy presentes en las aulas tanto de Educación Primaria (6-11 años), como de Secundaria-Bachillerato (12-18 años), o de Universidad. Por tanto, si hubiera una vinculación real entre la práctica docente y la investigación educativa este tipo de recursos deberían ser mucho más investigados. Sin embargo, esto demuestra la falta de vinculación de la investigación con la realidad del aula.

Los recursos menos tratados, aunque no por ello menos interesantes, son los museos, los geoparques, la pintura y los mapas. De todos ellos únicamente se ha encontrado un artículo de cada uno.

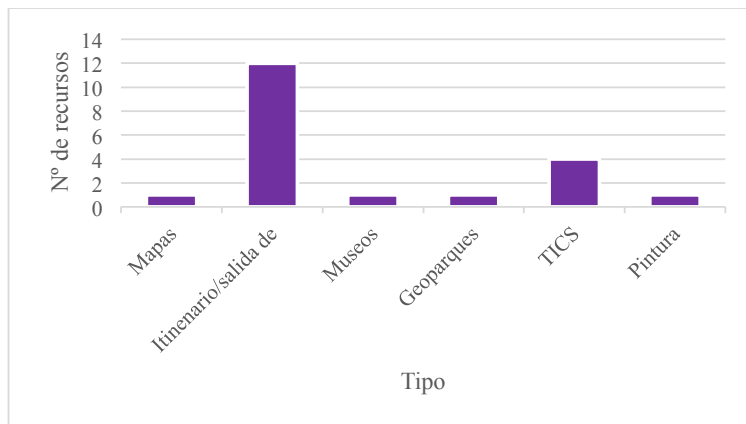


FIGURA 6. Tipos de recursos didácticos. Fuente: elaboración propia

Para profundizar en el tema de la evaluación, como ya se ha indicado, la muestra se ha ampliado con aquellas aportaciones que hacen referencia a la evaluación en sus propuestas y recursos didácticos de forma explícita (Figura 7). Solamente en el 35% de estos artículos, es decir 8 artículos, mencionan la evaluación. Este dato permite una vez más poner de manifiesto la ausencia de la evaluación en la investigación e innovación que se está realizando en la enseñanza de la Geografía, y al mismo tiempo confiere valor a la investigación que se presenta. Pues la finalidad que se persigue es la de incorporar la evaluación a este proceso. La escasa limitación de artículos como se ha indicado, 8, no debe ir en detrimento de las conclusiones que se presentan, sino al contrario, de la necesidad de incorporar este elemento en nuestras aportaciones.

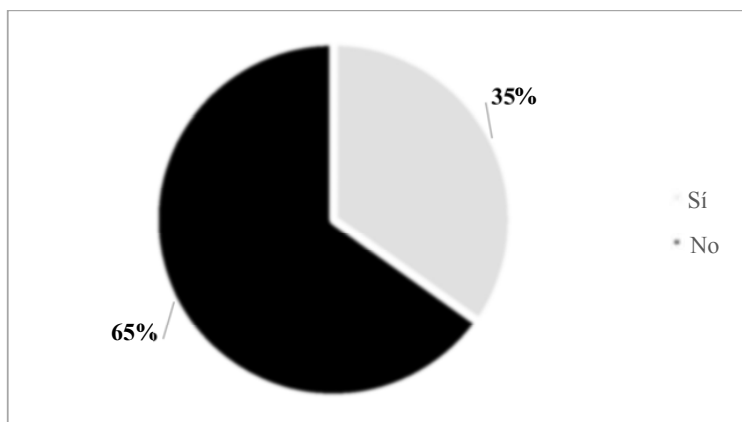


FIGURA 7. Porcentaje de artículos que incluyen o no la evaluación. Fuente: elaboración propia

El análisis de la evaluación en esta muestra se ha realizado de forma cualitativa. No obstante, para sintetizar la información y facilitar la comunicación se ha elaborado una plantilla orientativa (Tabla 1). En ella, se emplean ocho ítems concretos elegidos de acuerdo con las características que debería tener una evaluación completa y apropiada de un recurso didáctico. Como se ha indicado anteriormente, algunos de los ítems con los que se evalúan los recursos didácticos ya fueron propuestos por Sebastía y Tonda (2016). Otros, se han establecido en base al artículo de Santos (1988). De este modo, el primer ítem sirve para identificar el recurso. El segundo, delimita el nivel educativo al que se dirige (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad). El tercero pretende establecer si los autores han considerado la evaluación de los objetivos valorando el nivel de consecución de los mismos. La identificación de los objetivos suele ser relativamente fácil pues están redactados en infinitivo. El cuarto, valora si han evaluado los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (si han sido suficientes, apropiados, etc.). El quinto analiza si se evalúa el nivel de adecuación de las actividades propuestas para utilizar el recurso. El sexto y séptimo ítem se apoyan en el método DAFO: en el sexto se analizan las debilidades (D) y amenazas (A) y en el séptimo las fortalezas (F) y oportunidades (O) de la evaluación propuesta por los autores. Finalmente, el octavo ítem se refiere a si han realizado una autoevaluación.

Recurso didáctico

Nivel educativo

Objetivos

Contenidos

Actividades

D-A

F-O

Autoevaluación

TABLA 1. Plantilla para orientar el análisis de la evaluación de recursos. Fuente: elaboración propia

Una vez analizados los artículos sobre recursos didácticos, se pasará a estudiar un documento que versa sobre la propuesta metodológica. Para guiar esta parte del análisis también se ha establecido una plantilla. En este caso, se han mantenido los ítems anteriores añadiendo dos más: uno para analizar si los materiales con los que trabajan en

la propuesta son evaluados y otro para la metodología que emplean. Así, la plantilla ha quedado como se muestra en la Tabla 2.

Propuesta didáctica

Nivel educativo

Objetivos

Contenidos

Actividades

Materiales

Metodología

D-A

F-O

Autoevaluación

TABLA 2. Plantilla para orientar el análisis de la evaluación de propuestas. Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Los resultados del análisis se separan en función de los artículos que exponen recursos didácticos y los que exponen propuestas didácticas. En primer lugar, se trabajará con aquellos que tratan recursos didácticos. Para tener una visión más clara de todos ellos, se ha elaborado la Tabla 3 con los datos de estos artículos.

El análisis sobre los recursos didácticos que se presenta sigue el orden alfabético de la Tabla 3.

En primer lugar, García, Villar, Fraile, Sánchez y Márquez (2018) exponen una salida de campo, concretamente la denominan “la Salida Itinerante de Geografía”. Según estos docentes se trata de una experiencia académica transversal en la que profesores y alumnos universitarios recorrieron a pie durante varios días seguidos un espacio de carácter natural y rural. Esta salida tuvo como objetivo analizar las principales claves territoriales del ámbito recorrido.

Artículos relacionados con recursos didácticos					
Autor/es	Título	Año	Nº	Páginas	
1 García, Villar, Fraile, Sánchez y Márquez	<i>Se hace geografía al andar: la salida de campo itinerante y senderista.</i>	2018	19	103-125	
2 Labarca, Barreto y Bernal	<i>Potencialidades geográficas de la Laguna de las Peonías (Venezuela) como museo natural para la enseñanza de la geografía física.</i>	2018	19	127-148	
3 Labarca y Gouveia	<i>Los procesos exogenéticos: una geo-ruta didáctica por la costa occidental del lago de Maracaibo (Venezuela).</i>	2020	21	175-201	
4 López y Peral	<i>Las vías verdes: escenario para trabajar el medio rural en educación primaria.</i>	2017	18	171-192	
5 Morote	<i>El parque inundable “La Marjal” de Alicante (España) como propuesta didáctica para la interpretación de los espacios de riesgo de inundación</i>	2017	18	211-230	
6 Morote y Hernández	<i>Propuesta de un recurso didáctico para la interpretación del paisaje. La salida de campo en la antigua Laguna de Villena (Alicante).</i>	2019	20	95-121	
7 Najarro y Maroto	<i>El desarrollo de las competencias sociales: itinerario didáctico por los restos fenicio de Almuñécar (Granada).</i>	2019	20	123-152	

TABLA 3. Artículos sobre recursos didácticos en la revista *Didáctica Geográfica* que incluyen la evaluación. Fuente: elaboración propia

La mejor parte de su evaluación fue la auto-evaluación exhaustiva a través del propio artículo. La actividad recoge, un proceso de coevaluación, pues implementan una encuesta a los alumnos/as que han participado para que realicen la valoración a partir de su experiencia. La evaluación incorpora propuestas para mejorar el itinerario realizado.

La reflexión final es que es una experiencia beneficiosa según inferen del alto grado de satisfacción manifestado por el alumnado. En la evaluación práctica se echa en falta que no se considere si se han conseguido los objetivos propuestos; si los contenidos han sido suficientes y adecuados a los objetivos y si se han logrado a través de las actividades propuestas. Del mismo modo, tampoco evalúan si las actividades han sido las adecuadas o si hubiese que modificarlas.

Así pues, realizan una buena evaluación sobre los beneficios de utilizar el recurso de la salida de campo relacionados con la convivencia académica, las metodologías docentes, el vínculo de la geografía con la salud y la actividad deportiva, la idoneidad de ciertos

territorios “más transversales”, el proceso de retroalimentación flexible y la integración curricular. La efectividad real que este recurso tiene en el ámbito académico sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el por qué no se han tenido en cuenta.

En segundo lugar, Labarca, Barreto y Bernal (2018), proponen una visita guiada a la Laguna de las Peonías (Venezuela) para utilizar sus potencialidades didácticas como museo natural para la enseñanza de la geografía física. Estos docentes realizan una propuesta muy completa en el uso de este recurso didáctico. El itinerario se desarrolla en cinco paradas diferentes y para cada una de ellas se propone una actividad concreta de evaluación. Estas actividades son muy adecuadas porque a través de ellas se evalúa si el alumnado ha conseguido los objetivos propuestos, si ha adquirido los contenidos y si las actividades que se han realizado han sido adecuadas para ello. Pero, desde el punto de vista de la presente investigación se considera que quedan dos cuestiones pendientes.

La primera y principal es que no indican a qué edad va dirigido este recurso. Por tanto, es un poco complejo implementar una propuesta sobre un recurso si no se conoce el nivel educativo al que va dirigido. La segunda es que no se realiza una evaluación del recurso como tal. Solamente se evalúa al alumnado y la evaluación debería ir dirigida a todos los participantes indistintamente. Y, por supuesto, falta la evaluación del recurso en sí.

En tercer lugar, Labarca y Gouveia (2020) presentan el recurso de una geo-ruta didáctica por la costa occidental del Lago de Maracaibo (Venezuela) con el objetivo de que el estudiante alcance a descubrir y describir procesos exogenéticos en el campo.

Estos autores, al igual que los del artículo anterior, proponen actividades de evaluación completas para conocer la consecución de los objetivos, la adquisición de los contenidos y la eficacia de las actividades. Además, añaden un punto fuerte, pues plantean actividades que permiten una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa. Esto es importante ya que no solamente hay que utilizar una cuantificación para evaluar a los alumnos/as; los aspectos cualitativos también son muy importantes.

La cuestión para revisar es que igualmente la evaluación es unidireccional, es decir, profesor – alumno. Otro punto por considerar es la ausencia de la evaluación del propio recurso.

En cuarto lugar, López y Peral (2017), introducen una salida de campo relacionada con las vías verdes. Concretamente, definen las vías verdes como un escenario adecuado para trabajar el medio rural en la educación primaria y realizan una propuesta de trajo utilizando el recurso de la Vía Verde de la Campiña, situada entre las provincias de Córdoba y Sevilla.

El artículo presenta una evaluación muy completa. En primer lugar, añade la evaluación inicial del alumnado estudiando cuáles son sus conocimientos e ideas previas sobre el tema que se va a tratar. Después, señala que se realizará una autoevaluación de la

actividad teniendo en cuenta tanto los objetivos didácticos como los objetivos docentes. Este es un punto que hasta el momento no se había visto reflejado en ningún otro artículo.

Por otro lado, evalúa si el alumnado ha adquirido los conocimientos y propone actividades de refuerzo para asentarlos en el caso de que no se haya producido un aprendizaje significativo. Además, señala que, desde el punto de vista docente, será necesario realizar una evaluación procesual de la actividad para plantear modificaciones y/o correcciones posteriores con la intención de mejorar tanto las actividades (si fuese necesario) como los aspectos contextuales.

Así, la evaluación queda bastante completa. No obstante, la principal debilidad radica en que todo lo expuesto anteriormente queda reflejado en el artículo de forma global. No se especifica cómo se van a llevar a cabo cada uno de los actos evaluativos. Igualmente, aunque es bueno que haya autoevaluación por parte del docente en cuanto a los objetivos, falta la evaluación en la dirección alumno – profesor y la evaluación de los beneficios de utilizar este recurso concreto y no otro.

En quinto lugar, Morote (2017) presenta el recurso del parque inundable “La Marjal” de Alicante para trabajar la interpretación de los espacios de riesgo de inundación. Se trata de un tema trascendente pues su aportación no se dirige sólo a poner en evidencia las condiciones climáticas y los desastres que acompañan las lluvias torrenciales, que permite descubrir como la intervención responsable del ser humano puede paliar los daños y contribuir a un desarrollo sostenible.

En contraposición al artículo anterior, la evaluación realizada por Morote incluye opciones de actividades evaluativas para todos los niveles educativos; incluso divide las actividades de evaluación de la etapa de primaria en dos bloques (de 1º a 3º curso y de 4º a 6º curso). No obstante, aparte de evaluar la adquisición de los contenidos por parte del alumnado, no realiza ningún otro tipo de evaluación.

En sexto lugar, Morote y Hernández (2019), proponen un recurso didáctico para la interpretación del paisaje: una salida de campo a la antigua Laguna de Villena (Alicante). En este artículo apenas se hace mención a la evaluación. No obstante, con el párrafo que le dedican se pueden sacar varias conclusiones sobre sus fortalezas y debilidades. Por un lado, exponen que la evaluación de la actividad se realizará a través de la entrega de una ficha de actividades que se da al alumnado antes de comenzar la salida de campo. Está bien que el alumnado sepa sobre qué se le va a evaluar, pero debería haber otro tipo de evaluación paralela a la ficha de actividades. No obstante, con estas actividades se evalúa si han conseguido el aprendizaje de los contenidos propuestos y las dificultades que han encontrado en las actividades. Por tanto, están evaluando la eficacia de las actividades propuestas. Por otro lado, estos investigadores no incluyen una evaluación del grado

de consecución de los objetivos. Tampoco se realiza una evaluación bidireccional, autoevaluación, ni evaluación del recurso en sí.

Para terminar con este grupo de artículos, Najarro y Maroto (2019) exponen el itinerario didáctico por los restos fenicios de Almuñécar (Granada) con el fin de desarrollar las competencias sociales y cívicas en ciencias sociales. En este caso, la evaluación del alumnado se lleva a cabo tanto a través de un cuaderno de campo como de un producto final (elaboración de una carta reivindicativa). Esto es positivo puesto que a través de estas dos actividades evaluativas se considera si se han cumplido los objetivos, si los contenidos han sido adquiridos y la validez de las actividades queda reflejada a través del cuaderno de campo. Además, que se considere tanto el cuaderno de campo como un producto final significa que se está llevando a cabo una evaluación tanto del proceso de aprendizaje como de la culminación del mismo. Por otro lado, también enriquecen la evaluación ya que incluyen una rúbrica específica para valorar el grado en el que se ha conseguido desarrollar las competencias clave. No obstante, la evaluación sigue siendo en una sola dirección y no contemplan ni la autoevaluación ni la evaluación del recurso en sí.

Una vez analizados los artículos sobre recursos didácticos, se avanza hacia el siguiente punto que es considerar la propuesta metodológica. Del mismo modo, se ha creado una tabla resumen (Tabla 4) con la referencia sintetizada del artículo que se analiza a continuación.

Núm.	Artículos Propuestas Didácticas				
	Autor/es	Título	Año	Nº	Páginas
8	Lucendo	<i>Propuesta de metodología docente para la adaptación de materias de geografía descriptiva al EEES: el caso de la asignatura de Geografía de Europa.</i>	2016	17	79-100

TABLA 4. Artículos sobre propuestas didácticas en la revista *Didáctica Geográfica* que incluyen la evaluación. Fuente: elaboración propia

La propuesta metodológica de Lucendo (2016) trata sobre un nuevo método llamado NEW (en inglés New Education in Works) aplicado a la asignatura de Geografía de Europa.

Cuando se establece una propuesta didáctica basada en una metodología concreta, es necesario hacer una evaluación exhaustiva para detallar los beneficios que aporta. En esta ocasión, Lucendo ha realizado una evaluación centrada en actividades evaluativas para constatar la consecución de los contenidos establecidos por parte del alumnado. De este modo resulta difícil conocer el alcance de la eficacia de la propuesta

metodológica, y convendría incorporar una justificación del desarrollo de la misma y de los materiales utilizados.

A modo de resumen, se incluye la Tabla 5 con los criterios que se han ido mencionando, considerando y citando a lo largo del análisis. Para ello, se ha marcado con una cruz los criterios que cumplen cada uno de los artículos seleccionados. Así, esta tabla sirve para visualizar rápidamente los criterios identificados, presentar resultados y, al mismo tiempo, realizar una autoevaluación propia.

Criterios	Recursos y propuestas								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Evaluación inicial (ideas y conocimientos previos)				x					1
Considera los centros de interés							x		1
Se indican objetivos	x	x		x			x	x	5
Se comunica los objetivos al alumnado para su evaluación						x			1
Se indican los contenidos	x	x	x	x			x	x	6
Los contenidos se desglosan en conceptuales, procedimentales y actitudinales	x								1
Se indican las fases de evaluación (inicial, formativa, sumativa)				x			x	x	3
La evaluación se apoya sólo en la calificación del alumnado		x	x		x	x	x	x	6
La evaluación tiene en cuenta la opinión del alumnado	x		x	x					3
La evaluación combina los criterios del docente y del discente	x			x					2
La evaluación incluye la valoración de material utilizados				x					1
La evaluación propone cambios para mejorar	x			x					2
Se incluye autoevaluación	x			x					2
Se considera la eficacia y la eficiencia en la evaluación	x					x			2
Se comparan los resultados entre grupos de referencia y control									0
Se evalúa la práctica docente				x					1
La evaluación no es únicamente cuantitativa, también es cualitativa			x	x					2
Hay metaevaluación									0
Hay paraevaluación									0
Total	8	3	4	11	1	3	5	4	39

TABLA 5. Criterios de evaluación para la comparación de los recursos didácticos y propuestas.
Fuente: elaboración propia

Finalmente, con la presente tabla se plantea la posibilidad de considerar otras categorías para la evaluación y fundamentación de las conclusiones, pues se indican los criterios que están más o menos presentes.

Como se puede observar, casi todos los ítems han tenido algún punto, exceptuando tres de ellos: la comparación de resultados entre grupos de referencia y control, la metaevaluación y la paraevaluación. De esta manera, queda patente que no se realizan comparaciones, evaluación de la evaluación, ni evaluaciones profundas que vayan más allá de los simples aspectos técnicos considerando la eficacia real de la propuesta o recurso implementado.

Por otro lado, los tres ítems más puntuados nos indican que, en primer lugar, normalmente se establecen los contenidos y los objetivos (algo lógico, pues son un pilar fundamental de las propuestas didácticas). En segundo lugar, en general la evaluación se realiza centrándose únicamente en las calificaciones del alumnado, lo que indica que no se están realizando evaluaciones de calidad, cuestión recogida en el cuarto punto de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (Educación de calidad).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presentación de las conclusiones finales se ha distribuido en tres puntos.

En primer lugar, la conceptualización pasa por la distinción entre evaluar y calificar. Si buscamos ambos términos en el Diccionario de la Real Academia Española, se puede ver que “calificar” se define como determinar cualidades o expresar un juicio sobre algo o alguien. Por el contrario, como atributos de criterio para el concepto de “evaluar” estaría: señalar, estimar, apreciar o incluso calcular el valor de algo. Por tanto, cuando se califica se está juzgando solo al alumnado y emitiendo un juicio de valor. Sin embargo, cuando se evalúa, los elementos que se consideran, las relaciones que se establecen y los procesos son bastante más amplios. La evaluación entendida también como emisión de juicios de valor a su vez ha de incluir y explicitar los criterios desde los que se realiza. Por esta razón, en esta aportación se presentan en una tabla los criterios utilizados para que otros investigadores puedan tomarla en consideración. Estas categorías de evaluación a su vez permitirán superar una de las limitaciones encontradas en el análisis, que es la falta de referentes y comparaciones con otros estudios de esta temática. Como punto de referencia para el debate se establece que no se debería utilizar el término de evaluación cuando quede reducida a mostrar el resultado de las calificaciones en las experiencias de innovación presentadas. Teniendo esto en cuenta, se puede ver que se hace necesario la evaluación de todo aquello que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnado, profesorado, materiales, recursos, metodologías, etc. Pues gracias a ella, se puede ver el valor real de todo. La evaluación no se limita a una descomposición aislada

de cada elemento. El procedimiento seguido para poder investigar este tema ha sido el de analizar, es decir descomponer en partes. Pero se debe tener presente que la integración de todos los elementos confiere un nuevo sentido a la investigación en la evaluación. Con una nueva legislación educativa en la que se toman en consideración los ODS y en particular en el 4 objetivo, la educación de calidad, se hace imprescindible avanzar en la mejora del proceso evaluador, entre otras razones porque otorga legitimidad a la investigación realizada sobre la enseñanza.

Otro punto para el debate es que no existe educación de calidad sino hay previamente una buena praxis en la investigación educativa en geografía. Por esta razón, cabe destacar la aportación que han realizado todos los autores investigados y que permiten enriquecer desde diferentes aportaciones todos los aspectos tenidos en cuenta.

Por otro lado, a pesar de que la evaluación es un elemento curricular importante, apenas dispone de investigaciones sobre su puesta en práctica. Este hecho también ha quedado reflejado en la revista analizada. En este sentido es significativo que sólo se haya encontrado un artículo sobre evaluación en todo el compendio de números que forman la Segunda Época de la revista *Didáctica Geográfica*. En consecuencia, se requiere que en un futuro las aportaciones que se realicen sobre materiales, recursos, experiencias, detallen mejor los criterios o argumentos que se utilizan para juzgar, valorar, etc. y aumente la complejidad de los elementos que intervienen y las relaciones que se establecen entre ellos. De esta forma, ha quedado patente la realidad de la evaluación en la revista *Didáctica Geográfica* y la necesidad de avanzar y profundizar en esta línea de investigación.

En esta aportación que se presenta cabe asumir que existen otros puntos de vista, elementos, procesos, que pueden enriquecer la evaluación. Sin ser exhaustivos, no se ha avanzado en otros aspectos no menos importantes de naturaleza social como los realizados por Fraga, Tonini y Santos de Oliveira (2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC. (2020). Informe Mujeres Investigadoras. <https://mujeresconciencia.com/2020/07/03/informe-mujeres-investigadoras-csic-2020/>
- Fraga, J., Tonini, I. M^a, Santos de Oliveira, S. (2017). *Geografía, diálogos, reflexividades e aproximações*. Curitiba (Brasil): Editora CRV.

- García, A. L. (1988). Criterios básicos para la evaluación del aprendizaje de la geografía. *Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, 3, 383-392.
- García M., Villar, A., Fraile, P., Sánchez, N. y Márquez, J. (2018). Se hace geografía al andar: la salida de campo itinerante y senderista. *Didáctica Geográfica*, 19, 103-125. <https://doi.org/10.21138/DG.418>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- Jerez, O. y Córdoba, M. A. (2016). La producción científica sobre didáctica de la geografía en España y su difusión en el siglo XXI. Revisión de la segunda época de la revista *Didáctica Geográfica* (1996-2015). In R. Sebastián y E. M. Tonda (Eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 759-780). San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.
- Labarca, R., Barreto, B. y Bernal, J. (2018). Potencialidades geográficas de la Laguna de las Peonías (Venezuela) como museo natural para la enseñanza de la geografía física. *Didáctica Geográfica*, 19, 127-148. <https://doi.org/10.21138/DG.419>
- Labarca, R. J. y Gouveia, E. L. (2020). Los procesos exogenéticos: una geo-ruta didáctica por la costa occidental del Lago Maracaibo (Venezuela). *Didáctica Geográfica*, 21, 175-201. <https://doi.org/10.21138/DG.498>
- López, J.A.; Martínez, R. (2016). La cartografía digital y los sistemas de información Geográfica, a través de las publicaciones del grupo de Didáctica de la AGE y la revista *Didáctica Geográfica*. 613-624. En R. Sebastián y E. M^a Tonda, *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*. Alicante: Universidad de Alicante.
- López, J. A. y Peral, A. J. (2017). Las vías verdes: escenario para trabajar el medio rural en educación primaria. *Didáctica Geográfica*, 18, 171-192. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/388>
- Lucendo, A. L. (2016). Propuesta de metodología docente para la adaptación de materias de geografía descriptiva al EEES: el caso de la asignatura de Geografía de Europa. *Didáctica Geográfica*, 17, 79-100. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/360>
- Morote, A. F. (2017). El parque inundable “La Marjal” de Alicante (España) como propuesta didáctica para la interpretación de los espacios de riesgo de inundación. *Didáctica Geográfica*, 18, 211-230. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/390>

- Morote, A. F. y Hernández, M. (2019). Propuesta de un recurso didáctico para la interpretación del paisaje. La salida de campo en la antigua Laguna de Villena (Alicante). *Didáctica Geográfica*, 20, 95-121. <https://doi.org/10.21138/DG.457>
- Morote, A.F. (2020) La investigación sobre manuales escolares de Geografía españoles: Análisis bibliométrico (1980-2019). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 40(2), 467-497. <http://dx.doi.org/10.5209/AGUC.72983>
- Najarro, U. y Maroto, J. C. (2019). El desarrollo de las competencias sociales y cívicas en ciencias sociales: itinerario didáctico por los restos fenicios de Almuñécar (Granada). *Didáctica Geográfica*, 20, 123-152. <https://doi.org/10.21138/DG.458>
- Prieto, J. A., Valera, J. y Gomariz, F. A. (2011). Propuesta de evaluación de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato de investigación. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (403-412). AUPDCS. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2011-murcia-La_evaluacion_I.pdf
- Sande, E. (2005). Simulación y evaluación. *Didáctica Geográfica*, 7, 497-510. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/255>
- Santos, M.A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48299>
- Sebastiá, R. y Tonda, E. M. (2011). Características y evolución de la revista *Didáctica Geográfica*. *Didáctica Geográfica*, 12, 19-48. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/57>
- Sebastiá, R. y Tonda, E. M. (2014). Didáctica de la Geografía en la revista Enseñanza de las Ciencias Sociales: Análisis bibliométrico y definición de las principales vías de investigación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 107-116. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285780>
- Sebastiá, R. y Tonda, E. M. (2015). El concepto del espacio geográfico en la enseñanza de la Geografía en los niveles educativos no universitarios. Análisis bibliométrico. In J. de la Riva, P. Ibarra, R. Montorio, y M. Rodrigues (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*, (pp. 1505-1514). Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.
- Sebastiá, R. y Tonda, E. M. (2016). Evaluación de recursos didácticos TIC: Lecciones de orientación espacial en “mi amiga la tierra”, Instituto Geográfico Nacional (España). In L. Alanís, J. Almuedo, G. De Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y*

sistemas de aprendizaje (pp. 718-729). Madrid: Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.

Valera, F. J., Gomariz, F. y Prieto, J. A. (2011). Hacia una evaluación de la Geografía en Educación Secundaria: la aplicación de los principios del método geográfico y las competencias básicas. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (461-470). AUPDCS. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2011-murcia-La_evaluacion_I.pdf

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 145-169

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.607>

ISSN electrónico: 2174-6451

HITOS DEL PAISAJE URBANO EN UNA CIUDAD DECLARADA PATRIMONIO MUNDIAL DE LA HUMANIDAD (CUENCA): ITINERARIO DIDÁCTICO Y TRABAJO DE CAMPO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS

LANDMARKS OF THE URBAN LANDSCAPE IN A CITY CLASSIFIED AS A WORLD HERITAGE SITE (CUENCA): FIELDWORK AND DIDACTIC APPLICATION WITH UNIVERSITY STUDENTS

REPÈRES DU PAYSAGE URBAIN DANS UNE VILLE CLASSÉE AU PATRIMOINE MONDIAL DE L'HUMANITÉ (CUENCA): TRAVAIL DE TERRAIN ET APPLICATION DIDACTIQUE AVEC DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

Óscar Serrano Gil 

Universidad Autónoma de Madrid

oscar.serrano@uam.es

Recibido: 01/03/2021

Aceptado: 28/05/2021

RESUMEN:

La estrecha relación entre los elementos construidos y la riqueza natural de la ciudad antigua de Cuenca fue uno de los motivos para su inclusión en la Lista de Patrimonio Mundial por la UNESCO en el año 1996. Su casco histórico, sometido a las vicisitudes históricas, todavía conserva numerosos elementos característicos de su pasado. Sobre su parte alta, se ha diseñado un itinerario didáctico recorriendo sus espacios y edificios más emblemáticos como ejercicio práctico de la enseñanza de la Geografía para alumnos de la Facultad de Educación. El objetivo del documento recoge una aplicación llevada fuera del aula mediante este recurso cuyos resultados figuran en el presente artículo

reflejando la importancia y valoración del paisaje urbano y sus elementos compositivos. La experiencia se completó con la participación de los estudiantes a través de una gymkana fotográfica, de las actividades en el cuaderno de campo y de la valoración del mismo mediante un cuestionario.

PALABRAS CLAVE:

Geografía; paisaje urbano; Cuenca; Patrimonio Mundial; itinerario didáctico.

ABSTRACT

The relationship between the built elements and the natural landscape in the city of Cuenca was one of the main argument for its inclusion on the UNESCO World Heritage List in 1996. Its historic fortified center still keeps numerous characteristic elements of its past. This article proposes a didactic walk around its historic centre covering some of its most emblematic. The proposal was carried out on a group of students from the Faculty of Education. The results obtained are presented here and reflect the importance and value of the urban landscape and its elements. The experience was completed with the participation of the students through a photographic gymkhana and the filing of a group field notebook during the itinerary.

KEYWORDS:

Geography; cultural landscape; Cuenca; World Heritage; didactic itinerary.

RÉSUMÉ:

La relation entre les éléments construits et le paysage naturel de la ville de Cuenca a été l'un des principaux arguments en faveur de son inscription sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO en 1996. Son centre historique fortifié conserve encore de nombreux éléments caractéristiques de son passé. Cet article propose une promenade didactique autour de son centre historique couvrant certains de ses éléments les plus emblématiques. La proposition a été réalisée sur un groupe d'étudiants de la faculté d'éducation de la ville. Les résultats obtenus sont présentés ici et reflètent l'importance et la valeur du paysage urbain et de ses éléments. L'expérience a été complétée avec la participation des étudiants à travers un gymkhana photographique et le classement d'un carnet de terrain pendant l'itinéraire.

MOTS -CLÉS:

Géographie; paysage culturel; Cuenca; patrimoine mondial; itinéraire didactique.

1. PAISAJE URBANO Y PAISAJE CULTURAL: UN RECURSO FUERA DEL AULA

El bloque constitutivo de las disciplinas propias de las ciencias sociales extiende sus contenidos y conocimientos en una doble dirección complementaria. Por un lado, se abarca la dimensión humana y el dinamismo de sus actividades en clave del devenir temporal. Por otro, se analizan las intrínsecas relaciones entre el hombre y su entorno. Este último aspecto enlaza con el espacio próximo como pieza aglutinante de una riqueza amplia de aprendizajes transportables como recursos didácticos para el alumnado (Marrón, 1990). El contacto necesario con el espacio supone todo un esfuerzo, por parte de los docentes, a la hora de planificar ejercicios fuera del recinto habitual de enseñanza. Es ahí, donde se expande el enorme potencial didáctico de la ciudad, en sentido amplio y entendido como un todo (Santolaria, 2014), posibilitando la interrelación de diversos saberes a través de la impronta social dejada con el paso de los años. Conocer, analizar, observar y pasear la urbe como lugar próximo del estudiante implica trabajar contenidos puramente geográficos ahondando en la multiplicidad de procesos que acontecen en la misma.

No cabe duda que la ciudad es un potente recurso y contenido educativo de primer orden como recogen autores como (Tomàs et al., 1995) o Tonucci (2001). De esta forma, se convierte en un laboratorio analítico del trabajo de campo de la disciplina geográfica entendiendo sus mecanismos y sus interrelaciones en clave histórica. Los componentes integrantes del medio urbano evolucionan debido al valor científico que contienen (Ortega, 1995) y permiten ser trabajados, desde distintos puntos de vista, por una pluralidad de docentes de distintas áreas de conocimiento. En esta línea, se proyecta la dimensión transversal de la ciudad mediante la profusión de significados adquiridos lo que permite su análisis desde perspectivas complementarias como la geografía, la sociología, la historia o la historia del arte (Cambil, 2015).

Este contexto urbano se materializa en el patrimonio cultural que remite a la memoria del pasado y a la identidad colectiva despertando en la población actitudes de conservación y de valoración del legado histórico. El paisaje de la ciudad permite lecturas múltiples (Ortiz et al., 2014) debido a la conjunción de procesos sociales, económicos, medioambientales y culturales (Gurevich, 2009) que se traducen en “la evolución y la estructura de la ciudad” (Urteaga & Capel, 1982, p. 120). En este contexto, el alcance adquirido por el patrimonio urbano supera su dimensión meramente como recurso turístico pasando a ser en un núcleo capital dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje educativo (Hernández, 2010) lo que implica un impulso por la educación patrimonial (Cuenca-López et al., 2014; De los Reyes & Méndez, 2016) desde edades tempranas insertándose dentro de una educación reglada (Pérez & Morón, 2016). En esta postura, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura) consciente de los valores identitarios de una educación patrimonial, ha desarrollado una

serie de materiales didácticos alusivos a cada una de las ciudades declaradas (UNESCO, 2016). Así mismo, a través del Grupo de Ciudades¹ Patrimonio de la Humanidad de España se trabajan, mediante un programa específico (denominado Aula de Patrimonio²) contenidos de esta índole para alumnos de quinto y sexto de Educación Primaria que vivan y estudien en estas ciudades, ahondando en el conocimiento y el respeto del rico y diverso patrimonio que atesoran.

El paisaje cultural condensa elementos naturales y humanos como recoge directamente el Convenio Europeo del Paisaje (2000). Fue en 1925 cuando Carl Ortwin Sauer, acuñó el concepto de “paisaje cultural” (Silva, 2009; Alvarez, 2014) escribiendo: “el paisaje cultural se crea a partir de un paisaje natural por un grupo cultural. La cultura es el agente, la naturaleza es el medio, el paisaje cultural es el resultado” (Rigol, 2004, p. 11). Su aportación como geógrafo radica en que “com Sauer a prática descritiva da paisagem é substituída por uma que é interpretativa” (Strachulski & Floriani, 2016, p. 144). A raíz de esta contribución, la Convención sobre el Patrimonio Mundial de la UNESCO abordó las cuestiones vinculadas sobre el patrimonio cultural y natural en su cita de 1972 aunque no fue hasta 1992, en el 16º período de sesiones del Comité de Patrimonio, cuando se aprobó con carácter definitivo la categoría de paisaje cultural protegido. Las siguientes normativas emanadas de ésta se aplicarían a diferentes escalas territoriales posibilitando la valoración de sitios históricos, la biodiversidad y las tradiciones como manifestaciones patrimoniales relativas a la identidad de los pueblos (ICOMOS, 1999). Bajo estas premisas, el territorio en su conjunto trasciende la realidad última de ser testigo del pasado. La riqueza de elementos contenida en él conforma la esencia última del concepto de paisaje cultural (Hernández et al., 2009) hecho que se materializa en la ciudad de Cuenca.

2. EL LEGADO PATRIMONIAL DE LA CIUDAD DE CUENCA

El espacio ocupado por la provincia de Cuenca se localiza en el centro de la Península Ibérica, supone una superficie superior a los 17.000 km² y se sitúa en el flanco este de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El casco viejo de la capital provincial se sitúa sobre un escarpe rocoso en la confluencia de las hoces formadas por los ríos Huécar y Júcar, auténticos artífices de la configuración característica y propia del emplazamiento (García, 2003). El espacio natural propició el establecimiento de población en este lugar desde antiguo de ahí la estrecha interconexión con los elementos físicos y naturales del paisaje.

¹ Lo conforman: Alcalá de Henares, Ávila, Baeza, Cáceres, Córdoba, Cuenca, Ibiza, Mérida, Salamanca, San Cristóbal de la Laguna, Santiago de Compostela, Segovia, Tarragona, Toledo y Úbeda.

² Se ha consultado: <https://www.ciudadespatrimonio.org/cuidadodelpatrimonio/index.php?id=100&curso=2020>

La Ciudad Alta, definida por Troitiño (1994) como la que “se organiza como ciudad fortaleza que se encarama hacia el cielo, en lucha con la topografía y con la escasez de espacio dentro del recinto intramuros” (p. 66) está bordeada por el curso de los ríos a su paso por la urbe. El sector primario, especialmente la agricultura y sobre todo la ganadería con una boyante y próspera producción textil, fueron los principales motores económicos durante décadas. La superposición del asentamiento cristiano sobre los restos musulmanes y el impulso económico de las confecciones pañeras impulsaron el crecimiento demográfico y la reordenación urbanística del espacio. Consecuencias de este período histórico fueron entre otros aspectos: la construcción de viviendas en altura (rascacielos), el desarrollo urbano hacia la parte baja, el aprovechamiento de todo el espacio útil para erigir construcciones (casas colgadas) (figura 1) y la edificación de inmuebles religiosos (Catedral, parroquias, hospitales) y civiles dentro del casco urbano.

El s. XVI, caracterizado por el incremento demográfico y la consiguiente expansión urbana, no contó con los apoyos suficientes para su consolidación definitiva lo que provocó, unida a una empobrecida ganadería y una debilitada artesanía textil, un decaimiento económico y social de la población local. El estamento eclesiástico logró sobrevivir en medio de esta difícil situación subrayando su presencia mediante una intensa actividad edificatoria durante el s. XVIII. Frente a la parte alta donde dominaban las edificios más nobles, en la zona baja se concentraban los talleres artesanales y el campesinado principalmente en los barrios de San Antón y Tiradores.



FIGURA 1. Paisaje urbano de la ciudad. Fuente: Elaboración propia

El legado patrimonial actual, simbiosis de los componentes constitutivos del paisaje urbano (arquitectura) y de la riqueza natural del emplazamiento, consecuencia de los cañones de los ríos a su paso por la ciudad, motivó la declaración del casco antiguo

y todo el paisaje circundante como paraje pintoresco en 1963. Treinta y tres años después, se incorporó dentro de la selecta lista de Patrimonio Mundial por la UNESCO³ cumpliendo dos de los criterios propuestos por la institución para su inclusión, concretamente el número II alusivo al intercambio de valores humanos durante un lapso de tiempo materializado en la arquitectura, en la tecnología, en las artes monumentales, el urbanismo o el diseño de paisajes; y el criterio V que subraya la ejemplaridad como asentamiento humano tradicional en estrecha relación del hombre con el medio.

La elección del entorno urbano de Cuenca, concretamente de su casco histórico, como realidad próxima para la puesta en marcha de un itinerario didáctico pretende ratificar el valor de los criterios otorgados por la UNESCO para la ciudad. A su vez, con esta elección se persigue remarcar el peso didáctico que los espacios urbanos presentan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, aplicados a cualquier nivel educativo ejemplificando una simbiosis de contenidos entre la ciencia geográfica, la histórica y el patrimonio.

3. ITINERARIOS DIDÁCTICOS: UN POTENTE RECURSO FUERA DEL AULA

Los recorridos didácticos presentan la ciudad como un elemento clave para la educación geográfica ya que el paisaje urbano se reconoce como objeto esencial para la materialización de conocimientos, la curiosidad y el estudio geográfico (George, 1973). Las salidas de campo subrayan la importancia de la formación en entornos no formales (Pérez & Morón, 2016). Además, permiten la aplicabilidad de los saberes propios de las ciencias sociales en su conjunto sobre un espacio concreto (Álvarez Piñeros et al., 2017) fomentando tanto la observación directa como la acción proactiva del alumnado. Toda visita que se precie facilita un aprendizaje para ver, observar y enseñar la mirada de los enseñantes fomentando, en todo momento, destrezas puramente geográficas.

La posibilidad de desarrollarlos sobre cualquier medio -rural, urbano- (Crespo, 2012; Rubio, 2012; Serrano et al., 2018) añade un valor añadido al simple discurso del aula. El uso de este recurso dentro de la educación española tuvo su apogeo a partir de la Institución Libre de Enseñanza (Jiménez Landi, 1984) y sus exponentes más destacados, especialmente, Francisco Giner de los Ríos. A principios del s. XX, otras entidades, como la Escuela de Ingenieros de Montes, desarrollaron experiencias y paseos con alumnos visitando espacios forestales (Secall, 1906). Tampoco se puede olvidar, la clara apuesta por las excursiones, salidas y actividades directamente relacionadas con el entorno propugnadas por el pensamiento pedagógico del padre Andrés Manjón (Garrido, 1999).

³ Se ha consultado: <https://whc.unesco.org/es/list/781>

Las visitas permiten el estudio y el análisis de las formas y los medios de vida de la población despertando el interés en el alumnado por el conocimiento del entorno patrimonial en su conjunto afianzando así conceptos, actitudes y procedimientos constitutivos de la persona en favor de una educación democrática (Olave Farías, 2005). En resumen, los itinerarios abordan ampliamente “the complex of variables involved in the interrelationships between living things and their environment” (Lock, 1998, p. 633) a la vez que permiten leer el espacio porque “as paisagens que vemos são resultados da vida em sociedade” (Soares, 2011, p. 114) que han sido transformados a lo largo de la historia.

4. OBJETIVOS

En este trabajo se ha diseñado un itinerario didáctico compuesto por seis paradas, orientado a alumnos universitarios y que transcurre por la ciudad de Cuenca. Tras la realización del mismo se han analizado las valoraciones de los estudiantes sobre algunos de los elementos que forman parte del mismo y se han obtenido algunas conclusiones al respecto que se exponen en el presente artículo.

Como objetivos secundarios cabría destacar los siguientes:

- Estudiar cronológicamente la ciudad presentándola como un entorno didáctico (recurso y objeto) debido a la diversidad de sus contenidos geográficos, históricos, y patrimoniales.
- Identificar la tipología arquitectónica de sus edificios (arquitectura civil, militar, religiosa) y la presencia de vivienda residencial (popular) diferenciando los principales materiales constructivos utilizados.
- Comprender la idoneidad del recurso del itinerario para facilitar una lectura didáctica del paisaje.
- Conocer los criterios justificativos seleccionados por la UNESCO a la hora de la declaración de la ciudad de Cuenca.
- Trabajar con las herramientas tecnológicas (GPS) para la consecución de las competencias geográficas.

5. METODOLOGÍA

La importancia del entorno urbano en su conjunto y especialmente como un objeto de trabajo dentro y fuera del aula conserva todavía un considerable peso en la educación tanto en los planes de estudio como en las experiencias didácticas escolares (Santolaria, 2014). Para el desarrollo de la sesión práctica propuesta, se recurrió al itinerario didáctico

por el casco histórico con alumnos universitarios. En concreto, se realizó durante el curso académico 2019/2020 para un total de 58 alumnos de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación dentro de la asignatura titulada “Ciencias Sociales I: Geografía”. Son alumnos que, en un futuro serán maestros, cuyos conocimientos previos parten de unos contenidos mínimos y básicos procedentes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato. Su punto de partida se enriquece con el desarrollo de tipo de trabajos de campo que indudablemente ayudan en su formación docente (Morales et al., 2013). El grupo de clase refleja un predominio del sexo femenino (69%) con 40 alumnas matriculadas frente al masculino con apenas 18 estudiantes (31%). Mayoritariamente tenían, en el momento en que se realizó la experiencia 19-20 años, ya que el año de nacimiento en casi todos los casos oscilaba entre el 1999 y 2000. En algún caso puntual, había alumnos nacidos en 1994 (2 estudiantes) y 1998 (6 estudiantes). En lo referente a la procedencia de los mismos, resulta interesante destacar que en más del 65% de los estudiantes coincidía la provincia de nacimiento con la de estudios, pero el 33,3% restante procedían de provincias limítrofes subrayando el peso de Valencia (casi un 12%) y de Madrid (un 9,8%) (figura 2).

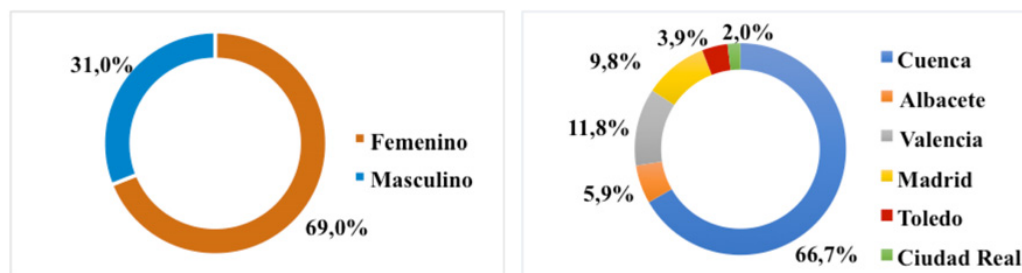


FIGURA 2. Sexo y procedencia de la muestra. Fuente: Elaboración propia

Cabría decir que la experiencia del recorrido didáctico es una pieza capital dentro del marco global de la asignatura cursada como apoyo a la formación básica docente (Gómez et al., 2017). Encaja y persigue perfectamente algunos de los objetivos expuestos en la guía docente: el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural; y la identificación, clasificación y elaboración de tipologías de actividades de aprendizaje para la enseñanza de la historia, la geografía y otras ciencias sociales, entre otras. Planteado así, no cabe duda de que la educación geográfica a través de los paseos didácticos debe insertarse dentro de una formación del individuo en sentido amplio con especial atención a los estudiantes que serán docentes (Marrón Gaité, 2011).

La estructura del paseo didáctico se articuló en tres momentos: antes, durante y después (figura 3). En la primera fase (previa), la participación del profesor se

centró en el desarrollo de acciones como la exposición de los contenidos básicos de las ciencias sociales, especialmente de las áreas de geografía, historia y arte; y en la evaluación de conocimientos mínimos de los estudiantes. Para ello, el docente dedicó tiempo al recordatorio de aspectos esenciales de geografía urbana como la localización y el emplazamiento de la ciudad, los tipos de plano, las nociones básicas sobre el origen de la ciudad y algunos conceptos globales sobre el patrimonio y las instituciones relacionadas con el mismo como la UNESCO, entre otras. Mediante diversos ejercicios, la consulta de las distintas fuentes de información bibliográficas (documentales, hemerográficas, estadísticas, cartográficas) y el análisis de la evolución del paisaje cultural, se consiguió adquirir una base mínima de partida para la ejecución de la salida de campo.

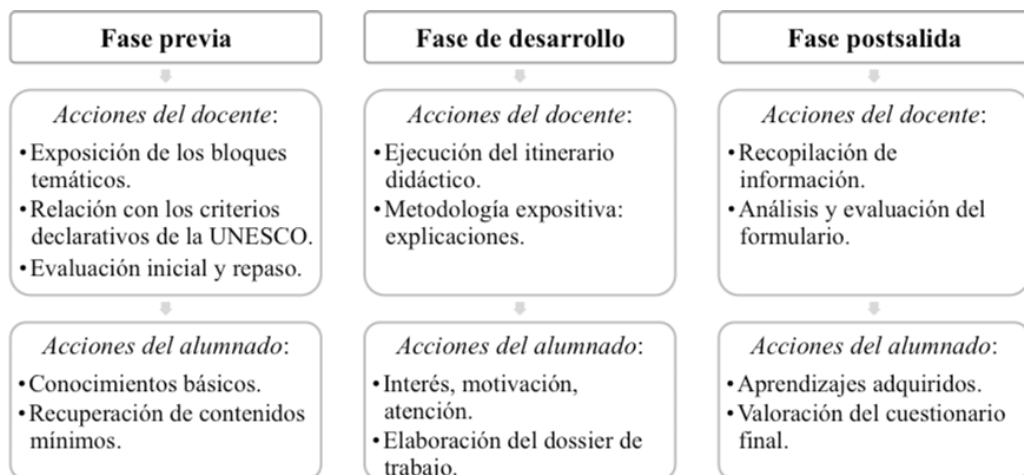


FIGURA 3. Fases del proceso. Fuente: Elaboración propia

A partir del diagnóstico inicial apoyado en los conocimientos mínimos recuperados por los alumnos procedentes de los saberes de la ESO, de las aportaciones de las sesiones previas y atendiendo a la procedencia diversa (más de un 30% desconocía la ciudad y sus principales reclamos turísticos) se estimó oportuno, tanto para los alumnos autóctonos como para los foráneos, perfilar un itinerario didáctico para conocer *in situ* el casco histórico focalizando la atención en los criterios justificativos de la declaración por parte de la UNESCO. En aras de ello, se fijaron seis paradas condensadoras de los contenidos y conceptos de tales medidas (figura 4).

Criterio V (*ejemplo de asentamiento humano*)



Parada 1
Emplazamiento y
topografía de la ciudad



Parada 2
Paisaje natural y paisaje
construido

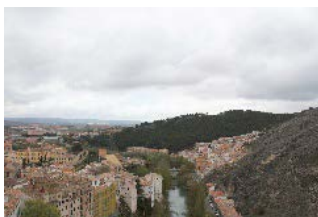


Parada 3
Trazado urbano

Criterio II (*intercambio de valores humanos*)



Parada 4
Relaciones de poder



Parada 5
Desarrollo urbano



Parada 6
Arquitectura popular y
materiales constructivos

FIGURA 4. Relación de los criterios de declaración de la UNESCO con las paradas fijadas durante el itinerario. Fuente: Elaboración propia

La segunda fase (durante) correspondió con la ejecución de la visita que permitió la aplicabilidad de los conocimientos sobre el terreno. El desarrollo del paseo didáctico permitió proyectar y trasladar, sobre los lugares seleccionados, lo trabajado en el aula. En este caso, la idea capital era visitar seis lugares-ejemplo que fusionaran los criterios establecidos por la institución internacional para la declaración sirviendo o bien como modelo de asentamiento humano, o bien como muestra del intercambio de valores humanos.

El recorrido se ejecutó durante una sesión de mañana (2 horas) y mientras el desarrollo del mismo, los alumnos cumplimentaron un cuaderno de trabajo en formato papel en pequeños grupos (2-3 estudiantes). El recurso del itinerario didáctico se asocia a la

realización de trabajos de campo con frecuencia siendo su uso habitual en la didáctica de la geografía (García, 2004).

En esta fase, la metodología aplicada principalmente fue expositiva actuando el docente como actor principal mediante las alocuciones en los lugares seleccionados. Los alumnos completaron diversos ejercicios en los distintos hitos. El cuaderno se entregó a un total de 58 estudiantes divididos en veintiséis parejas y dos grupos de tres integrantes, y su posterior entrega comportó un elemento más del proceso evaluativo final. El dossier estaba estructurado en seis ejercicios alusivos a cada una de las paradas con sus correspondientes contenidos centrales y trabajos a realizar.

La tercera fase (postsalida) se articuló en varias operaciones por parte del maestro como la recopilación de los trabajos de campo grupales para su evaluación y el análisis del formulario de valoración de la salida cuyos resultados se muestran en este trabajo. En el caso de los estudiantes, sus actuaciones fueron: la adquisición de nuevos aprendizajes como consecuencia de las explicaciones complementarias; y la puntuación y calificación final del recorrido en su conjunto según el cuestionario propuesto (tabla 1).

Cuestionario Evaluación Final

P1	Valorad de 1 a 5 el material entregado para seguir la visita				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P2	Valorad las explicaciones facilitadas				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P3	Valorad las paradas seleccionadas y los hitos elegidos en sintonía con las explicaciones				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P4	Valorad el tiempo invertido en cada parada				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P5	Valora el interés que haya podido despertar en vosotros a raíz del itinerario didáctico llevado a cabo				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P6	Valorad la adecuación de las actividades				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P7	Valorad la dificultad de las actividades propuestas				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P8	Valorad la aplicabilidad de llevar algunas actividades diseñadas al aula				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P9	¿Con qué probabilidad, prepararíais un itinerario didáctico con alumnos de EP en donde eligieras alguna parada/edificio/mirador visitado previamente en esta o en otra ciudad)				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)

¿por qué?

¿El entorno puede ser un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?

Si

No

¿por qué?

Valoración final del itinerario (de 0 a 10):

Describid con una palabra el paseo didáctico

TABLA 1. Cuestionario final sobre la evaluación de la salida. Fuente: Elaboración propia

6. DESARROLLO Y ACTIVIDADES

Los tres primeros hitos elegidos respondían a ejemplos del criterio V de la UNESCO relativo a las características del asentamiento humano. Una vez situados en el punto inicial de salida (zona del Castillo), el material entregado llevaba asociado dos elementos gráficos de apoyo para las explicaciones. Por un lado, el mapa de la ciudad delimitando los recintos protegidos dentro de los límites del área declarada Patrimonio Mundial y por otro, una ortoimagen donde los alumnos debían situar y ordenar las paradas realizadas (figura 5). Mediante la observación de ambas, se pretendía trabajar el desarrollo de las destrezas geográficas teniendo en cuenta que la simple tarea de leer e interpretar una imagen coayuda a la apropiación del concepto básico de la ubicación en la mente del estudiante (Castellar & Vilhena, 2011). Este contacto inicial con la cartografía clarificaba la peculiaridad del trazado urbano de la parte alta comparándola con otras zonas de la ciudad.

El primer hito centraba la atención en el emplazamiento y la topografía donde se asienta el casco histórico enclavado sobre una mole de roca caliza entre las hoces de los ríos Júcar y Huécar. En esta misma parada, los alumnos realizaron tres tareas. En primer lugar, la toma de datos para situar el mirador mediante las coordenadas (longitud y latitud) y la altura de ese punto. Con esta misma variable, se elaboraría un sencillo perfil topográfico del recorrido (figura 6) que permitiese comprobar el descenso del paseo ejecutado. Para esta labor, se utilizó el GPS de sus dispositivos electrónicos (teléfonos móviles) y la app gratuita facilitada por el Instituto Geográfico Nacional (IGN) titulada “Mapas de España Básicos” que permitía la captura de esta información.

En segundo lugar, y tras una alocución del maestro, tomaron nota de aquellos centros didácticos de interés de la explicación condensándolos como ideas y conceptos-resumen. Y por último, se pretendía desarrollar la competencia artística con la elaboración de un

dibujo a mano alzada de la panorámica desde el mirador. Pero, en este último caso, no se pudo completar satisfactoriamente debido a las inclemencias del tiempo atmosférico ya que justo a la hora y en el momento de la realización (9:00 h.), la ciudad se levantó con niebla cerrada.

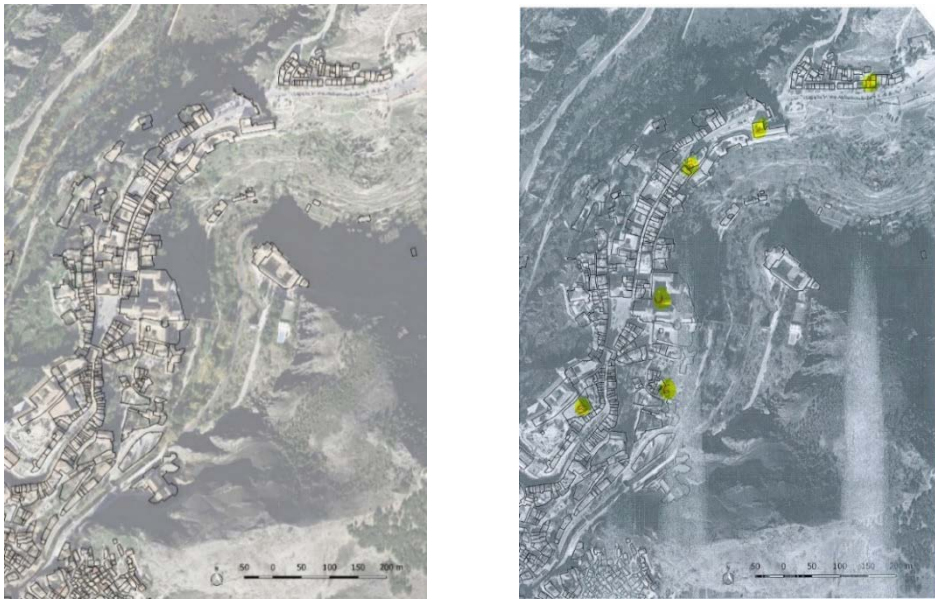


FIGURA 5. Ortoimagen entregada (izquierda) y ubicación de paradas por un grupo de trabajo (derecha). Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

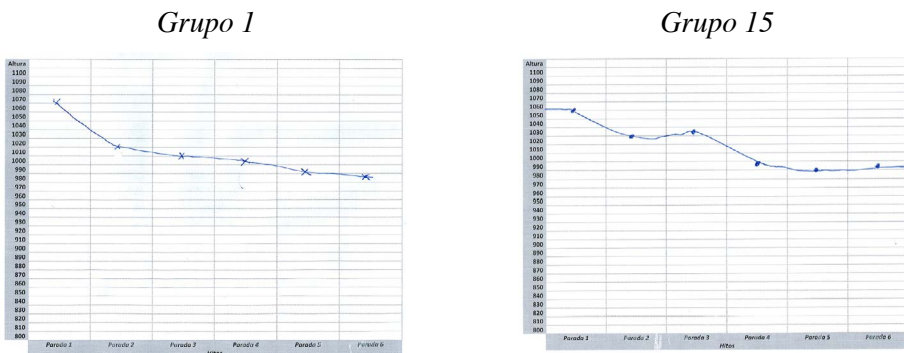


FIGURA 6. Resultado del ejercicio planteado sobre el trazado del perfil topográfico del recorrido. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

El segundo hito seleccionado abordaba el concepto de paisaje en sentido amplio abarcando tanto el natural como el cultural. En este caso, la geología y el tipo de relieve dominante en las hoces fueron los principales contenidos. Desde este mirador, la explicación del docente versó sobre el tipo de roca dominante (caliza) y los procesos erosivos asociados a ella mostrándose como ejemplo la hoz del río Júcar. En este caso, la labor de los grupos de trabajo fue doble. Por un lado, debían resumir con sus propias palabras las principales ideas desarrolladas durante la alocución anotando qué elementos les parecían esenciales; y por otro lado, pensar y plantear una actividad relacionada con el agua y con el tipo de relieve característico de la zona pudiéndose desarrollar dentro o fuera del aula (tabla 2).

Grupo 19	<i>Les proporcionaremos una ficha para que nos identifiquen los elementos del paisaje (curso del río, rocas) y los pinten de diferentes colores dependiendo de si son naturales o creados por el hombre.</i>
Grupo 26	<i>Dividimos a los alumnos por grupos y pedimos que entre ellos se inicie una lluvia de ideas y un debate sobre la razón del relieve que están viendo (hoces) y su relación con el río. Cuando hayan reflexionado, pondrán en común con el resto de grupo sus respuestas, debatiendo entre los diversos grupos. Pediremos que presten atención al acueducto, así como a la canalización natural a través de la roca.</i>

TABLA 2. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 2: “paisaje natural y paisaje construido. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

El tercer punto elegido también respondía al criterio de asentamiento humano. De hecho, se ubicó en la estrecha ronda de Julián Romero justo a la espalda de la iglesia de San Pedro. La peculiaridad de la calle permitió que la explicación del profesor tuviera dos ideas centrales: la singularidad del entramado urbano y la configuración del callejero con especial atención al origen y la evolución histórica de la ciudad. La presencia de diversas culturas y sus pobladores ha dejado una impronta indeleble en el plano urbano, concretamente en el casco histórico. En esta parada, la labor de cada grupo de estudiantes, una vez acopiadas las ideas básicas de geografía urbana (tipos de plano, materiales constructivos, etc.), consistía en diseñar y escribir el enunciado de una hipotética actividad cuyo contenido principal fuera el trabajo con los distintos tipos de plano (ortogonal, irregular y radiocéntrico) percibiéndose las diferencias entre ellos (tabla 3).

<i>Grupo 21</i>	<i>Por parejas damos un mapa de la ciudad en el que se aprecien las diferencias entre zonas (casco histórico y centro urbano). Haremos un recorrido por ambas zonas de la ciudad, mientras deberán ir marcando el recorrido en el mapa y los puntos de interés que indique el profesor. Una vez en el aula, les pedimos que redacten las diferencias que han apreciado en el recorrido (estrechez de las calles, alturas, regularidad/irregularidad,...) entre las zonas.</i>
<i>Grupo 24</i>	<i>Entregamos, una hoja con el plano de la ciudad (con un trayecto) y les pedimos a los alumnos que nos vayan indicando los materiales de los distintos edificios, y el tipo de plano urbano en el que se encuentran. Tras esto, les iremos proporcionado varios planos para que puedan ir clasificando en: cuadrícula, radiocéntrico e irregular.</i>

TABLA 3. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 3: “trazado urbano”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

Las tres paradas siguientes correspondían con lugares-modelo del criterio II fijado por la UNESCO. El hecho de ser considerada una ciudad que condensa verdaderamente los valores humanos durante el devenir histórico ha permitido materializarse en la arquitectura, en el diseño de paisajes o en el urbanismo.

El descenso del recorrido llegó al cuarto punto situado en la Plaza Mayor. Un espacio fundamental por contener dos edificios emblemáticos que simbolizan la presencia de dos poderes (el religioso y el político) ejemplificados en la Catedral y el Ayuntamiento, respectivamente. En este caso, la explicación del maestro pivotó sobre la representatividad de estos dos edificios justificando así la evolución de ambas instituciones a lo largo del tiempo. En este punto, las tareas de los alumnos fueron: un resumen de los principales conceptos mediante los centros didácticos de interés seleccionados; y el planteamiento y esbozo de un ejercicio cuyos contenidos vinculados con la geografía urbana fueran los tipos de plazas mayores en España (tabla 4) diferenciando los elementos compositivos y las características dominantes en las mismas para ejecutarlo dentro o fuera del aula. Con el fin de conocer el desnivel entre el punto de partida y la explanada de la Plaza Mayor, en este hito se solicitó también anotar el valor de la altura mediante la app del IGN.

<i>Grupo 15</i>	<i>Haríamos un juego de memoria en el que previamente les hemos enseñado las plazas mayores. Tienen que relacionar la imagen (de una tarjeta) de la plaza mayor con el nombre de la misma en otra tarjeta.</i>
<i>Grupo 18</i>	<i>Puesto que existen diferentes plazas, dividimos la clase en grupos de 5, a través de una pequeña representación, deberán representar lo que se hacía en cada una de ellas: mercadillos, bailes,...</i>

TABLA 4. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 4: “relaciones de poder”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

La quinta parada también ilustraba la evolución temporal de los valores humanos cristalizados a través de los sectores urbanos. En este punto, el mirador de la Plaza de Mangana fue el lugar elegido desde donde se divisaban los recientes cambios urbanísticos ocasionados en la parte baja de la ciudad. Después de la breve explicación acompañada de la panorámica desde el mirador sobre los barrios aledaños, los integrantes de cada grupo pensaron y esbozaron la elaboración de un juego de mesa original y propio (tabla 5), cuyo principal objetivo fuera comprender el concepto de barrio, como realidad próxima al alumnado, exponiendo brevemente y en el cuaderno de campo, las líneas básicas de la mecánica y del funcionamiento del mismo.

Grupo 4	<i>El juego de mesa consistirá en un tablero. En él, estarán representados todos los barrios de la ciudad de Cuenca. Los alumnos se moverán en el tablero según el dado que marcará: norte, sur, este, oeste, ningún movimiento o cambio de lugar. El objetivo es llegar hasta “la vivienda perfecta” en diez tiradas de dado. El dado tirado al azar marcará su destino. Al finalizar la décima ronda, tendrán que apuntar cuál será la calle de su vivienda.</i>
Grupo 23	<i>Hacemos un tablero con cuadrículas tipo scrabble, donde las palabras que se podrán usar serán el nombre de los barrios de la ciudad, los lugares de interés y las distintas partes de la ciudad, ganará quien más palabras consiga formar con las letras.</i>

TABLA 5. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 5: “desarrollo urbano”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

El sexto hito se localizó en la plaza de Ronda que respondía también a una muestra desde donde divisar la arquitectura característica del casco histórico. Justo enfrente, se sitúan las conocidas construcciones de los “rascacielos del barrio de San Martín” que conforman un conjunto de edificios elevados desde el s. XVI y adaptados a la topografía de la zona. En la mayoría de los casos estas viviendas particulares, responden a un modelo peculiar de arquitectura popular realizadas con materiales de la zona (madera, cal, canto). Tras la breve exposición explicando algunas ideas básicas del proceso constructivo, los grupos de alumnos en este punto, perfilaron una actividad aplicable dentro o fuera del aula cuyos contenidos fundamentales recogieran los tipos de viviendas y los materiales constructivos tomando como referencia la imagen recién comentada de estos “rascacielos” (tabla 6).

Durante la salida de campo y como actividad motivacional, el profesor planteó una gymkana fotográfica con carácter voluntario tomando instantáneas de los aspectos más sobresalientes durante el paseo (elementos constructivos, monumentos, etc.). Los grupos participantes (18 en total), después de tomar la foto, la enviaron al docente para participar

y comenzar una votación telemática vía Google Forms por parte de los estudiantes valorándose cada imagen recopilada sobre una escala de Likert (valor mínimo 1 y valor máximo 5). Después del recuento, se entregaron los premios a las fotos más votadas obteniendo como recompensa una ligera subida de la calificación final del proyecto (figura 7). Junto con la salida de campo, ésta fue la actividad más estimulante para los estudiantes debido a su elevada participación (39 valoraciones) teniendo en cuenta la voluntariedad de la misma.

<i>Grupo 1</i>	<i>Pondremos diferentes imágenes de construcciones en la pantalla digital, de manera que uniendo con flechas deberán relacionar la fachada o edificio con su material correspondiente, que serán: muros de albañilería, estructura de acero y prefabricados con estructura metálica; de manera que comprobemos si son capaces de reconocerlos.</i>
<i>Grupo 21</i>	<i>Actividad individual: les damos fotos de distintos edificios de la ciudad de Cuenca. Por ejemplo, las Casas Colgadas, la Catedral, los edificios de Carretería, bloques de pisos,...les pedimos que (por su cuenta) visiten y localicen esas fotos y anoten las características observables en el edificio (altura, materiales de construcción....). Pueden ampliar la información buscando en otras fuentes o con la ayuda de los familiares (acompañantes en el paseo).</i>

TABLA 6. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 6: “arquitectura popular y materiales constructivos”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos



Primera clasificada

139 puntos



Segunda clasificada

112 puntos



Tercera clasificada

109 puntos

FIGURA 7. Fotos premiadas de la gymkana fotográfica. Fuente: Imágenes de grupos participantes. Diciembre de 2019

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tercera fase del desarrollo (momento postsalida) correspondió con la evaluación, la obtención y el análisis de los resultados. Se podría decir que, globalmente, los logros alcanzados con la práctica del itinerario didáctico mostraron el cumplimiento de los objetivos planteados. La entrega de los cuadernos supuso una actividad grupal condensada para el ejercicio de técnicas básicas como la observación, la atención y la adquisición de saberes y conocimientos relacionados con el paisaje y el patrimonio cultural además de valorar los motivos capitales por los que la institución internacional había declarado a Cuenca como Patrimonio Mundial. De los 58 alumnos matriculados inicialmente en la asignatura, asistieron a la actividad un total de 34 alumnas (85%) y 6 alumnos (15%) recopilándose 19 dossiers grupales con su correspondiente valoración del cuestionario final.

La estimación del recorrido se realizó a partir del acopio de un formulario entregado compuesto por nueve preguntas a calificar sobre una escala de Likert (valor 1 para la puntuación más baja y valor 5 para la máxima) dentro del mismo cuaderno de trabajo y cuyo peso porcentual se recoge en la tabla 7.

Puntuación Pregunta	1		2		3		4		5		Total alumnos	%
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
P1	0	0,0	0	0,0	6	15	23	57,5	11	27,5	40	100
P2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	25	30	75	40	100
P3	0	0,0	0	0,0	2	5,0	6	15	32	80	40	100
P4	0	0,0	3	7,5	8	20	16	40	13	32,5	40	100
P5	0	0,0	0	0,0	2	5	18	45	20	50	40	100
P6	0	0,0	0	0,0	4	10	19	47,5	17	42,5	40	100
P7	7	17,5	8	20	15	37,5	8	20	2	5	40	100
P8	0	0,0	2	5,0	4	10	15	37,5	19	47,5	40	100
P9	0	0,0	0	0,0	5	12,5	10	25	25	62,5	40	100

TABLA 7. Representatividad porcentual por pregunta sobre la salida de campo. Fuente: Elaboración propia

La primera pregunta (P1) pretendía calificar el material entregado en papel (dossier de campo) como herramienta esencial y complementaria para el óptimo desarrollo de la visita y de las explicaciones realizadas. En este caso, 23 respuestas lo valoraron con 4 puntos (57,5%) de las cuales veinte correspondieron con alumnas y tres con alumnos. Cinco puntos fueron otorgados por once contestaciones (27,5% sobre el total). Seis alumnas adjudicaron la puntuación 3 en este apartado.

Las tres preguntas siguientes (P2, P3 y P4) agrupaban aspectos relativos al itinerario en sí mismo. En el caso de la P2, se valoraban las alocuciones ejecutadas por el maestro en cada uno de los hitos seleccionados. Treinta alumnos en total (26 alumnas y 4 alumnos), un 75% del total respondieron con cinco puntos mientras que los diez participantes restantes (25%) consideraron la puntuación de cuatro indicando, de alguna manera, la necesidad de recurrir a explicaciones ilustrativas durante el desarrollo del paseo didáctico. La tercera cuestión pretendía evaluar la idoneidad entre la selección de los hitos y los discursos en cada lugar descubriendo así posibles discrepancias o desajustes entre ambos. Hay que tener en cuenta que la elección de los mismos se apoyaba en la consideración de ser ejemplos evidentes de los criterios II y V aplicados por la UNESCO. Para los estudiantes, casi un 80% (32 respuestas) consideraron una puntuación de cinco en la adecuación de los hitos con las explicaciones y los criterios, y un 15% la calificaron con cuatro, lo que supone que un 95% del total estimaron la cuestión dentro de horquilla 4-5 puntos. Sólo dos estudiantes marcaron esta parte con 3 puntos.

Por último, la cuarta pregunta recogía el tiempo invertido en cada una de las paradas. Se trataba de estimar la percepción general del estudiantado en relación al exceso o a la falta de tiempo en cada lugar ya que el itinerario se realizó sobre un límite total de 2 horas. Las respuestas del alumnado fueron muy repartidas. Dieciséis estudiantes calificaron con cuatro puntos (40%) y trece estudiantes lo puntuaron con cinco (32,5%) indicando que un porcentaje (casi el 73% sobre el total) consideraron muy apropiado el tiempo dedicado en cada punto. Sólo ocho respuestas fijaron tres puntos en su estimación (20%).

El interés por los itinerarios didácticos se deseaba recoger mediante la información de la pregunta cinco. En ella, los datos mostraron que 38 alumnos (más de 95%) otorgaron cuatro y cinco puntos en esta contestación respondiendo así a un interés y una motivación por este tipo de recurso el cual, como afirman López de Haro & Segura Serrano (2013), al convertirse en una pieza esencial y vertebral dentro de la programación curricular.

El trabajo de los alumnos durante el recorrido didáctico propuesto se tradujo en las tres cuestiones siguientes del cuestionario. Se trataba de realizar, en cierta medida, una autoevaluación de sus ejercicios planteados. Para ello, dos preguntas mantenían cierta correspondencia en sí analizando la adecuación y la dificultad de sus trabajos mientras que la tercera (enunciado nueve) analizaba la aplicabilidad de las actividades diseñadas.

La cuestión seis versaba sobre la adecuación y adaptación, a juicio de cada grupo, de las actividades planteadas y desarrolladas brevemente en el dossier. En este caso, un porcentaje elevado (88%) otorgó las puntuaciones más altas (cuatro y cinco) hasta el punto de sumar 36 de 40 alumnos totales en esta horquilla. El resto de los alumnos (4) valoraron 3 puntos en este aspecto de adecuación de los ejercicios propuestos en sus cuadernos de campo.

Ante la posible dificultad o complejidad que, a tenor de los miembros del equipo de trabajo, podía entrañar los ejercicios perfilados (pregunta siete) se pretendía, ante todo, “ser realista” en el sentido de diseñar ejercicios factibles a la hora de la ejecución. El autoanálisis de la cuestión expuso un amplio abanico de respuestas. Sólo diez alumnos consideraron muy difíciles sus propuestas de manera que se distanciaban de la idea inicial de idoneidad mientras los 30 alumnos restantes valoraron entre tres a un punto sus respuestas, o lo que es lo mismo, muy factibles para poder ejecutarlas en los entornos perfilados.

La tríada de autoevaluación se completaba con la cuestión ocho sobre la aplicabilidad de sus propuestas para realizarlas dentro o fuera del aula. En este caso, las calificaciones se mostraron optimistas ya que casi un 50% (19 respuestas) consideraron sus ejercicios adecuados para ser desarrollados en el aula lo que mostraba un claro dominio del recinto habitual (aula) en la mayoría de los ejercicios diseñados.

Finalmente, y una vez realizado el paseo didáctico, la novena pregunta recopilaba la intención de los estudiantes por repetir una excursión de similares características con sus futuros alumnos. Veinticinco estudiantes (63%) consideraron que con bastante probabilidad realizarían una experiencia similar. Diez alumnos (25%) lo valoraron como probable en un futuro y otros cinco lo catalogaron como posible (3 puntos). En conjunto, la valoración mostró que un porcentaje elevado compartió la opción de poner en marcha este tipo de recursos esencialmente geográficos para conocer y acercar el patrimonio cultural y el entorno a los estudiantes.

La figura 8 recoge los resultados del análisis promediado de cada cuestión. En ella, se manifiesta cómo las preguntas dos y tres, interrelacionadas entre sí, presentan valores ligeramente superiores al resto lo que indica algunas reflexiones interesantes. Por un lado, la necesidad de una instrucción mínima sobre lo que se está visitando y observando en cada momento; por otro, la concordancia entre las alocuciones del maestro y las paradas-modelo designadas en sintonía con los criterios patrimoniales; y finalmente, la elección de los lugares durante el camino que, de alguna manera, se convierten en las imágenes-soporte necesarias para completar el discurso. En el lado opuesto, la pregunta siete ejemplifica cómo los alumnos autovaloraron la realización de las actividades de manera fácil para desempeñarlas dentro o fuera del aula.

La hoja de calificación se completaba con: por un lado, una nota final cuyo cálculo promediado arrojó un 8,2 sobre diez puntos; y por otro, una palabra-resumen de la experiencia vivida durante el itinerario a modo de concepto aglutinador recogiendo ideas como: innovador, dinámico, interesante, curioso, divertido, útil, frío, enriquecedor y nublado, entre otros.

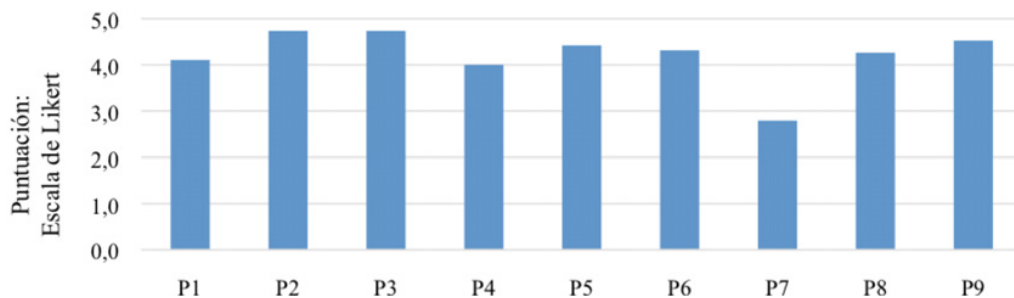


FIGURA 8. Valor promediado para cada una de las respuestas. Fuente: Elaboración propia

8. CONCLUSIONES

Los resultados recopilados muestran cualitativamente que la experiencia realizada fue completa y gratificante desde el punto de vista del contacto directo con el entorno urbano. En la mayoría de los casos, los estudiantes de grado no conocían en profundidad algunos de los lugares visitados, hecho que pone de manifiesto aún más la importancia y la necesidad de fomentar una sensibilización por la educación patrimonial en cualquier edad escolar. En este sentido, no hay que olvidar que más del 30% de los estudiantes no procedían de la misma provincia donde se realizó el itinerario. Así mismo, de los estudiantes autóctonos un buen número de ellos, desconocían los motivos que habían motivado la declaración de Cuenca como Ciudad Patrimonio Mundial. Los estudiantes valoraron positivamente aspectos como: la localización estratégica de los hitos seleccionados en sintonía con los criterios aplicados por la institución internacional; y también la posibilidad de aplicación de una experiencia similar en un futuro sobre un entorno puramente urbano o rural atendiendo a las potencialidades que, como laboratorio confluyente de las disciplinas constitutivas de las ciencias sociales, puede presentar este tipo de recursos. En general, la experiencia fue interesante como recoge la calificación final obtenida a pesar de las sugerencias propuestas por los estudiantes como el cambio de fecha para su realización, las inclemencias atmosféricas del día o la dedicación de más tiempo para poder disfrutarlo detenidamente.

Los trabajos entregados y las informaciones obtenidas de los mismos constatan que la ciudad de Cuenca es un entorno didáctico global porque encierra un buen conjunto de contenidos vinculados con las ciencias sociales especialmente con la geografía, la historia y el arte. Éstos, dependiendo de los niveles educativos en cada caso, precisarán las adaptaciones pertinentes para trabajarlos. Este hecho se ha materializado, en este caso, en una doble vertiente. Por un lado, mediante las explicaciones complementarias

del maestro en cada hito que han justificado aún más si cabe la selección de los lugares como ejemplo-modelo; y por otro, con el compromiso activo de los alumnos tanto a la hora del trabajo de campo como en el diseño y adecuación de los contenidos en propuestas hipotéticas para actividades de Educación Primaria dentro o fuera del aula. Ello confirma la recuperación de los conceptos básicos dimanados de los estudios previos y la asunción de conocimientos procedentes de las sesiones anteriores a la salida del itinerario.

Las paradas-modelos planteadas responden a ejemplos tanto de asentamiento humano como del intercambio de valores a lo largo del tiempo. Esto se recoge en un doble aspecto. De un lado, el análisis de la situación y de la peculiaridad topográfica de la ciudad especialmente en lo relativo a la relación entre el paisaje natural y el tejido urbano. Y de otro, la relevancia de los materiales locales en las construcciones locales (viviendas populares y resto de edificaciones). El diseño del paseo planteado responde adecuadamente a una lectura didáctica global del paisaje cultural porque se subrayan los aspectos naturales del entorno a la par que los elementos antrópicos modificadores del territorio. El uso de TICs y otras tecnologías, necesarias para la elaboración de un perfil topográfico, han permitido ahondar en las competencias geográficas como la orientación y la localización mediante el uso del GPS. Aunque queda mucho por conseguir en una verdadera educación patrimonial a diversos niveles educativos, el uso de este tipo de recursos coayudan indiscutiblemente a concienciar y a sensibilizar sobre la riqueza, la variedad, la defensa y la preservación de entornos patrimoniales tan peculiares como el conservado en esta ciudad milenaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cruz, P. (2014). La didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas. *Revista de Didácticas Específicas*, 10, 38–69.
- Álvarez Piñeros, D., Vázquez Ortiz, W. F., & Rodríguez Pizzinato, L. A. (2017). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2 (31), 61–77. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8431>
- Cambil Hernández, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Opcion*, 31 (Special Issue 3), 295–319. Retrieved from www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567016
- Castellar, S., & Vilhena, J. (2011). Ensino de geografia. In En S. Castellar y J. Vilhena (Coord.). *Ensino de Geografia* (pp. 65-98). São Paulo: Cengage Learning.
- Crespo Castellanos, J. M. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, 13, 15–34.

- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje. Instrumento de ratificación (BOE nº 31, 5/02/2008, pp. 6259-6263). Retrieved from https://www.mapa.gob.es/es/ desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/09047122800d2b47_tcm30-421582.pdf
- Cuenca-López, J. M., Martín Cáceres, M. J., Ibáñez-Etxeberria, A., & Fontal Merillas, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1–8.
- De los Reyes Leoz, J. L., & Méndez Andrés, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista de Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 125–144.
- Fontal Merillas, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 31–48.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6, 79–95. Retrieved from: [https:// didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/ view/182/173](https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/182/173)
- García Marchante, J. S. (2003). Cuenca: la ciudad modelada por el agua y el hombre. *Cuadernos de Turismo*, 12 (12), 179–190.
- Garrido, C. F. (1999). Las escuelas del Ave Maria en España. *Revista Complutense de Educación*, 10, 149-162.
- George, P. (1973). *Los métodos de la geografía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gómez, A., Corrochano, D., & Parra, G. (2017). Itinerarios didáctico-naturales en Educación Primaria: el noroeste de Zamora. *Didáctica Geográfica*, 18, 111–131. Retrieved from [http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/ didacticageografica/article/view/385/358](http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica/article/view/385/358)
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, 2 (32), 23–31. Retrieved from [http://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=403041704003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704003)
- Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 9, 162–178.
- Hernández Carretero, A. M., Nieto Masot, A., & Pulido Díaz, F. (2009). La lectura del “ Paisaje Cultural ”, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Social Sciences*, 28, 87–101. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10662/3200>

- ICOMOS. (1999). *Carta Internacional sobre Turismo Cultural*. Retrieved from https://www.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf
- Jiménez Landi, A. (1984). Las excursiones de la Institución. *Estudios Turísticos*, 83, 101–108.
- Lock, R. (1998). Fieldwork in the life sciences. *International Journal of Science Education*, 20 (6), 633–642. <https://doi.org/10.1080/0950069980200602>
- López de Haro, F., & Segura Serrano, J. A. (2013). Los itinerarios didácticos: un recurso interdisciplinar y vertebrador del curriculum. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6 (12), 15–31. <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.954>
- Marrón Gaité, M. J. (1990). El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2, 161–169.
- Marrón Gaité, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior (EEES). *Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313–342.
- Morales Hernández, A. J., Souto González, X. M. y Caurín Alonso, C. (2013). Los trabajos de campo en la formación docente: los estudios de caso. In AA. VV (eds.). *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia, A cidade, um laboratório para a educação geográfica* (pp. 463–478), Lisboa: Associação de Professores de Geografia y Asociación de Geógrafos Españoles Grupo de Didáctica de la Geografía.
- Olave Farías, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, 10 (2), 197–208. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010206>
- Ortega Valverde, J. Á. (1995). La ciudad como objetivo curricular específico. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 34–46.
- Ortiz Álvarez, M. I., Tamayo Pérez, L. M. O., & Villaseñor Franco, A. (2014). Una propuesta metodológica para el análisis del paisaje cultural urbano de Zacatecas. *Perspectiva Geográfica*, 19 (1), 83–106. <https://doi.org/10.19053/01233769.3324>
- Pérez Melgar, M., & Morón Monge, H. (2016). El itinerario didáctico como herramienta para la activación patrimonial: una experiencia docente desde el parque María Luisa. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 35 (2), 83–94.
- Rigol Savio, I. (2004). Módulo 4. Gestión de Paisajes culturales. In I, Rigol Savio (Coord.) *Modulo 4. Gestión de Paisajes Culturales*. UNESCO.

- Rubio Terrado, P. (2012). Itinerario didáctico por la sierra de Albarracín. *Serie Geográfica*, 18, 101–116.
- Santolaria Botet, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 235–244.
- Secall, J. (1906). De Albarracín a Cuenca, por Fuente-García. *Montes*, XXX (713–714), 538–575.
- Serrano Gil, Ó., Aparicio Guerrero, A. E., García Marchante, J. S., & Fernández Fernández, M. C. (2018). El medio rural como recurso didáctico: un itinerario geográfico por el campichuelo conquense, en A. García de la Vega (Ed.), *Contribución didáctica al aprendizaje de la geografía* (pp. 735–750). Madrid: AGE y UAM.
- Silva Pérez, M. R. (2009). Agricultura, paisaje y patrimonio territorial. Los paisajes de la agricultura vistos como patrimonio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 49, 309–334. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/786>
- Soares da Mota Duarte, C. (2011). O lugar e o bairro no ensino de geografia: refletindo sobre situações de ensino em uma escola da periferia de Ubelândia-MG. *Ensino de Geografia*, 2 (3), 113–136. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200038>
- Strachulski, J & Floriani, N. (2016). Enfoques geográficos y etnocientífico del paisaje rural: geosímbolo, representaciones de la naturaleza y prácticas productivas. *Revista LIDER*, vol. 18 (28), 142-171.
- Tomàs, C., Vilarrasa Cunillé, A., & Figueras, P. (1995). La escuela y la ciudad educadora. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 57–66.
- Tonucci, F. (2001). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Troitiño Vinuesa, M. Á. (1994). El significado y el valor de la Ciudad Alta de Cuenca. *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, 5, 66-67. Retrieved from <https://ceclmdigital2.uclm.es/viewer.vm?id=0001803892&page=1&search=&lang=es&view=revistas>
- UNESCO. (2016). *Guía didáctica ciudad patrimonio de la Humanidad* (diversas ciudades). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ciudades Patrimonio de la Humanidad.
- Urteaga González, L., & Capel Sáez, H. (1982). La geografía y la didáctica del medio urbano. *Revista de Geografía*, 16-17, 113–128.

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 171-197

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.607>

ISSN electrónico: 2174-6451

ESPACIO Y TIEMPO EN LOS CAMPUS VIRTUALES: ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA


**SPACE AND TIME IN VIRTUAL CAMPUS: FIELD OF RESEARCH IN DIDACTICS OF
GEOGRAPHY**

**ESPACE ET TEMPS DANS LES CAMPUS VIRTUELS: DOMAINE DE RECHERCHE EN
DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE**

Daniel David Martínez Romera 

Universidad de Granada

ddmartinez@ugr.es

Sofía Rodríguez López 

Universidad de Cádiz

sofia.rodriguez@uca.es

Sara Cortés Dumont 

Universidad de Jaén

scortes@ujaen.es

Recibido: 31/03/2021

Aceptado: 18/06/2021

RESUMEN:

El presente artículo pretende abrir ámbitos y estrategias de investigación en Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales, con objeto de crear nuevos puentes entre las tradiciones científica y educativa de la disciplina. Se plantea el uso de los Campus Virtuales como fuente de datos, y metadatos, de interés para el estudio del proceso de

enseñanza, así como para su rendimiento académico. A tal objeto, se realiza un estudio de caso a partir de 70 133 eventos generados por 398 alumnos de grado en 6 asignaturas durante el curso académico 2018/19. La metodología utilizada es fundamentalmente cuantitativa, centrada en técnicas propias de la estadística exploratoria, la minería de datos y Big Data. El análisis realizado ha permitido comprobar las posibilidades de la información generada por los discentes en su interacción con las plataformas de aprendizaje, así como detectar algunas singularidades de interés, entre las que destacan las diferencias en la movilidad, y la interacción con aquella, entre hombres y mujeres. Consideramos, así, que se está ante un espacio de encuentro científico-educativo de interés para la comunidad geográfica, sobre el que merecería la pena seguir explorando para superar las limitaciones de estudios de caso como el presente.

PALABRAS CLAVE:

Big Data; Análisis cuantitativo; Análisis comparativo; Comportamiento del estudiante; TIC.

ABSTRACT:

This article aims to offer areas and research strategies in Didactics of Geography and Social Science, in order to create new bridges between the scientific and educational traditions of the discipline. The use of Virtual Campus is proposed as a source of data and metadata of interest for the study of teaching process as well as for its academic performance. To this end, a case study is carried out based on 70 133 events generated by 398 undergraduate students in 6 subjects during the 2018/19 academic year. The methodology used is fundamentally quantitative, focused on techniques typical of exploratory statistics, data mining and Big Data. The analysis carried out has allowed us to check the possibilities of the information generated by the students in their interaction with the learning platforms, as well as to detect some singularities of interest, among which the differences in mobility stand out, and the interaction with the latter, among men and women. Thus, we consider that this is a scientific-educational meeting space of interest to the geographic community, about which it would be worthwhile to continue exploring to overcome the limitations of case studies such as this one.

KEYWORDS:

Big Data; Quantitative Analysis; Comparative Analysis; Student Behaviour; ICT.

RÉSUMÉ:

Cet article vise à ouvrir des domaines et des stratégies de recherche en didactique de la géographie et des sciences sociales, afin de créer de nouveaux ponts entre les traditions

scientifiques et pédagogiques de la discipline. L'utilisation du Campus Virtuel est proposée comme source de données, et de métadonnées, d'intérêt pour l'étude du processus d'enseignement, ainsi que pour leurs performances académiques. À cette fin, une étude de cas est réalisée sur la base de 70 133 événements générés par 398 étudiants de premier cycle dans 6 matières au cours de l'année universitaire 2018/19. La méthodologie utilisée est fondamentalement quantitative, centrée sur les techniques de statistiques exploratoires, de data mining et de Big Data. L'analyse réalisée a permis de vérifier les possibilités des informations générées par les étudiants dans leur interaction avec les plateformes d'apprentissage, ainsi que de détecter quelques singularités d'intérêt, parmi lesquelles les différences de mobilité, et l'interaction avec elle, parmi les hommes se démarquent et les femmes. Ainsi, nous considérons qu'il s'agit d'un espace de rencontre scientifique et pédagogique intéressant la communauté géographique, sur lequel il serait intéressant de continuer à explorer pour dépasser les limites d'études de cas comme celle-ci.

MOTS-CLÉS:

Big Data; Analyse quantitative; Analyse comparative; Comportement des élèves; TIC.

1. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista histórico, la relación entre la Geografía y Educación es cuando menos singular. Si bien el sector educativo fue la principal salida laboral hasta finales del siglo XX, esta opción ha ido quedando relegada a una posición claramente marginal. Según el último estudio sobre perfiles profesionales de la Geografía en España (Colegio Oficial de Geógrafos, 2018), la categoría definida como Sociedad del Conocimiento, en la que se engloba como parte mayoritaria, es la menos relevante de las cinco que se contemplan, con una ocupación del 16.7%.

Esto lleva a una situación de clara desconexión entre las nuevas generaciones y el conocimiento de primera mano sobre qué es la Geografía y qué aporta, tanto desde una perspectiva científica como cívica. Desconexión corroborada por los últimos datos disponibles sobre su relevancia en Educación Secundaria (Asociación de Geógrafos Españoles, 2017): sólo el 44.29% del profesorado encuestado que imparte asignaturas de Geografía tiene dicha titulación; completan el círculo Historiadores (34.41%), Historia del Arte (9.56%), Geografía e Historia (4.16%), Humanidades (1.08%) y otras (6.47%).

Es decir, de la ya menor fracción de carga lectiva que suponen los contenidos de Geografía en el currículo de Geografía e Historia, tanto en Educación Secundaria como Bachillerato, menos de la mitad son impartidos por personas formadas en la disciplina.

Una realidad que explica, hasta cierto punto, la carestía de vocaciones científicas, y el limitado impacto de la cultura geográfica en la sociedad contemporánea.

Algo que, *mutatis mutandis*, ya preocupaba a los finos observadores de mediados del siglo XX (Sauer, 1956), cuando todavía tenía carácter curricular central. Afortunadamente, se cuenta con grupos de trabajo como el de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), y profesorado comprometido con la mejora y puesta en valor curricular de la disciplina (De Miguel, 2014; Delgado & Buzo, 2015; García & Jiménez, 2006; Iraola, 2017; Marrón, 2011; Sebastiá & Tonda, 2014 y 2015; Sancho, 2013; Souto, 2018; Souto & García, 2016) en todos los niveles educativos. Pese a la adversidad de la situación descrita el aprovechamiento eficiente del conocimiento geográfico y de sus valores, tanto en contextos reglados como no reglados, es una preocupación que está sobre la mesa y sobre la que se sigue trabajando. Fundamentalmente en términos de renovación, mejora e innovación de las propuestas didácticas (Capel, 2009, 2010; García, Galindo y Foronda, 2012; Lázaro et al., 2005, 2008, 2012).

Así las cosas, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación superior desde inicios del siglo XXI a través de los ambientes virtuales de aprendizaje, de la que el *campus virtual* (CV) es su cara más visible (Dougiamas & Taylor, 2003), supone a nuestro entender una oportunidad para abrir nuevos ámbitos de innovación e investigación para la Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales (Lázaro, 2004; Martínez, 2017).

En línea con esto, proponemos utilizar los CV como objeto de estudio geográfico y social, especialmente ante el carácter cada vez más virtual que le imprime la sociedad de la información en la que vivimos. En trágica sintonía con la importancia que ha adquirido ante la pandemia de la COVID-19. Este nuevo objeto conecta líneas y enfoques de trabajo como el ciberespacio (Aparici, 2010; Mace, 2020) y la neogeografía (Balaguer, 2016; Buzai, 2014, 2015; Membrado-Tena, 2017), y ofrecen a su vez algunas bondades adicionales:

1. En la sociedad-red su base tecnológica, Internet, es un objeto de estudio atractivo tanto para análisis cuantitativos como cualitativos, en tanto que tema de actualidad.
2. Las plataformas de aprendizaje y el software orientado a la comunicación son fuentes que generan, almacenan y gestionan grandes cantidades de datos cuantitativos, cualitativos, así como referencias espaciales, bien sea de forma directa (georreferenciación) o indirectas (*Internet Protocol*, IP, que permite identificar un elemento en una red; como un ordenador conectado a Internet).

3. Este objeto de estudio permite la concomitancia entre el interés docente e investigador del profesorado, sea cual sea su ámbito educativo. El objeto de enseñanza, el alumnado, es también el objeto de investigación.

Cada vez que una persona navega por el CV de una asignatura deja constancia de los contenidos que visita como usuario. Pero también se registran datos contextuales, que ayudan a comprender dicho comportamiento: si entró desde un ordenador o un móvil, el sistema operativo o el tipo de navegador usado, en algunos casos incluso el sexo y la edad del propietario del terminal, y casi siempre desde dónde y cuándo realizó las acciones como usuario. Esto es, datos sobre los datos de uso, o *metadatos*; de forma análoga a lo que sucede con las capas en los sistemas de información geográfica. No deja de ser una forma adicional de explotar las rutinas de comportamiento como una ventaja antes que como un inconveniente (Souto & García, 2019). Por supuesto, esto plantea cuestiones sobre ética de la investigación y secreto estadístico que deben ser observadas (Alfonso, Alcalde y Méndez, 2019; Hernán-García, Lineros-González y Ruiz-Azarola, 2020; Provenza y Fariña, 2017; Provenza, Hellemeyer y Fariña, 2017).

Con ello, la geografía cuantitativa, en especial la cronogeografía (Ellegård, 2019; Hägerstrand, 1985; Thrift & Pred, 1981), abre sus puertas; así como el análisis comparado y el geodemográfico. Se posibilita estudiar las relaciones e interacciones entre usuarios de una misma aplicación (CV de una asignatura, por ejemplo); a lo que se debe añadir su propio desempeño (entrega de tareas, trabajos colaborativos, participación en foros...), solo limitado por el plan de trabajo docente.

Estas líneas temáticas, propias de la Geografía y las Ciencias Sociales, encuentran un nexo natural con las analíticas de aprendizaje (*Learning Analytics*). Área de investigación transversal (Pishtari et al., 2020; Romero & Ventura, 2020; Tsai et al., 2020; Wong, 2020) que integra los intereses pedagógicos y curriculares de cada disciplina con los datos y metadatos generados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que hay intervención de las tecnologías de la información y la comunicación (*TIC*).

Surge así la posibilidad de incluir enfoques tan vigentes hoy día en el análisis de datos como el Big Data, orientado al trabajo con volúmenes grandes de datos (Baig, Shuib & Yadegaridehkordi, 2020; Miah, Miah & Shen, 2020; Webber & Zheng, 2020), o el Machine Learning (Alyahyan & Düstegör, 2020; Marques, Gresse Von Wangenheim, Hauck, 2020) Williamson, Bayne & Shay, 2020), para contextos geográficos inicialmente muy definidos (un grupo de estudiantes, un grado, un centro educativo...), pero complejos en su evolución: el aula es un lugar de encuentro de personas cuyo comportamiento antaño era insondable sin la aplicación de una consulta directa.

2. OBJETO Y METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene por objetivo *demostrar las posibilidades del CV como objeto de investigación en la Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales*. Utiliza el estudio de caso como medio para ilustrarlo. La hipótesis inicial sostiene que es posible obtener datos útiles a partir de los metadatos para la investigación e innovación en didáctica de la geografía y las ciencias sociales. En tanto que registra comportamientos individuales en relación a los contenidos disciplinares.

La metodología general de la investigación es cuantitativa, bajo el enfoque de las analíticas de aprendizaje (Learning Analytics). Dada la naturaleza masiva de los datos, más de setenta mil registros de metadatos, el paradigma de datos utilizado es el Big Data, centrado en la detección de tendencias grupales y patrones de comportamiento. Para su explotación, en línea con estudios precedentes (Bedregal-Alpaca et al., 2019; Bosque, 2015; Cabero-Almenara, Arancibia & del Prete, 2019; Domínguez-Figaredo, 2018; Gutiérrez-Puebla, García-Palomares & Salas-Olmedo, 2016; Martínez 2019), se ha recurrido tanto a la estadística descriptiva como a los autómatas de aprendizaje (Machine Learning). Así como al análisis comparado para cotejar subgrupos. Ésta última dimensión se ha introducido con la intención de explorar las posibilidades de agregación y desagregación de datos a partir de variables independientes, el sexo en este caso. Todo lo anterior ha permitido estructurar las posibilidades de análisis en cuatro ámbitos:

1. Espacial: ilustrado mediante el análisis de localización y distribución geográfica de los accesos.
2. Temporal: ilustrado mediante el análisis de organización diaria, semanal y anual de los accesos. Se ha tenido en cuenta el calendario académico, así como el horario docente, con objeto de excluir los registros generados durante las clases presenciales.
3. Movilidad: ilustrado mediante un caso modal docente para evitar conflictos de índole ético y de secreto estadístico.
4. Rendimiento académico: ilustrado mediante el análisis de los comportamientos gregarios obtenidos de los metadatos y las calificaciones finales individuales.

Para alcanzar el objetivo y falsar la hipótesis, se estudian los eventos generados por 398 estudiantes de la Universidad de Cádiz, pertenecientes a 6 asignaturas de grado del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, durante el curso académico 2018/19. Cada asignatura cuenta con su propio CV, bajo software Moodle en todos los casos. El resumen general de los metadatos recolectados se ofrece en la Tabla 1.

Asign.	Estudiantes (Σ /f/m)	Eventos	Ip (lugares)	Ratios por estudiante	
				Eventos	Ip (lugares)
A	78/66/12	16 749	630 (90)	214.73	8.08 (1.15)
B	63/55/8	13 894	598 (81)	220.54	9.49 (1.29)
C	57/34/23	10 251	464 (76)	179.84	8.14 (1.13)
D	62/55/7	9 331	401 (84)	150.50	6.47 (1.35)
E	71/54/17	10 442	551 (98)	147.07	7.76 (1.38)
F	67/51/16	9 466	348 (52)	141.28	5.19 (0.78)
Σ	398/315/83	70 133	2 992 (481)	176.21	7.52 (1.21)

TABLA 1. Universo de referencia (metadatos). Fuente: Moodle de las asignaturas y elaboración propia

Dada la relevancia de la componente técnica en la propuesta, consideramos pertinente establecer de partida algunas definiciones y aclaraciones metodológicas:

Por *Eventos* debe entenderse cada una de las interacciones que el alumnado realiza como usuario del CV en su asignatura. Registra, en consecuencia, cada elemento del mismo sobre el que se ha clicado (una presentación, la participación en tareas de grupo, un enlace externo, la entrega de una tarea individual, una réplica o propuesta al hilo de un foro...). Cada evento genera, a su vez, un registro temporal del momento en que tiene lugar.

Por *IP* (Internet Protocol) debe entenderse la fracción de la dirección de internet que informa del lugar desde el que se accede. El grado de precisión ha sido limitado a la equivalencia con asentamientos de naturaleza colectiva (ciudades, pueblos y enclaves urbanos) bajo la nomenclatura de Lugares; tanto por las implicaciones sobre el secreto estadístico de las personas como por la irrelevancia de contar con mayor concreción en el presente estudio. Para establecer dicha geolocalización se ha recurrido a la base de datos IPInfo (<https://ipinfo.io/>), de reconocida solvencia en el sector. Gracias a la cual se obtiene la equivalencia en lenguaje humano de las siguientes variables geográficas: ciudad, región, país, código postal, zona horaria y localización geográfica. Esta última representa las coordenadas de longitud y latitud del centroide del lugar, en consonancia con el razonamiento previo.

Por *metadato* entenderemos, en su vertiente digital, la definición ofrecida por la Real Academia Española de la Lengua (RAE), ofrecida en su Diccionario panhispánico del español jurídico en su primera proposición: “*Adm.* Descripción estandarizada de las características de un conjunto de datos [...]” (RAE, <https://bit.ly/3q59dZJ>). Definición que se apoya en la larga tradición que la idea de metadato ha tenido en la archivística y la biblioteconomía durante siglos (Senso & de la Rosa Piñero, 2003). Y cuya proliferación en el ámbito digital ha devenido en la propuesta de sucesivos estándares desde la generalización de Internet (Steinacker, Ghavam & Steinmetz, 2001).

Por *machine learning*, y su uso en el presente trabajo, entenderemos el uso técnicas propias de la computación y la inteligencia artificial cuyo objetivo es aprender a clasificar y analizar los datos suministrados (Flach, 2012). Tanto Orange, como Weka y el módulo scikit-learn de Python, son desarrollos informáticos destinados a asistir a la investigación en este aspecto. Los principales algoritmos aplicados en este sentido han sido: clasificación basado en reglas, JRIP y análisis de asociación predictiva. Todas ellas orientadas a la búsqueda de relaciones entre el comportamiento espacio-temporal discente y su rendimiento académico.

Por *minería de datos*, y su uso en el presente trabajo, entenderemos el proceso de búsqueda de patrones de comportamiento (discente) a partir de grandes volúmenes de datos (Zu & Davidson, 2007), los registros en nuestro caso. Por tanto, su aplicación se encuentra íntimamente entrelazada aquí con el concepto anterior (machine learning).

En cuanto a las salidas cartográficas que se proponen, ha de tenerse en cuenta que no se desarrollan en el contexto de los sistemas de información geográfica (SIG) tradicionales. Y están muy condicionadas por el tipo de contexto que las genera. Se trata, así, de mapas interactivos para la navegación Web en los que se producen cálculos al vuelo para la representación de datos según el desplazamiento y la escala. La librería de Python usada para proyectar los resultados del análisis, folium, es un enlace al visor cartográfico Web leaflet.js. Por este motivo, aquellas tendrán una semblanza más próxima a Google Maps, OpenStreetMaps, Bing Maps y similares, antes que a una salida cartográfica SIG canónica (ArcGIS, QGIS, Grass, Idrisi...). A tal punto que lo que generamos aquí son archivos HTML (páginas Web) de las que extraemos una captura a modo de foto fija.

El soporte informático requerido para llevar a cabo el análisis ha estado estrictamente subyugado a las fases necesarias de trabajo, y ha orbitado sobre el entorno de investigación científica Anaconda: para la preparación, depuración y cruce de datos se ha recurrido al lenguaje de programación Python 3.4 y la librería Pandas 1.0.5; para la creación y manipulación de la base de datos se ha optado por SQLite3; para la minería de datos se ha recurrido a Orange 3.23.1, Weka 3.8.4 y scikit-learn 0.22.1; la salida cartográfica se ha construido con folium 0.10.1; se han realizado ajustes menores mediante expresiones regulares (regex), Notepad++ 7.7 y Google Sheets; la interfaz de programación ha sido JupyterLab 1.1.4.

3. RESULTADOS

3.1. Datos espaciales

La dispersión por países es pequeña en todos los casos, tres de los seis CV no registran localizaciones externas a España (B, D y E), dos registran sólo una localización

adicional (India para C y Estados Unidos para E), y la última (A) cuatro (Alemania, Checoslovaquia, Hungría e Italia). En ellos se registran una o dos IP, por lo que resultan estadísticamente marginales.

A escala regional se observa una mayor diversidad, con 23 valores distintos posibles. La asignatura con el rango más amplio es A(19), seguido por B(17), E(16), C(15), D(13) y F(10). Andalucía representa entre el 66.33 y el 79.60% de todas las situaciones en cada asignatura, seguido a distancia por Madrid (del 10.79 al 18.06%). Con valores inferiores al 5% se hallan Cataluña, Canarias, Aragón, Ceuta, Valencia, Castilla y León o Extremadura. El resto presenta una relevancia progresivamente más testimonial. La lista de regiones ofrecida en la Tabla 2 se encuentra ordenada atendiendo a dicha relevancia (columna de totales).

En el mayor nivel de detalle, asentamientos o enclaves urbanos, el rango se amplía hasta las 237 posibilidades. El 37.55% de todas ellas radican en Andalucía, seguido de Cataluña (9.70%), Islas Canarias (7.17%), Aragón y Extremadura (6.33% cada uno), Valencia y Castilla la Mancha (5.06%) y Castilla y León (4.64%). Madrid comparte la novena posición empatado con Galicia y País Vasco (2.95%).

A escala mundial son estadísticamente marginales las IP fuera de España: cuatro en Europa y otras tantas en el resto del mundo. Dentro del país se observan cuatro zonas, con centros de gravedad en: Sur-Suroeste (2 756), Este (139), Canarias (78) y Noroeste (11). El detalle nacional permite identificar los principales centros gravitacionales: área Cádiz-Jerez de la Frontera-Málaga (2055, 68.68% del total) y entorno de Madrid (422, 14.10%). Así como otros secundarios: área Córdoba-Granada-Almería (91, 3.04%), entorno de Barcelona (87, 2.91%), área Aragón-Rioja-País Vasco (86, 2.87%), Canarias (78, 2.61%), área Valencia-Alicante (44, 1.47%), área Cáceres-Badajoz (34, 1.14%) y entorno de Valladolid (0.57%).

A escala de detalle, regional, se produce una identificación más clara de los núcleos urbanos desde los que se ha interactuado con los campus: Sevilla (725), área de la Bahía de Cádiz (636), Jerez de la Frontera (171) y Málaga (160). El segundo de los casos no puede identificarse unívocamente debido a la proximidad geográfica de varios núcleos urbanos demográficamente significativos (a mayor escala): Cádiz (176), El Puerto de Santa María (149), Chiclana (138), San Fernando (104) y Puerto Real (51). El resto de núcleos mantienen una persistencia casi absoluta a escalas de mayor detalle.

Región	Asignatura						Total
	A	B	C	D	E	F	
Andalucía	455	408	340	266	370	277	2 116
Madrid	68	108	61	54	63	46	400
Cataluña	21	19	12	14	14	8	88
Islas Canarias	16	10	9	18	24	1	78
Aragón	13	10	4	9	20	1	57
Ceuta	9	11	2	7	16		45
Valencia	9	7	13	4	4	7	44
Castilla y León	11	5	4	6	10	2	38
Extremadura	7	4	5	9	11	2	38
País Vasco	5	6	5		3		19
Castilla-La Mancha	5	1	2	4	3	3	18
La Rioja		2		6	5	1	14
Galicia	2	3	2	3	1		11
Navarra	2	1	1	1	4		9
Islas Baleares	1	1	2		1		5
Murcia	2	1					3
Maharashtra			2				2
Virginia					2		2
Hlavní město Praha	1						1
Hamburg	1						1
Lombardy	1						1
Budapest	1						1
Melilla		1					1
<i>Total</i>	<i>630</i>	<i>598</i>	<i>464</i>	<i>401</i>	<i>551</i>	<i>348</i>	<i>2 992</i>
<i>Regiones distintas</i>	<i>19</i>	<i>17</i>	<i>15</i>	<i>13</i>	<i>16</i>	<i>10</i>	<i>23</i>

TABLA 2. Distribución de localizaciones regionales. Fuente: IPIInfo y elaboración propia

La representación cartográfica individual de estos datos no es útil, debido a su elevado número, de modo que se ha optado por la representación de los centros de gravedad de las áreas agregadas de puntos coincidentes y vecinos, en función de la escala, obtenidos mediante el algoritmo Quickhull (Barber, Dobkin & Huhdanpaa, 1996). Cada marcado así obtenido registra el número acumulado de IP en la zona, y se le asigna una gradación de color para facilitar la comparación, de mayor a menor densidad de concentración

relativa: rojo, amarillo, verde y azul para marcadores aislados. De este modo se obtiene una cartografía legible y útil para el análisis de la variable temática. Como se ilustra en la Figura 1, que representa la distribución espacial de IP por sexos a escala nacional.

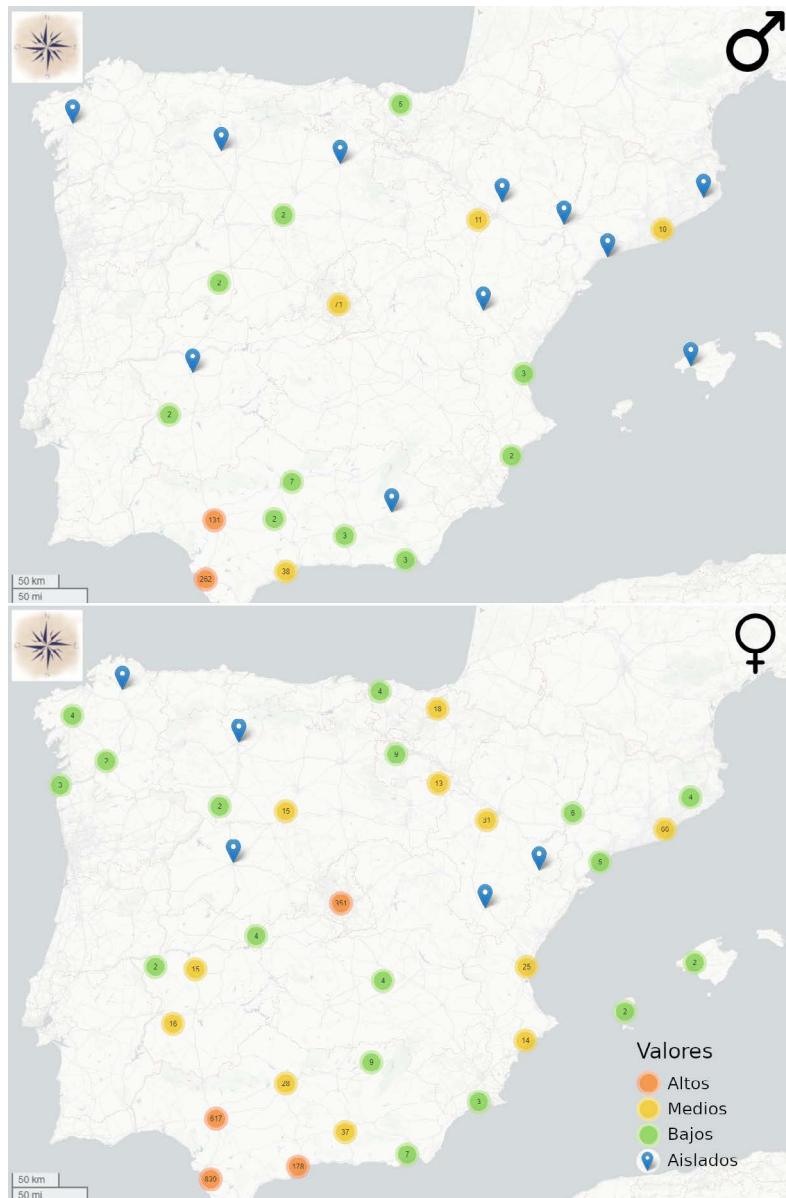


FIGURA 1. Distribución espacial de accesos (IP acumulados). Ámbito nacional, por sexos.
Fuente: Metadatos de los campus virtuales. Elaboración propia mediante folium

Dado que el desequilibrio cuantitativo entre hombres y mujeres es manifiesto en favor de las segundas, el análisis de los valores numéricos no es significativo debido al sesgo estadístico del que parte. Sin embargo, la gradación de color presentada hace posible una comparativa de valores relativos, con todas las limitaciones que lo anterior introduce. Lo primero que llama la atención es la mayor dispersión espacial de las localizaciones femeninas: 27 para los hombres, 38 para las mujeres. La curva de distribución asociada es, igualmente, más abierta en el caso de las primeras como demuestra la presencia de 4 zonas de alta (rojo) y 11 de media (amarillo) concentración relativa, respectivamente; frente a 2 y 4 que arrojan los varones. Por contra, cuando se trata de accesos aislados, puntuales (en azul), la situación se invierte: 6 corresponden a mujeres, 11 a hombres.

Se observa una concomitancia de los enclaves significativos. Donde se produce una alta concentración de accesos por parte de las mujeres, es muy probable que suceda lo mismo, de forma proporcional, en los hombres. Así se comprueba en los casos de Cádiz y Sevilla, con alta densidad; Barcelona y Zaragoza, con densidad media; así como Málaga y Madrid, con alta densidad femenina y media masculina. Otras situaciones muestran discrepancias claras, como la mayor relevancia de Alicante y Valencia entre las mujeres (media), que entre los hombres (baja); algo que a partir de este grado de concentración empieza a ser cada vez más frecuente: Cáceres y Badajoz, Valladolid o San Sebastián-Pamplona son claros ejemplos de ello.

3.2. Datos temporales

El tiempo de calendario ha sido estudiado a partir de la reclasificación de los datos en dos categorías, horario de clase y no de clase. En el primer caso afecta a 477 IP distintas (15.94% del total) a lo largo de 137 días. Tanto el máximo absoluto como los relativos más destacados se ubican en la proximidad de los inicios de cuatrimestre, con la excepción del mayor de ellos (31/10/2018), fruto de un acceso combinado tanto de alumnado de la asignatura B (17) como del D (5).

Pese a esto, la densidad interna es muy baja. En el caso del máximo absoluto (01/10/2018) se producen 32 accesos a la asignatura A y 2 a la E, para una población combinada de 149 (78+71). Lo que arroja un 21.5% de estudiantes conectados en clase en ese momento; el valor medio durante el curso se sitúa por debajo del 7%. Por asignaturas, la que ha tenido un número mayor de accesos es B (133) y la que menos D (49), pese a contar con una demografía comparable. El resto de accesos IP (Figura 2), 2515 (84.06% del total), se produjeron fuera del horario de clase. Contexto en el que la asignatura más visitada fue A (526) y la que menos F (294).

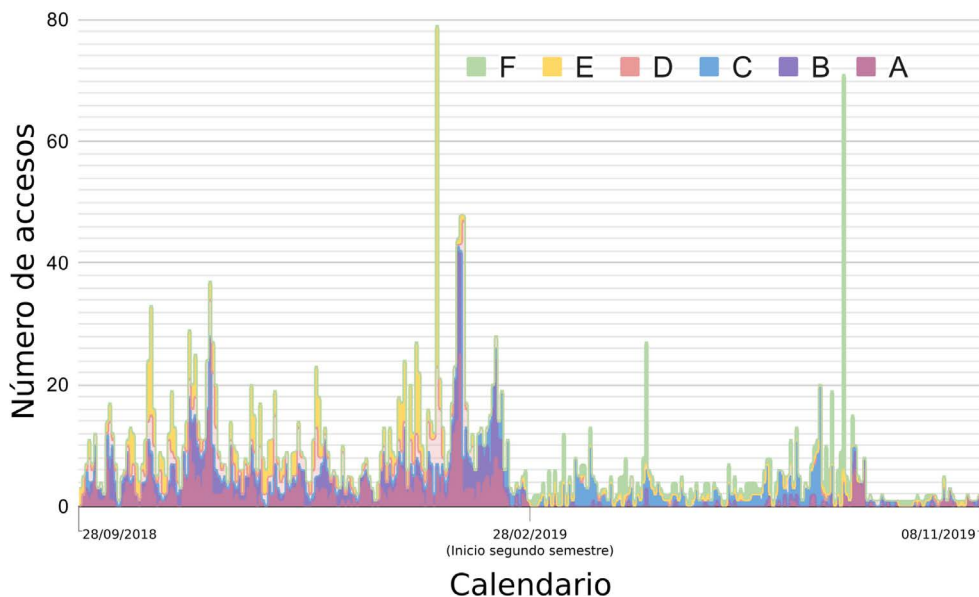


FIGURA 2. Distribución temporal de uso fuera de clase, por asignatura e IP acumulados. Fuente: Metadatos de los campos virtuales. Elaboración propia

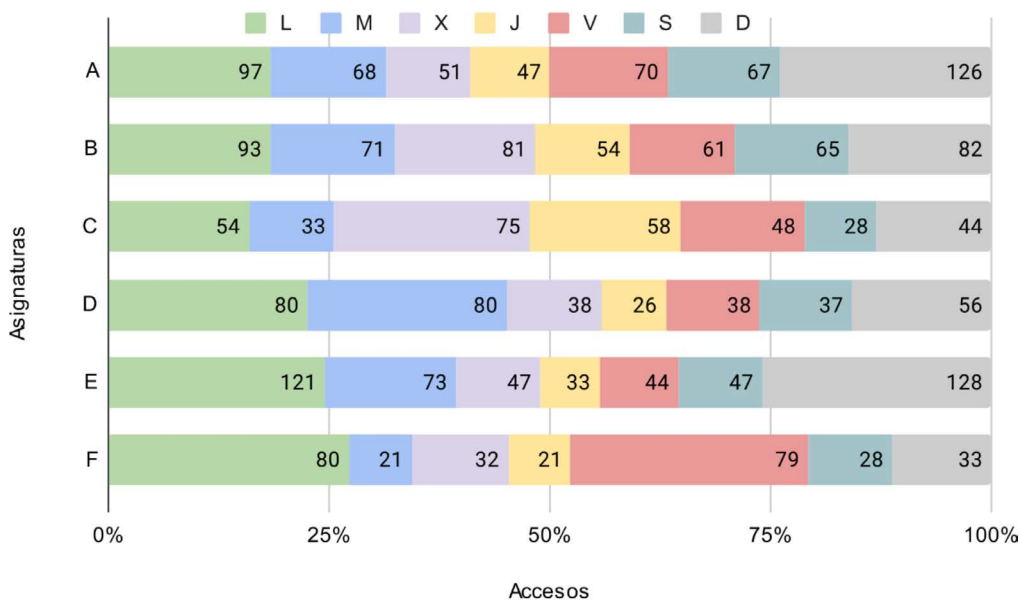


FIGURA 3. Acceso medio durante la semana, por asignatura y día. Fuente: Metadatos de los campus virtuales. Elaboración propia

Tanto la frecuencia máxima absoluta (27/01/2019) como la relativa más significativa (14/06/2019), se producen finalizados los cuatrimestres, y en un contexto de repunte del uso de los CV. En el primer caso es fruto de máximos relativos en las asignaturas E (56) y D (16), y de forma marginal A (6) y (B), quedando sin consultas C y F. En el segundo la concentración es mayor: F (65), y de forma marginal A, C y E con 2, respectivamente, B y D quedan sin uso.

La estructura semanal, Figura 3, refleja una baja correlación entre el día o días de clase y la frecuencia de accesos. Así, sólo en Dm¹ y Fm se registran máximos semanales de acceso, mientras que, en el resto, A, B, C, Dx y Fl, coinciden con días de tráfico medio. En todas las series temporales el domingo es un día relevante, salvo en C y F, y ocupa del primer a tercer lugar en número de accesos acumulados.

La estructura diaria de cada asignatura, tabulada por sexo y en intervalos de mañana, tarde y noche, presenta una relativa homogeneidad de comportamiento en la que, no obstante, se observan dos tendencias marginales ya señaladas en otros estudios (AUTOR, 2017): salvo en la asignatura C, las mujeres presentan un mayor número de accesos matutinos, con diferencias entre 1 y 25 puntos porcentuales respecto a los hombres, según la asignatura; y de forma análoga, salvo en la mencionada asignatura, los hombres presentan un mayor número de accesos nocturnos, con diferencias entre 5 y 25 puntos porcentuales.

3.3. Movilidad

El alumnado con mayor movilidad corresponde a la asignatura E, con 98 lugares distintos de acceso registrado a lo largo de todo el curso académico; y el de menor los de la asignatura F, con 52. El resto se ubica siempre en valores superiores a 75, y es consistente con las ratios de movilidad por persona y asignatura.

Dos son las personas con mayor movilidad, con 17 lugares de acceso distintos identificados, mientras que 40 sólo lo han hecho desde un único lugar. En la primera situación ambas son mujeres, en distintas asignaturas, mientras que en el segundo lo son en 29 ocasiones por 11 los hombres; en proporción esto indica una presencia marginal mayor de los segundos (13,2%) respecto a las primeras (9,2%).

Sólo 20 personas arrojan valores superiores a 9 localizaciones, con una única presencia masculina. En proporción equivale al 1,2% de los hombres y 6% de las mujeres, con una relación de 1 a 5. Se trata de un desequilibrio significativo respecto a la movilidad geográfica de la población a estudio. El conjunto total de la distribución se recoge en la Figura 4.

¹ La letra minúscula indica el día de la semana.

El radio de movilidad propio de cada individuo también se ve afectado de forma no lineal. Así, en el primero de los dos casos de mayor movilidad encontramos enclaves entrelazados por movimientos cercanos y recurrentes (Chiclana de la Frontera, San Fernando, Puerto Real), con otros de gran amplitud, pero menor duración en su conjunto (Calatayud y Cuarte de Huerva en Aragón, Fuenmayor en Canarias, Segovia o Sentmenat en Gerona). Y en la misma línea se encuentra el segundo (Algeciras, Conil de la Frontera, Jimena de la Frontera, Ubrique), extendiéndose hacia Marbella, Torremolinos y Málaga, llegando a puntos tan distantes como Toledo, Madrid o Canarias.

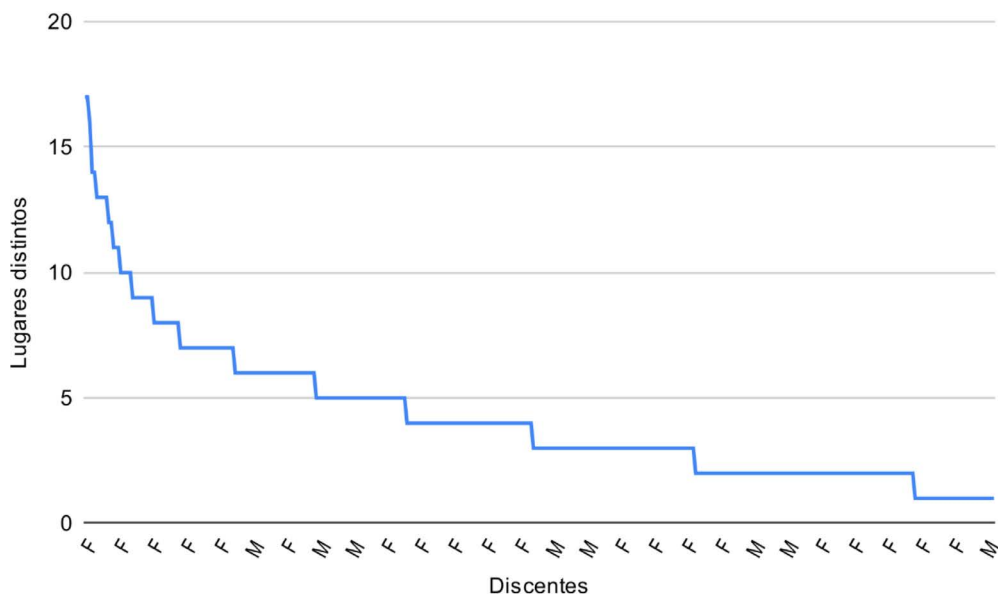


FIGURA 4. Concentración de la movilidad (identificación por sexo). Fuente: Metadatos de los campos virtuales. Elaboración propia

Para conocer la movilidad máxima alcanzada por un discente durante el tiempo de seguimiento del campus, se procede a localizar cartográficamente cada enclave visitado por primera vez. De este modo se obtiene la cronología de movimientos significativos mostrada en la Figura 5, algo que ilustramos aquí a partir de un caso externo forzado, esto es, una persona voluntaria que se introdujo al efecto en uno de los campus virtuales para observar la validez de seguimiento individual de los accesos a la plataforma. Por tanto, no se utilizan aquí datos individuales discentes, por cuestiones de ética de la investigación y secreto estadístico (<https://bit.ly/3q7tFrL>).

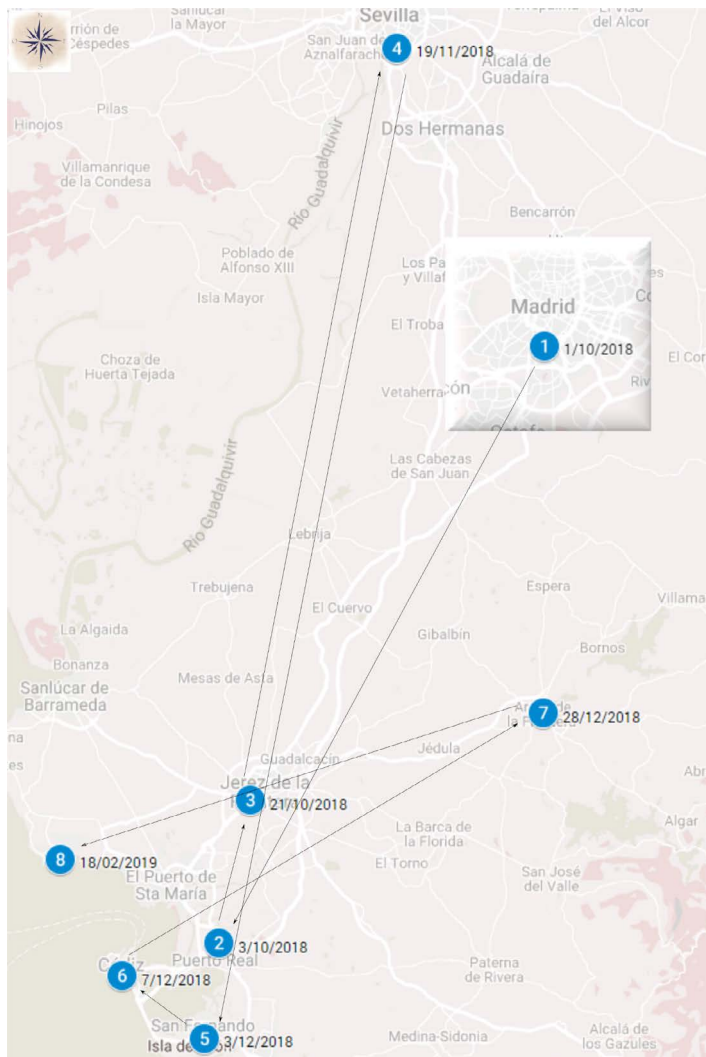


FIGURA 5. Itinerario cronogeográfico, ejemplo de referencia. Fuente: Metadatos de los campus virtuales. Elaboración propia a partir de folium

El ejemplo modal representa la movilidad de una persona en su interacción con el CV asignado, en términos discentes se optaría por la movilidad gregaria mínima que impidiera la inferencia estadística individual. En todo caso, el ejemplo de movilidad docente usado aquí, indica que realizó su primer acceso al CV en Madrid. A partir de entonces todos los nuevos accesos tienen un marcado carácter regional y provincial: 5 de los 8 lugares registrados orbitan en torno a uno de ellos, Puerto Real (2), a menos de

30 km de distancia. A excepción de 4 (Sevilla, 19/11/2018) y 7 (Arcos de la Frontera, 28/12/2018). A partir de aquí se podrían explorar tiempos de permanencia, estancia media y otros aspectos de movilidad de interés educativo (Brooks, 2018; Restaino, Prosperina & Primerano, 2020), económico (Geissler & Köning, 2020), geográfico (Haley, 2017) o socioambiental (Costa, 2020), por citar solo algunos.

3.4. Rendimiento académico

El análisis ha partido de una primera simplificación, se ha convertido la calificación final numérica en otra nominal: Sobresaliente (≥ 9), Notable (≥ 7), Aprobado (≥ 5), Suspenso (< 5) y No Presentado. En general no se han detectado patrones o tendencias claras a través de la minería de datos, con una pequeña excepción que se recoge en la Figura 6.

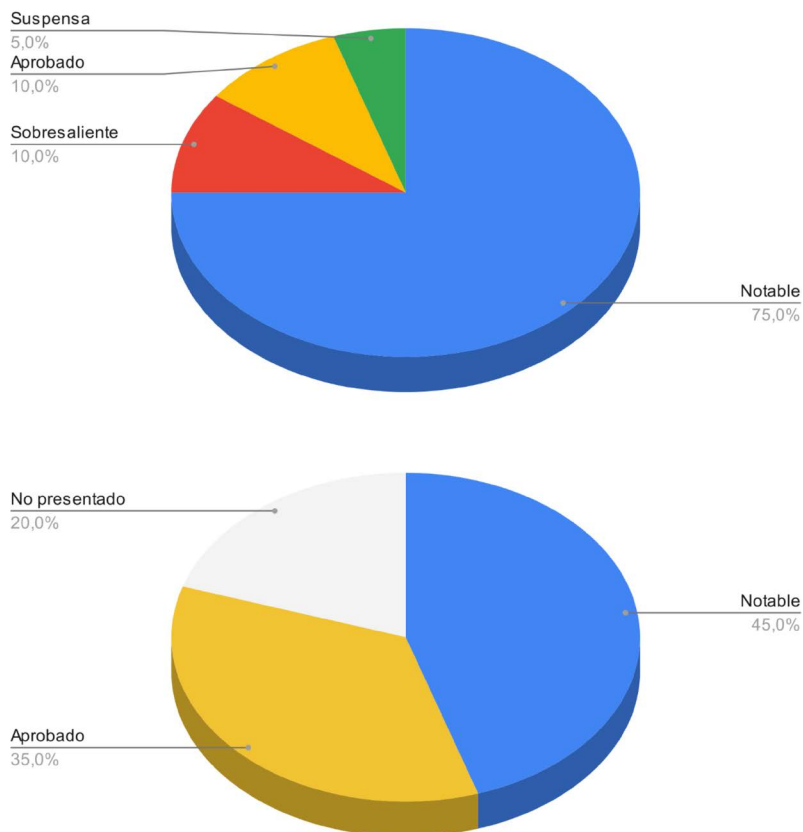


FIGURA 6. Calificación de las 20 personas con mayor (arriba) y menor (abajo) movilidad.
Fuente: Metadatos de los campus virtuales. Elaboración propia

La comparación señala 2 aspectos relevantes. El primero, la distinta proporción de los valores comunes (Aprobado y Notable), los aprobados son mucho más frecuentes entre las personas de menor movilidad, al contrario de lo que ocurre con los notables. El segundo, hay valores no comunes en ambos; entre los de mayor movilidad se constata la presencia de una persona suspensa y dos con sobresaliente, mientras que entre los de menor movilidad es significativa la presencia de discentes no presentados (por abandono en algún momento del desarrollo de la asignatura). Sin embargo, a medida que se avanza desde estos extremos las diferencias se van diluyendo, o al menos no es posible detectar correlaciones o patrones significativas entre el rendimiento alcanzado y la movilidad geográfica subyacente.

Los procesos de análisis lanzados con Weka y Orange han sido concomitantes con el análisis exploratorio, pero no han detectado tendencias marginales adicionales o subgrupos de comportamiento consistentes. Así, las reglas más significativas obtenidas mediante tablas de decisión han mostrado un alto grado de relación entre las variables Hora, Sexo y Día de la Semana, con una precisión de 0.819, 0.764 y 0.529 respectivamente; señalando la preeminencia general de uso de las mujeres (por el sesgo demográfico), así como la existencia de pequeños nichos horarios claramente masculinizados: lunes de 00 a 01h, martes y miércoles de 06 a 07h, viernes de 02 a 03h y domingo de 03 a 04h. Este modelo clasifica correctamente el 80.977% de los eventos con un error medio absoluto de 0.3111. Los valores con el algoritmo JRip fueron muy similares.

Finalmente, se realizó un análisis de asociación predictivo sobre las 500 reglas con mejor confianza (puntuación métrica mayor de 0.7). El grueso de las mismas establecía relaciones sólidas entre las variables internas del CV, pero no así con el usuario, a pesar de que Sexo fue forzada como referencia de clase con objeto de detectar posibles espacios significativos adicionales de comparación.

4. DISCUSIÓN

Una puntualización importante que ha de realizarse en este tipo de estudios, ya señalada, pero que conviene enfatizar. Es que el tratamiento de datos masivos (Big Data), debe hacerse sin que se pueda realizar inferencia estadística de caso. Esto es, sin que una persona externa a la investigación, el lector, pueda llegar a identificar una persona del universo de referencia. Esto supone una limitación al grado de desagregación de datos en términos expositivos, pero no condiciona el análisis interno previo. Bajo este principio irrenunciable de la ética de la investigación científica, se comprueba que el presente estudio garantiza dicho anonimato: aunque se hace referencia a calificaciones (rendimiento), movilidad geográfica y patrones de tiempo, se hace para 398 personas, agregadas en 6 grupos mutuamente excluyentes.

Centrándonos en el análisis de datos, la primera cuestión que llama la atención es que la dispersión geográfica de los accesos al CV está influenciada por la distancia en el caso estudiado. No sólo por el hecho de que es progresivamente menor el número de personas que transitan de la escala local a la mundial, tal y como se analiza al abordar las distribuciones regionales, sino también porque la recurrencia de accesos en cada caso se reduce, salvo si se trata de un nodo relevante, como ocurre en Málaga, Sevilla, Madrid y, en menor medida, Barcelona.

En términos educativos esto tiene una lectura que consideramos relevante, tal y como apunta el análisis de rendimiento realizado: el rango de calificaciones es más amplio entre las personas que se mueven mucho comparado con aquellas que se mueven menos durante el curso académico. Que, además, en el segundo caso se hace perdiendo categorías superiores (no hay sobresalientes) y añadiendo otras inferiores (no presentados).

Hasta cierto punto, el CV como instrumento formativo parece tener una tendencia a la directa con la distancia en el caso estudiado, especialmente si se detectan atractores (nodos de interés general para los discentes). Por lo que cabría plantear la necesidad de estudiar su evolución, y replicación en otros casos, para comprobar en qué medida es un proceso singular, o se asimila al de otros los procesos de difusión espacial, como el descrito por Hagërstrand (1968) para las innovaciones.

Otro aspecto resaltado por el análisis ha sido la diferencia de comportamiento detectada entre hombres y mujeres en dicha dispersión, tanto en el conjunto de la serie de metadatos como por asignaturas. Hay una probabilidad mayor de encontrar accesos al CV de localizaciones alejadas comunes a varias mujeres que comunes a varios hombres. El caso extremo de esta situación lo reflejan los accesos puntuales (Figura 1), claramente superiores en número en el caso de los hombres.

Debemos ser prudentes en este punto, ya que la lectura geográfica de la movilidad estudiantil es un tema todavía poco explotado (Olivares & Orquera, 2020; Rodríguez & Domínguez, 2019), no así en el ámbito educativo (Villalón, 2017) o desde una aproximación teórica (Ferrari, 2019), lo que requiere de estudios de réplica adicionales antes de poder discernir con cierta seguridad su significado general.

Sin embargo, esto no excluye otra evidencia claramente detectada, los lugares donde se produce un mayor número de accesos suelen coincidir en buena parte entre hombres y mujeres, tanto en el conjunto de la serie como por asignaturas, aunque con redundancias más puntuales en el segundo. Esto es, es más probable que alumnado de la misma asignatura realice saltos geográficos semejantes, si bien dicho patrón de comportamiento es relativamente homogéneo para las seis asignaturas estudiadas: Sevilla, Málaga, Madrid y Barcelona son nodos de gran concentración. Los dos primeros

comunes a hombres y mujeres, a los que las segundas añaden Málaga y Madrid como destinos adicionales de gran recurrencia.

Especialmente en el caso de las asignaturas de primer semestre, en menor medida en el resto, el uso del CV se circunscribe a dos momentos claros. El primero en el tiempo inmediatamente anterior y posterior al desarrollo de las clases, y el segundo en el binomio domingo-lunes; solo en casos puntuales por asignatura es posible encontrar una distribución semanal menos concentrada. Esto arroja algunas dudas sobre el modelo de uso imperante entre los discentes: ¿se está haciendo un trabajo continuo o por intervalos puntuales de intensidad?

También en la gestión del tiempo se ha encontrado un patrón ya señalado en otros estudios (Martínez, 2017): hay una tendencia marginal a la nocturnidad en los accesos por parte de los hombres, que en el caso de las mujeres es matutina. Sin embargo, dichas divergencias por sexo presentan oscilaciones significativas según la asignatura, por lo que no se puede afirmar taxativamente que la discrepancia observada sea explicable, exclusiva o principalmente, por aquél.

La movilidad individual, como ocurre en otros fenómenos demográficos, presenta una distribución altamente concentrada, en la que además las mujeres se han mostrado proporcionalmente más activas. Algo que se ha reproducido en todas las asignaturas estudiadas, sin excepción. No sólo hay una mayor proporción de mujeres, sino que además se muestran más dinámicas desde un punto de vista geográfico. A tal punto que, en términos proporcionales para corregir el sesgo de grupo dada la superioridad numérica de las féminas, éstas se mueven de media 5 veces más que aquellos.

Si a esto se suma que las personas de menor movilidad son las que se asocian con un rango de calificaciones más estrecho y de categorías más bajas (notable a no presentado), tal y como se ha señalado, se obtiene una línea argumental cuya viabilidad merece la pena replicar en nuevos estudios para obtener indicios sólidos sobre la evidencia observada en este caso: cuando la movilidad es baja, el rendimiento académico exhibido por los hombres es inferior al de las mujeres.

Respecto a la movilidad máxima estudiada, a pesar de tratarse de un caso *ex novo*, permite comprobar la gran cantidad de información geográfica que este tipo de plataformas registran de sus usuarios. Desde el punto de vista de la explotación de datos, es una oportunidad para aprender a trabajar con el alumnado técnicas de representación de la propia movilidad mediante el lenguaje gráfico de la cronogeografía o, como en el caso utilizado, el de los itinerarios geográficos.

5. CONCLUSIONES

El objetivo central del estudio era ilustrar las posibilidades de análisis geográfico y didáctico de los CV y entendemos que ha quedado probado. Sea desde una perspectiva de ciencia básica, en la que se busca el conocimiento geográfico en sí, sea desde una perspectiva aplicada, en la que la relación de la práctica docente entra en juego y se establece el puente mediante la didáctica, es posible encontrar elementos de interés para el análisis.

La investigación geográfica se beneficia de la presencia de un volumen significativo de metadatos, generados por los estudiantes durante el transcurso académico, en los que se registra información precisa sobre espacio, tiempo e individuo y cuya explotación permite conocer mejor cómo se mueve un sector tan relevante como el universitario discente. Ofrece, en esta línea, la posibilidad de introducir análisis comparativos no sólo por sexo, tan relevante en la actualidad, sino que fácilmente se puede ampliar a otras variables como la edad o los perfiles sociales, abriéndose todo un nuevo horizonte para la geografía humana.

La Didáctica de la Geografía, y de las Ciencias Sociales, tiene aquí un lugar de encuentro entre el conocimiento disciplinario y la educación. Tanto porque es posible contar con datos objetivos y aplicar métodos e instrumentos habituales de la investigación científica, como porque es posible aplicarlos a los discentes. Desde cuestiones vinculadas con el uso de los contenidos del CV hasta su efecto sobre el rendimiento académico (Martínez, 2017; Martínez, Cebrián & Priego, 2021).

Entre las limitaciones del estudio, es importante señalar que la amplitud de su universo de referencia, así como su heterogeneidad curricular, ha supuesto una dificultad adicional para el análisis, como han corroborado los magros resultados obtenidos por la minería de datos. En parte esto puede solventarse con normalizaciones previas más refinadas, especialmente en el caso de las variables internas del CV, que presentan grados de libertad del orden de las centenas y los millares según los casos.

La mejora de las propuestas, tanto desde el control de la muestra y el diseño analítico como de la restricción curricular de asignatura, permitirán en un futuro superar las dificultades señaladas y comprobar, o añadir en su caso, si los patrones detectados son de carácter ideográfico o nomotético, es decir, si no es posible establecer tendencias o si subyacen patrones de comportamiento más generales que permitan comprender mejor la movimientos de los estudiantes universitarios y su significado. Esperamos, finalmente, que se perfile como un ámbito de investigación de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso Farnós, I., Alcalde Bezhold, G., & Méndez García, M. (2019). Evaluación de proyectos de investigación con tecnología Big Data por un Comité de Ética de la investigación. *Rev. derecho genoma hum*, 349-393.
- Alyahyan, E., & Düştegör, D. 2020. Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
- Aparici, R. (Coord.). 2010. *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Editorial UNED.
- Asociación de Geógrafos Españoles (2017). *Informe 'La posición de la Geografía en la Educación Secundaria y el Bachillerato'* [en línea]: <https://bit.ly/2pzPDK3>.
- Baig, M. I., Shuib, L., & Yadegaridehkordi, E. (2020). Big data in education: a state of the art, limitations, and future research directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00223-0>
- Balaguer, A. (2016). *Neogeografía ¿muerte de la distancia o venganza de la geografía? Hacia una renovación de la ciencia geográfica en la sociedad de la información*. Alicante: Universidad de Alicante. URI: <http://hdl.handle.net/10045/65190>
- Barber, C. B., Dobkin, D. P., & Huhdanpaa, H. (1996). The quickhull algorithm for convex hulls. *ACM Transactions on Mathematical Software (TOMS)*, 22(4), 469-483. <https://doi.org/10.1145/235815.235821>
- Bedregal-Alpaca, N., Cornejo-Aparicio, V., Tupacyupanqui-Jaén, D., & Flores-Silva, S. (2019). Evaluación de la percepción estudiantil en relación al uso de la plataforma Moodle desde la perspectiva del TAM. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(4), 707-718. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000400707>
- Bosque Sendra, J. (2015). Neogeografía, Big Data y TIG: Problemas y Nuevas Posibilidades. *Polígonos, Revista de Geografía*, N° 27, pp. 165-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.18002/pol.v0i27.3277>
- Brooks, R. (2018). Higher education mobilities: A cross-national European comparison. *Geoforum*, 93, 87-96. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.009>
- Buzai, G. D. (2015). Geografía global y Neogeografía. La dimensión espacial en la ciencia y la sociedad. *Polígonos*, 27, 49-60. <http://dx.doi.org/10.18002/pol.v0i27.3246>
- Buzai, G. D. (2014). Neogeografía y sociedad de la información geográfica. Una nueva etapa en la historia de la Geografía. *Boletín del Colegio de Geógrafos del Perú*, 1, 1-12.

- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. & Del Prete, A. 2019. Technical and Didactic Knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 25-33. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
- Capel, H. (2009). La enseñanza digital, los campus virtuales y la geografía. *Ar@cne*, nº 125. [en línea]: <https://bit.ly/2v7Vx7O>
- Capel, H. (2010). Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y en colaboración. *Scripta Nova*, Vol. XIV, nº 313, 2010. [en línea]: <https://bit.ly/375ci00>
- Colegio de Geógrafos de España (2018). *IV Informe Perfiles Profesionales de la Geografía* [en línea]: <https://bit.ly/346D6Np>.
- Costa, R. (2020). Advancing understandings on Students' Mobility as a Tool to reach 2030 Agenda. En *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)* (1201-1208). <https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11235>
- De Miguel González, R. (2014). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, (14), 17-36. <https://bit.ly/3tkx163>
- Delgado, C. & Buzo, I. (2015). El desarrollo de la LOMCE y los nuevos currículos de secundaria: las propuestas de la asociación de geógrafos españoles. *Didáctica Geográfica*, nº. 15, pp. 187-194.
- Domínguez-Figaredo, D. (2018). Big Data, analítica del aprendizaje y educación basada en datos (Big Data, Learning Analytics & Data-driven Education). *Social Science Research Network*, February 15. DOI: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3124369>
- Dougiamas, M. & Taylor, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. En D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2003--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 171-178). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/13739/>
- Ellegård, K. (2019). *Thinking Time Geography. Concepts, methods and applications*. Nueva York: Routledge.
- Ferrari-Martínez, C. (2019). Geografías de la movilidad académica internacional: globalización y discursos de internacionalización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. X (29), 180-193. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.29.530>

- Flach, P. (2012). *Machine Learning: The Art and Science of Algorithms that Make Sense of Data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García López, A., Galindo Pérez De Azpillaga, L. & Foronda Robles, C. (2012). La Geografía en los entornos virtuales: el campus andaluz virtual (CAV). *Serie Geográfica*, 18, 117-130.
- García Ruiz, A. L. & Jiménez López, J. A. (2006). *Los principios científico-didácticos (PCD): un nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad de Granada.
- Geissler, M. & König, J. (2020). “See you soon?!” Mobility, competition and free-riding in decentralized higher education financing. *Regional Studies*. <https://doi.org/10.1080/00343404.2020.1851023>
- Gutiérrez-Puebla, J., García-Palomares, J., Salas-Olmedo, M. (2016). Big (Geo)Data en Ciencias Sociales: Retos y Oportunidades. *Revista de Estudios Andaluces*, vol. 33(1), pp. 1-23. <http://dx.doi.org/10.12795/rea.2016.i33.01>
- Hägerstrand, T. (1968). *Innovation diffusion as a spatial process*. Chicago: Chicago University Press.
- Hägerstrand, T. (1985). Time geography: focus on the corporeality of man, society and environment. En AIDA, S. (ed., 1985). *The science and praxis of complexity: contributions to the symposium held at Montpellier, France, 9–11 May, 1984*. Pp 193-216. Tokyo: United Nations University Press.
- Haley, A. (2017). Defining geographical mobility: perspectives from higher education. *Geoforum*, 83, 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2017.04.013>
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2020). “Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento”. *Gaceta Sanitaria*, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Iraola Mendizábal, I. (2017). Una experiencia innovadora en la enseñanza de la Geografía: lectura compartida. *Didáctica Geográfica*, (18), 327-328. <https://bit.ly/3r97bGY>
- Lázaro Y Torres, M. L., Alcolea Moratilla, M. A. & González González, M. J. (2012). La alfabetización digital a través del Campus Virtual, la Web 2.0 y la Geografía. En *VII Jornada Campus Virtual UCM: valorar, validar y difundir Campus Virtual*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 131-138. <https://bit.ly/3tz6qt9>
- Lázaro Y Torres, M. L., Ruiz Palomeque, M. E., González González, M. J. & Izquierdo Álvarez, S. (2005). Las actitudes de los estudiantes en la utilización del campus virtual webct como apoyo a la enseñanza presencial en geografía humana. En *II Jornada Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 111-114. <https://bit.ly/3rmUh8x>

- Lázaro Y Torres, M. L., Ruiz Palomeque, M. E., González González, M. J. & Izquierdo Álvarez, S. (2008). Buenas prácticas colaborativas en el Campus Virtual webCT como apoyo a la enseñanza presencial en Geografía Humana. En *IV Jornada Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual (Resultados)*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 116-121. <https://bit.ly/3rjEIOW>
- Mace, R. (2020). Reformulando lo ordinario: ciberespacio y educación. *Teoría de la Educación*, 32(2), 109-129. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22473>
- Marques, L. S., Gresse Von Wangenheim, C., & Hauck, J. C. (2020). Teaching Machine Learning in School: A Systematic Mapping of the State of the Art. *Informatics in Education*, 19(2), 283-321. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.14>
- Marrón-Gaite, M. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, n.º. 57, pp. 313-342.
- Martínez Romera, D. D. (2017). Profesorado en formación y ambientes educativos virtuales. *Campus Virtuales*, 6(2), 69-78.
- Martínez Romera, D. D. (2019). Feminismo y percepción del sexismo mediante TIC en educación superior. Un estudio de caso. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 3-16. <https://doi.org/10.7203/DCES.36.12634>
- Martínez-Romera, D., Cebrián de la Serna, M., & Priego de Montiano, G. (2021). The Influence of Students' Gender on the Use of Virtual Campuses. A Case Study. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 60, 169-210. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.78445>
- Membrado-Tena, J. C. (2017). La Geografía Académica frente a la Neogeografía. En *Naturaleza, Territorio y Ciudad en un Mundo Global, In Proceedings of the XXV Congreso de la AGE*. Madrid, Spain (pp. 25-27). <https://bit.ly/3cGskof>
- Miah, S. J., Miah, M., & Shen, J. (2020). Editorial note: Learning management systems and big data technologies for higher education. *Education and Information Technologies*, 25(2), 725-730. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10129-z>
- Olivares-González, A. & Orquera-Jácome I. (2019). Movilidad cotidiana de estudiantes universitarios. Caso de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Central de Ecuador. En *XIII CTV 2019 Proceedings: XIII International Conference on Virtual City and Territory: "Challenges and paradigms of the contemporary city"*: UPC, Barcelona, October 2-4, 2019. Barcelona: CPSV, 2019, p. 8692. E-ISSN 2604-6512. <http://dx.doi.org/10.5821/ctv.8692>
- Pishtari, G., Rodríguez-Triana, M. J., Sarmiento-Márquez, E. M., Pérez-Sanagustín, M., Ruiz-Calleja, A., Santos, P., Serrano-Iglesias, S. & Våljataga, T. (2020). Learning

design and learning analytics in mobile and ubiquitous learning: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1078-1100. <https://doi.org/10.1111/bjet.12944>

- Provenza, A., & Fariña, J. J. M. (2017). Covert Research: El debate ético sobre la investigación encubierta en las ciencias sociales. *Aesthetika*, 13(2), 35-49.
- Provenza, A., Hellemeyer, A. & Fariña, J. J. M. (2017). Integridad en la investigación en ciencias sociales. *Aesthetika*, 13(2), 5-17.
- Restaino, M., Vitale, M.P. & Primerano, I. (2020). Analysing International Student Mobility Flows in Higher Education: A Comparative Study on European Countries. *Soc. Indic. Res.* 149, 947–965. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02282-2>
- Rodríguez-Rodríguez, M. D. Los Ángeles, & Domínguez Mujica, J. (2019). Movilidad interior de los estudiantes universitarios españoles (2001-2015): una lectura geográfica. *Cuadernos Geográficos*, 58(1), 300-320. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i1.6615>
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Sancho Comíns, J.F. (1996). El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 1, 15-20. <https://bit.ly/2L98574>
- Sauer, Carl. (1956) The education of a Geographer. *Annals of the Association of American Geographers*, 46(3), 287-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1956.tb01510>
- Sebastià, R. & Tonda, E. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles: análisis bibliométrico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 68, 429–448. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.1869>
- Sebastià, R. y Tonda, E. (2014). Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir de la revista Scripta Nova. *Ar@cne*, 186. [en línea]: <https://bit.ly/2KErGZv>
- Senso, J. A. & de la Rosa Piñero, A. (2003). El concepto de metadato. Algo más que descripción de recursos electrónicos. *Ciência da Informação*, 32(2), 95-106. <https://bit.ly/3gz6y7d>
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1–31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X. M. & García, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177–201.

- Souto, X. M. & García, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228.
- Steinacker, A., Ghavam, A. & Steinmetz, R. (2001). Metada Standards for Web-Based Resources. *Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) Multimedia*, 2001, 1070-986X/01/\$10.00. <https://bit.ly/3gvuxUW>
- Thrift, N. & Pred, A. (1981). Time-geography: a new beginning. *Progress in Human Geography*, 5, 277–286. <https://doi.org/10.1177%2F030913258100500209>
- Tsai, Y. S., Rates, D., Moreno-Marcos, P. M., Munoz-Merino, P. J., Jivet, I., Scheffel, M., Drachler, H., Delgado Kloos, C. & Gašević, D. (2020). Learning analytics in European higher education—Trends and barriers. *Computers & Education*, 155, 103933. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103933>
- Villalón De La Isla, E. M. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 297-314. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.16817>
- Webber, K. L., & Zheng, H. Y. (Ed., 2020). *Big Data on Campus: Data Analytics and Decision Making in Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4). <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Wong, B. T. M., & Li, K. C. (2020). A review of learning analytics intervention in higher education (2011–2018). *Journal of Computers in Education*, 7(1), 7-28. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00143-7>
- Zu, X. & Davidson, I. (2007). *Knowledge, discovery and data mining*. IGI Global: Pensilvania.
- Zuma, S. (2019). *Reimagining Moodle as an effective learning management system through the experiences of Geography lecturers at a selected South African university* (Doctoral dissertation, School of Education, College of Humanities, University of KwaZulu-Natal, Durban, South Africa). <https://bit.ly/2YWuUhf>

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 199-219

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.631>

ISSN electrónico: 2174-6451

MIRADAS URBANAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

URBAN PERSPECTIVES IN TEACHER EDUCATION

REGARDS URBAINS DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Rosa M. Medir Huerta 

Universitat de Girona

rosa.medir@udg.edu

Anna Serra-Salvi 

Universitat de Girona

anna.serra@udg.edu

Recibido: 25/05/2021

Aceptado: 24/06/2021

RESUMEN:

Una asignatura obligatoria en la formación de maestros y maestras de educación primaria en la Universidad de Girona se desarrolla a partir de temas de Geografía social en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Explicitamos, en este artículo, el trabajo realizado de geografía urbana, desde los Objetivos 5 (Igualdad de género) y 11 (Ciudades y comunidades sostenibles). Se presentan cuatro actividades realizadas con los y las estudiantes que buscan mirar la ciudad de una forma alternativa y coherente con los ODS mencionados. A la vez, creemos que dichas miradas son útiles y formativas para una ciudadanía crítica y más aún, para futuros docentes. La imagen de la ciudad, su mirada en clave de género, el espacio público y la visión futura de la ciudad ideal son los temas que

se tratan en sesiones de clase, tanto en el aula como a través de trabajo de campo en el exterior. Los resultados demuestran que estos planteamientos resultan novedosos y útiles para los estudiantes para desarrollar conocimiento sobre la ciudad y la sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE:

Ciudad; Espacio público; Género; Formación de maestros; ODS.

ASBRACT:

A compulsory subject in the training of primary education teachers is developed along social geographic themes inherent, currently, to the Sustainable Development Goals. In this article we explain the work carried out on urban geography, from Objectives 5 (Gender equality) and 11 (Sustainable cities and communities). Four activities carried out with students who seek to see the city in an alternative way and consistent with the aforementioned SDGs are presented. At the same time, we believe that such views are useful and formative for critical citizenship and even more so, for future teachers. The image of the city, the city seen from a gender perspective, the public space in the city and the ideal city are the topics covered in class sessions in the classroom and field work abroad. The results demonstrate new approaches for students about the knowledge of the city and the concept of sustainability.

KEY WORDS:

City; Public space; Gender; Teacher education; GDS.

RÉSUMÉ:

Une matière obligatoire dans la formation d'instituteurs d'enseignement primaire se développe tout au long de sujets géographiques sociaux inhérents actuellement aux Objectifs de Développement Durable. Dans cet article, nous explicitons le travail réalisé de géographie urbaine, du point de vue des Objectifs 5 (Égalité des genres) et 11 (Villes et communautés durables). Nous présentons quatre activités réalisées avec les étudiants /es qui cherchent à regarder la ville d'une façon alternative et cohérente avec les ODD cités. En même temps, nous pensons que ces regards sont utiles et formatifs pour une population critique et, davantage, pour de futurs enseignants. L'image de la ville, la ville vue du point de vue des genres, l'espace public dans la ville et la ville idéale sont les sujets traités en séances de cours en salle de classe et de travail sur le terrain à l'extérieur. Les résultats montrent de nouvelles approches pour les étudiants/es à propos de la connaissance de la ville et du concept de durabilité.

MOTS CLÉS:

Ville; espace public; genres; formation d'instituteurs; ODD.

1. INTRODUCCIÓN

En la formación inicial del profesorado de Educación Primaria se incluyen unas horas formativas en Didáctica de las Ciencias Sociales, en las cuáles seleccionamos los contenidos y las actividades posibles a desarrollar con los estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria. En la Universidad de Girona, la Didáctica de la Geografía y la Didáctica de la Historia son las disciplinas desde donde emanan las guías docentes que suman trece créditos ECTS (diez créditos para un módulo de Didáctica de las Ciencias Sociales y tres créditos para una asignatura llamada Sociedad y Sostenibilidad). Situémonos en ésta última asignatura. La finalidad principal de dicha asignatura se centra en profundizar en el concepto de sostenibilidad, especialmente desde el punto de vista social. Los primeros años, lo hacíamos para desembocar en el concepto de educación para la sostenibilidad. Pero, más recientemente, desde la irrupción de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, hemos decidido reorientar nuestro programa docente para trabajar dichos objetivos y relacionarlos con la educación para la ciudadanía sostenible (Serra-Salvi y Medir, 2021). La educación para la sostenibilidad forma parte de una mención (asignaturas optativas), a la cual acuden algunos estudiantes del Grado.

Los ODS aparecen, hoy en día, como una novedad para algunas materias, o bien como una redirección necesaria de tantas otras; por ejemplo, en las universidades, profesorado de todas las áreas de conocimiento se sienten atraídos y comparten una nueva orientación de sus disciplinas hacia los ODS.¹ Pensamos que los ODS no son una novedad para la Geografía, prácticamente todos ellos son temas geográficos que han sido trabajados siempre en los currículos geográficos. Hoy, la Geografía se orienta hacia los ODS, pero cuando no existían los ODS, simplemente era Geografía, y después de 2030, seguirá siendo Geografía. A este respecto, la Asociación de Geografía de España se pronunció en estos términos:

“Que en el contexto actual de desarrollo de la humanidad de la problemática ambiental existente a escala planetaria y de obligado cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, establecidos por las Naciones Unidas, debe recordarse que las líneas maestras de estos ODS coinciden, de forma casi absoluta, con los contenidos y competencias desarrollados por la disciplina geográfica” (AGE, 2019)

¹ Como ejemplo, en la Universidad de Girona se ha creado una Red de innovación docente, amparada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la propia universidad, en la cual participa profesorado de la mayoría de facultades con el objetivo de compartir y actualizar la docencia hacia el trabajo de los ODS. Las autoras de este artículo pertenecemos a dicha red.

Mucho antes, en 2007, la Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible ya dejaba claro que los temas que la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (lanzada por las Naciones Unidas) “incluyendo medio ambiente, agua, desarrollo rural, consumo sostenible, turismo sostenible, comprensión intercultural, diversidad cultural, cambio climático, reducción de desastres, biodiversidad y economía de mercado, tienen una dimensión geográfica. Esta Declaración propone que el paradigma del desarrollo sostenible sea integrado en la enseñanza de la Geografía en todos los niveles y en todas las regiones del mundo” (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007)

La Geografía sirve para comprender el mundo global, más que cualquier otra disciplina. Colaborativamente con la historia, las dos ciencias sociales presentes con fuerza en la educación obligatoria han de dirigir el aprendizaje de una ciudadanía global. Para ello, la Didáctica de la Geografía también debe renovar o actualizar sus planteamientos. Los currículos nacionales, a menudo, no lo facilitan, según Rafael de Miguel (2018, 48) “el currículo español se ha quedado desfasado, y debido a su rigidez no es capaz de orientar procesos de enseñanza y aprendizaje de los verdaderos contenidos geográficos que explican la organización social del mundo actual desde un enfoque espacial”. Tras un análisis comparativo de diferentes currículos con el caso español, el mismo autor propone una propuesta curricular basada en seis enfoques contemporáneos, para la enseñanza de la geografía escolar, adecuados al modelo de formación docente –inicial y continua- así como a la permanente y necesaria innovación en las aulas. Uno de estos enfoques es, sin duda, la educación geográfica para el desarrollo sostenible.

La concepción de la Geografía en todos los grandes documentos internacionales del siglo XX y XXI redactados por las asociaciones internacionales de la enseñanza de la Geografía (Unión Geográfica Internacional –UGI y otras) ha ido evolucionando hacia la globalidad. La última carta lanzada por la UGI, *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica* de 2016, nos demuestra la contribución de la educación geográfica para la comprensión de desafíos globales como el desarrollo sostenible, el cambio climático, la globalización –económica, cultural y social en global debido a los avances en las tecnologías de transporte y comunicación- o el progreso del multilateralismo y la geopolítica global después del fin de la guerra fría (De Miguel, 2020).

En el ámbito universitario se están llevando a cabo experiencias para la implementación de los ODS con diversidad de enfoques académicos. Desde los que proponen la incorporación de los contenidos totales o parciales de los actuales ODS a las competencias transversales en el ámbito de la formación de profesorado, aún antes de su declaración (Vilches y Gil, 2012), hasta la perspectiva de una educación transformadora liderada por el profesorado en sus propias y distintas asignaturas que, habiendo recibido una formación previa, se lanzan a cambiar y adaptar sus objetivos y metodologías docentes (Collazo y Granados, 2020)

En los niveles de la educación obligatoria también surgen equipos de profesorado que tratan de responder al reto de incorporar los ODS en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como en el caso anterior, desde mucho antes de la declaración de los ODS, Granados (2010) explora en diversos trabajos el interés que suscita la cuestión del desarrollo sostenible para la enseñanza de la Geografía en la educación secundaria. Recientemente, otros estudios realzan el papel de las ciencias sociales en secundaria para vincular y demostrar su relación con los ODS (Corrales, M. et al., 2020) y de forma muy concreta, cabe destacar la propuesta la introducción de los ODS de modo transversal y de forma gamificada en los contenidos de geografía de 1º de ESO (Corrales y Garrido, 2021).

Las autoras nos situamos en estos ámbitos de la Didáctica de la Geografía y decidimos dedicar un tiempo importante de los tres créditos de docencia a la comprensión de la ciudad desde diferentes miradas vinculadas a dos Objetivos del Desarrollo Sostenible.

2. DESARROLLO DE CUATRO ACTIVIDADES SOBRE LA CIUDAD

2.1. Miradas urbanas en nuestra propuesta docente

El mundo urbano es cada vez más presente en nuestras formas de vida, y aunque nuestros estudiantes de una universidad situada en una ciudad mediana de Catalunya, a veces, no tienen conciencia de vivir en una ciudad –por sus procedencias geográficas- pensamos que no es exactamente así, ya que, preguntando espontáneamente por sus hábitos de movilidad, comerciales, de ocio, constatamos que el proceso de urbanización se extiende en todo el territorio de influencia de la Universidad de Girona. Por ello y porque, en el futuro, más personas vivirán en las ciudades –en 2030, 5000 millones de personas- nos interesa tratar desde diferentes puntos de vista, aspectos geográficos de la ciudad en relación al Objetivo 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) al cual unimos aspectos relacionados con el género y el urbanismo (Objetivo 5, Igualdad de género). Entendemos que, actualmente, el futuro de una ciudad sostenible e igualitaria pasa por integrar las cuestiones de género en su planificación. Cuando diseñamos la asignatura nos pareció de suma importancia poner luz a dicho asunto. Nuestra formación como geógrafas sumada a la educación para la sostenibilidad nos lleva a querer colaborar con el empoderamiento de las personas –en este caso, futuros docentes- para la transformación social. Dotar a los estudiantes de información y conocimiento es el primer paso para que estos adquieran la mirada crítica para provocar un cambio social, como ciudadanos y como docentes, los cuales tienen en sus manos la transmisión de valores y la formación de una ciudadanía global, o sea reflexiva, crítica, competente y comprometida. Nos preguntamos: ¿cómo podrá nuestro alumnado implicarse en la planificación urbana de la ciudad? Los docentes, ¿deben y pueden aportar su mirada educativa para diseñar

urbanísticamente la ciudad? Creemos que sí; para ello hemos programado las diferentes actividades que ahora explicitamos.

Hemos seleccionado cuatro actividades en relación a la ciudad que pensamos pueden dar formación y pautas de actuación como ciudadanos y profesores comprometidos a nuestros estudiantes actuales, mañana profesores en ejercicio. Son las siguientes:

- 1) La imagen de su ciudad, o el plano mental de la ciudad que más conocen. Siguiendo las ideas instauradas por Kevin Lynch (1960) en los años sesenta del siglo pasado y que tanto han servido a urbanistas y docentes que parten del mapa mental para el conocimiento de la ciudad con sus alumnos.
- 2) Enseñar a leer la ciudad en clave de género, o interpretar la vida en la ciudad desde una perspectiva de género. Para ello partimos de las ideas descritas por geógrafas y urbanistas que han investigado acerca de los usos distintos de los espacios en las ciudades según género (Bofill, 1993; Ortiz et al., 2014).
- 3) Analizar el nivel de sostenibilidad (ámbito social) del espacio público, siguiendo los conceptos clave que permiten interpretar las relaciones de los ciudadanos con los espacios públicos (Serra-Salvi, 2019).
- 4) Redacción acerca de “la ciudad que quiero”, a modo de conclusión: unas pocas líneas que nos pueden servir para detectar si los aspectos que las profesoras hemos querido destacar se han incorporado en el pensamiento de los estudiantes.

Con el conjunto de las cuatro actividades estamos poniendo en práctica una actuación docente coherente con la educación para la sostenibilidad como la descrita por Tilbury (2011), especialmente referente a aprender a formular preguntas críticas, aclarar los propios valores, plantearse futuros más positivos y sostenibles, aprender a pensar en modo sistémico y aprender a responder a través del aprendizaje aplicado.

2.2. La imagen de la ciudad

La primera actividad, introductoria, de la ciudad consiste en dibujar el mapa mental de su ciudad (también de un pueblo) a través de sencillas indicaciones que asimilan a las que dejó establecidas el urbanista norteamericano Kevin Lynch en los años sesenta. Para comprender el espacio urbano, Lynch (1960) usaba las imágenes urbanas de los ciudadanos.

Sus trabajos acerca de la forma de la ciudad y los estudios relacionados con las percepciones humanas de la ciudad y cómo deberían afectar el diseño de la ciudad, fueron muy influyentes en la época y siguen interesando a geógrafos, urbanistas y profesores de geografía. Hoy en día, en la época de las tecnologías de la información geográficas,

se siguen realizando experiencias pedagógicas usando lápiz y papel para estudiar y comprender eficientemente el territorio y la ciudad (Khusnutdinova et al., 2019).

Según Lynch (2015), la imagen urbana se conforma de una serie de elementos que hacen de un lugar o espacio identificable, con el usuario, con un grupo social, con alguna actividad o con la misma población residente. Así, un espacio público, lugar o ciudad con buena imagen urbana, deberá contar con algunos elementos que darán una mejor legibilidad al espacio urbano. La legibilidad, es un atributo para Lynch, de los lugares. Esta legibilidad, sirve como un elemento que potencia la correcta organización y orientación de un usuario o población residente o ajena al lugar. Una ciudad legible será aquella en la cual sus residentes o usuarios identifiquen, estructuren y den significado a los lugares frecuentados. Si asimilamos “legibilidad” a “comprensión” obtenemos el interés especial que esta forma de ver la ciudad tiene para el profesorado.

Para organizar el análisis de los mapas mentales, Lynch (2015) estableció cinco elementos comunes que aparecen en todos los dibujos de la ciudad, hayan sido realizados por mayores o por jóvenes. Se trata de: 1) sendas, los canales a través de los cuáles el observador se mueve; 2) bordes, las fronteras entre dos lugares; 3) distritos o barrios, las secciones de la ciudad con aspectos bidimensionales y un carácter común; 4) nodos, o los puntos de la ciudad que son el foco del tránsito; 5) hitos, los objetos que se pueden ver desde varios ángulos y distancias.

Veremos, en los resultados, un acercamiento de la visión de las ciudades (“sus ciudades”) que tienen nuestros estudiantes.

2.3. La ciudad en clave de género

Para introducirnos en una mirada de género a la ciudad hemos diseñado dos etapas: en la primera, una actividad en clase, de adquisición de conceptos básicos y de reflexión sobre la propia experiencia. En la segunda, un trabajo de campo de observación de la ciudad, así como de contraste con los conocimientos adquiridos y análisis crítico sobre la percepción personal de la realidad.

La actividad de aula se lleva a cabo a partir de un blog preparado por las profesoras (<https://ciutatigenere.blogspot.com>). El ejercicio se estructura en tres partes secuenciadas. La primera parte es una encuesta individual para que el estudiantado tome conciencia de su propia percepción acerca de la vida de las mujeres y de la violencia de género en la ciudad. Las preguntas tratan de la presencia de esta violencia en el espacio público, “micro violencias” o posibles presiones hacia las mujeres desde el urbanismo. Esa misma encuesta individual se vuelve a responder una vez realizada la parte central de la actividad, permitiendo al alumnado constatar su evolución en relación con el tema introducido. La parte central cuenta con tres actividades a realizar en grupos de tres estudiantes. En cada

tarea se presentan dos lecturas distintas y un vídeo/documental breve sobre los temas más clásicos de género y ciudad. Dicho material quiere establecer una base de conocimientos esenciales sobre el tema, a fin de que los estudiantes puedan participar de manera crítica y activa en los debates. El diálogo entre el alumnado se genera a partir de preguntas reflexivas y críticas al final de cada tarea. Se trata de cuestiones que parten de la propia experiencia del alumnado y de observaciones de su entorno más cercano; se busca confrontar la información adquirida en los textos leídos o documentales vistos con la realidad vivida del propio alumno y hacerles reflexionar sobre sus propias actitudes. Las temáticas escogidas presentes en los textos y filmaciones son las siguientes: introducción al urbanismo y género (con especial incidencia en los transportes); dinámicas de género en la ciudad; tareas de atención a las personas y el espacio urbano; el tiempo y la ciudad; los espacios de miedo; las mujeres sin hogar en el espacio público.

En la segunda etapa, el trabajo de campo se lleva a cabo en equipos y en el marco de una ciudad o de un municipio grande a escoger. Se estructura en tres partes. La primera trata de las representaciones de la mujer en el espacio urbano. Para ello, los estudiantes deben callejear e ir observando, tomando notas y fotografías de todas aquellas representaciones de la mujer que descubren en los escaparates, esculturas, grafitis, dibujos en las paredes, señales... Se les pide que elaboren una ficha para cada representación en la que conste una fotografía, el formato en que se encuentra la representación (escultura, póster, cartel...) y una descripción de las características y/o valores que ellos o ellas consideren que se le atribuyen a la mujer figurada. A continuación, redactan unas conclusiones. La segunda parte del trabajo de campo trata los roles que llevan a cabo hombres y mujeres. Para ello, se pide al alumnado observar: dos supermercados, dos puestos del mercado, dos plazas públicas, dos autobuses, dos bares, una biblioteca y la entrada o salida de una escuela. Con relación a esta observación deben tomar nota de cuántos hombres y cuántas mujeres hay y que están haciendo. Finalmente, la tercera parte del trabajo son las conclusiones acerca de las observaciones hechas. En ellas se debe reflexionar/discutir de manera crítica acerca de los roles y los valores que esconden, así cómo se transmiten en el espacio público. Se invita a los estudiantes a ofrecer propuestas para la construcción de una ciudad igualitaria.

2.4. El espacio público de la ciudad

Con la voluntad de trabajar el objetivo número 11 de la Agenda 2030 acerca de la construcción de ciudades y comunidades sostenibles, una de las prácticas de la asignatura consiste en el análisis de la sostenibilidad (ámbito social) en los espacios públicos. Nos inspira la idea Borja (2013) cuando nos dice que la ciudad es antes que nada espacio público y el espacio público es la ciudad.

El espacio público es el espacio de la ciudadanía por excelencia, el espacio propio de las relaciones y las iniciativas entre grupos, los intercambios, una zona de estímulo, algo más que un simple lugar de tránsito de un sitio a otro (Lefebvre 1978). Se configura un tejido urbano concreto, de mujeres y de hombres, de niños, de jóvenes y de personas mayores en función de las posibilidades de desarrollar la vida que el espacio público ofrece. No en vano, el espacio urbano es la expresión propia de los valores que identifican la comunidad que lo rodea. Como afirma Tello (2002, p.16) “el espacio público define la calidad de la ciudad, porque indica la calidad de vida de la gente y la calidad de la ciudadanía de sus habitantes”. En este sentido, el concepto de sostenibilidad en relación a la ciudad coincide con el concepto de calidad de vida.

Consideramos el nivel escalar de barrio y –en todo caso- la concreción de una plaza o un parque público los ámbitos idóneos en los cuales valorar los elementos que aportan calidad de vida a los vecinos, y a la ciudadanía en general. Efectivamente, el parámetro de sostenibilidad en la ciudad contempla muchos aspectos que tienen que ver con las viviendas, la accesibilidad universal, el transporte, los roles económicos, las desigualdades sociales, la ausencia o la presencia de conflictos, etc.

Hemos observado que, con frecuencia, los estudiantes dan al concepto de sostenibilidad un enfoque mayormente ambientalista, es decir, piensan en el cambio climático, la gestión de los residuos y la atención a la biodiversidad, olvidándose de los valores sociales que dan sentido pleno al término. El concepto de sostenibilidad, más allá de los importantes valores de la ecología, integra los valores de justicia social, diversidad cultural, respeto intergeneracional, igualdad de géneros. Consideramos importante ampliar la mirada del concepto de sostenibilidad y para ello analizamos e interpretamos espacios cotidianos. Es decir, queremos hacer un ejercicio de concreción del concepto de sostenibilidad (básicamente partiendo de los aspectos sociales) en el barrio.

Partimos de la idea que todo espacio público sostenible será aquel que proporcione calidad de vida tanto a la vecindad como a los paseantes. No son pocos los autores que han analizado y teorizado sobre cuáles pueden ser los indicadores objetivos para medir la calidad de vida de las ciudades y más concretamente de los espacios públicos (Holden, 2006; Alguacil, 2008; Ballas, 2013). La organización Project for Public Spaces² describió en 2002 (y en traducción al español de 2016) las cuatro cualidades indispensables que debía tener todo espacio público: 1) que fuera un espacio sociable, 2) polivalente en cuanto a usos y actividades que se pueden llevar a cabo, 3) confortable, visualmente atractivo, con valor histórico, 4) bien comunicado y accesible.

² El Trabajo de Project Public Space ha sido traducido al español por el organismo Plataforma Urbana. (2016). Se puede ver en la web citada en la bibliografía.

Creemos que el espacio urbano se entenderá como un lugar sostenible y de calidad de vida siempre que pueda dar respuesta a las necesidades humanas del ciclo de la vida. Partiendo de las cualidades mencionadas, concretamos el análisis de la sostenibilidad de los barrios –y puede concretarse en plazas concretas- a través de siete conceptos clave: seguridad, sociabilidad, autonomía, identidad, accesibilidad, calidad y multifuncionalidad (Serra-Salvi, 2019):

- 1) Seguridad: se relaciona con la idea de permanecer en un lugar y desplazarse sintiendo confianza, sentirse cómodo, sin temer ser molestado/a por otras personas. También se añaden a este concepto, aspectos de visibilidad y señalización del espacio público.
- 2) Sociabilidad: detectar si el espacio favorece o no las relaciones sociales, las posibilidades de desarrollar actividades, de ser un punto de encuentro y de compartir el tiempo personal en un espacio público.
- 3) Autonomía: se refiere a si todo el mundo puede realizar sus actividades sin sentirse excluido. Se tienen en cuenta tanto los elementos que favorecen la autonomía, la libertad de movimiento y de acción, como los que pudieran perjudicarla.
- 4) Identidad: la podemos identificar con las opiniones, juicios y descripciones que se relacionan con el sentido de pertenencia a un barrio, de estima hacia el lugar vivido y de rasgos simbólicos compartidos en el seno de la comunidad.
- 5) Accesibilidad: nos referimos a todas las cuestiones que posibilitan o dificultan (incluso impiden) la llegada y el desplazamiento interior en cualquier espacio público. Se observan concretamente: transporte público, zonas de aparcamientos de todo tipo de vehículos de motor y bicicletas, posibles barreras arquitectónicas que impidan el acceso para colectivos de personas.
- 6) Calidad: la relacionamos con la confortabilidad del espacio público, en el sentido de si es agradable pasear y/o permanecer en él, si es limpio, si tiene zonas verdes, si dispone de bancos para el descanso, si es percibido como “zona agradable”.
- 7) Multifuncionalidad: o la presencia de servicios complementarios que cubren necesidades o gustos de los transeúntes. Por ejemplo, la presencia de comercios, equipamientos lúdicos, sociales, deportivos y de salud para todos los colectivos, espacios de juego y puntos de encuentro.

2.5. La ciudad que quiero

La cuarta actividad es tan sencilla como una corta redacción (máximo diez líneas) acerca de cómo debe ser la ciudad ideal de cada estudiante. Pedimos esta tarea una vez completadas las actividades anteriores, y el análisis de estos pequeños textos nos

sirven para saber qué ideas y conceptos de los anteriormente tratados han quedado en la mente de los estudiantes y los consideran importantes para mencionarlos. Veremos, a continuación, los resultados.

3. RESULTADOS

3.1. ¿Cómo dibujan el mapa mental de la ciudad?

Hemos analizado una muestra de treinta dibujos (de ciento treinta posibles), mitad hombres y mitad mujeres. Podemos observar los elementos establecidos por Kevin Lynch (1960): las sendas (paths), las fronteras entre distintos lugares (edge), algunos barrios (district), puntos estratégicos (nodes) que conectan distintos lugares de la ciudad y los hitos (landmarks), señales de referencia que facilitan la orientación.

Observando los dibujos y desde una perspectiva de género, vale la pena destacar algunas diferencias. Los dibujos de los chicos, a la vez que en conjunto describen menos detalles, relatan una mirada más amplia de la ciudad, en la que los nodos (representados por las rotondas) tienen un papel destacado. Sus dibujos tienden a caracterizarse por un número mayor de líneas rectas y cuadrículas, en las que las calles y los conjuntos de casas se van encontrando. En sus dibujos, los chicos anotan muchas más indicaciones hacia distintas direcciones y barrios externos, que en el caso de las chicas.

Las ilustraciones de las mujeres, por otro lado, son más ricas en matices y puntos de referencia. Por lo general describen un espacio reducido y concreto de la ciudad. Es en la observación de servicios culturales y religiosos donde recae una mayor diferencia a nivel de género. Las iglesias, las escuelas, los centros culturales, las bibliotecas y los edificios emblemáticos del lugar son mucho más localizados en los dibujos de las chicas. También, los espacios públicos, como plazas y parques, aparecen en más dibujos de chicas, mientras que en el caso de los chicos estos se esbozan en pocas ilustraciones. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que en el mapa mental de las chicas los espacios públicos juegan un papel más significativo que en el de los chicos. En el mismo sentido, las mujeres tienen más conciencia de los servicios de salud (centros de atención primaria, farmacias) así como de las tiendas y los comercios.

Al mayor nivel de detalle ya descrito de los bocetos de las mujeres, vale la pena observar que son ellas quienes identifican más las calles con sus nombres. Igualmente, también son ellas las que distinguen más elementos de detalle como árboles, personas y elementos curiosos. En relación a la descripción de elementos relacionados con los medios de transporte (estaciones de bus y tren), equipamientos deportivos y espacios naturales, no se dan diferencias de género especialmente significativas. A modo de ejemplo, podemos observar el mapa mental de la Figura 1.



FIGURA 1. Mapa mental de la ciudad de Girona

3.2 ¿Cómo interpretan la ciudad en clave de género?

3.2.1. Espacio público y micro violencias de género

En esta actividad hemos unido el ODS 5 de Igualdad de género con el ODS 11 de Ciudades y comunidades sostenibles. La actividad de aula a través del blog preparado por las profesoras (<https://ciutatigenere.blogspot.com>) trata el tema de la posible violencia hacia las mujeres en las ciudades en formas muy diversas, a menudo, poco perceptibles. Los y las estudiantes, se plantean, al inicio, si se han percatado o no de ello. A continuación, con los textos y las filmaciones que hemos recogido en el blog, nos adentramos en esta cuestión.

En la encuesta inicial, la totalidad del alumnado reconoce que la violencia es una realidad que se muestra de maneras muy distintas. Haciendo atención al espacio público, de las 128 respuestas obtenidas el 82'8% asiente que el entorno ejerce opresión hacia las mujeres, mientras que el 5% considera lo contrario y el 16'5% afirma no haberse planteado nunca esta cuestión. Al finalizar la actividad, el 96'8% reconoce que el espacio ejerce opresión a las mujeres mientras que un 4% mantiene que esa realidad no se da.

Así mismo, ante la petición de propuestas para construir una ciudad más igualitaria encontramos dos tipos de respuestas. Unas, son aportaciones generales que no encuentran concreción (a modo de ejemplo: que los chicos no digan cosas a las chicas si estas van solas, eliminar los comentarios machistas, mejorar la justicia y las leyes...) Otras, concretas, consideran que es necesario trabajar la educación en valores desde la escuela (22%) así como mejorar la seguridad nocturna (6,25%, a nivel general) y dotar de cámaras y mejor iluminación las calles (3,5%).

Realizadas las actividades requeridas en el blog, las preguntas son contestadas con mucho más matiz en relación al tema urbano. La opresión contra las mujeres más allá de las agresiones físicas (15%) y verbales (27%) y ahora aparecen observaciones que al inicio no aparecían: se contempla la falta de seguridad sobre todo de noche (4,8%), el uso diferenciado por razón de género del transporte público (15%), los nombres de las calles con personajes masculinos (5,6%), los anuncios y carteles con mensajes machistas (8%), entre otros.

Así mismo, en la encuesta final, los estudiantes apuntan ideas para construir una ciudad igualitaria. Más allá de la educación de la ciudadanía que desempeña un valor relevante y esencial (22%), la intervención en el entorno urbano adquiere un papel fundamental. El 14% opina que es importante invertir en la seguridad mayormente por la noche. Se afirma la necesidad de construir calles anchas (4,2%), con buena iluminación (27%), más protección, cámaras (14%) y vigilancia policial (6,9%). En menor medida se hace atención a la dotación de transporte público especialmente de noche (5,3%), a la presencia de puntos violetas (3%) así como de normas y leyes a favor de las mujeres (3%).

Creemos que la práctica con el blog ha permitido alcanzar aprendizajes aplicados y de relevancia a nivel local con repercusión a nivel global. Así mismo, hemos conseguido introducir la perspectiva género en la lectura de la ciudad facilitando así una participación crítica del alumnado en la toma de decisiones de sus pueblos y ciudades.

A continuación, y fuera del aula, los estudiantes llevan a cabo un trabajo de campo para la observación en la ciudad de: 1) la representación de la mujer en el espacio urbano y 2) los roles de hombres y mujeres en actividades cotidianas en la ciudad.

3.2.2. Sobre la representación de la mujer en el espacio urbano

Se han analizado de forma pormenorizado una muestra de trabajos realizados por los y las estudiantes que implican diez grupos de trabajo, que significa unos cincuenta estudiantes.

La representación de la mujer más observada es la mujer como objeto de deseo sexual que responde a unos cánones de belleza. Dicha representación se ha recogido principalmente de los anuncios publicitarios de productos de belleza en escaparates de

centros de estética, oficinas de farmacia y tiendas de ropa íntima, principalmente. La representación que ocupa un segundo lugar por número de observaciones es el de la mujer asumiendo el rol de madre feliz y servicial al servicio de la familia. La mayoría de las veces se trata de carteles en los que se ve la mujer abrazando o atendiendo los niños, desde ámbitos tan diversos como los anuncios de juegos, de cremas hidratantes o de seguros de vida. En este grupo, se incluye la imaginería religiosa católica. Nuestros estudiantes tienden a interpretar en las imágenes de las vírgenes de la religión católica, la concepción de una mujer sumisa.

Al lado de estas representaciones clásicas de la mujer en una sociedad patriarcal, el estudiantado ha encontrado una conceptualización de la mujer empoderada. Una mujer que se presenta reivindicativa hacia una igualdad de género, por un lado, a la vez que denuncia las agresiones y los maltratos, por otro. Muchas de estas ilustraciones se encuentran en carteles violetas, grafitis y murales de pared. Ocupan en su mayoría, espacios ya de por sí alternativos (debajo de puentes, vías de tren, paredes de edificios abandonados, cercas, muros...).

En menor cantidad, pero no por ello menos importante, se ha observado la mujer como símbolo de naturaleza, relacionado con su capacidad de dar vida, a la vez que como personificación del trabajo y el esfuerzo. También, la mujer como figura de cultura y creatividad, resultado de la voluntad de visibilizar los trabajos artísticos y literarios que durante siglos se han menospreciado. Dichas representaciones se encuentran en carteles divulgativos y en los nombres otorgados a centros culturales. Pocas imágenes han recogido el simbolismo de la inocencia. Dichas representaciones de la mujer, contrastan con los anuncios de hombres que principalmente encontramos en anuncios de bancos, deportes y trabajo.

3.2.3. Roles de género en la ciudad

Finalmente, pedimos a los estudiantes observar en diferentes espacios de la ciudad qué hacen los hombres y qué hacen las mujeres. En los supermercados, se observaron muchas más mujeres que hombres comprando, el mismo resultado en los puestos de los mercados municipales. Las lecturas de los estudiantes son ricas en matices: han visto que muchas mujeres van solas a la compra; si van solas, compran bastante; pero también es habitual verlas acompañadas de sus hijos o hijas de corta edad, en este caso, las compras son menores. También han observado que los hombres suelen ir solos a los establecimientos, compran menos, o bien, acompañan a las mujeres, las cuáles suelen dirigir la actividad de la compra. En los espacios de cafeterías o bares, se observaron más frecuentados por hombres que por mujeres. Ellos van solos; ellas van acompañadas por otras mujeres o por un hombre, se supone su pareja. En los espacios frente a un centro

escolar, la presencia femenina se ha detectado con fuerza, mayor que la masculina. Los hombres utilizan, casi todos, el vehículo propio para recoger o dejar a los hijos e hijas; en cambio, las mujeres, se las ve utilizar –algo más– el transporte público o ir andando. También se observó quienes hacen uso de las plazas de la ciudad. La presencia de hombres y mujeres es bastante similar; sus actividades difieren: las mujeres están atentas a los juegos de los niños y niñas; los hombres charlan en tertulias, sentados en terrazas de bares o jugando a la petanca. Acerca del transporte público, se ha detectado que las mujeres son mucho más usuarias que los hombres, prácticamente en todas las líneas urbanas de la ciudad, solas o acompañadas de los hijos o hijas de corta edad.

3.3. ¿Cómo reconocen y valoran el espacio público de la ciudad?

Los y las estudiantes, organizados en grupos de trabajo, observan y analizan una zona de la ciudad con la guía de los siete conceptos clave antes mencionados. Nuestros estudiantes de primer curso conocen poco la ciudad de Girona, que les acoge como ciudad universitaria, pero en la cual muchos no residen, ya que los movimientos pendulares diarios son muy usuales. Por tanto, para la mayoría, ir a pasear y observar un barrio de la ciudad es una novedad, sobre todo si no es el centro. Al igual que en la temática anterior, hemos analizado de forma más pormenorizada diez grupos de trabajo, que implica a unos cincuenta estudiantes.

Realizan un reportaje informativo, con mucha imagen, con el hilo conductor de los siete conceptos clave. Observamos las siguientes características en sus trabajos:

- Uno de los temas que más les preocupa es el de la seguridad, sentirse seguro/a en el barrio o en la plaza. Es un tema del que hablan con reiteración, uniéndolo a la organización del tráfico rodado y a la iluminación.
- Se fijan en la sociabilidad, básicamente en los espacios verdes y plazas, comentan si ello es posible en estos espacios y poco más. Hemos constatado que muchos grupos no asocian la sociabilidad a los equipamientos de barrio como centros cívicos, es como si no conocieran las funciones de estos centros.
- Los conceptos de autonomía y de accesibilidad son vistos como uno solo por la mayoría de grupos de trabajo. La accesibilidad con el transporte privado (coches), y la ausencia o pocas plazas de parking sin pagar son preocupaciones evidentes de los estudiantes. De todas formas, saben que “deben valorar” los transportes colectivos y la bicicleta en la ciudad, y lo hacen. Pero en su discurso, detectamos una preocupación generalizada y reiterada por las plazas de parking de los coches.
- El desconocimiento inicial de los barrios provoca que, en algunos casos, se profundice muy poco o nada en el sentido de identidad del barrio. En otros casos, se descubre, de forma positiva. Unos grupos lo consiguen, y otros no.

- Las zonas verdes son las más reiteradamente valoradas, incluso cuando son exageradamente pequeñas para el ámbito poblacional.
- En general, tienden a valorar en exceso la positividad de la mayoría de los conceptos (excepto algunos casos muy evidentes con problemas) y a concluir, por tanto, que la ciudad está en buena dirección en relación a más sostenibilidad en el ámbito social.
- Constatamos la formulación de buenas preguntas entre los grupos de trabajo ante la realidad urbana observada.
- Aprenden conocimientos de geografía urbana a través de un proceso de aprendizaje aplicado, directamente en el barrio objeto de estudio
- Aparecen las dudas acerca de los propios valores asumidos como ideas previas ante la realidad urbana.

En definitiva, pensamos que el trabajo es positivo porque les obliga a mirar a la ciudad desde diferentes puntos de vista que hasta ahora no se habían planteado y que les han de servir para el estudio de la ciudad con posibles alumnos de primaria, en su futura vida profesional.

3.4. ¿Cómo es su ciudad ideal?

Recordamos que los y las estudiantes redactan una pequeña redacción describiendo su ciudad ideal, como final del proceso de la docencia y trabajo de campo referido al estudio urbano.

Cuando el estudiantado describe la ciudad ideal, mayormente coincide, sin diferencias de género destacables, en imaginarla como un lugar con buenos accesos e inclusiva. Hacen especial atención a que garantice calidad de vida a todos los colectivos y especialmente de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad por su condición de diversidad funcional. Piensan en buenos medios de transporte público y redes de comunicación que conecten los distintos barrios de la ciudad.

La calidad de vida en la ciudad es otro de los valores más considerados al describir la ciudad preferida. Dicha calidad se concibe a partir de disponer de espacios verdes que permitan el contacto con la naturaleza y sin contaminación. En los chicos, la preferencia por los espacios verdes es ligeramente superior que en las chicas. Vale la pena destacar que los hombres piensan en un espacio verde para el deporte, aspecto no mencionado por sus compañeras. Por otro lado, las chicas (73% frente, el 47% de los chicos) ponen el acento a su preferencia por un lugar sin contaminación, con el aire puro. También son

las chicas las que hacen mayor hincapié (en un 60%) en el deseo de vivir en un lugar que sea bonito, agradable y limpio.

La calidad de vida de una ciudad se procesa también a partir de la cultura de la dotación de equipamientos que incentiven la actividad cultural (como teatros, cines, museos...) así como a través del gozo de la libertad de expresión y de movimiento. Un deseo en la ciudad ideal manifestado en un 13% de los y las estudiantes.

En la descripción de la ciudad ideal el 53% están de acuerdo en que dicha ciudad debe cubrir las necesidades básicas de todas las personas para garantizar una vida digna y con igualdad de oportunidades. Entienden que en ella no debería haber quien pasara hambre o durmiese en la calle. Ante las personas en situación de vulnerabilidad, las chicas (67%) son especialmente más sensibles que sus compañeros (40%).

Una ciudad multifuncional es descrita a partir de una buena dotación de servicios (comercios, centros educativos, de salud, lúdicos...) repartidos por la ciudad, en un 27% de los chicos, respecto a 20 % de las chicas. También son los chicos (27% frente el 13% de las chicas) los que mayormente esperan que la ciudad ideal asegure un buen acceso a los servicios básicos.

Otro de los aspectos más considerados al imaginar la ciudad ideal es la seguridad (53%). Se entiende por seguridad poder desplazarse de manera cómoda, sin miedo, con autonomía de día y de noche, sentirse a gusto. En el diseño urbano dicha seguridad se traduce en más iluminación a fin de evitar intimidaciones y robos a opinión de las chicas, en el caso de los chicos supone un paso imprescindible para garantizar una mejor seguridad viaria. En su conjunto, el tema de la seguridad es de mayor preocupación para las chicas (67%) que para los chicos (40%). Relacionado a este concepto encontramos el anhelo de vivir en un entorno de paz, tranquilidad y armonía (20%).

La ciudad ideal se percibe sin especiales distinciones entre chicos y chicas, como lugar donde no haya discriminaciones por motivos de género (30%). Hombres, mujeres y personas de género no binario se sienten representados con equidad. Un tratamiento igualitario (17%), respetuoso con la diversidad cultural, de creencias religiosas y origen étnico, ha sido considerado solamente por los chicos. Otra característica considerada en la imaginación de la ciudad perfecta se vincula a la participación y la identidad (en un 23%) sin notables diferencias de género.

Un último atributo que aparece en el retrato del espacio urbano preferido es la sociabilidad (en un 23%), con una notable distinción de género. Las chicas (un 33% respecto a un 13% de los chicos), ponen de relieve la importancia que la ciudad propicie el encuentro y la cohesión social.

Podemos considerar que nuestro estudiantado ha consolidado el aprendizaje del concepto de sostenibilidad relacionado al concepto de ciudad o espacio urbano. En sus descripciones, se relatan características que de una forma u otra coinciden con los conceptos claves presentados, que responden a las necesidades de la ciudadanía y le garantizan calidad de vida.

4. CONCLUSIONES

Al iniciar la asignatura, en las encuestas de evaluación inicial, el término Sostenibilidad viene asociado a los problemas en relación con el medio ambiente, tales como contaminación, energía, agua, residuos, cambio climático (y, por tanto, con los ODS que los tratan). Nuestro empeño, en esta asignatura, es conseguir que al término Sostenibilidad se asocien también los problemas (y ODS) más sociales tales como igualdad de género, calidad de vida en las ciudades, urbanismo amable para todas las funciones urbanas y para la diversidad de personas, trabajo decente, comercio justo y de proximidad, finanzas éticas, educación para la paz. En este artículo hemos tratado los temas relacionados con la ciudad.

El desarrollo de las distintas actividades expuestas, las miradas urbanas que tenemos la oportunidad de llevar a cabo, creemos que ha hecho cambiar las concepciones iniciales de nuestros estudiantes acerca de la ciudad. Con los dibujos mentales se percatan de las dificultades de traspasar en un papel su idea de la ciudad que conocen (y aún más difícil si les pedimos que todos ellos dibujen la ciudad donde estudian porque la mayoría la conocen poco). Conocer la ciudad sería el primer paso para pensar como la queremos, desde una óptica de ciudadanos responsables y futuros docentes.

Observar la ciudad en clave de género es una novedad para nuestros estudiantes. La mayoría de ellos y ellas reconocen no haberse percatado antes de la importancia del urbanismo “amable” para las actividades de hombres y mujeres y obtener una mayor calidad de vida en una ciudad mediana, con densidades de población importantes en algunas zonas. Las diferentes actividades de los hombres y de las mujeres en la ciudad son reconocidas como roles género heredados de una cultura patriarcal y los y las estudiantes se plantean como aún hoy se perpetúan.

El espacio público, a través de la observación de plazas y calles, dando respuesta a la lista de los siete conceptos clave enunciados anteriormente dan la línea a seguir para conseguir una ciudad más sostenible desde la parte más social de la sostenibilidad. Los y las estudiantes se fijan en ellos, se plantean preguntas y se posicionan acerca de cómo mejorar la ciudad. El proceso, además, es una guía para el “descubrimiento” de los barrios y del tipo de vida que la población lleva en ellos.

Finalmente, una pequeña redacción sintetiza todo aquello que los estudiantes han incorporado en su “mirada urbana”. Observamos que las actividades de los hombres y de las mujeres son más importantes en su concepto de ciudad. Vemos una mirada más crítica al funcionamiento de la ciudad actual. Constatamos que el concepto de sostenibilidad se ha ampliado de forma consistente, de únicamente “lo verde” a la calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alguacil, J. (2008). Espacio público y espacio político: la ciudad como lugar para las estrategias participativas. *Boletín CF+S*, 44, 51-65 <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n44/ajalg2.html>
- Asociación de Geografía de España (2019). *Declaración conjunta del Colegio de Geógrafos de España y de la Asociación Española de Geografía (AGE) ante la propuesta de incluir una asignatura de “cambio climático” en las enseñanzas universitarias de nuestro país*. <https://www.geografos.org/declaracion-conjunta-colegio-de-geografos-age/>
- Ballas, D. (2013). What makes a happy city?. *Cities. The International Journal of Urban Policy and Planning*, 32, S39-S50 <https://doi.org/10.1016/j.cities.2013.04.009>
- Bofill, A. (1993). Urbanisme i gènere. L'urbanisme des de la política de les dones. *Barcelona Societat*, 19, 76-86 <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/revista/revista-19-art6-urbanisme-i-genere-urbanisme-politiques-dones.pdf>
- Borja, J. (2013). *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Alianza Editorial
- Collazo, L.M. y Granados Sánchez, J. (2020). Implementation of SDGs in University Teaching: A Course for Professional Development of Teachers in Education for Sustainability for a Transformative Action, *Sustainability*, 12(19), 8267 <https://doi.org/10.3390/su12198267>
- Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J. y Zamora, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las ciencias sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 8, 36-59 <https://doi.org/10.22400/cij.8.e046>
- Corrales, M. y Garrido, J. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la Geografía. Una experiència de gamificación en 1º de ESO. *Didacticae*, 9, 7-23 <https://doi.org/10.1344/did.2021.9>
- De Miguel González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 36-54 <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

- De Miguel González, R. (2020). From international to global understanding: toward a century of international geography education, *International Research in Geographical and Environmental Education* <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1809792>
- Granados Sánchez, J. (2010). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 10, 29-41 <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248890/333136>
- Holden, M. (2006). Urban indicators and the integrative ideals of cities. *Cities. The International Journal of Urban Policy and Planning* ,23(3), 170-183 <https://doi.org/10.1016/j.cities.2006.03.001170>
- Khusnutdinova, S., Rodionova, I. y Adashova, T. (2019). The mental maps “the image of the city” in the teaching process of the discipline “urban geography” *International Multidisciplinary Scientific GeoConference Surveying Geology and Mining Ecology Management, SGEM, 19(5.4)*, 327-332 <https://doi.org/10.5593/sgem2019/5.4/S22.044>
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Ediciones Península.
- Lynch, K. (1960; 2015 3a edición). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- Haubrich, H., Reinfried, S. y Schleicher, Y. (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible* <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/spanish.pdf>
- IGU (2016). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica* https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/08/IGU_2016_spanish_updated.pdf
- Ortiz, A., Garcia Ramon, M.D., y Prats, M. (2014). La Vila Júlia de Nou Barris: un estudio cualitativo y de género de un espacio público en Barcelona. En M.D. Garcia Ramon, A. Ortiz y M. Prats (Eds) *Espacios públicos, género y diversidad: Geografías para unas ciudades inclusivas* (p.61-76). Barcelona: Icaria.
- Plataforma Urbana (2016). *6 lugares destacados por PPS como buenos ejemplos de espacios públicos*. <https://www.plataformaurbana.cl/archive/2016/05/09/6-lugares-destacados-por-pps-como-buenos-ejemplos-de-espacios-publicos/>
- Serra-Salvi, A., y Medir, R.M. (2021). Enseñar a leer la ciudad en clave de género como punto de partida para una ciudadanía proactiva. En J. Granados y R.M. Medir (Eds.) *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible* (p.251-260). Barcelona: Octaedro.
- Serra-Salvi, A. (2019). *Vida quotidiana, espai públic i construcció de sentit de pertinença a Girona. Una anàlisi intergeneracional, interseccional i de gènere*. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya). <https://hdl.handle.net/10803/669783>

- Tello, R. (2002). Mirades a l'espai públic: introducció. En R. Tello (Ed.) *Espais públics: mirades multidisciplinàries*. Barcelona: Pòrtic.
- Tilbury, D. (2011) *Educación para el desarrollo sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. ED-2010/WS/46. Paris: UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442_spa?posInSet=8&queryId=4cb49144-877b-4121-8cdf-aa3fb580db97
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 25-43. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395003.pdf>

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 221-245

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.630>

ISSN electrónico: 2174-6451

EN TRANSICIÓN HACIA SOCIEDADES BAJAS EN CARBONO: ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PARA LOS ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA

IN TRANSITION TOWARDS LOW CARBON SOCIETIES: COMPETENCE ANALYSIS FOR GEOGRAPHY STUDIES

EN TRANSITION VERS DES SOCIÉTÉS BAS CARBONE: ANALYSE DES COMPÉTENCES POUR LES ÉTUDES DE GÉOGRAPHIE

Jaume Feliu 

Departament de Geografia, Universitat de Girona, Girona, España.

jaume.feliu@udg.edu

Paula Inkeroinen

Department of Geographical and Historical Studies, University of Eastern Finland, Joensuu, Finland.

paula.inkeroinen@uef.fi

Iwona Markuszewska 

Faculty of Geographical and Geological Science, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland;

iwmark@amu.edu.pl

Minna Tanskanen 

Department of Geographical and Historical Studies, University of Eastern Finland, Joensuu, Finland.

minna.tanskanen@uef.fi

Sergi Nuss 

Departament de Geografia, Universitat de Girona, Girona, España.

sergi.nuss@udg.edu

Josep Vila-Subirós^{id}

Departament de Geografia, Universitat de Girona, Girona, España.

josep.vila@udg.edu

Recibido: 25/05/2021

Aceptado: 07/10/2021

RESUMEN:

En este trabajo se presentan los resultados de un análisis sobre las competencias y habilidades que serán eventualmente más relevantes para la formación de los futuros geógrafos y geógrafas involucrados en la transición y la gestión de sociedades bajas en carbono. La información analizada se basa en un amplio cuestionario respondido por diferentes profesionales que trabajan en la gestión ambiental y territorial en tres territorios europeos, Finlandia, Polonia y Cataluña (España). Se describe el proceso de diseño colaborativo del cuestionario, su diseminación en los tres territorios analizados y la calidad de los resultados obtenidos en términos metodológicos y estadísticos. A partir de los resultados, se identifican no solo las habilidades y destrezas más necesarias, sino también las diferencias entre estos territorios europeos. Entre los hallazgos, destaca el acuerdo general que las “habilidades blandas”, en oposición a las “habilidades duras”, son fundamentales para los futuros profesionales que abordarán políticas de transición hacia sociedades bajas en carbono. Los futuros profesionales tendrán un rol fundamental en el despliegue de políticas de mitigación y adaptación frente al cambio climático.

PALABRAS CLAVE:

Competencias; sociedades bajas en carbono (SBC); estudios de Geografía; habilidades blandas

ABSTRACT:

This paper presents the results of an analysis of competences and skills that will be more relevant for future geographers involved in the transition and management of low-carbon societies. The analysed information is based on an extensive questionnaire answered by professionals who work in environmental and land management in three European territories, Finland, Poland and Catalonia (Spain). The collaborative design process of the questionnaire, its dissemination in the three analysed countries and the results obtained in methodological and statistical terms are described. From the results, not only the most necessary skills and abilities are identified, but also the differences between these European regions. Among the findings, stands out a general agreement that “soft skills”, as opposed

to “hard skills”, are essential for future professionals who will tackle transition policies towards low-carbon societies. Future professionals will play a fundamental role in the implementation of mitigation and adaptation policies against climate change.

KEY WORDS:

Competences; Low Carbon Societies (LCS); Geography Studies; Soft skills.

RÉSUMÉ:

Cet article présente les résultats d’une analyse des compétences et aptitudes qui seront plus pertinentes pour la formation des futurs géographes impliqués dans la transition et la gestion des sociétés bas carbone. Les informations analysées sont basées sur un vaste questionnaire auquel ont répondu des professionnels qui travaillent dans la gestion environnementale et territoriale dans trois territoires européens, la Finlande, la Pologne et la Catalogne (Espagne). Le processus de conception collaborative du questionnaire, sa diffusion dans les trois pays analysés et les résultats obtenus en termes méthodologiques et statistiques sont décrits. A partir des résultats, non seulement les compétences et les capacités les plus nécessaires sont identifiées, mais aussi les différences entre ces régions européennes. Parmi les résultats, ressort un accord général selon lequel les «soft skills», par opposition aux «hard skills», sont essentielles pour les futurs professionnels qui s’attaqueront aux politiques de transition vers des sociétés bas carbone. Les futurs professionnels joueront un rôle fondamental dans la mise en œuvre des politiques d’atténuation et d’adaptation face au changement climatique.

MOT-CLES:

Compétences; Sociétés bas carbone (SBC); Géographie; Soft skills.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la sociedad del presente y del futuro es cómo abordar las nuevas -y también las tradicionales- formas de organizar las actividades humanas, como la producción de alimentos, de bienes y energía, la movilidad, las formas de consumo, etc., para que produzcan bajas emisiones de carbono en la atmósfera. Tal y como recogen las investigaciones recopiladas por el Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC), la relación de causa-efecto entre la liberación de gases de efecto invernadero antropogénicos y el cambio climático es un hecho probado (IPCC, 2021), de ahí la necesidad de frenar urgentemente las emisiones para lograr un nuevo equilibrio. Sin embargo, desafortunadamente, las concentraciones atmosféricas de gases de efecto invernadero continúan creciendo. En Abril de 2021 el Observatorio mundial de referencia de Manua Loa registraba 419,05 ppm. de CO₂,

2,6 ppm. más que un año atrás, a pesar la crisis de la COVID-19 (NOAA, 2021), y se argumentaba la necesidad de cumplir con los Acuerdos de París (WMO, 2021).

La necesidad de cambio está siendo finalmente asimilada por gobiernos y administraciones a todos los niveles, siendo el Acuerdo de París (2015) la referencia actual para el establecimiento de objetivos gubernamentales a partir de 2020. En este sentido, la Unión Europea estableció en 2020 una hoja de ruta baja en carbono que tiene como objetivo lograr la neutralidad climática el 2050, reducir las emisiones un 55% en comparación con 1990 el 2030, la creación de una Ley Europea del Clima, y estimular que las naciones del mundo a contener el aumento de temperaturas por debajo de 1.5°C para evitar las más severas consecuencias del cambio climático (COM, 2020), tal como marcan el IPCC (2018) y el Acuerdo de París (UNFCCC, 2015). La pandemia ha tenido un impacto sin precedentes en la curva de consumo de recursos, energía y emisiones a nivel mundial, con una caída del 6.4% de los gases de efecto invernadero en 2020 (Nature, 2021). Sin embargo, este retroceso, que solo fue continuado hasta el mes de Mayo -cuando China y de forma progresiva otros países fueron recuperando la actividad-, no logra el ritmo de descarbonización de un 7,6% anual estipulado por UNEP (2019) hasta 2030, para respetar el techo de 1,5°C de calentamiento global.

Para cumplir esta meta global, todos los sectores de la economía, niveles de gobierno y estamentos sociales deberán implicarse a fondo. A nivel planetario, la red del Pacto Mundial de los Alcaldes es la mayor iniciativa voluntaria de cooperación y empoderamiento de comunidades para la mitigación y adaptación del cambio climático, con más de 10.700 ciudades y pueblos, que representan a más de 980 millones de habitantes (el 13% de la población mundial. Europa, por su parte, ha lanzado el European Green Deal como instrumento político-financiero creado para acelerar la transición a una sociedad baja en carbono, con importantes beneficios ambientales, sociales y económicos. Se espera una reducción de un 60% de la polución del aire, con un ahorro asociado en salud pública del orden de 110.000 millones de €. Gracias al autoabastecimiento con renovables también se prevé una factura de las importaciones 100.000 millones de €, junto a salto adelante en seguridad energética a escala continental.

Se espera que estos marcos de mitigación y adaptación al cambio climático generen una demanda creciente de profesionales altamente capacitados en campos de desarrollo con bajas emisiones de carbono. En este sentido, la relevancia general de la planificación y ordenación territorial, urbanística y del paisaje conforman un campo estratégico para la descarbonización de la sociedad y de la economía, ya que los usos y cambios de los usos del suelo son la palanca que impulsa, retroalimenta, contiene o retiene emisiones de y entre otros sectores. En realidad, las habilidades y competencias en esta área probablemente se convertirán en parte de la columna vertebral de la educación superior para muchas carreras científicas y técnicas, en particular para la geografía y estudios relacionados.

El principal reto a superar continúa siendo el consumo de combustibles fósiles ya que representa más de $\frac{3}{4}$ partes de las emisiones continentales, con el transporte y consumo doméstico al frente, con un 25% y 14,6% respectivamente (Eurostat, 2019), cosa que requerirá ingentes planes de reforma urbana, tanto para la rehabilitación energética de inmuebles, como para invertir la movilidad y por lo tanto la jerarquía heredada de asignación de vía pública a los diferentes modos de transporte.

Por otro lado, la escasa integración de materias recicladas en los procesos industriales (un 12%) indica que la circularización de la economía es otra pieza clave a abordar. Así como la huella de carbono de externalizada en forma de productos importados, que asciende a un 17% de las emisiones per cápita (Eurostat, 2019). Como ejemplo, la UE ha definido un 25% de producción de alimentos orgánicos en Europa para 2030. Es un objetivo loable, pero netamente insuficiente. La alimentación representa una tercera parte de los GEH antropogénicos a escala planetaria y el 71% de las mismas son debidas a los usos del suelo y los cambios de usos asociados (deforestación, etc.) (Cripa et al, 2021). Habiéndose constatado que la expansión agrícola se concentra en el Sur Global, pero que en buena medida se debe a la producción de materias primas y alimentos para el Norte Global, la alimentación en las sociedades industrializadas merece una revisión de la cadena a escala internacional. Más aun cuando el alza global de la población urbana y de sus rendas respectivas, conlleva una mayor proporción de productos de origen animal en la dieta, hecho que está en la base de la colonización de tierras para la producción agropecuaria (Niamir-Fuller, 2016).

A partir de estos hechos contextuales y su implicación en los estudios de geografía en diferentes universidades europeas, se ha creído interesante aquí investigar y reflexionar sobre qué tipo de competencias se requieren para potenciar sociedades bajas en carbono (SBC) en los estudios de geografía, así como otros estudios de educación superior relacionados con los usos del suelo, el paisaje, la ordenación y planificación ambiental y territorial. Como disciplina, la geografía tiene un corpus bien definido debido a su larga tradición en el ámbito académico, aunque es necesaria una adaptación curricular constante debido a las realidades e intereses cambiantes (como los retos ambientales, la tecnología, las tendencias socioeconómicas como la globalización, etc.). Se pueden encontrar investigaciones que proponen adaptar las competencias en geografía a las demandas del mercado laboral (Hennemann y Liefner, 2010), así como ejemplos de propuestas de actualización (NCGE, 2012) para desarrollar nuevos estándares de conocimiento geográfico y nuevas habilidades geográficas para estudiantes del tema. En el marco de organizaciones como EUROGEO (p.e. el proyecto Geocapabilities, o De Miguel, 2019) se han desarrollado también reflexiones entorno las competencias de los estudios de geografía a escala europea. Esta investigación está en línea con estas experiencias y tiene como objetivo actualizar la información necesaria para adaptar los

estudios de geografía a un campo específico y, a la vez, crítico para el futuro inmediato, el de las sociedades bajas en carbono (SBC). En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto de investigación realizado conjuntamente por la University of Eastern Finland (Finlandia), University Adam Mickiewicz (Polonia) y Universitat de Girona (España) relacionado con las competencias de los futuros estudiantes de geografía.

El concepto de ‘competencias’, definido como ‘conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el desempeño exitoso de tareas y la resolución de problemas con énfasis en problemas, desafíos y oportunidades del mundo real’ (Wiek et al., 2011, p. 4), fue una herramienta central que impulsó la investigación. La Declaración de Bolonia se centra en la adquisición de habilidades para mejorar la empleabilidad de los estudiantes (Wall y Speake, 2012); sin embargo, como señalaron Thomas y Meehan (2010), existe un debate sobre qué capacidades necesitan los graduados para convertirse en profesionales eficaces. Arrowsmith et al. (2011) dudan de que los graduados posean las habilidades de empleabilidad para ser competitivos en los negocios y en una economía de mercado que cambia rápidamente. Hennemann y Liefner (2010) expresaron una opinión crítica sobre el sistema educativo en el proceso de aprendizaje de la geografía; afirmaron que carece de un perfil de carrera claro, lo que lleva a los egresados a poseer más conocimientos teóricos, en lugar de las habilidades y destrezas requeridas en las carreras profesionales. Esta situación genera la necesidad de matricularse en cursos de posgrado para reforzar las competencias profesionales solicitadas por los empleadores (Mistry et al. 2009). En esta investigación se defiende que la inclusión de competencias y habilidades clave necesarias en el desarrollo hacia sociedades bajas en carbono es una gran oportunidad para aumentar la profesionalidad en estos estudios superiores y reducir la brecha entre el sistema educativo y las necesidades del mercado y la sociedad misma. Existen muy pocas investigaciones sobre las habilidades, destrezas y capacidades que se esperan de los graduados que van a estudiar geografía u otras carreras de carácter ambiental (p.e. Stibbe, 2009). Y aunque algunas titulaciones de geografía han incluido competencias en pensamiento y/o gestión ambiental (Eastwood, 2005; Thomas & Meehan, 2010; Arrowsmith et al., 2011; Carrivick, 2011; Saunders, 2011; Walkington, 2011), estas no han sido específicamente relacionadas con las SBC.

Motivados por esta situación, nueve organizaciones de educación superior y planificación territorial de Finlandia, Polonia y Cataluña (España)¹ cooperaron en un proyecto Erasmus+ titulado “En camino hacia una sociedad baja en carbono; aumentar el profesionalismo en los usos del suelo y la gestión del paisaje dentro del

¹ Socios del proyecto: University of Eastern Finland, Regional Council of North Karelia, Metsähallitus (Finlandia); Adam Mickiewicz University, Municipal Planning Office of Poznan, Waste Management Plant in Poznań (Polonia); Universidad de Girona, Observatori del Paisatge de Catalunya, Diputació de Girona (Cataluña, España).

cambio climático”. El objetivo general del proyecto era crear y empoderar estructuras de educación superior que profesionalizaran la gestión de los usos del suelo y los problemas del paisaje enfocados en la idea de SBC y, por lo tanto, frenar y adaptarse al cambio climático. Tres objetivos principales dieron forma a las actividades incluidas en el proyecto. En primer lugar, elaborar un análisis de las competencias profesionales necesarias para desarrollar mejor las sociedades bajas en carbono. En segundo lugar, con base en el análisis antes anterior, diseñar un módulo de estudio que satisfaga las necesidades de los profesionales y los desafíos de futuro inherentes a las SBC. El módulo de estudio fue diseñado y probado en tres cursos intensivos (uno en cada país y con una combinación de 24 estudiantes de las tres universidades). Como el objetivo era que los estudiantes se ocuparan de temas y problemas del mundo real, se adoptó el enfoque pedagógico del aprendizaje centrado en el alumno (*student-centered learning*). En tercer lugar, para permitir la explotación de estos resultados en otros países europeos y en diferentes niveles educativos, se habilitó una plataforma en línea de acceso abierto (www.towardslowcarbon.eu) y varios materiales complementarios. La investigación presentada en este artículo está relacionada con el primer objetivo; es decir, la exploración prospectiva de las habilidades y competencias más importantes que los estudiantes de un grado en geografía o similar necesitan desarrollar suficientemente bien en relación con los temas de bajas emisiones de carbono, a partir del juicio experto de los profesionales que están actualmente trabajando en este campo.

2. METODOLOGÍA

El método elegido para determinar la opinión de los profesionales sobre las competencias bajas en carbono que requerirán los futuros profesionales fue un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. El cuestionario se respondió a través de una aplicación en línea, a la que los profesionales invitados pudieron acceder con un enlace web. Se les informó que sus respuestas serían anónimas, ya que todos los datos generados se almacenarían en una base de datos sin referencias personales ni de identidad. A los socios del proyecto que eran profesionales del ámbito se les permitió participar en el cuestionario.

La definición de las 70 preguntas sobre la SBC incluidas en el cuestionario, agrupadas en 8 temas, fue el resultado de un proceso previo de mapeo y categorización de competencias. Los socios del proyecto (3 universidades, 2 administraciones regionales, 1 administración local y 1 observatorio regional) organizaron un taller (durante la reunión inicial del proyecto) para analizar ampliamente los problemas clave que afectarán a las sociedades en transición hacia formas de organización bajas en carbono. El resultado fue una lista de decenas de habilidades, que se organizaron en varios temas. A continuación, estas habilidades

se agruparon en una lista aplicando un modelo de competencias tomado de la práctica empresarial (*Competency Model Clearinghouse*). En posterioridad, se pidió a los socios del proyecto que agregaran más competencias a la lista categorizada. Junto a esto, la lista de competencias se complementó con recopilaciones de competencias en otros archivos (Lundgren, 2012; Departamento de Desarrollo Internacional, 2016). En total, 15 expertos en el tema (investigadores y socios del proyecto) participaron en el diseño del cuestionario.

Los profesionales invitados a responder el cuestionario trabajan en los tres ámbitos de estudio (países o regiones) que son objeto del proyecto: Finlandia, Polonia y Cataluña (España). Por lo tanto, estos tres ámbitos territoriales se presentan como los tres estudios de caso que se analizan, tanto de forma conjunta (ya que las competencias en SBC son globales), como por separado (para comparar las percepciones y las experiencias en cada país). El número de cuestionarios a realizar no se determinó de antemano ya que no se trataba de una encuesta con necesidad de muestra y valor significativo, sino un método de investigación cuantitativo con herramientas estadísticas para interpretar los resultados (IBM SPSS Statistics 25.0). El interés se centró en la participación representativa de los profesionales expertos en cuanto a la calidad de sus respuestas. Los profesionales invitados a responder el cuestionario fueron elegidos por los socios del proyecto en cada país después de un proceso de enumeración de las organizaciones públicas y privadas relevantes involucradas en el uso del suelo y la gestión y planificación del paisaje y buscar los contactos de los diferentes profesionales que trabajan en ese campo. En total, se invitó a 158 profesionales y se respondieron 60 cuestionarios completos, una tasa de respuesta del 38% (18 Finlandia; 26 Cataluña (España); 16 Polonia), durante el primer semestre de 2016.

En el cuestionario, se pidió a los profesionales que valoraran diversas habilidades que podrían ser importantes en el futuro para mejorar el desarrollo de sociedades bajas en carbono. Debían dar una puntuación del 1 al 7 que reflejaba su acuerdo con cada pregunta, para un total de 70 preguntas, 57 de las cuales eran sobre competencias (ver Tabla 1). Para cada tema principal, también podrían escribir comentarios libres. También se les preguntó sobre su perfil profesional y su implicación en potenciar el desarrollo de la SBC en su puesto actual, su campo de estudio, ámbito de trabajo actual y años de trabajo en esta ocupación.

Una vez respondido el cuestionario, los autores realizaron pruebas estadísticas para determinar la validez interna y consistencia de las respuestas. No se encontraron divergencias al comparar respuestas a preguntas similares². En segundo lugar, se elaboró un ranking

² Las preguntas comparadas fueron Q3 (Mejora de la sociedad baja en carbono: aumento de concienciación entre los ciudadanos) con Q55 (Comunicación y trabajo en red: Interés en el compromiso social y capacidad de influencia), y Q12 (Mejora de la sociedad baja en carbono: integración de la idea de la sociedad baja en carbono en el uso de la tierra y la planificación del

global de competencias midiendo la media de las respuestas a cada pregunta³. También se calculó la desviación estándar para controlar la dispersión excesiva de las respuestas. Finalmente, se realizó un análisis de las respuestas para cada país para comprender mejor las similitudes y divergencias entre ellas, como se describe en el siguiente apartado.

Agrupación de competencias	Número de competencias
Creatividad y resolución de problemas.	5
Facilitar el desarrollo en diferentes niveles regionales	6
Comunicación y networking	9
Habilidades técnicas y prácticas	9
Análisis, valoración y evaluación	7
Gobernanza y gestión ambiental	13
Cuestiones y análisis sociales y económicos	8

TABLA 1. Agrupación de las competencias analizadas. Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres secciones y se interpretan en la sección de Conclusiones. En primer lugar (3.1), se analizan los perfiles de los profesionales que participaron en el estudio con el fin de determinar las características de los expertos en este campo y conocer mejor sus respuestas. A continuación (3.2), se analizan las diferencias en las respuestas entre países para demostrar la validez general del cuestionario y comprender algunas singularidades detectadas. Finalmente (3.3), se presentan los resultados individuales de las competencias y se interpretan para identificar tendencias y aclarar las clasificaciones. Los resultados de todas las competencias se han calculado a partir de la media aritmética, desviación estándar y número de respuestas para cada pregunta.

paisaje) con Q24 (Gobernanza y gestión ambiental: familiaridad con la planificación del paisaje sostenible). La correlación de la prueba no paramétrica del coeficiente tau de Kendall siempre fue significativo al nivel 0.05: 0.252 y 0.420 respectivamente.

³ Todos los resultados están por debajo del 30% del coeficiente de variación (CV).

3.1. Perfiles de profesionales

Con respecto a la formación de los profesionales, incluida la educación y las materias estudiadas, el 27,8% de ellos estudió ciencias ambientales en un sentido amplio, incluido políticas y derecho ambiental. Un 20,4% estudió biología y ciencias básicas como física y geología, y un 16,7% estudió geografía y otras ciencias sociales como sociología u ordenación del territorio. Estos tres grupos comprenden casi dos tercios del total de perfiles educativos. Las otras materias estudiadas por los profesionales consultados fueron economía y ciencias económicas (11,1%), ingeniería, tecnología y energía (9,3%), silvicultura (7,4%), agronomía (3,7%) y urbanismo y arquitectura (3,7%). Los diferentes perfiles se distribuyeron uniformemente entre los países analizados, con algunas pequeñas desviaciones, como la fuerte presencia de biólogos en el caso catalán, por ejemplo.

En cuanto al perfil profesional, el 33,9% de ellos se desarrolla gestión ambiental, con una amplia gama de especializaciones, que incluyen protección ambiental, evaluación de impacto de proyectos, políticas de cambio climático, adaptación y mitigación y eficiencia energética. Un 12,5% de los participantes trabaja en conservación de la naturaleza, específicamente en un parque natural, en gestión forestal, biomasa y prevención de incendios. Otro 12,5% en planificación espacial y urbana, y otro 12,5% se centra en cuestiones de investigación relacionadas con la ecología, los servicios de los ecosistemas o incluso la informática. El resto de perfiles laborales són en economía (10,7%), incluyendo los campos de bioeconomía, desarrollo sostenible y ONG, administración pública (8,9%), turismo y marketing (5,4%), especialmente en ecoturismo y recreación en áreas protegidas, y educación (3,6%). La mayoría de los perfiles profesionales están bien distribuidos entre los tres casos de estudio, aunque hay algunas sobrerrepresentaciones. Por ejemplo, encontramos gestores de bosques y parques naturales y gestores turísticos en Finlandia y Cataluña (España), pero no en Polonia. Mientras que los urbanistas están muy bien representados en Polonia. Finalmente, los investigadores están representados principalmente en Cataluña (España).

Una pregunta complementaria al perfil fue el número de años trabajando en este campo/ocupación. El cálculo de todos los grupos indica una media de 10,9 años de experiencia (con una desviación estándar de 6,3), resultado que nos permite considerar fiables las opiniones de los expertos. Por países, encontramos algunas diferencias (que explican en parte la alta dispersión): los profesionales de Finlandia y Cataluña (España) tenían 13,1 y 12,2 años de experiencia trabajando en su campo, respectivamente, mientras que los de Polonia tenían una media de 6,6 años.

Finalmente, se preguntó a los profesionales sobre su implicación potenciando el desarrollo en SBC en su puesto actual. Consideramos que esta pregunta es útil para medir la experiencia real en el tema que estábamos abordando. La respuesta global (en

una escala de 1 a 7) fue muy alta, 6, con una baja dispersión (1,3 d.s.) y sin diferencias relevantes entre países.

3.2. Diferencias entre países

También es importante tratar todas las respuestas por separado por país para ver en qué medida coinciden o divergen las opiniones de los expertos. Si comparamos la media de cada pregunta por países, como primer examen encontramos una alta correlación positiva entre la opinión de los profesionales finlandeses y catalanes⁴. Por otro lado, la correlación entre Polonia-Finlandia y Polonia-Cataluña (España) difiere hasta tal punto que pueden considerarse de baja significación⁵. De hecho, estos resultados revelan dos grupos diferenciables de profesionales, los finlandeses y catalanes, por un lado, y los polacos por otro. Puede haber varias razones para esta diferencia entre los dos grupos: en primer lugar, como hemos visto, los profesionales de Finlandia y Cataluña (España) tienen una experiencia similar trabajando en temas de bajas emisiones de carbono (una media de 13,1 y 12,2 años, respectivamente) en comparación con los de Polonia (6,6 años). En segundo lugar, el perfil profesional de los expertos polacos tendió a estar más relacionado con la administración pública (ciudad y planificación espacial en particular). Otras razones están relacionadas con el contexto socioeconómico, un sistema económico diferente en el pasado reciente, un nivel diferente de desarrollo económico, la adhesión relativamente reciente de Polonia a la UE (2004) en comparación con Finlandia (1995) o España (1986), y el contexto que esto representa con respecto a la legislación y la política.

Sin embargo, podemos profundizar en el análisis de las diferencias entre los países estudiados y destacar aquellas competencias únicas que recibieron valoraciones significativamente diferentes entre dos países. Utilizamos una prueba no paramétrica adaptada a datos ordinales, la prueba U de Mann-Whitney, para examinar esta distribución diferente de respuestas entre países. A partir de los resultados del valor p (con un margen de error del 95 por ciento), observamos que la mayoría de las respuestas fueron muy similares en los tres estudios de caso (para 60 de las 70 preguntas). Solo se respondieron 10 preguntas de manera diferente entre países. La mayoría de ellos, o seis para ser precisos, mostraron un desacuerdo entre los grupos de Polonia y Finlandia-Cataluña (España). En términos generales, los profesionales polacos confían más en soluciones ecológicas para problemas de ingeniería de la construcción y no confían tanto en soluciones como esquemas de

⁴ Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman (prueba estadística para datos ordinales con un rango de $-1 < S < 1$) y los resultados indicaron una correlación significativa ($S = 0,821$) entre las respuestas de los profesionales cada par de países.

⁵ ($S = 0.351$ y $S = 0.299$, respectivamente).

cogestión, manteniendo proactivamente las relaciones con las partes interesadas, gestión de proyectos y comprensión de los principios económicos/comerciales/financieros. Solo tres preguntas presentaron desacuerdo entre los profesionales polacos y catalanes. Los catalanes dieron importancia a cuestiones como la cooperación y el empoderamiento de las comunidades, o los indicadores de sostenibilidad, mientras que los polacos dieron prioridad a las opciones de gestión de residuos. Finalmente, solo hubo un desacuerdo entre los profesionales catalanes y finlandeses/polacos, que estaba relacionado con la importancia de los mercados de carbono para potenciar las sociedades bajas en carbono, los catalanes no tenían mucha fe en esta política.

3.2. Resultados de preguntas sobre competencias

Antes de analizar las competencias en sí, se pidió a los profesionales que anticiparan la importancia de diferentes temas y conceptos en términos de potenciar el desarrollo de sociedades bajas en carbono para poder enfocar mejor el debate. El uso de energías renovables fue el tema que recibió las puntuaciones más altas y la mayor concordancia (la media más alta, 6,5, la d.e. más baja, 0,7). Otras cuestiones que recibieron puntuaciones altas fueron la concienciación de los ciudadanos (6,4), la movilidad (6,2) y las emisiones (6,2). Los temas con las puntuaciones más altas fueron aquellos que son mejor entendidos por la población, más familiarizados con los conceptos. Las peores puntuaciones fueron para cuestiones más técnicas, o incluso para campos menos familiares, como los mercados de carbono (4,4 y solo 52 respuestas), la huella de carbono (5,1), las infraestructuras verdes para las ciudades (5,3), la ingeniería sostenible (5,6) y las ciudades inteligentes (5,7). Además, se comentó que conceptos como el cálculo de la huella de carbono son en su mayoría informativos y no comparativos ni confiables para la toma de decisiones.

El resto de preguntas se redactaron para analizar qué competencias serían importantes en los próximos años para los futuros profesionales implicados en la evaluación y gestión de SBC. Más exactamente, se preguntó a los profesionales “¿Cómo anticiparía la importancia de las siguientes competencias en el futuro?” La escala era de 1 (nada importante) a 7 (muy importante). Existía la posibilidad de responder “No se puede anticipar”. Las medias y desviaciones estándar de cada grupo se calcularon a través de todas las opiniones individuales sobre las competencias que componen el grupo (Tabla 1). Una primera conclusión general es que no hubo diferencias extremas en la evaluación de competencias. Las medias variaron de 5,9 a 5,4 en el caso de las competencias agrupadas, y de 6,3 a 4,9 para las competencias individuales mejor y peor evaluadas (Tabla 2). Los profesionales consideraron, pues, que todas las competencias analizadas son bastante importantes para los futuros estudiantes y profesionales implicados en

potenciar el desarrollo de la SBC. A continuación, se analizan e interpretan las diferentes puntuaciones otorgadas por los expertos.

Las competencias agrupadas en el epílogo ‘Creatividad y resolución de problemas’ recibieron las puntuaciones más altas por parte de los profesionales (ver Tabla 2). Este grupo comprende diferentes competencias relacionadas con el concepto de complejidad. Podemos definir la complejidad como el comportamiento de un sistema, en este caso un sistema territorial, cuyos componentes interactúan de múltiples formas y siguen sus propias reglas (O’Sullivan, 2004). Esto significa que el conocimiento técnico único no es en sí mismo útil para resolver problemas complejos. Se necesitan otras competencias para abordar problemas complejos, como los que reciben altas puntuaciones por parte de los profesionales, en este caso.

Competencia	media	desv. est.	n
Capacidad para trabajar con la complejidad y la incertidumbre	6,0	1,3	55
Capacidad para aplicar conocimientos y habilidades para idear soluciones a problemas desconocidos	5,9	1,0	59
Capacidad para trabajar con grupos multidisciplinares para crear soluciones	6,3	1,0	58
Capacidad para generar ideas / innovaciones sociales / métodos / enfoques / perspectivas adecuadas a la disciplina y / o práctica ocupacional	6,0	1,0	58
Voluntad de potenciar las acciones de Investigación y Desarrollo (I + D)	5,6	1,1	58

TABLA 2. Clasificación de opiniones para Creatividad y resolución de problemas. Fuente: resultados de la encuesta

En la parte superior de la lista (con una media de 6,3), y con mucho la competencia más valorada de las 57, se encuentra “La capacidad de trabajar con grupos multidisciplinares para crear soluciones”. Esto demuestra que los profesionales creen en el trabajo en equipo, compuesto por diferentes perfiles profesionales, e incluso consorcios ad hoc que realizan actividades intersectoriales, como la forma de resolver problemas sociales complejos de manera creativa o innovadora. Por lo tanto, las habilidades de trabajo en equipo se consideran relevantes para los futuros profesionales. Otras competencias muy valoradas incluyen trabajar con la complejidad e incertidumbre (6.0) y generar innovaciones sociales adecuadas a la práctica ocupacional (6.0). Estas competencias se relacionan nuevamente con aptitudes que quedan fuera del ámbito de las disciplinas

académicas individuales, como la complejidad, la incertidumbre, la flexibilidad, la adaptabilidad e incluso la curiosidad, la actitud innovadora y la creatividad. Otras competencias con puntuaciones altas se relacionaron con influir en la formulación de políticas (5.9) e idear soluciones a problemas desconocidos (5.9). Finalmente, ‘La voluntad de potenciar las acciones de Investigación y Desarrollo (I + D)’ fue la competencia menos valorada (5,6) en este grupo, probablemente porque la I + D es vista como una actividad a ser promovida por las instituciones (universidad, centro de investigación) en lugar de capacidad para resolver problemas territoriales de forma directa y aplicada.

El segundo grupo de competencias clasificado es “Facilitar el desarrollo en diferentes niveles regionales” (ver Tabla 3). Este elemento incluye una competencia muy valorada: “La capacidad de ayudar a solicitar financiación para iniciativas de desarrollo” (6.1). Este dictamen muestra la importancia de saber encontrar recursos para realizar acciones para una sociedad baja en carbono en un contexto donde los recursos suelen ser escasos para este tipo de políticas, aunque con beneficios a largo plazo. Tres competencias muy bien valoradas estaban relacionadas con el empoderamiento comunitario (6.0), el uso de métodos participativos (6.0) y la resolución de conflictos (5.7), habilidades muy prácticas que se suelen desarrollar en campos como la ciencia política, la geografía, la sociología o el trabajo social. Más abajo en la lista, encontramos la cocreación para fomentar el desarrollo (5.5) y esquemas de cogestión (5.1), habilidades relacionadas con las nuevas tendencias y actitudes en la cooperación entre individuos o instituciones público-privadas que probablemente no sean consideradas tan importantes como las otras porque otorgan sólo un papel menor a la administración pública.

Competencia	media	desv. est.	n
Capacidad para ayudar a solicitar financiación para iniciativas de desarrollo	6,1	0,9	58
Capacidad para cooperar y empoderar a las comunidades	6,0	1,1	57
Capacidad para utilizar métodos participativos para involucrar a las partes interesadas	6,0	1,0	58
Capacidad para mediar y gestionar conflictos entre diferentes grupos de interés / partes interesadas	5,7	1,2	58
Conocimiento de los aspectos clave de la cocreación para fomentar el desarrollo	5,5	1,2	55
Familiaridad con los esquemas de cogestión	5,1	1,2	52

TABLA 3. Clasificación de opiniones para Facilitar el desarrollo en diferentes niveles regionales.
Fuente: resultados de la encuesta

“Comunicación y redes” es el tercer grupo de competencias clasificado en términos de importancia (ver Tabla 4). En general, los profesionales consideraron que las buenas habilidades comunicativas son importantes para potenciar el desarrollo de las SBC, ya que la acción promovida es principalmente voluntaria para los actores más pequeños (por ejemplo, la pequeña industria, organizaciones locales, individuos). Influir en los medios de comunicación y las redes sociales puede ser una forma complementaria de conseguir determinados objetivos. Las competencias más valoradas a este respecto fueron la capacidad para promover innovaciones (6.1) utilizando las TIC, redes sociales, multimedia y otras formas apropiadas (6). La necesidad de comunicar acciones y políticas aplicadas por las instituciones parece cobrar cada vez más importancia. El diseño de una estrategia de comunicación y el uso de tecnologías de la información y la comunicación pueden ser formas efectivas de difundir ideas innovadoras, especialmente dada la inversión relativa que requieren. Otras competencias muy valoradas están más relacionadas con la creación de redes y la capacidad de influir tanto en las administraciones como en los actores locales de forma directa o incluso indirecta para lograr los objetivos.

Competencia	media	desv. est.	n
Capacidad para promover innovaciones	6,1	1,1	59
Capacidad para comunicarse de manera efectiva utilizando las TIC, las redes sociales, los multimedia y otras formas apropiadas.	6,0	1,0	60
Tener contactos e influencia viables en la formulación de políticas y en la toma de decisiones.	5,9	1,1	58
Interés en el compromiso social y capacidad de influencia	5,8	1,1	59
Capacidad para actuar de forma proactiva en la creación y el mantenimiento de relaciones con varias partes interesadas.	5,8	1,1	59
Conocimiento de las herramientas, medianas y canales adecuados para la comunicación y difusión.	5,6	1,2	59
Capacidad para escribir declaraciones, artículos y boletines para varios grupos destinatarios.	5,6	1,3	59
Respeto, conciencia, conocimiento y habilidades para interactuar de manera efectiva en contextos cultural o lingüísticamente diversos.	5,6	1,2	59
Capacidad para actuar en redes entre los profesionales de las políticas ambientales y de desarrollo.	5,6	1,1	59

TABLA 4. Clasificación de opiniones para Comunicación y redes. Fuente: resultados de la encuesta

El siguiente grupo más alto en términos de puntajes fue “Habilidades técnicas y prácticas” (ver Tabla 5). Es curioso que este grupo de competencias que representan la especialidad, e incluso definen la identidad, de ciertos estudios involucrados en el desarrollo de las SBC, se encuentre en la cuarta posición. Solo una competencia se acerca al nivel de 6 puntos - “Gestión de proyectos” (5.9) - una habilidad que podemos considerar no exclusiva de este tipo de estudios, sino más bien una habilidad interdisciplinaria relacionada con las prácticas administrativas. También en este sentido, la competencia de “Elaboración de presupuestos” (5.7) está bastante bien considerada por los profesionales. Tras estas, encontramos un conjunto de competencias, la mayoría bastante bien valoradas, que encajan mejor con la idea de habilidades técnicas en estudios relacionados con la geografía, como recopilación y análisis estadístico, uso de Big Data y Open Data, programas de código abierto y habilidades geoinformáticas. Esta última habilidad está sorprendentemente mal valorada dado que ha sido considerada una de las habilidades exclusivas de los estudios de geografía y en ocasiones se la ve como la imagen de la profesión contemporánea. De manera similar, otra competencia de poco valor que se considera fundamental para los estudios de geografía fue “Métodos de campo para medir información geográfica u otra información apropiada” (5.2).

Competencia	media	desv. est.	n
Gestión de proyectos	5,9	1,0	57
Presupuesto	5,7	1,1	58
Habilidades de análisis estadístico en relación con el contexto ambiental y geográfico.	5,6	1,1	57
Capacidad para compilar e interpretar estadísticas.	5,6	1,0	56
Habilidades de redes sociales	5,6	1,1	55
Comprensión y uso de Big Data y Open Data	5,5	1,2	54
Familiaridad con programas de código abierto	5,4	1,1	51
Habilidades geoinformáticas	5,3	1,1	56
Métodos de campo para medir información geográfica u otra información apropiada	5,2	1,2	58

TABLA 5. Clasificación de opiniones para Habilidades técnicas y prácticas. Fuente: resultados de la encuesta

El quinto grupo de competencias en orden de preferencia se titula “Análisis, valoración y evaluación” (ver Tabla 6) y está relacionado con diferentes pasos en la reflexión estratégica y la planificación de escenarios futuros. La competencia más valorada, la capacidad de predecir el impacto de las políticas (6), junto con la capacidad de pronosticar

escenarios futuros (5.6), otorga importancia a la previsión de situaciones futuras derivadas de las políticas aplicadas actualmente, una habilidad bastante compleja que generalmente se adquiere a través del trabajo, experiencia y el uso de diversos tipos de información y herramientas. Otras competencias están relacionadas con pasos previos en la planificación estratégica, es decir, habilidades para analizar la situación actual. Finalmente, las competencias menos valoradas se relacionaron nuevamente con habilidades más técnicas o habilidades teóricas / investigadoras: indicadores de sostenibilidad (5.3), uso de bases de datos (5.3) y comprensión de antecedentes científicos (5.2).

Competencia	media	desv. est.	n
Capacidad para predecir y evaluar el impacto de acciones y políticas.	6,0	1,1	59
Capacidad para analizar y evaluar críticamente si la información, los materiales y los argumentos son apropiados para un propósito particular y están actualizados.	5,9	1,1	57
Capacidad para pronosticar y proyectar escenarios futuros	5,6	1,3	59
Comprensión y uso de conceptos clave del análisis social, de la economía política y del medio ambiente.	5,5	1,3	58
Familiaridad con los indicadores de sostenibilidad y cómo monitorearlos	5,3	1,2	59
Capacidad para utilizar y evaluar bases de datos.	5,3	1,3	59
Comprensión de los antecedentes científicos del análisis.	5,2	1,3	59

TABLA 6. Clasificación de opiniones para Análisis, valoración y evaluación. Fuente: resultados de la encuesta

El grupo “Gobernanza y gestión ambiental” ocupa el sexto lugar (ver Tabla 7). La competencia más valorada fue “Familiaridad con la gobernanza sostenible de los recursos naturales” (5.9), una competencia basada más bien a una escala local. Por otro lado, el “conocimiento de los procedimientos de gobernanza ambiental a nivel mundial y europeo” (5.3) no fue tan valorado. También recibieron puntuaciones altas “Familiaridad con la gestión sostenible de los usos del suelo” (5.9) y “Familiaridad con las opciones de gestión de residuos” (5.9), estos dos otorgan importancia a la gestión y las políticas aplicadas para lograr los objetivos en relación con las sociedades bajas en carbono. En último lugar encontramos competencias relacionadas con acciones sobre el paisaje, como la planificación del paisaje (5.4) y las posibilidades de restauración del paisaje (5.0).

Competencia	media	desv. est.	n
Familiaridad con la gestión sostenible del uso de la tierra	5,9	1,4	60
Familiaridad con las opciones de gestión de residuos	5,9	1,0	60
Familiaridad con la gobernanza sostenible de los recursos naturales	5,9	1,3	59
Conocimiento de estándares, regulaciones y gestión ambiental a nivel local / regional	5,6	1,3	59
Habilidad para aplicar el pensamiento de servicios ecosistémicos	5,5	1,2	53
Comprensión de los aspectos adecuados de la política ambiental	5,5	1,2	58
Familiaridad con los instrumentos políticos apropiados y sus aplicaciones	5,5	1,2	59
Comprensión de los aspectos adecuados del derecho ambiental	5,5	1,3	59
Familiaridad con la planificación del paisaje sostenible	5,4	1,6	60
Sensibilización de los procedimientos en gobernanza ambiental a nivel global y europeo	5,3	1,3	58
Conocimiento de los indicadores de sostenibilidad y cómo monitorearlos	5,2	1,4	57
Familiaridad con los esquemas de asociación público-privada como herramienta para la participación de las partes interesadas	5,1	1,3	57
Conocimiento de las posibilidades de restauración del paisaje	5,0	1,4	59

TABLA 7. Clasificación de opiniones para Análisis, valoración y evaluación. Fuente: resultados de la encuesta

Por último, “Cuestiones y análisis sociales y económicos” fue el grupo de competencias menos valorado (ver Tabla 8). Dicho esto, en este grupo sí encontramos una competencia muy valorada, ‘Comprender las posibilidades de la Nueva Economía’ (6.1), que revela la importancia que los profesionales otorgan a los nuevos paradigmas económicos como forma de resolver problemas provocados mayoritariamente por las actividades económicas tradicionales. Los profesionales otorgaron menos importancia a algunas competencias relacionadas con temas tradicionales en los estudios de las ciencias sociales, como la comprensión de la política, la democracia y las relaciones de poder (5.3), la comprensión de los principios económicos (5.2) y la estratificación social (5). Finalmente, la peor valorada de todas las competencias analizadas fue “Poseer habilidades de investigación” (4.9). Parecería, entonces, que los profesionales están más preocupados por las políticas y acciones aplicadas que por actividades como la investigación, que son más habituales para universidades y centros de investigación (ver Tabla 9).

Competencia	media	desv. est.	n
Comprender las posibilidades de la Nueva Economía (verde, compartir colaborativo, local, decrecimiento)	6,1	1,0	58
Comprensión de los problemas de salud ambiental	5,6	1,2	56
Comprender los efectos de la presión humana en el paisaje	5,4	1,5	58
Comprensión de la política, la democracia y las relaciones de poder	5,3	1,3	58
Comprensión del pensamiento sistémico	5,3	1,2	58
Comprensión de los principios y análisis económicos / comerciales / financieros	5,2	1,3	56
Comprensión de la estratificación y análisis social	5,0	1,2	57
Poseer habilidades de investigación	4,9	1,5	58

TABLA 8. Clasificación de opiniones para Cuestiones y análisis sociales y económicos. Fuente: resultados de la encuesta

Orden	Competencia	media	desv. est.
1	Capacidad de trabajar con grupos multidisciplinares para crear soluciones	6.3	1.0
2	Capacidad para solicitar financiación en las iniciativas de desarrollo	6.1	0.9
3	Capacidad para promover innovaciones	6.1	1.1
4	Comprender las posibilidades de la Nueva Economía (verde, colaborativa, local, decrecimiento)	6.1	1.0
5	Capacidad para predecir y evaluar el impacto de acciones y políticas.	6.0	1.1
6	Capacidad para cooperar y empoderar a las comunidades.	6.0	1.1
7	Capacidad para generar ideas / innovaciones sociales / métodos / enfoques / perspectivas adecuadas a la disciplina y / o práctica ocupacional	6.0	1.0
8	Capacidad de utilizar métodos participativos para involucrar a los actores	6.0	1.0
9	Capacidad para comunicarse de manera efectiva utilizando las TIC, redes sociales, multimedia y otras formas apropiadas	6.0	1.0
10	Capacidad para trabajar con complejidad e incertidumbre	6.0	1.3
48	Capacidad para utilizar y evaluar bases de datos	5.3	1.3
49	Comprensión de los principios y análisis económicos / comerciales / financieros	5.2	1.3
50	Conocimiento de los indicadores de sostenibilidad y cómo monitorearlos	5.2	1.4

51	Métodos de campo para medir información geográfica u otra información apropiada	5.2	1.2
52	Comprensión de las bases científicas para el análisis	5.2	1.3
53	Familiaridad con los esquemas de cogestión	5.1	1.2
54	Familiaridad con los esquemas de asociación público-privada como herramienta para la implicación de los actores	5.1	1.3
55	Comprensión y análisis de la estratificación social	5.0	1.2
56	Conocimiento de las posibilidades de restauración del paisaje	5.0	1.4
57	Poseer habilidades de investigación	4.9	1.5

TABLA 9. Competencias mejor y peor posicionadas. Fuente: resultados de la encuesta

4. CONCLUSIONES

Esta investigación se centra en las habilidades y competencias que serán importantes en los próximos años para los futuros profesionales involucrados en la evaluación, promoción y gestión de sociedades bajas en carbono. Específicamente, los autores estaban interesados en determinar qué competencias deben ser destacadas para los estudiantes de geografía y otras disciplinas afines que se ocupan de los usos del suelo y la planificación y gestión ambiental y paisajística. Se recopiló información básica para abordar este tema mediante el uso de un cuestionario dirigido a expertos y profesionales involucrados en este campo de estudio. Tras un proceso en el que los socios del proyecto participaron en el diseño del cuestionario, se pidió a los expertos profesionales que anticiparan la importancia de las diferentes habilidades para dirigir la transición hacia SBC. Los expertos invitados, que trabajan en organismos públicos y privados, se distribuyen entre tres países/regiones, proporcionando una diversidad territorial de contextos europeos: Finlandia, Polonia y Cataluña (España).

Los resultados muestran una gran cantidad de datos relevantes para la futura adaptación de los estudios de educación superior a los nuevos desafíos ambientales y sociales. En cuanto al perfil profesional de los profesionales consultados, sus respuestas dibujan un perfil típico de profesionales formados en las ciencias ambientales, que actualmente trabajan en temas relacionados con la gestión ambiental, y altamente involucrados en potenciar el desarrollo de las SBC. Solo el 16,7% de los profesionales estudió geografía u otros campos relacionados como planificación espacial, ciencias sociales o sociología, lo que significa que el campo profesional ahora está ocupado más comúnmente por graduados en ciencias ambientales o en ciencias como biología, física y geología. Los resultados se pueden interpretar en su conjunto porque las diferencias entre

países no fueron significativas. Sin embargo, una disparidad en las respuestas da lugar a dos grupos diferenciados: los profesionales finlandeses y catalanes por un lado, y los profesionales polacos por otro. En el centro de esta disparidad se encuentran diferentes contextos sociopolíticos e históricos, que también contribuyen a crear diferentes perfiles profesionales en términos de experiencia trabajando en temas de bajas emisiones de carbono y en relación con la administración pública y la planificación urbana y espacial.

Un análisis de las opiniones de los expertos, incluyendo sus valoraciones y comentarios añadidos, muestra algunas tendencias y patrones generales compartidos por la mayoría de los profesionales consultados. En primer lugar, todas las competencias analizadas fueron valoradas muy altas en general, sin encontrar grandes diferencias entre ellas (los valores medios oscilaron entre 4,9 y 6,3 en una escala de 0-7). Esto muestra que el método elegido para seleccionar y clasificar las competencias fue exitoso en la identificación de competencias relevantes para futuros estudiantes y profesionales involucrados en la mejora del desarrollo de SBC. Ninguna de las competencias se consideró inútil o inapropiada. En segundo lugar, los resultados han subrayado algunos temas clave considerados factores determinantes para mejorar el desarrollo de las SBC, incluido el uso de energías renovables y la conciencia ciudadana. Además, la movilidad y la reducción de emisiones también son muy valoradas. Esto revela la fe de los profesionales en políticas y acciones dirigidas directamente al comportamiento de los ciudadanos y la sociedad en su conjunto. En este sentido, se valoran más conceptos de fácil comprensión e impacto para la población en general y acciones de fácil aplicación que otras cuestiones más abstractas, complejas o técnicas, como los mercados de carbono, la huella de carbono, las infraestructuras verdes para las ciudades, la ingeniería sostenible o las ciudades inteligentes. En tercer lugar, las competencias más valoradas revelan una preferencia entre los profesionales por lo que podríamos llamar “habilidades blandas” en lugar de “habilidades duras”, lo que envía el mensaje de que el progreso hacia las SBC es un proceso de compromiso social y gobernanza, más que un proceso altamente tecnocrático. Aunque se han analizado las diferencias entre habilidades duras y blandas en varios campos, incluidos los perfiles empresariales, laborales y de educación superior en general (Andrews & Higson, 2008; Robles, 2012; Heckman et al., 2012), pero todavía no había evidencia de dicho análisis en los campos de la ordenación y la gestión territorial y ambiental. Esto, por lo tanto, constituye una contribución principal de esta investigación, mostrando las competencias mejor clasificadas en estos campos (ver Tabla 2). Las competencias destacadas están relacionadas con el trabajo en equipo, el empoderamiento comunitario, los métodos de participación y mediación de grupos, las habilidades de comunicación y difusión, la gestión de proyectos, la planificación estratégica, los conocimientos aplicados en los usos del suelo, la gestión de residuos, la salud y las posibilidades de la Nueva Economía. Por otro lado, los resultados nos

llevan a cuestionar algunas de las habilidades tradicionales que son vistas como fuente de especialización, singularidad o incluso identidad de los estudios de geografía y otros campos afines. En este sentido, las competencias peor clasificadas están relacionadas con habilidades de investigación, formación teórica en medio ambiente, ciencias sociales, políticas y económicas, recopilación, análisis e interpretación de datos, habilidades geoinformáticas, análisis espacial, políticas europeas y globales, restauración del paisaje y esquemas de cogestión y asociaciones público-privadas. Dicho esto, vale la pena señalar que los resultados de ninguna manera sugieren que las competencias técnicas o “habilidades duras” sean inútiles o inapropiadas, sino que simplemente se sitúan dentro de un marco más amplio de habilidades. Las competencias técnicas siguen siendo una fuente de especialización y diferenciación en los estudios de geografía y son necesarias, probablemente ahora más que nunca, para asegurar que los futuros geógrafos y geógrafas tengan un papel que desempeñar en un contexto de trabajo en equipo con una variedad de profesionales de diferentes campos. Por lo tanto, las habilidades duras deben complementarse con habilidades sociales en los estudios de geografía.

La cuestión de cómo aplicar estos resultados para adaptar los currículos de geografía o los de estudios similares plantea un desafío que va más allá del alcance de este artículo y puede seguir diferentes caminos dependiendo de varios factores, incluida la tradición, la estrategia y los recursos de cada Facultad universitaria. Dicho esto, sería lógico pensar que la inserción de nuevas competencias “blandas” requerirá formas de enseñanza diferentes, complementarias e innovadoras. Las competencias blandas consideradas por los profesionales en esta investigación están vinculadas a actitudes personales como ser proactivo, prospectivo, sociable, creativo, de mente abierta o empático. También son de tipo aplicado, muy ligadas a la realidad social, problemas y retos actuales, relaciones personales y percepciones. La enseñanza de tales competencias probablemente tendría que realizarse sobre el terreno y en contacto directo con las partes interesadas, las comunidades y el medio ambiente. Exigirá un papel activo de los estudiantes, con un alto grado de participación e implicación, dentro del paradigma del aprendizaje centrado en el alumno (*student-centred learning*).

De hecho, como disciplina, la geografía tiene una larga tradición de tales métodos, utilizando experiencias directas en territorios para comprender mejor el mundo y actuar en él (excursiones, prácticas de campo, actividades sobre el terreno). Teniendo en cuenta tanto las nuevas necesidades profesionales como la tradición de la disciplina, proponemos los siguientes principios para introducir mejor las competencias blandas en el currículum de los estudios: 1) reforzar el viaje como elemento constitutivo de la formación en geografía; 2) capacitar a los estudiantes en diferentes ramas del conocimiento a partir de una experiencia inmersiva; 3) promover el autoaprendizaje y la iniciativa a través de actividades dirigidas por los estudiantes que preparan los objetivos y las etapas de la actividad de campo; 4)

fomentar la maduración intelectual, emocional y cognitiva a través de una experiencia de convivencia; 5) explorar temas sectoriales desde un enfoque proposicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher education in Europe*, 33(4), 411-422.
- Arrowsmith C., Bagoly-Simo P., Finchum A., Oda K., Pawson E. (2011). Student employability and its implications for geography curricula and learning practices. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 365-377.
- Carrivick J.L. (2011). Exploring the value of professional body accreditation for masters programmes. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 479-497.
- CompetencyModelClearinghouse (<https://www.careeronestop.org/CompetencyModel>)
- COM (2011). *112: A Roadmap for moving to a competitive low carbon economy in 2050* (08 Mar 2011), European Commission
- COM (2020) *562 final. Stepping up Europe's 2030 climate ambition. Investing in a climate-neutral future for the benefit of our people*. Brussels, 17.9.2020
- Crippa, M., Solazzo, E., Guizzardi, D. *et al.* (2021). Food systems are responsible for a third of global anthropogenic GHG emissions. *Nat Food* 2, 198-209
- Department for International Development (2016). *Technical Competency Framework Climate and Environment Cadre (DFID technical competency frameworks)*. Recuperado de la página web de GOV.UK: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553161/Climate-environment-sept16.pdf
- De Miguel, R. (2019). Europe in a global context: EUROGEO and the role of geography and European geographers. *European Journal of Geography*, 10(4), 160-176
- Eastwood, D. (2005). A growth market: the increase in taught postgraduate numbers in the environmental sciences. *Planet*, 14(1), 7-7.
- Eurostat (2019). *Greenhouse gas emissions by IPCC source sector, EU-28, 2017*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Greenhouse_gas_emissions_by_IPCC_source_sector,_EU-28,_2017.png&oldid=461195
- Global Covenant (<https://www.globalcovenantofmayors.org/about/>)
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.

- Hennemann, S. & Liefner, I. (2010). Employability of German geography graduates: The mismatch between knowledge acquired and competences required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215–230
- IPCC (2018). Summary for Policymakers. In: Global Warming of 1.5°C. Masson-Delmotte, V., et alii (eds.). In Press.
- IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, and B. Zhou (eds.)]. Cambridge University Press. In Press.
- Lundgren, K. (2012). *Ympäristöosaajat 2025 –tulevaisuuden osaamistarpeet ympäristöaloilla*. Suomen ympäristöopisto SYKKI.
- Mistry J., White F. & Berardi F., (2009). Skills at Master’s Level in Geography Higher Education: Teaching. *Learning and Applying Journal of Geography in Higher Education*, 33(1), 123–148.
- Niamir-Fuller M (2016). Towards sustainability in the extensive and intensive livestock sectors. *Revue Scientifique et Technique (International Office of Epizootics)*, 35(2), 371-387
- Nature (2021). COVID curbed carbon emissions in 2020 — but not by much. *Nature* 589, 343 (2021) doi: <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00090-3>
- NCGE (2012). *Geography for Life, National Geography Standards*, Second Edition, Washington, National Council for Geographical Education.
- NOAA (2021). Trends in Atmospheric Carbon Dioxide. In Global Monitoring Laboratory. Earth System Research Laboratories. Retrieved from <https://gml.noaa.gov/ccgg/trends/mlo.html>
- O’Sullivan, D. (2004). Complexity Science and Human Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 29(3), 282–295.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Saunders A., (2011). Revisiting the skills agenda: A complicated geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 465–477.
- Stibbe, A. (Ed.) (2009). *The Handbook of Sustainability Literacy: Skills for a Changing World*, Green Books, Ltd., Totnes.

- Teichler, U. (1998). *The requirements of the world of work* (Working document drafted for Thematic Debate). World Conference on Higher Education 'Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action', UNESCO, Paris, 5–9 October.
- Thomas, I. & Meehan, B. (2010). Student preparation for the international environmental profession. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(1), 91-107.
- UNEP (2019). Cut Global Emissions by 7.6 Percent Every Year for Next Decade to Meet 1.5°C Paris Target - UN Report. *External Press Release / 26 Nov, 2019*
- UNFCCC (2015): Adoption of the Paris Agreement FCCC/CP/2015/L.9/Rev.1 United Nations Framework Convention on Climate Change.
- Walkington H., Griffin A.L., Keys-Mathews L., Metoyer S.K., Miller W.E., Baker R., & France D., (2011). Embedding research-based learning early in the undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 315–330.
- Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C., & Mills, S. B. (2011). Moving forward on competence in sustainability research and problem solving. *Environment Science and Policy for Sustainable Development*, 53(2), 3-12.
- Wall G., & Speake J., (2012). European Geography Higher Education Fieldwork and the Skills Agenda. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(3), 421–435.
- WMO (2021). United in Science 2021A multi-organization high-level compilation of the latest climate science information. https://public.wmo.int/en/resources/united_in_science

APORTES DE LA GEOGRAFÍA A LA ENSEÑANZA DE LOS GENOCIDIOS Y A LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA COLECTIVA¹

CONTRIBUTIONS OF GEOGRAPHY TO THE TEACHING OF GENOCIDES AND THE CONSTRUCTION OF COLLECTIVE MEMORY

APPORTS DE LA GÉOGRAPHIE À L'ENSEIGNEMENT DES GÉNOCIDES ET À LA CONSTRUCTION DE LA MÉMOIRE COLLECTIVE

María Cristina Nin 

Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
ninmcristina@gmail.com

Recibido: 24/05/2021

Aceptado: 08/10/2021

RESUMEN:

En este artículo se presenta una síntesis de la investigación desarrollada para la elaboración de la tesis de doctorado en Geografía. Es una investigación educativa que pretende realizar aportes al campo de conocimiento de la didáctica de la geografía. Se indaga el lugar que ocupa la enseñanza del concepto de genocidio y las implicancias

¹ Este artículo forma parte de la investigación realizada para la Tesis de Doctorado en Geografía titulada: *Geografía y Genocidios. Aportes de la Geografía a la enseñanza de procesos traumáticos y el ejercicio de la memoria*. Dirigida por la Dra. María Amalia Lorda y Co-dirigida por la Dra. Stella Maris Shmite. Universidad Nacional del Sur (Argentina).

territoriales de este proceso y, por consiguiente, el rol de la enseñanza de la geografía en la construcción de memoria colectiva. Se pretende transitar un camino de diálogo entre problemas relevantes desde la perspectiva de los derechos humanos, la producción de la Geografía académica y la Geografía escolar.

PALABRAS CLAVE:

Geografía; enseñanza; investigación; genocidios; memoria.

ABSTRACT:

This article presents a summary of the research work developed to accomplish the Doctoral Thesis in Geography. It is an educational research work, which aims at making contributions to the field of knowledge of the didactics of Geography. The role of teaching the concept of genocide and the territorial implications of such process are explored and, consequently, the role of teaching Geography in the construction of collective memory. An attempt is made to follow a path of dialogue among the relevant issues from the human rights perspective, the production of academic Geography and school Geography.

KEYWORDS:

Geography; teaching; research; genocides; memory.

RESUMÉ:

Cet article présente une synthèse des recherches développées pour la préparation de la thèse de doctorat en géographie. C'est une recherche pédagogique qui vise à apporter des contributions au domaine de la connaissance de la didactique de la géographie. La place qu'occupe l'enseignement de la notion de génocide et les implications territoriales de ce processus et, par conséquent, le rôle de l'enseignement de la géographie dans la construction de la mémoire collective est étudiée. Il vise à parcourir un chemin de dialogue entre les problèmes pertinents du point de vue des droits de l'homme, la production de géographie académique et la géographie scolaire.

MOTS-CLÉS:

Géographie; enseignement; enquête; génocides; Mémoire.

Como no es seguro que esa memoria del universo exista, necesitamos transmitir a nuestros estudiantes, a todos los jóvenes investigadores, la urgencia de recoger esos recuerdos, de hacer historia oral del mundo contemporáneo, de aplicar métodos antropológicos en la conservación de la memoria del pasado reciente. Un pasado que está cambiando profundamente ante nuestra misma mirada

Capel, H. (2002, p. 67).

1. INTRODUCCIÓN

Las Ciencias Sociales y la Geografía, ya sea desde la investigación y la enseñanza han experimentado un giro hacia la perspectiva en derechos humanos y por lo tanto esta mirada se incluye en el currículum. De este modo, se estimulan los valores ciudadanos y la formación para la vida democrática a partir del trabajo en torno al respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la convivencia pacífica y la responsabilidad ciudadana, entre otros. La Universidad es la institución que impulsa la enseñanza de los derechos humanos, dado que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se piensa, se cuestiona, se crea conocimiento, y fundamentalmente, es el espacio educativo que puede y debe generar cambios en la configuración de los valores. En esta línea de pensamiento, Humberto Eco expresa que la “universidad es aún el lugar en el que son posibles los debates y las discusiones, mejores ideas para un mejor mundo, la amplificación y la defensa de los valores fundacionales de carácter universales (...)” (Eco, 2015, p. 32). Las instituciones de enseñanza superior pueden contribuir de diferentes formas a la educación para los derechos humanos, la paz y la democracia. Es por ello que resulta pertinente la investigación acerca de problemas de enseñanza que contemplen la paz, los derechos humanos, la justicia, la democracia, el ejercicio pleno de la ciudadanía y la responsabilidad social.

El siglo XX se caracterizó por ser uno de los más crueles de la historia de la humanidad, dado que está marcado por dos guerras mundiales y genocidios desarrollados en distintos territorios. Por otra parte, también se destaca por una fructífera producción científica que, desde distintas perspectivas teóricas, abordan los escenarios de violencia y no respeto por la vida. Esta dicotomía es la que nos compromete como docentes a instalar el debate en torno a la tensión que se produce en relación a los avances de la ciencia y la producción intelectual versus la destrucción de la vida humana. Explorar en la contradicción mencionada se convierte en una responsabilidad de los formadores de profesores.

En Argentina, los trabajos acerca de la memoria de Dussel (2001), Jelin (2002), Siede (2007), Varela (2009) y Rosemberg y Kovacic (2010) aportan nuevas miradas a la construcción de ciudadanía. La memoria fue y es un contenido relevante en la educación

de los jóvenes. Enseñar la memoria posibilita comprender el pasado y proyectarse como ciudadanos hacia el futuro, es decir, establecer contacto entre las generaciones. El eje clave de la transmisión de la memoria es el dolor humano transformado en trauma histórico. Dussel expresa que esta transmisión “(...) comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y sus encrucijadas políticas (...)” (2001, p. 67). Pensar la enseñanza con el propósito de facilitar el encuentro de nuestros alumnos con el pasado contribuye a “(...) hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos, como parte de la sociedad en que vivimos, de transformar los dolores del pasado en esperanzas sobre el futuro” (Dussel, 2001, p. 96). Se define como memoria, “(...) al conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 11). Es decir que la memoria colectiva se construye y por lo tanto las aulas son el espacio propicio para debatir las tensiones, luchas y conflictos de dichos procesos.

La enseñanza enmarcada en una educación en derechos humanos se corresponde con el paradigma de la pedagogía crítica. Es decir, es preciso formar en el diálogo y la reflexividad de la realidad con la que interactúan los sujetos. En este sentido Kemmis (1993) afirma respecto de la ciencia crítica que para cambiar la educación, para comprenderla e interpretarla es necesario un proceso de transformación. Por su parte Giroux (1990) reflexiona acerca del rol de los profesores como intelectuales transformadores contra las diferentes formas de opresión de la sociedad. Es decir, el trabajo de los docentes articula la reflexión y la acción con el propósito de potenciar las habilidades y conocimientos de los estudiantes para que puedan intervenir en las injusticias como actores críticos. Desde esta perspectiva, la educación contribuye al empoderamiento social, es decir, al cambio personal y social, favorece a formar sujetos activos, cooperativos y socialmente comprometidos. La enseñanza del concepto de genocidio y sus implicancias, contribuirá a estimular en los estudiantes una conciencia ciudadana y posibilitará reconocerse como sujetos activos de la realidad caracterizada por tensiones y conflictos.

Esta investigación se plantea indagar el lugar que ocupa la enseñanza del concepto *genocidio* y las implicancias territoriales de este proceso y, por consiguiente, el rol de la enseñanza de la Geografía en la construcción de memoria. Se parte de la idea acerca de la relevancia de enseñar a partir de conceptos clave que permite sostener, a lo largo de una secuencia de enseñanza, la presencia de un eje transversal que constituye la llave para provocar aprendizajes relevantes y significativos. Éstos podrán contribuir a que los estudiantes interpreten la vida social con sus valores y contradicciones así como también, los contextos territoriales que la explican. Resulta pertinente considerar la dimensión ética de la Geografía crítica (Ortega Valcárcel, 2004), la que supone reivindicar valores sustantivos en relación a las personas, la igualdad, la libertad individual y social, el derecho a condiciones de vida y relaciones sociales no discriminativas ni nocivas. La

promoción de la libertad, la dignidad, el respeto por los otros diferentes se constituyen en pilares de una Geografía que se utilice para resolver problemas sociales a partir del diálogo y la convivencia de opiniones diversas.

Indagar los aportes teóricos y las producciones académicas que conforman las explicaciones acerca de este concepto; las propuestas de los diseños curriculares y la interpretación que los docentes realizan de éstos se constituye en el problema clave. En síntesis, los genocidios ocurridos en el siglo XX y XXI² son un problema territorial y por lo tanto, compromete a los investigadores geógrafos y a profesores/as a abordarlos desde una perspectiva multidimensional.

2. METODOLOGÍA

La investigación en Didáctica de la Geografía es un campo complejo de la investigación educativa debido a que necesariamente se nutre de diversas disciplinas sociales y además presume "(...) la articulación de un conjunto de decisiones epistemológicas, políticas y pedagógicas" (Fernández Caso y Gurevich, 2014, p. 17). Uno de los propósitos de esta línea de indagación es contribuir al debate para mejorar las prácticas de enseñanza en todos los niveles educativos. Esto requiere una necesaria articulación entre los ámbitos donde se producen las investigaciones y los que se dedican a las prácticas de enseñanza, tales como escuelas de nivel inicial, primario y secundario, institutos y la universidad. Si bien los procesos de cambios culturales, las transformaciones curriculares y sociopolíticas influyen en la enseñanza; son los profesores los que se convierten en los agentes de la innovación en la enseñanza (Fernández Caso y Gurevich, 2014). La relación entre el conocimiento y los procesos de enseñanzas y de aprendizajes, fue y es el motivo de la investigación en didáctica general, cuando ese conocimiento se trata de un área específica, en este caso la Geografía, resulta pertinente revisar algunas consideraciones acerca de éste área de estudio.

La Didáctica de las Ciencias Sociales como campo de conocimiento científico se desarrolló en las últimas tres décadas gracias al crecimiento de las investigaciones y su divulgación en ámbitos académicos de Universidades de Europa, Estados Unidos y

² El recorte temático selecciona casos que se consideran significativos para cumplir con el propósito de dar a conocer temas escasamente trabajados en propuestas de enseñanza. La exclusión de la tesis de otros casos tales como el Holocausto judío, el genocidio de Camboya, el de Sudán, el Apartheid en Sudáfrica, el genocidio de los indígenas en América, los desaparecidos de las dictaduras de América Latina no implica de modo alguno su negación. Por el contrario, visibilizar otros genocidios aportará elementos comparativos para desarrollar en futuras investigaciones y en la enseñanza de una geografía comprometida con los derechos de todos los ciudadanos del mundo.

América Latina. Como disciplina científica cuyo objeto de estudio son los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la formación del profesorado, establece vinculaciones entre los conocimientos y las teorías de las ciencias de referencia, con las ciencias de la educación (Camilloni, 1996; Benejam, 1999, 2001). Las investigaciones que de esta derivan contribuyen a la formación de profesores preocupados por la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos de las ciencias sociales y enriquecen los debates en los ámbitos de investigación.

Tal como expresan González Valencia y Santisteban Fernández (2014, p. 7-8), “(...) es fundamental que los investigadores y profesores conozcan las disciplinas de referencia, y tengan conocimientos de la manera sobre cómo trasladar sus teorías y herramientas a la enseñanza y aprendizaje, para llegar a desarrollar pensamiento social”. El conocimiento científico en el área de la didáctica de las ciencias sociales, y también de la Geografía es aquel que se ha conseguido mediante un camino metodológico que permite elaborar explicaciones racionales y rigurosas de los procesos sociales que se enseñan. En este sentido, Prats (2002) sostiene que el camino metodológico es el que posibilita concebir una práctica investigadora en didácticas específicas, debido que es a través de él que se delimitan “(...) los saberes didácticos obtenidos por la práctica profesional (y que forman parte de una cultura didáctica), del conocimiento obtenido a través de la investigación” (Prats, 2002, p. 84). La construcción de un campo específico de investigación en didáctica de la Geografía deriva de los procesos de reflexión que profesores de diferentes latitudes han realizado y debatido en las últimas décadas. Las prácticas en la investigación en relación dialéctica con las reflexiones teóricas están construyendo un corpus de metodología de investigación en esta área.

Entre las líneas y enfoques de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Estepa Giménez (2009), Levstik y Tyson (2008), así como Henríquez y Pagés (2004), distinguen las siguientes: a) las relacionadas con el currículum; b) las centradas en las tareas de los profesores; c) las que focalizan en los aprendizajes de los estudiantes; d) las que hacen hincapié en las interacciones entre el profesor, el alumno y el currículum, es decir, sobre enseñanza y aprendizaje; y por último, e) las que indagan en aspectos de epistemología y metodología de investigación. Por otra parte, Hernández Cardona (2000) delimita dos líneas de investigación: una básica, centrada en los objetos de estudio históricos, geográficos o sociales con la intención de crear modelos sobre ellos; y otra aplicada, que consiste en el análisis de las múltiples variables que intervienen en el desarrollo del tratamiento didáctico del objeto de estudio. Este trabajo articula las que analizan cuestiones curriculares y las prácticas de los profesores, priorizando la articulación dialéctica entre ambas. Se puede afirmar que es una investigación aplicada ya que contempla en su camino metodológico, la compleja trama de conceptos, ideas, perspectivas educativas y miradas geográficas sobre el objeto de estudio.

Desde la mirada didáctica, el territorio de los profesores de Geografía es, sin dudas, el aula, en palabras de investigador francés Thémines (2009), este terreno concentra implicaciones importantes para la investigación y la formación. Como estrategia de investigación en formación, la del terreno del aula es la única que permite observar y comprender las prácticas. La Didáctica de la Geografía se convierte de este modo, en un campo propicio para construir la consolidación de la ciencia en la producción de investigaciones que aporten conocimientos a los profesores porque éstos son responsables de la enseñanza de la mirada socio-territorial de la realidad. Por su parte, contribuyen, con sus conocimientos a formar ciudadanos críticos, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales.

Son los profesores los que promueven los procesos de innovación en la enseñanza, por lo tanto, también estimulan cambios culturales y son los hacedores de la implementación de las propuestas curriculares. En contextos de crisis social e incertidumbres, orientar la enseñanza de la Geografía como ciencia explicativa e interpretativa requiere de la actitud crítica y reflexiva del docente, que favorezca la selección y secuenciación de saberes fundamentados desde posturas epistemológicas, que movilicen el pensamiento crítico y autónomo. La relación entre experiencias de investigación y prácticas de enseñanza, fortalece la puesta en marcha de un proceso de reflexión en tanto se puedan desarrollar instancias de planificación, acción y reflexión de éstas prácticas. Bucear en la dialéctica teoría - práctica, a partir del interés por la investigación en problemas didácticos orienta el análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza y enriquece los procesos de reflexión colectiva.

Esta investigación pretende contribuir a la elaboración de reflexiones sobre los conocimientos enseñados y sobre las prácticas de enseñanza desde el enfoque de la didáctica específica para revalorizar lo disciplinar en la enseñanza. Tutiaux-Guillon (2003) basándose en la propuesta de Chervel, expresa que la disciplina escolar se encuentra dirigida por las finalidades que la sociedad reconoce en ella y que le otorga cada institución educativa. Las disciplinas escolares presentan componentes que deben funcionar en articulación e interacción con las finalidades; con los contenidos que la sociedad espera que se enseñen (denominados vulgata por Chervel); con las prácticas relacionadas con el estudio; con la comunicación entre docentes y alumnos y por último, con los procedimientos evaluativos (Tutiaux-Guillon, 2003).

Según este enfoque las prácticas de enseñanza se basan en seleccionar conocimientos y además, construirlos, es decir que el docente se convierte en el hacedor de la construcción de los saberes socialmente relevantes. En este sentido, el camino metodológico de la investigación articula las propuestas institucionales (Programa “Educación y Memoria” y los materiales curriculares) y el rol de los docentes en Geografía (selección de contenidos, estrategias pedagógicas) al momento de materializar en el aula prácticas

de enseñanza en relación con los genocidios del siglo XX, desde la perspectiva de los derechos humanos, como acciones constructoras de memoria colectiva.

Es una investigación en Didáctica de la Geografía, responde a los postulados de una investigación mixta, debido a la complejidad del objeto de estudio que requiere una tarea analítica de fuentes bibliográficas que permitan establecer bases teóricas, y contribuyan a explicar la realidad y actualidad de los genocidios y su enseñanza. Además la tarea investigativa requiere del trabajo de campo para indagar las prácticas de enseñanza de las problemáticas planteadas. Para ello, las fuentes primarias se recopilan a partir de entrevistas en profundidad a profesoras/es de nivel secundario. Los datos se contextualizan situándose en una perspectiva interpretativa debido a que se intenta comprender la conducta humana a partir de los significados de los sujetos que intervienen en el hecho educativo (Bolívar, 2002).

Se realiza el análisis de los materiales curriculares nacionales y provinciales de la educación secundaria. La interpretación de dichos materiales se retroalimenta con entrevistas a profesores de enseñanza secundaria e informantes clave del sistema educativo. Analizar las prácticas de enseñanza es promover espacios de reflexión que posibiliten construir nuevas hipótesis, realizar diferentes interpretaciones y elaborar nuevos aportes teóricos. La investigación pretende que la teoría y la práctica dialoguen de manera permanente (Latorre, 2003). El universo de estudio está constituido por profesores de cuarto año de la educación secundaria de la ciudad de Santa Rosa y los agentes del Estado que trabajaron y/o trabajan en los diseños curriculares de la provincia de La Pampa. La unidad de análisis es individual (los profesores y los agentes del Estado que participan y/o participaron de los diseños curriculares vigentes).

El recorte temporal comprende desde el período de creación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) hasta la actualidad. Dicho recorte temporal se corresponde con una etapa de profundos cambios desde el punto de vista curricular y por lo tanto, las repercusiones en la enseñanza constituyen un campo a explorar en el campo de la Didáctica de la Geografía. El plan de tareas consistió en: analizar los materiales curriculares nacionales y provinciales; interpretar los Programas Educativos Nacionales vinculados a la temática de investigación; entrevistar a los diferentes actores seleccionados y analizar sus narrativas según su grado de responsabilidad en la enseñanza; interpretar la documentación académica (libros y artículos de revistas científicas) y la documentación de divulgación (periódicos, literatura, páginas web).

Souto González (2013) expresa que investigar en educación refiere al proceso de reflexión de búsqueda sistemática a través de actividades intencionales para descubrir e intervenir en algo nuevo, esta intervención contribuiría a influir en la práctica del aula para mejorarla. En este sentido, se pretende transitar un camino de diálogo entre los problemas relevantes desde la perspectiva de los derechos humanos, la producción de la Geografía

académica y la Geografía escolar. Se aspira a contribuir a la profesionalización de la tarea docente ya que, y en coincidencia con Le Roux (2005), uno de los propósitos de la profesionalización docente es el saber, el tener conocimientos empíricos relacionados con los conocimientos científicos. Investigar en el área de la Didáctica de la Geografía con el propósito de producir nuevos conocimientos permitirá legitimar y lograr reconocimiento académico en la formación de profesores-investigadores.

3. EL ABORDAJE DE LOS GENOCIDIOS DEL SIGLO XX Y XXI DESDE UNA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA

El análisis de los procesos genocidas, a partir de estudios de algunos casos seleccionados tiene como propósito dar a conocer procesos traumáticos y ponerlos a consideración de la comunidad académica y educativa. Las tramas conflictivas muy complejas que afectaron y, aún hoy continúan provocando daños materiales y sociales a gran cantidad de seres humanos en diversos territorios y la ruptura de las territorialidades construidas socialmente es una de las consecuencias de los genocidios y habilita el estudio en clave territorial. Así mismo, es posible aplicar en la comprensión de los procesos genocidas los rasgos aportados por Oslender (2018) en lo que denomina las geografías del terror, dado que todas son acciones de los individuos que se transforman en estrategias sociales territorializadas. Planificar la enseñanza de problemas sociales relevantes y controvertidos como el que se selecciona para este trabajo, se sustenta en la perspectiva de la teoría crítica y en los estudios sociales críticos. Es decir, pensar en una educación geográfica para “(...) la justicia social, que contemple problemas sociales, que cuestione el poder y las situaciones de desigualdad y las injusticias” (Santisteban Fernández, 2019, p. 63). De este modo las cuestiones socialmente vivas, según la denominación de investigadores francófonos, tales como los reclamos de minorías silenciadas, discriminadas en el pasado o en el presente se convierten en temas de debate en la sociedad y por lo tanto es responsabilidad de los educadores que estén presentes en las aulas. En este sentido, “A los grupos ya reconocidos, como los portadores de las memorias de los genocidios, se han añadido aquellos que reivindican la memoria de la esclavitud, la trata de esclavos y del sufrimiento de la colonización” (Santisteban Fernández, 2019, p. 66). La enseñanza de la Geografía para la construcción de ciudadanía implica compartir responsabilidades tal como se plantea en la Agenda 2030 que presenta ONU, la propuesta de UNESCO de Educación para la Ciudadanía Mundial, los principios de la Unión Geográfica Internacional, los diseños curriculares de los Ministerios de Educación de cada Estado y de cada Provincia y el compromiso de cada docente contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El siglo XX ha dejado valiosos avances en materia de derechos, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención para la Prevención

y Sanción de los Genocidios. Ambas constituyen un intento de diferentes actores sociales: investigadores, instituciones estatales, internacionales, activistas e integrantes de variadas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) de reflexionar y poner fin a crímenes cometidos durante siglos. El marco legal que propone prevenir y castigar las atrocidades cometidas no es suficiente si se tienen en cuenta los conflictos bélicos que aún persisten y los nuevos que surgen. El Legado de Stéphane Hessel (2011) a través de su lucha y sus escritos, compromete a los integrantes del ámbito educativo, tanto desde la investigación como de la enseñanza a trabajar desde la perspectiva de los derechos, la resolución de los conflictos, la promoción del diálogo y el respeto por la diversidad como único camino para construir una sociedad democrática.

En la Figura N° 1 se representan las distintas masacres ocurridas en el mundo durante el siglo XX. Las causas y consecuencias son diversas y todos los casos merecen un abordaje en profundidad. En la investigación que se sintetiza en el presente artículo se seleccionan los casos de Hereros y Namas (Namibia), Armenios (Imperio Otomano) y Tutsis y Hutus en Ruanda.

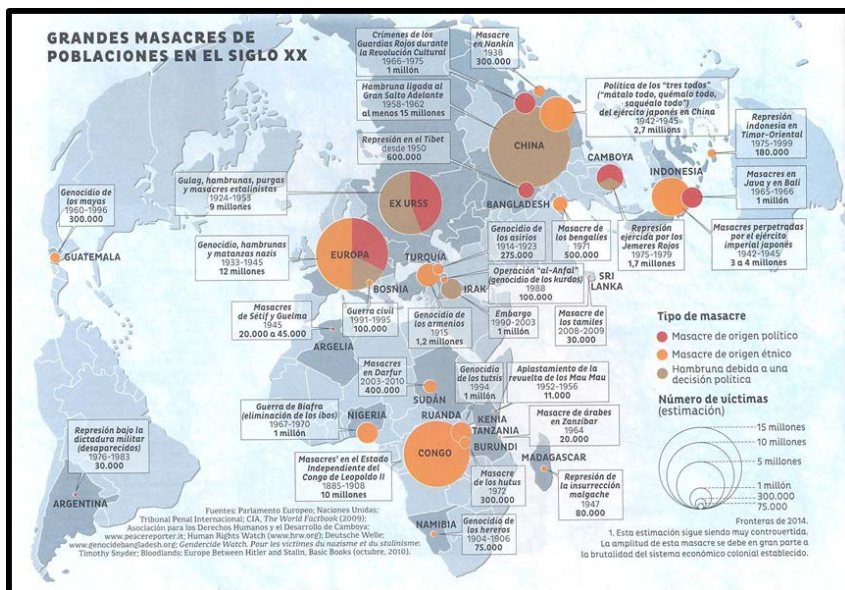


FIGURA 1. Cartografía de los genocidios del siglo XX. Fuente: Bréville, B. (2016, pp. 76)

El contexto jurídico y político actual a escala internacional, posibilita la recuperación de los reclamos legales respecto a genocidios tal como el cometido contra los Hereros y Namas, ocurridos en Namibia a principios de siglo XX. Las acciones que lleven a cabo los

actores internos, los gobiernos de Namibia y Alemania, y organizaciones internacionales tanto políticas como académicas, construirán en el futuro la reparación por los derechos humanos de los pueblos afectados. El caso de los Hereros y Namas se visibilizó en los periódicos internacionales en el año 2017, si bien investigadores de diferentes países trabajan desde hace años en el tema, decisiones como el Museo del Holocausto de París de preparar una muestra especial para dar a conocer fuentes fotográficas, fílmicas y documentales del genocidio de los Hereros y Namas puso en tensión los reclamos ante la comunidad internacional. El presente abre la posibilidad de poner en discusión en la comunidad internacional temáticas que parecían olvidadas.

Por su parte en 2015, año en que se conmemoró el centenario del genocidio Armenio, permitió a los docentes comprometidos con la defensa de los derechos humanos instalar en las aulas su análisis y discusión. El genocidio de los Armenios perpetrado a principios del siglo XX se explica a partir de la articulación de los acontecimientos mundiales y los ocurridos en Medio Oriente construyeron una trama geopolítica de poderes desiguales que perjudicó a la identidad de un pueblo. En la madrugada del 24 de abril de 1915 comienza el proceso de genocidio con la detención y asesinato de intelectuales, religiosos, maestros, artistas, escritores. Este proceso es parte de lo que Varela (2009) denomina Aghed, la catástrofe o el desastre, que incluye las masacres previas a 1915, deportaciones masivas, asesinatos de mujeres y niños así como el genocidio cultural. La población Armenia fue la avasallada en este episodio dramático de la historia. La dispersión de ciudadanos armenios por diferentes latitudes y especialmente en Argentina, conformó una diáspora que asumió el compromiso de luchar para dar a conocer sus traumas y para escribir en las páginas de la historia del siglo XX su legado. Pensar en clave geohistórica el genocidio y las etapas sucesivas que sitúan a este proceso en el centro del reclamo por su reconocimiento a nivel mundial es una tarea que la investigación y la docencia tiene la responsabilidad de debatir.

En relación con el genocidio de Hutus y Tutsis en Ruanda, si bien es investigado y existen numerosas publicaciones, se considera que la enseñanza secundaria tiene una deuda educativa con lo acontecido en el “país de las mil colinas”. El camino político en la lucha para el resarcimiento de las víctimas es reciente. Según Bruneteau (2006) el genocidio en Ruanda presenta algunas características que lo distinguen de otros ocurridos en el siglo XX. Entre ellas, la dimensión masiva ya que la tasa de desaparición de la población Tutsi fue del 80 %; la rapidez de su ejecución debido a que en solo tres meses murieron aproximadamente 800.000 personas; la crueldad de los métodos de exterminio utilizados; la violación sistemática y a gran escala, se registraron 250.000 denuncias de abusos; y por la organización descentralizada, es decir la microgestión en las distintas regiones permitió que todo el territorio presentara asesinos armados con machetes. Además del Ejército, la gendarmería y las milicias, miles de ciudadanos se

convirtieron en agentes del genocidio. En síntesis las responsabilidades son compartidas entre varios actores sociales, políticos, religiosos, nacionales e internacionales. Los grupos radicalizados Hutu, la comunidad internacional africana y no africana (Bélgica, Francia, Estados Unidos, la ONU); los medios de comunicación como la radio Televisión Libre des Mille Colines quien difundía propaganda antitutsi y la Iglesia que por omisión o silencio no intervino de manera positiva (Wabgou, 2013).

La polarización entre las dos etnias principales creció desde el período de la colonización, la construcción de un ellos y un nosotros (víctimas inocentes) alimentó la idea de un “otro” responsable de los males que sufría la sociedad. Esa amenaza estaba representada por los Tutsis, quienes se constituían como el enemigo. La ciudadanía participó de las masacres, y acató esta decisión de someterse a las órdenes de la autoridad. De este modo, la población se debilitó a través de la sumisión y en cierta manera se sentían absueltos de responsabilidad, “Para los que llevaban las riendas, la complicidad de las masas podía ser su mejor defensa. Así el grado de participación popular representaba una táctica de supervivencia para todos los genocidas” (Leach, 2003, p.340).

Las rivalidades étnicas entre Tutsis y Hutus en Ruanda no constituyen la causa que explica el genocidio ocurrido en la década de 1990 en el país africano. El contexto de diferencias o tensiones históricas existentes entre ambos grupos fueron la excusa para que el poder gobernante sembrara el odio necesario para desencadenar la masacre. La guerra civil acontecida en décadas previas construyó los antecedentes para desencadenar el genocidio perpetrado en solo cien días. El análisis del rol que desempeñaron los diferentes actores tanto nacionales como internacionales legitimaron las acciones del grupo Hutu, en ese entonces, el que gobernaba.

Si bien hoy se considera a Ruanda un país próspero desde la mirada económica, las heridas aún son muy recientes. Los sobrevivientes de los cien días de violencia extrema, permiten, a través de sus testimonios el acercamiento a su traumático pasado. El paisaje ruandés tiene plasmado los vestigios de la crueldad y la geografía del país de las mil colinas nos convoca a observar, analizar e interpretar las huellas territoriales.

3.1. Los procesos genocidas, siguen vigentes

A diferencia de los anteriores genocidios, hoy la comunidad internacional observa los hechos traumáticos en tiempo real, o al menos tiene la posibilidad de hacerlo. Las escenas de horror se transmiten de manera directa debido a las ventajas de las tecnologías de comunicación actuales. Persecución y matanzas de rohingyas en Myanmar, uigures en China, yazidíes en Irak, conflictos bélicos que se prolongan en el tiempo con

consecuencias humanitarias³ inéditas tales como el de Sudán, República Democrática del Congo, República Centroafricana, el conflicto árabe israelí. El conocimiento de los hechos se produce de manera simultánea a su desarrollo, independientemente de los territorios donde ocurran e interpelan a la comunidad educativa para difundir estos hechos y buscar materiales de lectura serios y transformarlos en propuestas pedagógicas. Por un lado, desde el nivel universitario, para investigar y publicar documentos científicos que se conviertan en materiales de consulta para los profesores de colegios secundarios. Los profesores, como constructores de curriculum, tienen la responsabilidad de capacitarse, informarse y buscar estrategias para enseñar acontecimientos en desarrollo y que ocurren en territorios en diferentes escalas.

4. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. LA DIALÉCTICA ENTRE LA GESTIÓN Y LA DOCENCIA

Desde una mirada multiescalar sobre las políticas de memoria en relación a la educación, se considera a la memoria como contenido a enseñar y para fomentar el diálogo con los jóvenes del presente y las generaciones futuras. Debido a que, “No podemos asegurar que no haya nuevas catástrofes en el futuro; de hecho, son probables si nuestro modelo de civilización no se modifica, pero las tentativas de cambiar el mundo que se hicieron en el pasado han fracasado. Hay que cambiar de ruta y no tenemos brújula” (Traverso, 2016, p. 70). En este sentido, se destaca el rol de la enseñanza para conocer y comprender las problemáticas de territorios lejanos con la finalidad de desarrollar vínculos cognitivos y emocionales con los sujetos que forman parte de ellos. A partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional se favorecen las condiciones normativas y de investigación y producción académica, para fomentar desde la enseñanza la construcción de memoria. Asimismo, se promueven capacitaciones docentes y producción de materiales para docentes y estudiantes de los distintos niveles educativos.

En relación a las capacitaciones los docentes expresan la ventaja de la existencia de capacitaciones de forma online a través del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Por otra parte se destaca el rol de las instituciones educativas en la promoción y difusión de la información respecto a las capacitaciones. Sin embargo la mayor dificultad que los/as profesores/as identifican es la de trabajar en equipos interdisciplinarios, es decir la posibilidad de elaborar proyectos que articulen los saberes de diversas materias a modo de Aprendizaje Basado en Proyectos debido a la organización de los horarios escolares y la fragmentación de sus trabajo en varias

³ Los conflictos que persisten en el tiempo y que presentan consecuencias humanitarias tales como gran cantidad de muertes, desplazamientos forzosos, pérdida de identidad, pueden considerarse genocidios lentos.

instituciones. Algunos de los docentes reconocen como ámbito de formación continua, además de las propuestas ministeriales, las capacitaciones en el ámbito de la Universidad.

La planificación e implementación de un Programa educativo requiere de un compromiso colectivo para que esta política de Estado tenga impacto en las prácticas pedagógicas. A partir de estas ideas cabe preguntarse ¿cuán significativo y relevante es la enseñanza de los genocidios ocurridos en el siglo XX y XXI? ¿Estarán los adolescentes, estudiantes de secundaria, interesados en abordar crueldades de la naturaleza de las ocurridas en contextos genocidas? Es en este punto donde el docente cumple un rol relevante en la planificación de la enseñanza. Despertar el interés por temáticas desde la perspectiva de los derechos humanos para que puedan pensarse ellos mismos como sujetos de derecho, es uno de los ejes vertebradores de la formación en ciudadanía. Formar a los estudiantes en el conocimiento geográfico les brindará habilidades para interpretar y comprender problemáticas que afectan a la sociedad y de este modo, poder decidir actuar y convertirse en actores sociales activos para intentar intervenir en ellas.

En la investigación se pudo interpretar que no obstante los avances en materia de derechos, de políticas públicas de protección persisten diferentes violencias tales como la violencia sexual en contextos de conflictos armados. Esta práctica continúa desarrollándose en diferentes territorios y provoca desplazamientos forzados, daños físicos y psicológicos irreparables. Las consecuencias avanzan hacia la exclusión de comunidades de sus tierras, el desarraigo, la ruptura de la trama social, la humillación de mujeres, hombres, niños y niñas. Los actuales conflictos⁴ activos en diferentes continentes han registrado utilización de violencia sexual. Son ejemplos de ello, Irak, Myanmar, Sudán, Sudán del Sur, y la República Democrática del Congo, territorio donde la problemática continúa desde hace décadas.

Otra de las violencias que se identificó es la ejercida hacia lo/as niños/as ya que existen condiciones en algunos territorios que favorecen la permanencia de niños en conflictos bélicos debido a un recrudecimiento de las luchas armadas. La realidad de niños utilizados en conflictos continúa y es difícil de erradicar. Los mecanismos jurídicos que se crearon para abordar este tipo de prácticas que violan los derechos humanos de los niños avanzan con lentitud. Sin embargo, se considera un avance que a lo largo del siglo XX y lo que va del presente se discuta en los organismos internacionales esta problemática. Asimismo se destaca el rol de otros agentes internacionales en el trabajo de vigilancia, investigación y

⁴ El Consejo de Seguridad de Naciones Unidas el 23 de marzo de 2018 publica el “Informe del Secretario General sobre la Violencia relacionada con los Conflictos” en el cual se expresa la preocupación por la continuidad y expansión a nuevas área de tensión de este tipo de violencia. El Informe cuenta con detalles de territorios afectados, identifica a los actores involucrados en cada caso y elabora recomendaciones para los Estados. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5ad4da0c4.pdf>.

denuncias, tales como las Organizaciones no gubernamentales que despliegan su trabajo en el territorio y con los sujetos afectados. Los programas de rehabilitación y de reinserción social resultan insuficientes ya que siempre hay alguno de los actores involucrados que no cumple con todo lo que proponen y aún siguen existiendo reclutamientos de niños. La clave es la prevención y la finalización de las capturas de menores para estos fines.

El futuro sigue plagado de retos y desafíos en cuanto al trabajo para erradicar la violencia sexual tanto en contextos de paz como en guerras. Más bien el reto es finalizar con los conflictos armados. Los Estados, Organismos Internacionales, Instituciones educativas y de Investigación y ONG tendrán que trabajar de manera rigurosa para relevar la problemática y brindar atención a las víctimas. Luchar contra la tolerancia y la impunidad de estos crímenes es indispensable para visibilizar el fenómeno y transformarlo. La memoria histórica y la memoria del presente de las víctimas y sobrevivientes precisa de la correspondiente restauración.

Si se hace foco en qué puede aportar la Geografía a la enseñanza de la construcción de ciudadanía, es sin dudas, el ejercicio del pensamiento crítico, no solo del análisis e interpretación de la realidad, sino también desde la intervención o la elaboración de propuestas que superen o intenten superar la realidad que les toca vivir. Esta es una tarea compleja, construir conocimiento acerca de la realidad territorial contemplando múltiples dimensiones de análisis, es un desafío de la enseñanza de la Geografía para el siglo XXI.

Las consideraciones que surgen de la investigación se presentan en los siguientes ejes estructurantes que pueden ampliarse, articularse y/o adecuarse a cada realidad territorial, es decir que a partir de ellos es posible planificar propuestas pedagógicas situadas, enriquecerlas y producir conocimiento acerca de contextos poco conocidos:

Políticas de memoria y educación para la ciudadanía. La educación geográfica es indispensable para el desarrollo de ciudadanos responsables y activos en el mundo presente y futuro. La Geografía es una asignatura que informa, capacita y al mismo tiempo, estimula la comprensión del mundo otorgando posibilidades de intervenir. En este sentido, la investigación respecto a la educación geográfica se hace necesaria para profundizar en las dimensiones teórica y práctica. A partir de ellas mejorar las prácticas pedagógicas, el curriculum, la evaluación de la enseñanza y orientar nuevas investigaciones guiadas por el compromiso crítico y reflexivo. Una de las líneas tanto de investigación como de enseñanza es la que toma como eje la perspectiva de los derechos humanos y la construcción de la cultura de la paz. Trabajar en la solución no violenta de los conflictos desde el enfoque de los derechos humanos y el fomento de los principios democráticos para la formación de ciudadanía, se convierte en el desafío de los profesores comprometidos pedagógicamente con el paradigma de la inclusión.

La propuesta se enmarca en la educación para la ciudadanía mundial. Desde este enfoque, Sant (2018) propone educar para construir ciudadanía global, en plural, para que los estudiantes comprendan que existen distintas miradas acerca de la ciudadanía. En este sentido todas las perspectivas son igualmente válidas. Esta ciudadanía global tiene que incorporar el conflicto en sus discusiones. Es decir la búsqueda de consensos entre los intereses nacionales y globales como eje de este marco educativo. Al igual que la globalización, la ciudadanía global presenta múltiples variables, algunas son parte del sistema y permanecen mientras que otras son marginales en la trama global de relaciones. Debates, redefinición de políticas educativas, nuevas propuestas curriculares y de enseñanza es la tarea que los Estados comprometidos con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, tendrán que incorporar en las políticas públicas. La Agenda mencionada aporta lineamientos para el trabajo en pos de la construcción de ciudadanía y la igualdad de oportunidades. La educación en derechos humanos es parte de un proceso que precisa a los diferentes actores involucrados en la promoción, defensa y garantía de los mismos.

La política pública de memoria es una herramienta del Estado para garantizar la existencia y la expresión de la pluralidad de memorias que están presentes en la trama social. Es responsabilidad de los diversos actores generar las condiciones de reconocimiento de sus puntos de vista y lograr la visibilización en la escena pública.

La enseñanza de la Geografía para la construcción de ciudadanía implica compartir responsabilidades y requiere del compromiso de cada docente para construir una sociedad más justa y equitativa. La educación en derechos humanos y ciudadanía repercuten en la igualdad de oportunidades, la inclusión de sectores marginados, el respeto y cuidado del ambiente, la construcción de memoria colectiva, en síntesis, en la formación de cultura democrática.

Derecho Internacional y avances en protección de los derechos humanos. El siglo XX y la construcción del orden mundial surgido luego de la Segunda Guerra Mundial, conformó un escenario donde se desarrolló una trama de normas vinculadas con la protección de los derechos humanos a diversas escalas.

El marco jurídico internacional y las leyes de cada Estado organizan un sistema de normas jurídicas que evolucionaron conforme se reconocieron serios incumplimientos al respeto a grupos sociales y abusos de poder. Las nuevas normas del derecho internacional se convierten en instrumentos que influyen en las relaciones internacionales y de este modo, también en la organización de los territorios.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, que surgió por iniciativa de países occidentales, consolidó el nacimiento de los marcos de referencia que contemplan la dignidad humana a escala global. Los derechos humanos son conquistas históricas que implican el esfuerzo y luchas por el respeto y dignidad humana individual

y colectiva por una sociedad más libre e igualitaria. Este conjunto de valores éticos y políticos están en permanente construcción.

En este contexto, los jóvenes estudiantes como ciudadanos de pleno derecho y, por lo tanto, actores socioespaciales que tienen voz y que mediante sus acciones presentes y futuras se apropian del espacio de manera individual, social y política, se transforman en hacedores de la construcción de los derechos humanos. A partir de sus propias experiencias de vida y las relaciones sociales de las cuales son parte.

Imágenes como marcas de violencia y construcción de memoria. Las imágenes poseen la fuerza de la resistencia cuando se hacen públicas, sirven para realizar denuncias y hacer visible los hechos que de otra manera quedarían ocultos. Conceden a las víctimas una reparación simbólica por convertirse en herramienta pedagógica o por ser generadora de memoria. La fotografía y el cine conforman la cultura visual moderna, su reproducción masiva contribuyen a otorgar credibilidad a realidades complejas, reveladoras y dolorosas, tales como los procesos que se trabajan en esta tesis.

Las imágenes del horror publicadas adquieren importancia política. De este modo, los fotoperiodistas se convierten en agentes democratizadores por convertir en masivas sus publicaciones y transformarlos en testimonios visuales y narrativos. Es así como a través de su arte/trabajo construyen memoria colectiva y estimulan la participación de los ciudadanos espectadores ampliando y enriqueciendo sus perspectivas, sus miradas políticas y la creación de múltiples memorias visuales.

El investigador y el profesor tienen la posibilidad, a través del uso de imágenes, de intervenir en el presente y estimular la comprensión del pasado al proponer lecturas heterogéneas y resignificar las imágenes con sentido pedagógico.

Las imágenes, tanto fotográficas como móviles evocan el pasado y se convierten en la clave para explotar potencialidades pedagógicas y políticas con relación a la lucha por la verdad y la búsqueda de justicia. Las imágenes ponen en situación a los espectadores, los interpelan, los afectan y emocionan, se produce un diálogo en el que cada observador se convierte en participante a través de sus significaciones.

Las imágenes se convierten en marcas territoriales (Jelin y Langland, 2003) ya que construyen una territorialidad de la memoria que posibilita a través de sus diversos modos de construir simbolismos, tales como publicaciones en periódicos, exposiciones en museos, sitios de memoria. De este modo, invitan a una acción colectiva para construir ciudadanías democráticas. Jelin (2002) reconoce a las memorias como objetos de disputas, conflictos y luchas, en las cuales participan actores sociales con diferente grado de poder y por lo tanto, de producción de sentido. Es así como las sociedades que atravesaron procesos traumáticos sufren batallas de la memoria, es decir los sujetos reconstruyen las memorias y crean múltiples narrativas y significaciones.

Testimonios y biografías como narrativas de la memoria. Los testimonios de vivencias traumáticas escritos en primera persona, lo que Arfuch (2014) denomina espacio biográfico, ofrecen perspectivas comprometidas, reflexivas, heterogéneas que esperan en el lector la hospitalidad de la escucha y se convierten en hacedores de memoria. Las múltiples voces invitan a dialogar con los protagonistas de traumas sociales como los sobrevivientes de los genocidios. El discurso geográfico contribuye a la interpretación desde la perspectiva del lenguaje. Estas tendencias se corresponden con una Geografía que responda a las necesidades de los sujetos, como centro de reflexión geográfica. A través de los escritos autobiográficos se pueden comprender las relaciones de los sujetos con su contexto y de este modo, articular la trama de relaciones que construyen una territorialidad traumática como las abordadas en los diferentes capítulos.

La escritura en formato literario de experiencias de vida de sujetos anónimos, nos acerca a la literatura realista y posibilita a los geógrafos la comprensión de realidades complejas. Abordar la investigación y también la enseñanza de estas problemáticas con los aportes de las biografías contribuye a dar voz a los sujetos invisibles que vivieron procesos traumáticos. La educación es la herramienta fundamental para formar ciudadanos libres, democráticos, respetuosos de las diferencias y que promuevan la paz.

La pedagogía problematizadora pone en juego los diferentes intereses y poderes comprometidos en la conformación de los contextos políticos, sociales y culturales que conforman las herramientas analíticas de la comprensión del territorio. El diálogo de la Geografía con los testimonios contribuye a la reflexión para transitar nuevas estrategias de comprensión de los procesos genocidas. La memoria colectiva es reconstrucción del pasado gobernada por los imperativos del presente.

Construcción social de lugares de memoria. La memoria se inscribe en una materialidad, un espacio y lugares específicos donde se reconocen las identidades de los procesos traumáticos de la sociedad. Desde este punto de vista, la memoria es necesariamente plural, multiforme, y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados de los cuales se apropian los grupos (Lavabre, 2007). Los individuos son los que recuerdan y no los grupos sociales ni las instituciones, pero los recuerdos y la reconstrucción del pasado se dan en el marco de un grupo y de un contexto localizado temporal y espacialmente.

El tiempo y el espacio cumplen un rol destacado en la construcción y permanencia de la memoria. El tiempo, porque la memoria se sustenta mientras los sujetos la sostienen activamente y el espacio porque la memoria se asocia a imágenes ubicadas en él. Los lugares de memoria se entienden como sitios conformados por prácticas sociales cargadas de significación y simbolismo. Es decir se convierten en productos sociales que materializan aspectos de la cultura, la historia y la política de un territorio. Se crean símbolos y de este modo, se le otorga subjetividad a ciertos espacios. Los dos pilares

sobre los que se construye la memoria son el mental y el simbólico, y de este modo, se convierte a los lugares en enclaves territoriales.

Los lugares de memoria suponen la implementación de políticas públicas, es decir prácticas de construcción de la memoria colectiva. Cuando esas políticas se concretan y se hace visible el uso en el pasado de ese sitio y la carga de simbolismo que presentan, se produce una marcación territorial. Esas marcas territoriales se visibilizan a partir de acciones concretas y reconvierten el sitio a partir de políticas, materializan la memoria en monumentos, placas recordatorias, museos, resignificación de espacios reveladores del pasado de esa comunidad.

Los objetos que se eligen para rememorar el pasado crean relaciones sociales en el presente, es decir el presente convoca el pasado y se materializa en el territorio. Objetos que se convierten en espacio y que tienen el poder de articular pasado, presente y futuro a través de su materialización. De este modo construyen historia pública y las decisiones respecto a la gestión de esos espacios, los convierten a su vez en objetos en disputa por los diferentes grupos. Unos los consideran auténticos espacios de memoria y otros, solo los consideran símbolos del pasado. Para los investigadores y los profesores acceder, visibilizar y convertir estas huellas del pasado en presente con palabras y recuperar las ausencias es un compromiso pedagógico con la construcción de la memoria colectiva.

La perspectiva de género y su relación con la construcción de la memoria. A lo largo de la investigación se desprende una línea de análisis que se enmarca en los estudios desde la perspectiva de género y memoria. Las experiencias violentas y traumáticas que vivieron mujeres, niños, niñas y también varones, se constituyen en objeto de estudio de la construcción memoria colectiva y del enfoque de género. Ambos campos se enriquecen mutuamente con los aportes conceptuales que estimulan el diálogo y la reflexión a partir de la articulación de las dos perspectivas. La noción de género se analiza desde una mirada intersectorial ya que se contextualiza con otras categorías como dominación, etnicidad, diferencias, entre otras. El avance presentado en esta investigación requiere de una profundización en el análisis de la articulación de género y memoria como aporte a la interpretación de la construcción de territorialidades marcadas por las relaciones desiguales de poder entre los sujetos.

En esta línea se propone reflexionar acerca de las violencias sexuales en contextos estratégicos y como proyectos de disputas territoriales. Asimismo, otras violencias extremas, tal como la esclavización de niñas y niños para acciones bélicas complementan la mirada de género y memoria no solo desde la perspectiva de los derechos humanos sino también desde los derechos de los niños y niñas.

El rol de los profesores en la enseñanza de procesos traumáticos y ejercicio de la memoria. Los profesores de Geografía entrevistados ejercen su actividad profesional en

diferentes colegios de nivel medio de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Siete de ellos manifiestan conocer el Programa Educación y Memoria y aplicaron alguna secuencia de enseñanza a partir de los lineamientos propuestos. Sin embargo, si bien el Programa está en vigencia desde el año 2006, dos de los profesores reconocen no estar informados de su existencia. Esto resulta una falencia de diversos actores institucionales. Por un lado, las instituciones educativas que escasamente habilitan la discusión y debate de todos los Programas transversales vigentes propuestos por el Ministerio de Educación. Por otro lado, desde el Estado provincial y nacional, se interpreta que no son suficientes las acciones de capacitación y difusión.

Por su parte, las instituciones responsables de las formación inicial (profesorados) tanto de nivel terciario como universitario, no otorgan en sus planes de estudio la relevancia que requiere el tratamiento académico, tanto teórico como práctico, que merece la enseñanza de la Memoria como eje transversal.

Los docentes reclaman capacitaciones específicas para abordar estas temáticas socialmente relevantes y consolidar su proceso de formación continua. En cuanto a las oportunidades y posibilidades de realizar propuestas de articulación para enseñar procesos traumáticos en el aula, tales como los genocidios, los entrevistados expresan problemas para realizarlas. Destacan este tipo de experiencias como muy positivas y consideran que es necesario planificar de manera articulada entre las asignaturas Geografía, Historia, Construcción de Ciudadanía, y Lengua. Sin embargo, reconocen dificultades institucionales y personales para trabajar propuestas de articulación debido a la organización de los tiempos y los espacios escolares.

El abordaje de las problemáticas territoriales actuales demanda un perfil docente con formación que amplíe la visión de la enseñanza a la búsqueda de nodos interdisciplinarios. Si bien la formación es responsabilidad de las instituciones académicas, el proceso de autoformación y capacitación incumbe a los profesionales de la educación. La actualización docente permanente y la elaboración de materiales didácticos acordes con esta perspectiva educativa, permitirán el estímulo de conocimientos socialmente relevantes para la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad. En este sentido, la educación presenta el desafío de reconstruir tramas sociales que fortalezcan la convivencia pacífica y democrática. La estrategia de abordaje interdisciplinario de la enseñanza favorece miradas inclusivas de la sociedad. Los temas transversales se constituyen en el centro de discusión curricular y especialmente en la planificación de la enseñanza. Preocupan a los docentes y exigen a las instituciones educativas de todos los niveles la gestión de espacios y tiempos para el desarrollo de trabajos interdisciplinarios. El diseño de propuestas de enseñanza que contemplen este enfoque se corresponde con las coordenadas de época tanto científicas como sociales. La enseñanza de procesos geohistóricos necesita de la discusión teórica acerca de la relación dialéctica entre la enseñanza disciplinar y el abordaje interdisciplinar.

El amparo normativo habilita la metodología de la interdisciplinariedad para planificar prácticas pedagógicas enmarcadas en dicho enfoque.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación se construyó sobre la premisa de que la Geografía posee marcos teóricos y estrategias didácticas para abordar los procesos genocidas ocurridos en el siglo XX y en el XXI, y que las normativas educativas y los diseños curriculares orientan posibles itinerarios para la formación de ciudadanos respetuosos de los valores democráticos y sensibles a la construcción de memoria colectiva. La temática es, sin dudas compleja, controvertida y requiere para su estudio del aporte diversas disciplinas. Enseñar los genocidios en las clases de Geografía es una decisión de los profesores. Ellos seleccionan los saberes a enseñar luego de un proceso de análisis e interpretación de la normativa nacional y provincial y del curriculum vigente. De las prácticas pedagógicas que los docentes despliegan depende la formación de los estudiantes en problemas socialmente relevantes, tanto en su comprensión como en la habilidad de descubrir los nuevos problemas que encuentren en sus respectivas vidas. Dar luz a situaciones invisibles o invisibilizadas es un desafío educativo que se considera prioritario para la construcción de futuros democráticos.

El aula se convierte en el lugar adecuado para construir, y reconstruir el contexto histórico, social, político, económico, cultural de tiempos trágicos del siglo XX, es decir para comprender la noción de memoria colectiva. “Las huellas en la memoria escapan a nuestra voluntad y, generalmente, aluden a marcas que otros dejaron en nosotros. El compromiso, en cambio, es siempre una respuesta electiva y voluntaria” (Siede, 2007, p. 138). El estudio de memoriales, monumentos, museos, imágenes entre otros, las voces de las víctimas son parte de la reconstrucción de la memoria del pasado. Voces que se hacen escuchar de diversas maneras. Una de ellas es a través de relatos de vida o pequeños fragmentos de ellas. Algunas se publican en entrevistas en artículos periodísticos, otras en investigaciones y también en videos que se pueden observar en páginas web de museos, de proyectos como los mencionados en este capítulo. Los sobrevivientes cuentan sus vivencias durante los tres meses de las matanzas, así como la manera en que reconstruyeron sus vidas.

El estudio de los territorios desde la mirada de todos los actores sociales que lo integran, posibilita la comprensión y la interpretación de su organización y de las consecuencias de ésta en la vida de los sujetos que los habitan. Esta visión del territorio tiene un contenido geográfico en el que se revalorizan las escalas de análisis y se renuevan conceptos tales como actores sociales, intencionalidades, poder, instituciones, Estado,

empresas, entre otros. Desde esta mirada, compleja y multidimensional, hoy es preciso analizar y comprender la organización territorial con una perspectiva geohistórica.

En palabras de Roberto Bustos Cara (2019), los debates en la ciencia geográfica se ampliaron, así como la necesidad de profundizar la capacidad teórica, predictiva y su posicionamiento epistemológico por la necesidad de actuar, de participar para ejercer la militancia crítica. Es decir que los geógrafos investigadores y docentes, al elegir un tema de investigación, lo tienen que realizar con el compromiso ético, social, y político que les lleve a involucrarse en la problemática convencidos que podrán cambiarla.

En acuerdo con Unwin (1995) las prácticas geográficas han aceptado la diversidad de la disciplina. En este contexto académico, una verdadera Geografía comprometida con las realidades del siglo XXI tiene que intentar comprender las problemáticas que afectan a las sociedades, darlas a conocer, para que se intente su superación. En la práctica esta no es tarea sencilla, sin embargo, a partir de la investigación elaborada en esta tesis se pretende relacionar investigación con enseñanza de la Geografía. Centrar la mirada y hacer foco en problemáticas invisibilizadas para la mayoría de la sociedad, pero que afectan de manera aterradora a otra parte de la misma, estimula la práctica de una Geografía comprometida con los contextos contemporáneos. Investigar y enseñar procesos traumáticos y ponerlos a consideración de la comunidad académica y educativa, es contribuir a construir un mundo con menos desigualdades, carencias, violencias, en síntesis es aportar conocimiento para cimentar una ciudadanía plena de derechos. La geografía tiene mucho por decir.

La complejidad territorial contemporánea impide la visibilidad de realidades que permanecen ocultas. La intención de esta investigación fue develar, dar a conocer y promover el debate de cuestiones que muchas veces la sociedad mira pero no ve. Las estrategias de enseñanza que se desprenden del recorrido de esta tesis, tienen la intención de abrir caminos teóricos y metodológicos para bucear en temas escasamente divulgados y habilitar el abordaje de procesos traumáticos y la construcción de la memoria colectiva. Desde la perspectiva de Nogué, las “(...) geografías de la invisibilidad (aquellas geografías que están sin estar) marcan nuestras coordenadas espaciales y temporales, nuestros espacios existenciales, puede que no más, pero sí tanto como las geografías cartesianas, visibles y cartografiables propias de las lógicas territoriales hegemónicas” (2007, p. 377). Es por ello que la producción del conocimiento geográfico tiene que realizar aportes para la transformación de la sociedad. La utilidad de las investigaciones universitarias derivará en potenciar las posibilidades de pensar estrategias de emancipación para el conjunto de la ciudadanía. La Didáctica de la Geografía tiene ese potencial ya que articula investigación con enseñanza y la consolidación de su institucionalización permite construir saberes para intervenir en la construcción de una representación crítica del mundo.

El desafío es, entonces, favorecer la apropiación del pasado reciente y el presente por parte de toda la sociedad con el propósito de construir comunidades de memoria que reconozcan que los procesos violentos son responsabilidad de todos los sujetos. En este sentido, quizás el único norte posible es la pedagogía del compromiso de todos los actores sociales, no solo de la escuela como institución, sino de familias, gobiernos, asociaciones civiles, entre otros. Una pedagogía del compromiso con la memoria que estimule la reconstrucción del tejido social, la convivencia en el ámbito de la paz y el respeto por las diferencias, eje central de las políticas públicas de derechos humanos. En este sentido la Universidad Pública tiene la responsabilidad de trabajar para fortalecer la educación como derecho humano y los derechos humanos como contenido de la educación. La formación superior, desde los espacios de enseñanza, investigación y extensión contribuye al fortalecimiento y consolidación de prácticas democráticas. Es decir que los profesionales que egresan de instituciones de altos estudios tienen el compromiso de garantizar el cumplimiento de los derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía.

La Geografía desde la enseñanza tiene mucho que aportar, la relevancia social que tienen las problemáticas que se manifiestan en el territorio, son objeto de estudio y enseñanza de la geografía. Ese es precisamente el sentido que la enseñanza de esta ciencia tiene que tener. Formar a los estudiantes en el conocimiento geográfico les brindará habilidades para interpretar y comprender problemáticas que afectan a la sociedad y de este modo, decidir actuar y convertirse en actores sociales activos para intervenir en ellas. La enseñanza de la Geografía nos permite imaginar otros mundos posibles, tal como propone Capel (2002, p.62): “*Al igual que Borges, los geógrafos debemos construir geografías, fabular arquitecturas, proponer mundos alternativos. Y tal vez también pensar en la forma de encontrar el hilo para ayudar a la gente a orientarse en el laberinto del universo (...)*”. Este es el camino que inicié en esta investigación, la cual me brindó la posibilidad de conocer y descubrir geografías ocultas, es por ello que asumo el compromiso de difundir la investigación y la enseñanza de la geografía ya que la considero una herramienta poderosa y a su vez estratégica para promover la formación en ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2014). (Auto) biografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1, 68-81.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 21, 5-12.

- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (Comp.) (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bréville, B. (2016). *Atlas de historia crítica y comparada. Una visión heterodoxa desde la revolución Industrial hasta hoy*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Bruneteau, B. (2009). *El siglo de los genocidios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bustos Cara, R. (2019). *A 25 años de la Institucionalización del Doctorado en Geografía en la UNS: Profesionalización, pensamiento reflexivo y militancia crítica*. Conferencia Inaugural de las VI Jornadas del Programa de Posgrado del departamento de Geografía y Turismo. Bahía Blanca: UNS.
- Camilloni, A. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Capel, H. (2002). *Borges y la Geografía del siglo XXI*. San Juan: FFHA.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Recuperado de: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf
- Dussel, I. (2001). La Trasmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En Guelerman, S. (comp) *Memorias en Presente. Identidad y Transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Eco, U. (2015). Las funciones de las Universidades en la actualidad. En Di Liscia M. S. (comp.) *Umberto Eco y Massimo Vedobelli en conferencia*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Estepa Giménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Directoras). (2014). *Didáctica de la Geografía. Prácticas Escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.
- Giroux, H. (1990). Introducción a los profesores como intelectuales. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de los aprendizajes*. Barcelona: Paidós.
- González Valencia, G. A. y Santisteban Fernández, A. (2014). Una Mirada a La Investigación en Didáctica de Las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10, Enero-Junio, 7-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791001>

- Henríquez, R y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Revista Educación XXI*, 7, 63-83. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330/286>
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 24, 19-31.
- Hessel, S. (2011). *¡Indígnate!*. Buenos Aires: Destino.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E y Langland, V. (comp.) (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kemmis, S. (1993). Hacia una teoría crítica del curriculum. En *El curriculum más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lavabre, M.C. (2007). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. En Anne Pérotin-Dumon (dir) *Historizar el pasado vivo en América Latina*.
- Le Roux, A. (2005). La formación del profesorado en didáctica de la Geografía: ¿Cómo articular investigación y formación? El contexto francés. *Revista Enseñanza de las ciencias Sociales*, 4, 105-116.
- Leach, P. (2003). Rwanda: para deconstruir un Genocidio “Evitable”. *Estudios de Asia y África XXXVIII*: 2, 321-344.
- Levstick, L.S. y Tyson, C.A. (Eds) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London:Routledge.
- Ley De Educación Nacional N° 26.206. (2006). Recuperado de: <https://www.fmmeduacion.com.ar/wp-content/uploads/2018/03/Ley-26026-de-Educacion-Nacional.pdf>.
- Nogué, J. (ed.). (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Membrado, Z. (2019). Último asesinato del genocidio en Ruanda. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/cronica/2019/04/07/5ca7b39521efa0a1228b45c8.html>.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Programa “Educación y Memoria”*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *NAP para Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Economía*. Resolución N° 180/12.
- Ministerio de Educación de La Pampa (2013). *Materiales Curriculares para el Ciclo Orientado*.

- Ministerio de Educación de La Pampa. (2018). *Programa educación y Memoria*. Disponible en: <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/educacion-y-memoria>.
- ODS (2016). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortega Valcárcel, J. (2004). La geografía para el siglo XXI. En Romero, J. (coord.) (2004) *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel.
- Oslender, U (2018). Terror y geografía: examinar múltiples espacialidades en un mundo “aterrorizado”. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 5(9), 68-85. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/view/OSLENDER>
- Ripa, L. (2014). Algo de filosofía y educación en derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sant, E. (2018). La educación para la ciudadanía global como base de la educación política: Sí! Pero.... En Breogán, T, Santisteban, A y Pagés, J (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Universitat Autònoma de Barcelona. Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 27-32). Barcelona: GREDICS.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Shaw, M. (2013). *¿Qué es el genocidio?* Buenos Aires: Prometeo.
- Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(1), 87-115. <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.28-1.4>
- Souto González, X. M. (2013). Investigación e Innovación Educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII (459), 1-36. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>
- Thémines, J. F. (2009). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 13-23. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184402

- Traverso, E. (2016). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de esta etapa. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Barcelona: Publicacions de la UAB.
- UGI. (2016). *Declaración Internacional sobre la educación Geográfica*. Recuperado de: http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf
- UNESCO. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los desafíos del siglo XXI*. Paris: UNESCO: Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>.
- Unwin, T. (1995). *El Lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra.
- Varela, B. (2009). *Geografías de la Memoria. Lugares, Desarraigos y reconstitución identitaria en Situación de Genocidio*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Wabgou, M. (2013). Experiencias posconflicto de países africanos: justicia transicional en Ruanda. *NOVUM JUS*, 7(1), 31-49.

NOTICIAS DE INTERÉS

I CONGRESO INTERNACIONAL Y XIII NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA. MARZO DE 2021 (ONLINE)

Óscar Jerez García
Universidad de Castilla-La Mancha
Oscar.Jerez@uclm.es

El pasado mes de marzo del año 2021 se celebró, por primera vez en la historia de los congresos organizados por el grupo de trabajo de Didáctica de la Geografía de la AGE (Asociación Española de Geografía), un congreso no presencial, mediante la modalidad online, como consecuencia de las recomendaciones sanitarias causadas por la pandemia del coronavirus. Este congreso se debería haber celebrado de manera presencial durante el otoño del año 2020 en la ciudad de Girona. Lamentablemente, a pesar de llevar varios meses preparando el evento para ser celebrado de manera presencial, el desarrollo de la pandemia obligó a retrasarlo y, ante la expectativa de una mejoría de los indicadores sociosanitarios que no se cumplió, finalmente se optó por su celebración bajo la modalidad online. Este hecho no desmereció en absoluto el carácter científico de dicho evento, que cumplió con el máximo interés, rigor y seriedad. El congreso se enmarca en el contexto de los congresos organizados por el grupo de trabajo de Didáctica de la Geografía de la AGE que, hasta este, se han organizado y clasificados en cuatro tipos:

- o Congresos Nacionales: son congresos generalmente bianuales, que comenzaron en 1988. El anterior tuvo lugar en 2018 en Madrid y, por eso, y de no haber sido por la pandemia, este se hubiese celebrado en el año 2020 (ver Tabla 1).
- o Congresos Ibéricos: celebrados entre 2001 y 2019, en los que participan ponentes generalmente de España y Portugal y celebrados conjuntamente por la asociación española anteriormente citada y por la *Associação de Professores de Geografia* de Portugal. El último tuvo lugar en las ciudades gallegas de Santiago de Compostela y Lugo (ver Tabla 2).

- o Congreso Europeo: con una sola edición hasta el momento presente, fue realizado en 2012 en Zaragoza, por la Facultad de Letras de la Universidad de Zaragoza. (ver Tabla 3).
- o Congreso Nacional-Internacional: como novedad en este año 2021, se ha celebrado por primera vez un congreso a la vez nacional e internacional, siendo el primero bajo esta denominación organizado por este grupo de trabajo de la AGE (ver Tabla 4).

EDICIÓN	AÑO	SEDE	INSTITUCIÓN
Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía	1988	Madrid	Universidad Autónoma de Madrid
Segundas Jornadas de Didáctica de la Geografía	1991	Burgos	Universidad de Burgos
Terceras Jornadas de Didáctica de la Geografía	1996	Madrid	Facultad de Educación de la UCM
IV Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía	1998	Alicante	E.U.de Formación del Profesorado de la Universidad de Alicante
V Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía	2000	Murcia	Facultad de Letras de la Universidad de Murcia
VI Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía	2003	Toledo	E. U. de Formación del Profesorado de Toledo
VII Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía.	2007	Valencia	Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia
VIII Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía.	2008	Jaén	Facultad de Letras de la Universidad de Jaén
IX Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía.	2010	Madrid	Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid
X Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía.	2014	Córdoba	Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba
XI Congreso Nacional de la Didáctica de la Geografía.	2016	Sevilla	Universidad Pablo de Olavide, Sevilla
XII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía	2018	Madrid	Universidad Autónoma de Madrid
XIII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía (y I Internacional)	2021	Online	Universitat de Girona

TABLA 1. Congresos Nacionales de Didáctica de la Geografía. Fuente: <http://www.age-geografia.es/site/category/eventos-cientificos/congresos-eventos-cientificos/congresos-age/>

EDICIÓN	AÑO	SEDE	INSTITUCIÓN
I Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía	2001	Madrid	Facultad de Educación de la Universidad Complutense
II Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía	2005	Lisboa	Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa
III Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía	2006	Almagro	Facultad de Educación de la Universidad de CLM
IV Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía.	2009	Lisboa	Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa
V Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía.	2011	Málaga	Universidad de Málaga
VI Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía.	2013	Oporto	Universidad de Oporto
VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía.	2015	Alicante	Universidad de Alicante
VIII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía	2017	Lisboa	Universidade Nova de Lisboa
IX Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía	2019	Santiago de Compostela y Lugo	Universidad de Santiago de Compostela

TABLA 2. Congresos Ibéricos de Didáctica de la Geografía. Fuente: <http://www.age-geografia.es/site/category/eventos-cientificos/congresos-eventos-cientificos/congresos-age/>

EDICIÓN	AÑO	SEDE	INSTITUCIÓN
I Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía	2012	Zaragoza	Universidad de Zaragoza

TABLA 3. Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía. Fuente: <http://www.age-geografia.es/site/category/eventos-cientificos/congresos-eventos-cientificos/congresos-age/>

EDICIÓN	AÑO	SEDE	INSTITUCIÓN
XIII Nacional y I Congreso Internacional de Didáctica de la Geografía	2021	Online	Universitat de Girona

TABLA 4. Congreso Nacional-Internacional de Didáctica de la Geografía. Fuente: <http://www.age-geografia.es/site/category/eventos-cientificos/congresos-eventos-cientificos/congresos-age/>

Este primer congreso internacional, y decimotercero nacional, supuso un éxito tanto organizativo, como participativo, a pesar de las limitaciones que, a priori, pudiera manifestar un medio de comunicación no presencial. Se optó por una plataforma virtual de comunicación muy intuitiva que, unido a las pautas y recomendaciones dadas por el comité organizador, permitió un seguimiento síncrono y participativo de todas las sesiones en directo durante los días 19 y 20 de marzo de 2021.

Dirigido por Jesús Granados Sánchez y apoyado por un equipo de otros siete colaboradores de la Universidad de Girona que han configurado el comité organizador, más otros 39 miembros del comité científico procedentes de 29 universidades españolas y 10 extranjeras, se ha organizado en dos jornadas de trabajo, en las que se han podido conocer las principales investigaciones e innovaciones metodológicas y educativas relacionadas con el desarrollo sostenible enfocado desde el ámbito de la Geografía.

El congreso se articuló en torno a un total de 15 salas virtuales, cada una con su propio enlace de acceso, a partir del cual los congresistas podían entrar de manera síncrona y participativa. En dichas salas se han desarrollado ponencias, comunicaciones, talleres, asambleas y otros actos congresuales.

Bajo la temática, lema y título de: *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*, comenzó el congreso con el acto de apertura iniciado el viernes, 19 de marzo de 2021, a las 9:00 h, en el que participaron Quim Salvi (rector de la Universidad de Girona), Montserrat Vilá Suñé (Decana de la Facultad de Educación y Psicología de dicha universidad), Jesús Granados Sánchez (profesor de esta facultad y universidad y director del congreso), Emilia María Tonda Monllor (presidenta del grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y profesora de la Universidad de Alicante) y Jorge Olcina Cantos (profesor también de la Universidad de Alicante y presidente de la Asociación Española de Geografía, AGE).

Tras el acto de apertura del congreso se pasó, sin solución de continuidad, a una intensa actividad congresual matinal organizada en dos ponencias y una mesa redonda. La ponencia inaugural, coordinada por María Jesús Marrón Gaité, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, fue impartida por Sibylle Reinfried, profesora titular de Geografía y Educación en Geografía de la Universidad de Formación del Profesorado de Lucerna (Suiza) y de GeoEduc (Research and Consulting in Geoscience Education and Geocognition), quien impartió la ponencia titulada: *Didáctica de la Geografía sostenible*, y que también participó en la mesa redonda como representante de la Unión Geográfica Internacional (UGI). Dicha mesa redonda, configurada en torno al tema titulado: *El legado de la Declaración de Lucerna. La visión de algunas sociedades geográficas internacionales y nacionales*, que fue coordinada por María Luisa de Lázaro Torres, profesora de la UNED, contó con la participación, por parte de la UGI/IGU (Unión Geográfica Internacional / International Geographical Union),

con la mencionada Sibylle Reinfried; por parte de EUROGEO (Asociación Europea de Geógrafos / European Association of Geographers), participó su presidente, Rafael de Miguel González, de la Universidad de Zaragoza; por parte de la AGE (Asociación Española de Geografía), intervino la presidenta del grupo de trabajo de Didáctica de la Geografía, Emilia María Tonda Monllor, de la Universidad de Alicante; y por parte de la SCG (Sociedad Catalana de Geografía / Societat Catalana de Geografia) el profesor Jordi Royo Climent. Este marcado carácter y proyección internacional del congreso se materializa, junto a la ponencia inaugural y a la mesa redonda integrada por miembros de asociaciones científicas geográficas nacionales e internacionales, en la siguiente ponencia que, coordinada por Ramón Martínez Medina, de la Universidad de Córdoba, fue impartida por Stefano Malatesta, de la Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italia), bajo el título: *La inclusión de la educación para la sostenibilidad en los libros de texto de Geografía*.

Estas dos ponencias, junto a la mesa redonda, se han articulado en torno al eje temático central de este primer congreso internacional centrado en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía para un mundo y una sociedad sostenible. La educación para la sostenibilidad desde la Geografía implica un tipo de enseñanza y aprendizaje distinto, basado principalmente en habilidades vinculadas a la acción para la resolución de problemas, así como para la creación de escenarios futuros sostenibles, principio a partir del cual gira la temática principal del congreso así como estas aportaciones preliminares que han permitido conocer, y reflexionar, sobre qué y cómo enseñamos y qué y cómo aprenden nuestros estudiantes sobre Geografía, de manera que permitan ayudar a la creación de un mundo y una sociedad más sostenible.

Esta temática principal incluye otras líneas de trabajo que se han desarrollado a lo largo de las siguientes sesiones. De esta forma, en la sesión vespertina del viernes, se han celebrado dos talleres y dos presentaciones virtuales de comunicaciones, organizadas en relación a los ejes temáticos del congreso.

En la primera sesión de comunicaciones, coordinada por Salvador Calabuig Serra, de la Universitat de Girona, y desarrollada en torno a la primera línea temática titulada: *La integración del desarrollo sostenible y de la educación para la sostenibilidad en la educación geográfica*, se han presentado 6 comunicaciones procedentes de universidades de Girona, Córdoba, Alicante y Chile, así como de centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Zaragoza, que han tratado sobre la sostenibilización curricular en diferentes etapas y niveles educativos que han permitido conocer las oportunidades, los obstáculos y las contribuciones de la administración y el profesorado centradas en experiencias didácticas, conceptos clave de sostenibilidad, metodologías de enseñanza y aprendizaje vinculadas a la interdisciplinariedad, así como con la evaluación de la sostenibilización curricular.

Simultáneamente, se ha celebrado una sesión de comunicaciones coordinada por Lada Servitja Tormo, de la Universitat de Girona y desarrollada en torno a la segunda línea temática titulada: *El cambio climático y los objetivos del desarrollo sostenible*, en la que se han presentado un total de 8 comunicaciones procedentes de universidades de Salamanca, La Rioja, Sevilla, Alicante, Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid y de Argentina, en una mesa que ha contribuido a dar a conocer experiencias y propuestas innovadoras en Didáctica de la Geografía que contribuyan a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, sobre todo, al objetivo 13 que establece la acción por el clima.

En la segunda sesión de comunicaciones, coordinada por Meriam Boulahrouz Lahmidi, de la Universidad de Girona, y desarrollada en torno a la tercera línea temática titulada: *El papel de la Geografía en la construcción de una ciudadanía global sostenible*, se han presentado un total de 7 comunicaciones procedentes de universidades de Jaén, Málaga, Girona, Gran Canaria, y de centros educativos de ESO y Bachillerato de Ciudad Real, en la que se ha reflexionado y ahondado sobre las competencias de una ciudadanía global sostenible que incluyen, como principios básicos, la acción responsable y la contribución al bien común, a diferentes escalas.

Igual que ocurrió con la primera sesión de comunicaciones, durante esta segunda también se han organizado dos mesas de trabajo paralelas, de manera que esta segunda mesa, coordinada por Salvador Calabuig Serra, de la Universidad de Girona, y desarrollada en torno a la cuarta línea temática titulada: *La Didáctica del paisaje sostenible*, se han presentado un total de 7 comunicaciones procedentes de universidades de La Rioja, Valencia, Castilla-La Mancha, Salamanca, País Vasco, Autónoma de Madrid, y de centros educativos de ESO de Córdoba y de Cuenca, en las que se han expuesto el resultado de diferentes investigaciones centradas en el paisaje como instrumento interdisciplinar para visualizar la forma que adquiere la sostenibilidad en distintos contextos geográficos, así como estrategias didácticas que promueven la identificación, el análisis, la evaluación de alternativas y la creación de paisajes sostenibles.

Tras las dos sesiones de comunicaciones, organizadas en torno a cuatro salas virtuales, desarrolladas durante la primera parte de la tarde del viernes, 19 de marzo, se dio paso a la celebración de dos talleres contiguos. El primer taller titulado: *Mapas y tecnologías de localización: un ejemplo práctico de la georreferenciación de la información con MapCreator (editor web)*, coordinado por Óscar Jerez García, de la Universidad de Castilla-La Mancha, fue dirigido por Belén Soria Campos y Pedro Alfaia Conceição, de Here Technologies. En este taller se ha presentado una herramienta web gratuita para la edición cartográfica, denominada MapCreator, que ha sido empleada en diferentes proyectos a nivel mundial por muchos centros educativos, escuelas y universidades, y se ha mostrado su funcionalidad mediante el desarrollo de varios casos prácticos y participativos.

El segundo taller, coordinado por Rafael Sebastián Alcaraz, de la Universidad de Alicante, fue presentado por Ana Velasco Tirado, del Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG). En este segundo taller se han mostrado las diferentes herramientas publicadas por este organismo autónomo del Instituto Geográfico Nacional, que son de gran utilidad para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en cualquier etapa educativa. En especial, los recursos educativos como los materiales en línea (aplicaciones web, mapas, juegos, vídeos educativos para todas las edades accesibles en su portal web, etc.), así como los materiales didácticos organizados en tres grandes conjuntos correspondientes a tres etapas educativas: Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato y Educación Universitaria.

Con esta actividad finalizó la primera jornada del congreso, no sin antes habilitar, por parte del comité organizador, un espacio de encuentro virtual para permitir tener encuentros informales online entre los congresistas, una excelente iniciativa que vino a paliar, de esta forma y con estas limitaciones, esas otras actividades, reuniones y concurrencias habituales tras las sesiones de trabajo congresuales.

La segunda jornada del congreso, desarrollada durante el sábado, 20 de marzo, se organizó en torno a tres ponencias, una mesa redonda y cuatro sesiones de comunicaciones, finalizando con la asamblea del grupo de trabajo de Didáctica de la Geografía, como viene siendo habitual al concluir los congresos nacionales.

Comenzó esta segunda jornada con la ponencia titulada: *From teaching geography for a better world to the Anthropocene: possibilities for transforming education?*, a cargo de John Morgan, de la Universidad de Auckland (Nueva Zelanda) y coordinada por el director del congreso Jesús Granados Sánchez, de la Universidad de Girona. Esta ponencia dio paso al desarrollo de diferentes comunicaciones que, añadidas a las relacionadas con las líneas de trabajo del congreso presentadas durante la primera jornada, trataron sobre otros temas clásicos de la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. De esta manera, en una primera sesión de comunicaciones desarrolladas bajo el título: *El conocimiento geográfico poderoso* y coordinadas por Sonia Ruiz Conesa, profesora de Geografía del Instituto Cubelles (Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya) se presentaron 7 comunicaciones procedentes de las universidades de Córdoba, Oviedo, Girona, Autónoma de Madrid, La Rioja, Ginebra (Suiza) así como de comunicantes de CEIP de Educación Primaria y de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que han expuesto temas relacionados con la calidad del conocimiento geográfico que se ofrece a los estudiantes en la escuela y al profesorado en su formación inicial, así como reflexiones e investigaciones sobre qué entendemos por conocimiento geográfico poderoso y cómo identificarlo y/o concretarlo. Otras investigaciones en esta línea temática incluyen el análisis del currículum escolar y de los planes de estudio en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, así como el análisis de libros de texto.

Paralelamente se desarrolló, bajo el tema de la sexta línea temática: *La enseñanza-aprendizaje del conocimiento geográfico*, una mesa de comunicaciones coordinada por Rosa María Medir Huerta, de la Universidad de Girona, en la que participaron 6 comunicaciones de las universidades de Salamanca, Illes Balears, Valencia, Málaga, Girona y León, que trataron cuestiones relacionadas con propuestas metodológicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje, centradas en conceptos y habilidades geográficas en diferentes niveles educativos, así como investigaciones sobre el aprendizaje y el cambio conceptual para mejorar la didáctica de nuestro conocimiento disciplinar.

Posteriormente se celebraron las dos últimas mesas de comunicaciones, también de manera paralela, desarrollando las líneas temáticas 7 y 8 del congreso. En la línea séptima, titulada: *Educación geográfica digital durante y después de la COVID-19* y coordinada por Lada Servitjà Tormo, de la Universitat de Girona, se presentaron 7 comunicaciones procedentes de las universidades de Cádiz, Jaén, Zaragoza, Complutense de Madrid, Universidad a Distancia de Madrid, UNED, Alicante y Girona, así como de IES y CEIP de Ciudad Real. En esta mesa se expusieron trabajos e investigaciones relacionadas con las tecnologías digitales y su contribución como recursos y estrategias que aumentan las posibilidades y mejoran la experiencia de la educación geográfica, incluyendo presentaciones sobre materiales didácticos, fuentes y recursos digitales disponibles y su contribución a la enseñanza de la Geografía, entre otras.

La última mesa de comunicaciones, coordinada por la profesora de la Universitat de Girona, Anna Serra Salvi, bajo el título: *El papel del trabajo de campo en la Didáctica de la Geografía*, ha incluido la presentación de 6 trabajos procedentes de las universidades de Girona, Oviedo, Castilla-La Mancha, Jaén y Complutense de Madrid, que han tratado temas relacionados con los itinerarios didácticos, las salidas escolares, el trabajo de campo y la creación y diseño de itinerarios para la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y la educación del paisaje.

Con estas mesas de comunicaciones finalizó la sesión matutina del sábado, dando paso a una sesión vespertina en la que se impartieron dos ponencias y una mesa redonda. En primer lugar se celebró la mesa redonda coordinada por Paloma Miranda, de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), en la que participaron Fabián Araya (Universidad de la Serena, Chile) y Andoni Arenas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile) y María Victoria Fernández Caso (Universidad de Buenos Aires, Argentina) y Viviana Zenobi (Universidad Nacional de Luján, Argentina), en torno al tema: *Didáctica de la Geografía en el siglo XXI: reflexiones e innovaciones desde Argentina y Chile*. A continuación, tuvo lugar la ponencia coordinada por José Jesús Delgado Peña, de la Universidad de Málaga, e impartida por Jaume Feliu Torrent y Josep Vila Subirós, ambos del Departamento de Geografía de la Universidad de Girona, bajo el título: *Experiencias de innovación docente*

en Geografía en la Universidad de Girona a partir de proyectos Erasmus+: Towards low carbon societies; Saving Scapes y MEHMED.

La ponencia final del congreso, coordinada por Matilde Peinado Rodríguez, de la Universidad de Jaén, corrió a cargo del director del congreso, Jesús Granados Sánchez, y de Rosa María Medir Huerta, Meriam Boulahrouz Lahmidi y Anna Serra Salvi, de la Universidad de Girona, con el título: *La investigación en Didáctica de la Geografía y educación para la sostenibilidad.*

Finalizó este evento científico con su clausura institucional por parte de Jaume Ametller Leal, director del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Girona, Rosa María Medir Huerta, de la Universidad de Girona y Emilia María Tonda Monllor, presidenta del grupo de trabajo de Didáctica de la Geografía de la AGE, de la Universidad de Alicante, quien mediante este acto se despidió como presidenta al frente de este grupo de trabajo de la AGE.

Tras el congreso, y como viene siendo habitual en los congresos nacionales, se celebraron las asambleas ordinaria y extraordinaria del grupo de trabajo de Didáctica de la Geografía de la AGE que, al igual que el congreso, también fue online. En la asamblea extraordinaria se realizaron las votaciones para elegir a la fracción impar de la junta directiva, al haber cumplido el periodo máximo de 8 años (algo más en realidad, al retrasarse unos meses el congreso, y por tanto las votaciones, a consecuencia de la pandemia). De esta forma, se procedió a la votación online, perfectamente gestionada desde la vocalía de grupos de trabajo de la AGE, dejando paso el anterior equipo directivo integrado por las profesoras Emilia María Tonda Monllor, presidenta, de la Universidad de Alicante, María Jesús González González, vocal, de la Universidad de León y Carmen Rueda Parras, tesorera, de la Universidad de Jaén, al nuevo equipo, presentado en candidatura única y conjunta, compuesto por José Jesús Delgado Peña, como presidente, de la Universidad de Málaga, Rafael de Miguel González, como vocal, de la Universidad de Zaragoza y Matilde Peinado Rodríguez, como tesorera, de la Universidad de Jaén. De esta forma, se da continuidad a un proceso que, durante más de tres decenios e impulsado por la expresidenta M^a Jesús Marrón Gaité, continuado con M^a Luisa de Lázaro Torres y por Emilia M^a Tonda Monllor al frente de las sucesivas juntas directivas, ha conseguido que este grupo de trabajo de la AGE, con más de un centenar de socios, sea un referente a nivel nacional e internacional en materia de Didáctica de la Geografía, haya conseguido publicar de manera regular una revista cada vez mejor posicionada en los estándares de indexación y bases de datos de revistas científicas y se haya logrado organizar más de una veintena de congresos nacionales, ibéricos, europeos e internacionales.

Como conclusión, este congreso ha respondido con creces a las expectativas creadas, y más en un escenario de incertidumbre en relación a su celebración por causa de la pandemia, contribuyendo a compartir experiencias e intercambiar reflexiones sobre la

Didáctica de la Geografía y a difundir la investigación y la innovación sobre la docencia y la investigación actual de esta disciplina académica y científica. El desarrollo sostenible se ha manifestado como eje central de esta reunión científica, con la finalidad de abordar, desde el ámbito educativo, los problemas actuales relacionados con la problemática ambiental y la necesidad de trabajar desde esta disciplina por la sostenibilidad y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas. De esta manera, el congreso ha respondido con rigor científico a la pregunta preliminar: ¿cómo la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía puede y debe contribuir a la construcción de un mundo más sostenible?

PRÓXIMA CELEBRACIÓN DEL X CONGRESO IBÉRICO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Desde las instituciones encargadas de la organización de este Congreso, se nos ha informado para su publicación en *Didáctica Geográfica* de que, debido a diferentes ajustes de carácter académico, este Congreso, cuya celebración estaba prevista para finales de 2022, se traslada a comienzos del año 2023.

Fecha de celebración: Enero de 2023

Lugar: Universidade de Coimbra (Portugal)

Temática: *Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial. Uma bússola para um mundo em profunda transformação*

Organización:

- Associação de Professores de Geografia de Portugal
- Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación Española de Geografía (AGE)
- Departamento de Geografia e Turismo da Universidade de Coimbra.

RESEÑAS

RAMIROIROCA, E. (2018). *Un país d'històries. Aproximació literària a la geografia del País Valencià*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 195 pp. ISBN: 978-84-17429-38-6

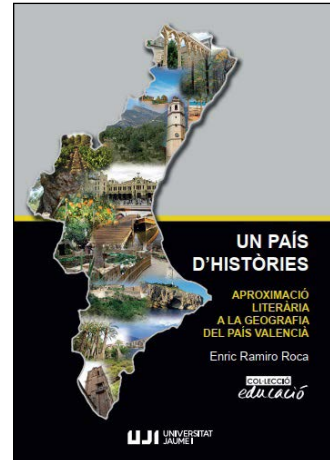
El prólogo de este libro, de la autoría de Pilar Benejam, nos pone en situación la figura del autor y su producción educativa. Por una parte, la manera de ser y la cosmovisión de Enric. Un *mestre d'escola*, que luego ha sido profesor de Secundaria y también de Universidad. Pero, sobre todo, una persona que estima su profesión desde una visión holística de la humanidad.

No sólo ha transitado por los tres niveles de educación (Primaria, Secundaria y Superior), sino que ha colaborado activamente en los movimientos de renovación pedagógica (Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera (CO.DE.RI.), *Moviment Cooperatiu d'Escola Popular del País Valencià* (Movimiento Freinet), del Grupo GEA-CLIO, del Grupo DIMPA (*Didàctica de la Imatge i el Patrimoni*), y de la *Junta de la Coordinadora de Centres d'Ensenyament en Valencià de la Ribera*. Un apasionado de la docencia y de la formación del profesorado, donde ha colaborado en instituciones de formación permanente (Centros de Profesores de la Generalitat) como inicial (Magisterio en la *Universitat Jaume I de Castelló*).

Además, ha sabido combinar la innovación educativa con la investigación académica. En el primer caso son numerosos los artículos que ha publicado sobre ciencias sociales (2016), ciencias experimentales (2007), Matemáticas (2017) o Lengua (2008).

O sea, un maestro en el sentido popular, que no vulgar, de este concepto. Un educador que cree en la enseñanza para facilitar el aprendizaje de una comunicación democrática, humana. En el campo de las ciencias sociales ha sabido entender las finalidades que citaba Pilar Benejam en el prólogo: ayudar a formar ciudadanos libres, con capacidad de dialogar y comprometidos con el bienestar propio y de la sociedad.

En este campo del conocimiento ha realizado importantes contribuciones, donde ha sabido combinar la producción de materiales curriculares (p.e. con el Grupo Gea-Clío) con la reflexión sobre la formación docente (2008) y con la investigación doctoral (1998), donde yo mismo contribuí desde mi rol de co-director. En todos estos aspectos, Enric Ramiro ha manifestado su contribución honesta, su reflexión personal y su experiencia como maestro de la vida.



El libro que presentamos se compone de 50 narraciones, y una de regalo, como indica el mismo autor con su rasgo de humor que le acompaña. Son el producto de su experiencia como formador de docentes, así también como persona amiga de sus amistades. Son relatos que aluden a una idea, un valor, una sugerencia para formarse como ciudadano. En ese sentido, los índices finales del libro son excelentes para poder relacionar las narraciones con las intenciones (toponímico, de modismos, conceptual,...). Igualmente, además del prólogo ya citado, la introducción del libro nos presenta el contexto en el cual se ha desarrollado el trabajo y cómo puede ser utilizado: como entretenimiento o como una reflexión de la praxis educativa dirigido a toda la sociedad. En cualquier caso, el libro invita a pensar en los valores que utilizamos en nuestra convivencia humana y en la comunicación educativa.

Así en algunos relatos se centra en el mundo de su praxis educativa y la formula desde preguntas sugerentes, como: ¿la educación educa?, ¿se valora la cultura?, o bien afirmaciones que encierran una propuesta argumentativa: las titulaciones no siempre son cultura. Como se puede apreciar, el sentido de la sospecha y la impugnación de una cultura oficial están presentes en estos cuentos que, de alguna manera, se transforman en una autobiografía de un maestro combativo por la identidad humana.

Es el caso de la historia numerado con el 10 (*A la lluna, a les dos i a les tres*), donde relaciona el valor de educar con la misión de la NASA a la luna; una relación un poco forzada, pero que le permite hacer juegos de palabras. Siempre hay un planteamiento lúdico en las historias, para finalizar con pensamientos personales:

Quina persona volem formar? Quin és el nostre ciutadà «ideal»? aquell que compleix les ordres sense pensar?, aquell que pensa sense complir-les o aquell que pensa i intenta complir-les? És clar que tot no es pot tindre i que en cada situació hem de triar i prioritzar¹.

Son preguntas que más de un profesor se ha formulado en su actividad cotidiana. Pero que Enric ha querido sacarlas a la luz, para mostrar la complejidad del pensamiento docente. Preguntas retóricas que muestran una voluntad de construir ciudadanía desde la escuela.

Además de la vertiente moral como una especie de fábula actual, que se puede aceptar o rechazar en el comportamiento individual, existe una descripción del patrimonio

¹ ¿Qué persona queremos formar? ¿Cuál es nuestro ciudadano «ideal»? Aquel que cumple las órdenes sin pensar, aquel que piensa sin cumplirlas, o bien ¿aquel que piensa e intenta cumplirlas? Está claro que todo no se puede tener y que en cada situación tenemos que elegir y priorizar.

territorial valenciano, que lo inserta en la tradición de la simbiosis entre geografía y literatura, un campo de conocimiento bien trabajado desde la geografía de la percepción y el comportamiento, así como desde la literatura y su didáctica (Bataller, 2017). Los índices toponímicos, tanto el alfabético como por historias, nos ayudan a situarnos en las diferentes comarcas del *País Valencià*, que además van acompañadas de fotografías de paisajes muy bien seleccionadas, lo que muestra una edición muy cuidada por parte del *Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I*.

De esta manera el libro de E. Ramiro nos permite adentrarnos en la geografía humanística del autor, bien expresada en las frases:

A través del conjunt de narracions, apareixen moltes poblacions del nostre país, acompanyades de festes tradicionals, accidents geogràfics i paratges naturals amb l'objectiu íntim de conèixer-lo i estimar-lo més de forma subliminal² (pág. 13).

Como se puede percibir, hay una relación estrecha entre los vínculos emocionales, las sensaciones conscientes e inconscientes (subliminal), y la percepción del paisaje. Una trayectoria que ha desarrollado Enric Ramiro en trabajos anteriores, tanto sobre las percepciones de profesores de Perú (Bel et al., 2017), como los estereotipos territoriales (Ramiro, 2009) en un análisis de los comportamientos de los/las adolescentes (Ramiro, 1997). Hay, pues, una constancia en sus programas de trabajo, pese a que una primera lectura pueda generar una imagen de dispersión en sus ámbitos de trabajo.

Se recrea así en lugares conocidos, su espacio vivido (*“La Murta, enfront de la posterior torre dels coloms i molt a prop de la gran bassa³...”* pág. 23) con sus percepciones paisajísticas de Vietnam (*la província de Lao Cai, a l'extrem nord del país molt a prop de les famoses muntanyes de lao Cai-Sapa, un paradís de fruites tropicals*, pág. 21), no exentas de una cierta dosis de orientalismo decimonónico.

El paisaje un tanto idealizado para servir a los objetivos de la narración literaria: *“ullals del riu Verd i una espessa boirina ho va tapar tot⁴; pág. 31)*, que, a veces, provoca una relación entre el paisaje y su funcionalidad un tanto esqueomórfica, como es la relación de la maestra y la empresaria de las tierras de Campello, La Vila i Benidorm, con alusiones a la actividad de ocio y cuidado del cuerpo, más propias de una relación con el paisaje actual. Unas reflexiones que también nos remiten a una finalidad personal

² A través del conjunto de narraciones, aparecen muchas poblaciones de nuestro país, acompañadas de fiestas tradicionales, accidentes geográficos y parajes naturales, con el objetivo íntimo de conocerlo y valorarlo más, de forma subliminal.

³ La Murta, frente a la posterior torre de las palomas y muy cerca de la gran balsa...

⁴ Los “ojos” del río Verde y una espesa neblina lo tapó todo...

del autor respecto a la enseñanza: “no ens enganyen i que no ens enganyen: no hi ha fracàs escolar, sinó fracàs social.” (pág. 45), que se aderezan con la valoración de la educación escolar en contraste con los valores económicos sociales.

Sin duda, las lecturas de estas historias a veces reflejan un marco diacrónico en su comparación con la actualidad “com encara no existien les urbanitzacions del Vedat, es dedicà a passejar per les falde de la Serra Perenxisa⁵” (pág. 47), que nos remite a las descripciones anarquistas y bucólicas del contexto de Proudhon o Bakunin.

Son historias breves, escritas desde un discurso informal que nos remite a la comunicación oral, muy evidente en algunas historias, como la Bruixa Menjacebes de Benassal. Por eso y como consecuencias de la pandemia, ha desarrollado un proyecto paralelo con la grabación de las historias en diversas radios (UJI, Occitània, À Punt...) con personas de todas las comarcas valencianas y personas de otros países. En realidad un tesoro lingüístico, pero ese es otro producto de una historia diferente, aunque complementaria.

Xosé Manuel Souto González

Universitat de València y Proyecto Gea-Clío

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bataller Català, A. (2017) Geografia literària i vitalització dels clàssics: ‘Els clàssics, la terra i jo’ (1954) d’Alfons Verdeguer, en Manuel Pérez Saldanya, Rafael Roca Ricart (coord.) *Actes del Dissetè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*: Universitat de València, págs. 201-213.
- Bel Martínez, J. C.; Portolés Porcar, S.; Bayó Jaime, M.; Ramiro i Roca, E. (2017). El profesorado de Geografía en Perú y su percepción de los estados americanos y europeos: una aproximación a las representaciones sociales en los docentes. *Didácticas Específicas*, 16, 96-112.
- Galdón Delgado, A.; Ramiro i Roca, E.; Cob Canet, M. J. (2007). El cubo de la ciencia, *Cuadernos de pedagogía*, 367, 36-39.
- Ramiro i Roca; E. (1997). Espacio percibido e imágenes territoriales. (Adolescentes, estudiantes e inmigrantes en el País Valenciano: ¿una realidad neutra? *Dinámica litoral-interior: actas [del] XV Congreso de Geógrafos Españoles*, (Santiago, 15-19 setembro 1997), Vol. 2, págs. 1217-1224

⁵ como todavía no existían las urbanizaciones del *Vedat*, se dedicó a pasear por los regazos de la Sierra *Perenxisa*

- Ramiro i Roca, E. (1998). *La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera*. Tesis doctoral. Universitat de València
- Ramiro i Roca, E. (2008). ¿Alguien se prepara las clases de Geografía?: comentarios y resultados sobre distintas variables en la preparación de las actividades geográficas y sus recursos en la Enseñanza Obligatoria. En M. J. Marrón Gaité, M. D. Rosado Llamas, C. Rueda Parras (coord.) *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización*, págs. 161-176.
- Ramiro i Roca, E. (2008). De la ciència a la llengua, *Escola catalana*, 43 (450), 34-36.
- Ramiro i Roca, E. (2009). ¿Son chulos los madrileños? (análisis sobre las imágenes de los adolescentes valencianos respecto a los madrileños) *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 17.
- Ramiro i Roca, E. (2016) Catálogo de recursos didácticos y para la investigación de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 84, 77-78.
- Ramiro i Roca, E. (2017) Las matemáticas nos alegrarán la cara *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 76, 51-56.

GRANADOS SÁNCHEZ, J. y MEDIR HUERTA, R.M. (Eds.) (2021). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Barcelona: Octaedro, 430 pp. ISBN: 978-84-18615-77-1



La educación para la sostenibilidad (EDS) surgió como un nuevo enfoque paradigmático que tiene como objetivo transformar la educación y formar una nueva ciudadanía global sostenible. La finalidad de este libro es contribuir al marco EDS para 2030 (UNESCO, 2020) a través de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

El libro se estructura a partir de tres grandes secciones que reúnen veintiocho capítulos y sus contenidos combinan propuestas teórico-prácticas que son útiles para el profesorado de geografía de los distintos niveles educativos, desde Educación Infantil y Primaria hasta Secundaria y Universidad y, en especial, para los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

La primera parte del libro se titula «*La integración de los objetivos del desarrollo sostenible en la educación geográfica*». En ella se aborda la sostenibilización curricular de la Geografía en diferentes niveles educativos, es decir, se reflexiona sobre cómo introducir los contenidos, los valores y las competencias propias de la EDS en la enseñanza de la Geografía. La sección reúne experiencias y propuestas innovadoras en didáctica de la Geografía que contribuyen a la consecución de los ODS y, en particular, el ODS-13, que establece la capacitación para la acción por el clima a través de la resiliencia, la mitigación y la adaptación.

En el primer capítulo, Jesús Granados Sánchez (Universidad de Girona) establece tres niveles de sostenibilización curricular para una enseñanza de la geografía transformadora, en los que describe las diferencias entre los estadios de adaptación, reforma y transformación. En el siguiente capítulo, Rubén Fernández Álvarez (Universidad de Salamanca) propone cómo determinar qué conocimientos sobre cambio climático tienen los estudiantes de maestro de Educación Primaria a partir de la creación de un cuestionario que sirva como instrumento para recoger datos fiables. En el tercer capítulo, José-Ángel Llorente-Adán (IES Francisco Tomás y Valiente) presenta una propuesta didáctica para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en la educación secundaria, que se sistematiza en cinco fases: en la fase 0 se exploran los conocimientos previos a partir de un cuestionario inicial; en la fase 1 los alumnos reciben una explicación sobre los ODS; en la fase 2, el profesorado de geografía se coordina con profesorado de otras disciplinas (como lengua y dibujo) para conjuntamente plantear y llevar a cabo la creación de cómics por parte del alumnado; posteriormente, en la fase 3 se presentan todos los cómics creados; y, por

último, se realiza un cuestionario final, similar al previo, para valorar los conocimientos adquiridos. El capítulo posterior presenta materiales didácticos sobre cambio climático, despoblación y desarrollo rural que los autores han creado utilizando de forma intensiva los sistemas de información geográfica. David Sánchez, David López y Gema González de la Universidad de Sevilla son los autores del capítulo cinco, donde analizan las diferencias de aprendizaje en ODS que experimentan sus alumnos al utilizar dos metodologías distintas: el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje basado en proyectos. Los estudiantes deben evaluar si el uso turístico de Sevilla es compatible con la conservación del paisaje histórico. En el siguiente capítulo, José Antonio López (Universidad de Córdoba) presenta los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado en formación sobre los problemas medioambientales. El séptimo capítulo también aporta los resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Salamanca, en la que se planteó conocer los aprendizajes adquiridos por los alumnos tras la implementación de la secuencia didáctica “La pequeña gran historia de los cambios climáticos”, que incorpora el enfoque de la Gran Historia y que ha resultado tener un alto valor didáctico.

La segunda parte del libro aborda el papel de la Geografía en la construcción de una ciudadanía global sostenible. El primer capítulo de esta sección es el capítulo doce del libro. En él, Jesús Granados hace una reflexión sobre qué entendemos por ciudadanía global sostenible desde una perspectiva del realismo crítico y aporta un marco con las ideas y conceptos más poderosos para su desarrollo. En el siguiente capítulo, Alba de la Cruz, Antonia García y Carmen Rueda explican el proyecto titulado “Aprendemos a construir ciudadanía en las aulas”, que se ha llevado a cabo entre la Universidad de Jaén y la Red de Escuelas de Ciudadanía. La segunda edición del proyecto tuvo por objeto construir ciudadanía a partir de la Agenda 2030. Los centros educativos que participaron plantearon a sus alumnos un problema social relacionado con un ODS y les pidieron que investigasen sobre la problemática e hicieran una valoración crítica. El capítulo catorce lo firma Julie Cacheiro de la Universidad de Ginebra. La autora muestra cómo desarrollar el pensamiento sobre el futuro en la Educación Primaria a partir de doce etapas en el macroproceso de pensamiento prospectivo geográfico. A continuación, Antonia García y Matilde Peinado (Universidad de Jaén) presentan una innovación educativa en relación con el aprendizaje del desarrollo sostenible en el marco de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En una primera fase, los alumnos reciben los conocimientos conceptuales para investigar e innovar en didáctica de las ciencias sociales, para qué en una segunda fase implementen dicha investigación e innovación en una propuesta didáctica. Finalmente, se les pide a los alumnos que comuniquen sus propuestas en un congreso creado *ad hoc* dentro del programa del máster. El capítulo dieciséis trata sobre el proyecto *European Network for Environmental Citizenship* (ENEC), que es parte de la acción COST de la Unión Europea. José Jesús Delgado y María Purificación Subires (Universidad de Málaga) explican los objetivos del proyecto que versan sobre la investigación y la construcción de

capacidades entorno a la ciudadanía ambiental. Anna Serra y Rosa María Medir exponen una experiencia docente innovadora sobre como leer la ciudad en clave de género como punto de partida para una ciudadanía proactiva. Este trabajo lo han llevado a cabo en la asignatura “Sociedad y sostenibilidad”, que forma parte del plan de estudios de la titulación de Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Girona. Según las autoras, a través del trabajo de campo que realiza el alumnado por la ciudad de Girona se contribuye a la reflexión y contribución de los ODS 5 y 11. En el capítulo dieciocho se explica la experiencia didáctica del proyecto *Nós Propomos!* Que han llevado a cabo Juan Martín y María Luisa Vázquez en el IES Hernán Pérez del Pulgar de Ciudad Real. La idea del proyecto es la de realizar propuestas de mejora de la ciudad por parte del alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Las propuestas son evaluadas por un jurado de expertos a partir de su calidad, necesidad, originalidad y viabilidad y, al final, se premian las que han tenido una mejor valoración. A continuación, Rosa Mecha (Universidad Complutense de Madrid) presenta una guía didáctica para ayudar en la elaboración de propuestas docentes de Geografía Humana en torno a la pandemia de la COVID-19, con el objetivo de construir un mundo más sostenible. El capítulo veinte trata como enseñar Geografía en Educación Secundaria, a partir de algunos días internacionales que establece la ONU. El autor, José Ángel Llorente Adán, muestra una propuesta didáctica para el día mundial de la alimentación, del agua, del retrete, del medio ambiente y el día meteorológico mundial. El último capítulo de la segunda parte plantea deconstruir el imaginario africano y aportar una mirada positiva del continente. Para ello, Beatriz Andreu-Medeiro y Ezequiel Guerra de la Torre de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria nos explican en qué consiste el proyecto “*Enseñar África*” y hacen una valoración de su desarrollo y de su impacto.

La tercera y última parte trata la didáctica del paisaje sostenible. El paisaje es un concepto e instrumento didáctico interdisciplinar que permite visualizar la forma que adquiere la sostenibilidad en distintos contextos geográficos. En esta sección se presentan propuestas didácticas centradas en el trabajo por proyectos, los itinerarios didácticos por espacios naturales y el análisis de problemáticas ambientales localizadas en lugares concretos. La educación en paisaje sostenible es una educación para el futuro que es integradora, propositiva y creativa, y que promueve la identificación y el análisis, así como la propuesta y evaluación de alternativas. Esta parte se inicia con el capítulo veintidós que firman Itziar Agudo, Orbanje Ormaetxea y María Concepción Torres de la Universidad del País Vasco. Las autoras presentan el diseño de diversas actividades que han llevado a cabo en el marco del proyecto de innovación educativa “*Clase invertida y aprendizaje basado en proyectos aplicado al estudio transversal del paisaje en Geografía*”. En el capítulo siguiente, José Ángel Llorente-Adán muestra una propuesta didáctica que tiene como objetivo promover el conocimiento geográfico y la concienciación mediambiental a partir del estudio del paisaje rural próximo. El autor propone una metodología de seis fases, que incluyen tanto las actividades didácticas anteriores al trabajo de campo, como las que

se realizan durante la salida, así como las acciones posteriores. El capítulo veinticuatro presenta el diseño de un itinerario didáctico para alumnado de sexto curso de educación Primaria por el espacio natural protegido de la Reserva Natural de las Navas de Malagón (Malagón, Ciudad Real). Sus autores, Asier Villahermosa, Elena María Muñoz y Óscar Jeréz de la Universidad de Castilla-La Mancha, han unido al objetivo de aprender a valorar, conservar y promover el patrimonio natural el objetivo de aprender una lengua extranjera. Elena María Muñoz (Universidad de Castilla-La Mancha) y Diego García (Universidad de Valencia) comparten su trabajo conjunto acerca de la didáctica del agua en la formación de los y las docentes de Educación Infantil, desde un enfoque de educación socioambiental. En el siguiente capítulo, Alejandro Gómez-Gonçalves, Diego Corrochano, Anne Marie Ballegeer y Miguel Ángel Fuertes (Universidad de Salamanca) nos acercan algunos de los resultados de su investigación sobre los conocimientos que tiene un grupo de estudiantes universitarios sobre el tiempo geológico que tardan en formarse determinados paisajes. El capítulo veintisiete recoge las principales potencialidades didácticas que tienen las torres de telegrafía óptica de la provincia de Cuenca. Para finalizar, Samuel Ortiz-Pérez y Juan López-Jiménez de la Universidad de Alicante nos explican como han establecido un marco didáctico para aproximar el espacio de la Amazonia desde una vertiente geográfica y humanista, y como lo han trasladado a la educación sénior.

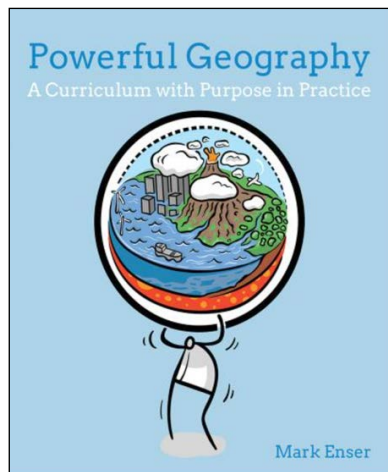
Este libro es un amplio compendio de trabajos de Didáctica de la geografía que contribuyen a la sostenibilidad y que se están realizando por distintos rincones de España y en diferentes niveles educativos. Se trata de un recurso que tiene el potencial de servir e inspirar al resto de profesionales de esta área de conocimiento para hacer los cambios que nos ha marcado el reto de la Agenda 2030 (UN, 2015). En definitiva, y utilizando las palabras de Granados-Sánchez (2010), el éxito de la educación para la sostenibilidad se reduce a la conveniencia que los agentes del sistema educativo aceptemos e integremos como objetivo propio el desarrollo sostenible y llevemos a cabo las transformaciones necesarias.

Salvador Calabuig Serra
Universidad de Girona

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Granados Sánchez, J. (2010). *Manual de Medio Ambiente y Sostenibilidad*, Madrid: Editorial Dykinson
- UN (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Naciones Unidas: Nueva York. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- UNESCO (2020). *Educación para el desarrollo sostenible. Hoja de ruta*. UNESCO: París. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896.locale=en>

ENSER, M. (2021) *Powerful geography. A curriculum with purpose in practice*. Carmarthen: Crown House Publishing Limited, 182 pp. ISBN: 978-178583511-7



La idea del conocimiento poderoso apuntada por *Michael Young et al* (2015) ha generado mucho debate en el campo de la didáctica de la geografía en los últimos años, sobretodo en los países de habla inglesa. Aún siendo una idea atractiva y prometedora, las mayores críticas se han centrado en apuntar que no ha habido una concreción y explicitación de qué conocimiento geográfico es poderoso. Mark Enser intenta suplir este vacío con su libro *Powerful Geography. A Curriculum with purpose*, en el que se propone mostrar cómo llevar a la práctica un currículum de geografía con sentido y con la finalidad de que sea poderoso para los estudiantes.

El libro se estructura en dos partes con cinco capítulos cada una. En la primera parte, el autor argumenta que un currículum poderoso necesita tener una finalidad o propósito claro. Por ello, en el capítulo 1 empieza hablando sobre la finalidad de la educación y subraya el escaso acuerdo que hay al respecto. El análisis de la diversidad de perspectivas lo inicia con los ideales románticos sobre la libertad y el aprendizaje centrado en el alumno y sus intereses. Esta visión la contrasta con el pragmatismo y el utilitarismo que ven en la educación el equipar al alumnado con competencias que le sirvan, principalmente, para el trabajo. A parte del para qué ha de servir la educación, también analiza el como y destaca las aportaciones de Kieran Egan (2002) donde lo importante es que los alumnos desarrollen el placer por el conocimiento a partir de los modos naturales de aprender propios de la niñez, la adolescencia y la madurez. También recoge las ideas recientes de Biesta (2015), quién opina que los estudiantes aprenden alguna cosa, la aprenden por una razón y la aprenden de alguien. Es decir, el papel del profesorado es clave, así como el de las escuelas, que se convierten en lugares de Experiencia. Según Biesta (2015), el rol del profesorado es trascendente porque aporta nuevo conocimiento, distinto al que ya traen los alumnos. Así, por ejemplo, si tratásemos temáticas como el cambio climático con el conocimiento del alumnado llegaríamos a centrarnos en sus sentimientos sobre el tema y no se haría una exploración de la complejidad geográfica que lo rodea, ya que esta complejidad no la pueden llegar a comprender desde su conocimiento existente y necesitan la intervención del profesorado. Enser manifiesta que, aunque la finalidad puede ser diversa según la ideología, todas ellas tienen una cosa en común: el conocimiento. Las escuelas existen

para que los alumnos acaben con un mayor conocimiento y hemos perdido de perspectiva el valor intrínseco del estudio de la geografía y nos hemos movido más por el valor extrínseco.

El capítulo 2 se centra, precisamente, en los enfoques hacia el conocimiento. Debemos tener una buena comprensión de diferentes tipos de conocimiento si queremos crear un currículum con propósito. El autor parte de la idea de subjetivación de los alumnos, en el que el conocimiento de uno mismo y de su propia agencia para actuar en el mundo es clave. Según Bruner, los alumnos necesitan ayuda en la construcción de un modelo del mundo que les permita entender como funciona y encajar sus experiencias de vida en él. Como profesores debemos diferenciar entre conocimiento formal e informal. El conocimiento formal puede ser factual o procedimental (como, por ejemplo, saber interpretar un gráfico o llevar a cabo trabajo de campo), del que destaca la metacognición como la habilidad de pensar sobre cómo pensamos. El conocimiento informal es el conocimiento diario recogido de diferentes fuentes. El conocimiento impresionista nos modela a causa de experiencias concretas vividas (podemos decir que creemos saber alguna cosa o tener alguna sensación o intuición, pero no podemos declarar que tenemos la certeza). En los capítulos 3, 4 y 5 Enser enlaza los tipos de conocimiento con los tres futuros o tipologías de currículum expuestos por Young *et al* (2015) y el conocimiento poderoso. Así, el futuro 1 es un currículum positivista en el que los que tienen el conocimiento lo traspasan a los que aprenden. Se centra tanto en un conocimiento formal que es factual y procedimental. El futuro 2 se centra más en el conocimiento tácito e impresionista, propio del constructivismo. El futuro 3 sería un nuevo escenario que rompe la dicotomía positivismo-constructivismo para pasar a una perspectiva del realismo social. En esta perspectiva el conocimiento se sustenta en las tradiciones disciplinarias que han creado unas metodologías para crear conocimiento y debatirlo e incluso retarlo. Y este conocimiento disciplinar es el que la escuela tiene que garantizar que llega al alumnado y que no se le denega el acceso, porque con el conocimiento diario contarán siempre. El autor define el conocimiento poderoso como aquel que permite hacer cosas y que da un poder intelectual a aquellos que lo poseen. El conocimiento poderoso proporciona explicaciones más fiables y convincentes y nuevas maneras de pensar. Este conocimiento es necesario para desafiar a las autoridades y proponer futuros alternativos. Alaric Maude (2018) sugiere que el conocimiento geográfico que es poderoso hace posible que la gente descubra nuevas maneras de pensar, comprendan y expliquen mejor como funcionan los sistemas naturales y la sociedad, pensar sobre futuros alternativos y qué podemos hacer para influir en ellos, tener un poder sobre lo que uno conoce, poder participar en debates de importancia e ir más allá de nuestra propia experiencia personal. La conclusión a la que se llega en la primera parte del libro es que la escuela ha de enseñar el conocimiento al que los alumnos no podrían acceder

desde sus vidas diarias y tiene que ser un conocimiento que transforme la manera de ver el mundo, de como se ha ido construyendo el mundo y hacia donde va, qué es lo que le está dando la forma que está adquiriendo, tanto procesos físicos como humanos y como estos procesos nos dan forma a nosotros mismos.

La segunda parte del libro es una guía de cómo llevar a la práctica la creación de un currículum poderoso de geografía, a partir de decidir sobre los contenidos y sobre los espacios a enseñar y aprender. En el capítulo 6, Enser quiere dejar claro que no cualquier cosa es geografía. Por ello se propone identificar qué podría ser una geografía poderosa. Desde nuestro punto de vista esta es la gran aportación del libro, porque recoge las aportaciones de Young et al (2015) y Maude (2018) para formular cinco preguntas que permitan analizar si una intervención didáctica es o no poderosa. Estas preguntas son: ¿Estamos proporcionando nuevas maneras de pensar? ¿Ayuda al alumnado a entender y explicar como funciona el mundo? ¿Les da más poder más allá de lo que ya sabían? ¿Capacita al alumnado para participar activamente en conversaciones y debates trascendentes? ¿Les da conocimiento del mundo? Si bien nuestra crítica se centra en que la delimitación de las preguntas dos y cinco no es muy clara, el autor da un ejemplo claro de como utilizarlas para evaluar una unidad didáctica propia sobre la geografía del crimen y evidenciar que ésta realmente no aporta conocimiento al alumnado que les aparte de su posición de ignorancia. El autor continúa proponiendo que hay que romper la falsa dicotomía entre conocimiento conceptual y procedimental y darlo a los dos la relevancia que tienen. Otra gran aportación que hace es la explicitación de las habilidades geográficas que deberían tener todos los estudiantes al finalizar la educación obligatoria (dedicando además el capítulo 9 exclusivamente al trabajo de campo y los sistemas de información geográfica), así como la necesidad de seleccionar el contenido curricular a partir de conceptos transformadores o liminales (traducción que propongo de los “*threshold concepts*”, ver Granados Sánchez, 2019) y que se diferencian de los conceptos clave, los conceptos organizadores y otras tipologías de conceptos. El siguiente capítulo lo dedica a la selección de los lugares sobre los que centrar el contenido de trabajo en el aula y cómo desarrollar el sentido de lugar a partir de la superposición de capas de contenido. Después, en el capítulo 8 el autor da nociones de cómo secuenciar un currículum de futuro 3, de manera que los conceptos transformadores se entienden como hilos que se entrelazan y tejen el tapiz que es el currículum. Enser propone cuatro pasos para asegurar que los hilos o conceptos transformadores que hemos seleccionado vayan reapareciendo durante toda la etapa educativa. Así propone empezar por preguntar sobre el conocimiento aprendido y retenido. Después se pasa a la formulación de preguntas que relacionen contenidos anteriores con los nuevos que se plantean. Lo siguiente es ilustrar los fenómenos con imágenes y acabar reflexionando sobre lo que se aprendió y los nuevos planteamientos que se proponen. El autor acaba el libro con una síntesis en la que sugiere seis pasos finales para transformar la práctica que hace el profesorado, de manera que se

pase a una geografía poderosa. Así, y a modo de recapitulación, propone empezar por explicitar el propósito o finalidad de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Después le seguiría la necesidad de evaluar lo que uno venía haciendo y buscar áreas de mejora y cambio. El tercer paso sería el de explorar las temáticas desde otro enfoque, determinando bien la función que tienen dentro del tapiz que estamos tejiendo y asociando contenido conceptual a contenido procedimental. A continuación, se tendría que secuenciar teniendo en cuenta las preguntas que queremos ir respondiendo a lo largo de la etapa, de manera que aumentamos en complejidad y conexiones con otro contenido trabajado. El quinto paso es determinar la metodología didáctica específica para cada sesión y el último paso es ir haciendo y adaptarse al contexto de aula, porque el currículum es algo vivo.

El libro nos brinda una nueva mirada sobre el conocimiento poderoso y da un paso adelante en avanzar hacia una geografía poderosa, pero los ejemplos prácticos son más analíticos que no descriptivos, es decir, el lector no va a encontrar ejemplos claros de cómo programar. En cambio, va a ver la evaluación de casos reales de manera que se visualiza lo que teóricamente se expone. En definitiva, es un buen libro para reflexionar sobre un currículum de futuro 3 aunque desde una mirada anglosajona y sin recetas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism, *European Journal of Education* 50 (1): 449-461
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*, New Haven CT: Yale University Press
- Granados Sánchez, J. (2019) Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía, En M.J. Hortas, A. Dias y N. De Alba. (eds). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa y AUPDCS, pp. 40-50. ISBN: 978-989-8912-06-0
- Maude, A. (2018). Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179-190. <http://10.1080/10382046.2017.1320899>
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. & Roberts, M. (2015). *Knowledge and the Future School. Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury.

Jesús Granados Sánchez
Universidad de Girona

