

[Publicado como: GARCÍA PÉREZ, F.F. (2011). La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el currículum. En Tonini, I.M.; Goulart, L.B.; Militz, R.E.; Castrogiovanni, A.C.; Kaercher, N.A. (Eds.) *O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares*. Portoalegre: Editora Mediação, pp. 9-17. ISBN: 978-85-89861-03-8. Se vuelve a editar en 2014, con idéntica referencia, variando las páginas: pp. 9-20. Nuevo ISBN: 978-85-7706-098-6].

Xº Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG)
Porto Alegre, 30 de agosto a 2 de setembro de 2009

O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS COMPOSIÇÕES CURRICULARES

[LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y SUS POSIBILIDADES EN EL CURRÍCULUM]

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

Quiero agradecer, ante todo, la oportunidad que se me brinda para dirigirme a un auditorio tan numeroso e interesado por la mejora de la educación. Es para mí una gran satisfacción poder hacerlo y espero, con ello, poder contribuir a profundizar en algunas cuestiones básicas relacionadas con la enseñanza de la Geografía, así como a fortalecer los vínculos entre docentes e investigadores de España y de Brasil. Deseo así dar continuidad a otras iniciativas que están desarrollando esta tarea de conexión y enriquecimiento mutuo desde hace tiempo, como es el caso del sitio web *Geocrítica* (<http://www.ub.es/geocrit/menu.htm>), en la Universidad de Barcelona, coordinado por el geógrafo Horacio Capel, bien conocido en Brasil, sitio que alberga una serie de interesantes revistas de Geografía y de Ciencias Sociales, así como un Geoforo Iberoamericano de Educación (dirigido por el profesor Xosé Manuel Souto).

También me siento representante, ante vosotros, de la *Red IRES (Investigación y Renovación Escolar)* (<http://www.redires.net/>), un colectivo que desde hace más de veinte años agrupa a docentes españoles de distintos niveles educativos y de distintas áreas de conocimiento, unidos en torno a la idea de transformar la educación desde un modelo didáctico alternativo, que llamamos "Modelo de Investigación en la Escuela", y que, desde 1987, edita la revista *Investigación en la Escuela*. Ya en 1992 promovimos, en Huelva (España) un Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes que trabajaban en torno a la idea de "investigación en la escuela", y desde entonces hemos tenido oportunidad de reencontrarnos cuatro veces más en distintos lugares de Latinoamérica -Ciudad de México, Santa Marta (Colombia), Lajeado (Rio Grande do Sul, Brasil), Caracas- y en 2011 esperamos hacerlo en un sexto evento en Argentina.

Por mi condición de geógrafo de formación, profesor de Geografía e Historia en la enseñanza secundaria durante muchos años y desde hace una década también profesor universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales, en Sevilla, dedicado a la formación de los futuros profesores y profesoras de educación infantil, primaria y secundaria, llevo muchos años relacionándome con la Geografía como materia escolar

y preocupado por lo que enseñamos los profesores y cómo lo enseñamos. Mi trayectoria no ha sido, pues, la de alguien exclusivamente dedicado a la enseñanza de la Geografía, sino que he tenido la oportunidad de tener un amplio campo de experiencias y de enriquecerme con aportaciones de colegas de otros ámbitos disciplinares, sin perder de vista que en el fondo de nuestras preocupaciones profesionales late algo que para mí es lo más básico e importante: el propio sentido de la educación en nuestra sociedad. Y ante ello estamos obligados –creo- a tomar posición de forma inequívoca, pues la neutralidad, en este caso, no es posible.

En esa línea, considero que la enseñanza de la Geografía cobra sentido en relación con la enseñanza de otras ciencias sociales y en el marco de una opción o modelo educativo bien definido. A clarificar esa opción me ha ayudado mi pertenencia a la *Red IRES* –como acabo de citar- y, más específicamente, mi pertenencia a la *Federación Icaria (Fedicaria)* (<http://www.fedicaria.org/>), un colectivo de profesores y profesoras que trabajan por un “didáctica crítica de las Ciencias Sociales” y que, desde 1997, edita la revista-anuario *Con-Ciencia Social*.

Desde este contexto –que brevemente he expuesto- y con la intención de abordar algunos puntos básicos de la enseñanza de la Geografía, y de las Ciencias Sociales en general, voy a tratar, en mi intervención, cuatro cuestiones, relacionadas con el título de este Encuentro –que me he permitido interpretar como “La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el currículum”-, con lo que deseo promover el desarrollo de los debates de estos días, dado que muchas de las aportaciones que se irán exponiendo en las sesiones de trabajo están estrechamente vinculadas con lo que voy a plantear.

Así, pues, recojo a continuación una síntesis de las cuatro cuestiones que desarrollaré en mi intervención. Para facilitar la exposición y el posible debate posterior, trataré cada una de ellas con el mismo esquema, que contempla tres puntos: un breve estado de la cuestión; algunas cuestiones de debate; y la opción que propongo (en cada cuestión).

1ª. La Geografía en el currículum: ¿qué tipo de “conocimiento escolar”?

Breve estado de la cuestión: La Geografía ha tenido una presencia constante en el currículum escolar, bajo diversas formas o composiciones curriculares. En ese sentido, el debate frecuentemente se ha centrado en cómo incorporar al currículum las orientaciones más “modernas” de la disciplina; en otras ocasiones, el debate ha sido acerca de cómo realizar la “transposición” del conocimiento científico-disciplinar geográfico al contexto escolar. Pero hay una cuestión de fondo que suele ignorarse: la Geografía escolar tiene un origen, un sentido y un desarrollo diferente (y, en todo caso, paralelo) al de la Geografía científica; y eso no puede ser olvidado a la hora de plantear esta cuestión en sus distintos aspectos.

Algunas cuestiones de debate: En relación con esta temática, se pueden abordar, al menos, dos debates, que, aunque sobrepasan el ámbito específico de la Geografía, son, en cualquier caso, de gran interés para la educación geográfica:

1ª. El debate acerca **las disciplinas escolares**, su sentido, génesis, etc. Es este un debate que existe en los medios académicos, pero que no suele estar presente en el contexto de la práctica de la enseñanza; y sin embargo constituye un punto de partida fundamental para entender el tipo de conocimiento escolar que se ha consolidado y para valorar las posibilidades de introducir un conocimiento alternativo en el sistema escolar. Podríamos citar, a

este respecto, algunos autores cuyas investigaciones se han ocupado de este asunto, como es el caso de A. Chervel, I. Goodson o el propio Th. S. Popkewitz: En el caso español –y sólo a modo de ejemplos sugerentes- Horacio Capel puso en marcha una interesante línea de investigación sobre la geografía como disciplina escolar y, más recientemente, Raimundo Cuesta ha desarrollado un detallado estudio sobre la sociogénesis de la historia escolar; también otros autores, como Alberto Luis y Jesús Romero han hecho sólidas aportaciones sobre la historia y el currículum de la geografía escolar, así como Julio Mateos, quien se ha ocupado de la génesis de la idea del entorno, desde sus planteamientos primitivos hasta su conversión en asignatura reglada con el nombre de “Conocimiento del Medio”.

2ª. El debate acerca del carácter que ha de tener **el conocimiento escolar en relación con el conocimiento científico y con el conocimiento cotidiano**. El propio hecho de tomar conciencia de la existencia de estos tres tipos de conocimiento y aproximarse a las relaciones entre los mismos es ya un paso importante, pues lo que se pone de relieve en este debate es la necesidad de la reflexión epistemológica como base para el posterior trabajo didáctico. Respecto a las relaciones entre esos tres tipos de conocimiento podemos decir que se presentan cuatro posiciones fundamentales.

a. Hay una posición, predominante, que podríamos llamar “tradicional”, que ignora el papel del conocimiento cotidiano en el aprendizaje y, prácticamente, no percibe las diferencias entre conocimiento escolar y conocimiento científico; por lo cual los distintos tipos de conocimiento serían compatibles entre sí y, en la escuela, se podrían producir “fácilmente” transformaciones e intercambios entre ellos; y por esas mismas razones, lo que se aprende en la escuela podría ser transferido a otros contextos sin mayores problemas. Pero una rápida mirada a la realidad nos demuestra que las cosas no ocurren tan fácilmente.

b. Una segunda posición es la representada por los defensores de la transposición didáctica, para quienes es evidente la discontinuidad -y hasta la incompatibilidad- entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, por lo que la instrucción escolar debe hacer un esfuerzo de sustitución de aquel por éste, que es considerado como superior; por lo demás, lo aprendido en la escuela podría ser transferido a los contextos vitales, aportando una visión más compleja de los fenómenos de la vida cotidiana. Se manifiesta aquí una visión que sobrevalora el conocimiento científico con respecto a otros conocimientos.

c. Una tercera posición destaca la independencia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, que son diferentes, no siendo necesaria –ni siquiera posible- la sustitución de uno por el otro, de forma que pueden coexistir en el mismo individuo diversos tipos de conocimiento, utilizándose uno u otro según el contexto en el que éste se desenvuelva; no sería necesaria, por tanto, la transferencia de los aprendizajes escolares, los cuales tienen sentido, sobre todo, en el interior de la propia institución escolar.

d. Existe una cuarta posición –que defendemos- basada en la idea de que es posible la “integración”, en la escuela, de distintos conocimientos, que pueden ser transferidos y utilizados para la comprensión e intervención en el medio exterior a la escuela.

Opción propuesta: En efecto, siguiendo la cuarta posición expuesta, defiendiendo la idea de que es posible definir y proponer un tipo de conocimiento escolar de carácter integrador, capaz de conectar con el conocimiento cotidiano que suelen manejar los

alumnos, capaz de servir para comprender de una forma más compleja las realidades sociales y actuar sobre ellas, pero susceptible, asimismo, de integrar las aportaciones educativamente más potentes del conocimiento científico de las diversas disciplinas. En esa línea, definiendo una concepción de la Geografía **no estrictamente como disciplina escolar “separada” sino más bien integrada** –o relacionada- en un marco más amplio de "Ciencias Sociales" y, en todo caso, estrechamente vinculada a los problemas sociales y ambientales reales. Ello implica, por una parte, la necesidad de una mirada sociogenética sobre el conocimiento escolar realmente existente en la escuela –para entender en profundidad su génesis, sentido y características- y, por otra, la elaboración de un conocimiento escolar deseable de carácter “integrador”, que podría ser enseñado siguiendo una “hipótesis de progresión”, mediante formulaciones sucesivamente más complejas que fueran desde posiciones próximas al conocimiento cotidiano hasta posiciones con un alto grado de elaboración epistemológica. En todo caso, esta opción no tiene por qué ser incompatible con la enseñanza de la Geografía como “disciplina” -como ocurre, de hecho, en el caso de Brasil-, sino que lo importante, como se verá en el punto siguiente, es el enfoque que se adopte para caracterizar el conocimiento escolar. En ese sentido, como conocedores del arraigo del conocimiento escolar tradicional, hemos de buscar un necesario equilibrio entre lo que nos parece “deseable” como meta y lo que podamos considerar “factible” desde el análisis de nuestra cultura docente.

2ª. Una organización curricular de la Geografía en torno al tratamiento de problemas

Breve estado de la cuestión: La tradición escolar ha organizado la enseñanza de la Geografía en torno a “temas” ya consolidados en el campo de la disciplina (el relieve, el clima, la población, la ciudad, los transportes y las comunicaciones, países y territorios, etc.), sobre la suposición de que el conocimiento de dichos temas aumenta el bagaje cultural de los alumnos y les ayuda, por tanto, a afrontar el conocimiento de la realidad y la –futura- intervención en ella. Pero la experiencia de la historia de la escuela y los resultados cotidianos del aprendizaje nos presentan datos que contradicen o cuestionan dicha suposición. Por lo demás, el esfuerzo del debate se ha centrado con frecuencia en determinar qué paradigma o enfoque geográfico respondía mejor al tipo de Geografía escolar que se consideraba adecuado para cada etapa de la escolaridad (geografía descriptiva tradicional; geografía cuantitativa; geografía social, en especial, radical; geografía de la percepción y del comportamiento; geografía humanística, con especial atención a los lugares; enfoques recientes más integradores...). Pero hay algunas cuestiones que están aún por debajo de esos debates y que merecen ser planteadas.

Algunas cuestiones de debate: Planteo, en este punto, tres posibles debates que afectan a cuestiones relativas al sentido del aprendizaje, a la vinculación de la educación con la transformación social y al método de enseñanza:

1ª. El debate acerca de **la relación entre el conocimiento que se enseña en la escuela y la realidad a la que se aplica ese conocimiento**, una cuestión que remite, en definitiva, al debate, más general, sobre la “transferibilidad” del conocimiento, al que he hecho referencia en la cuestión anterior, y al debate más concreto acerca del carácter de conocimiento social comprometido que podría tener el conocimiento escolar. Planteado en términos más concretos: ¿la escuela ha de enseñar un conocimiento geográfico organizado según la lógica de la disciplina para que, más tarde y a modo de “aprendizaje diferido”, el alumno lo aplique a la realidad social en la que vive o bien la organización y

formulación del conocimiento escolar ha de tener, “ya” en la escuela, una conexión directa y un compromiso con la realidad del entorno?

2ª. Según lo anterior, es inevitable plantearse si el conocimiento escolar ha de centrarse, de forma preferente, en el tratamiento de problemas sociales y ambientales de nuestro mundo. En ese sentido, desde la Geografía nos planteamos el debate acerca de **cómo habrían de caracterizarse los “problemas geográficos escolares”**. En definitiva, ¿qué es un “problema geográfico escolar”?; ¿es un problema social?; ¿es un problema del tipo de los que estudian los geógrafos?; ¿es un problema como los que se plantean los alumnos en su vida cotidiana?

3ª. Abordar el estudio de problemas en el marco escolar nos lleva, a su vez, a plantearnos el debate acerca del **método didáctico**: ¿Qué método es más adecuado para trabajar sobre problemas sociales y ambientales en el contexto escolar? ¿Es posible desarrollar un método de “investigación escolar”? ¿Qué papel jugarían los alumnos y los profesores en el desarrollo de ese método? ¿Sería la investigación escolar una especie de reproducción adaptada de la investigación científica o tendría otras características muy diferentes? ¿Qué papeles jugarían los alumnos y los profesores en el desarrollo de un método didáctico que sirviera para trabajar problemas en el marco escolar?

Opción propuesta: Intentando dar respuesta conjunta a los debates anteriores, opto por una Geografía **comprometida con la realidad social, estructurada curricularmente en torno al tratamiento de "problemas sociales y ambientales relevantes" y trabajada con un método de “investigación escolar”**. Se trata de una opción que hace más potente al conocimiento geográfico escolar para comprender la realidad e intervenir en ella. De ahí la importancia de definir y plantear “buenos” problemas para el trabajo escolar. Esos problemas geográficos escolares habrían de reunir una serie de **rasgos** representativos de su carácter de problemas integradores:

- a. Tienen que hundir sus raíces en los problemas sociales reales, pero no son directamente los problemas sociales.
- b. Deben estar relacionados con los problemas trabajados por la geografía científica, pero no pueden ser estrictamente los problemas tratados por los geógrafos, ni siquiera “adaptados” al contexto escolar.
- c. Han de conectar con los alumnos, con sus conocimientos, con sus intereses, pero no deberían ser meramente problemas propios del conocimiento cotidiano, sino de otro nivel, pues, de lo contrario, se perdería el sentido de la educación escolar.

Desde esta perspectiva, pues, no habría que centrar el debate en la cuestión de qué paradigma “elegir” como referencia para la Geografía escolar (o para las distintas etapas de la escolaridad), sino en cómo las aportaciones de esos paradigmas o enfoques científicos pueden contribuir más adecuadamente a una educación geográfica escolar estructurada en torno a problemas relevantes.

Por lo demás, **el método más coherente para trabajar en torno a problemas sería el de “investigación escolar”** (basado en su correspondiente modelo didáctico de investigación escolar). Este método no debería ser confundido con propuestas de “descubrimiento espontáneo” por parte de los alumnos ni de investigación “activista” (centrada en la realización de múltiples actividades, pero sin conciencia del problema investigado y sin control sobre el conocimiento manejado). En todo caso, un método

de investigación escolar debería seguir una serie de grandes **pautas** para su aplicación:

- a. Plantear problemas y trabajar en torno a ellos a lo largo de todo el proceso de enseñanza.
- b. Tener en cuenta las ideas e intereses de los alumnos y ponerlos en juego durante todo el proceso de trabajo.
- c. Ir aportando informaciones nuevas relevantes, que contribuyan al tratamiento de los problemas y a buscar respuestas a los mismos.
- d. Favorecer la obtención de conclusiones en relación con los problemas trabajados, así como la comunicación de las mismas y su aplicación a la realidad social.

3ª. La Geografía como clave de la educación ciudadana

Breve estado de la cuestión: Los graves problemas de nuestro mundo y su plasmación en el territorio a una escala global han hecho que, cada vez más, la mirada de la educación se haya dirigido hacia la Geografía en busca de ayuda para poder dar respuesta a aspectos que el currículum tradicional no contemplaba suficientemente. La Educación Cívica o, más recientemente, la Educación para la Ciudadanía han sido incorporadas al currículum escolar con esa finalidad, pero su papel en la estructura curricular no está suficientemente definido, así como tampoco sus relaciones con las demás materias escolares, como es el caso de la Geografía. En todo caso, mientras el debate curricular centra su atención en las materias escolares, su distribución y su organización, los graves problemas de nuestro mundo no admiten espera... y la educación parece hallarse bastante ajena a los mismos.

Algunas cuestiones de debate: En relación con la educación para la ciudadanía y sobre cómo llevarla a cabo en la escuela, se plantean hoy muchas cuestiones de debate. Voy a exponer dos, que tienen para nosotros un especial interés, como profesores de Geografía:

1ª. ¿Puede realmente **la escuela educar para la ciudadanía**? Es una cuestión básica, que subyace a los demás debates. Probablemente no podamos dar una respuesta definida a la misma, pero, en todo caso, no debemos eludir su planteamiento, a la vista de la contradicción existente entre una escuela organizada por asignaturas (con un conocimiento escolar artificialmente fragmentado), pero que debe educar para la vida –y la vida es un todo, sin fragmentar. Sin duda, se toman iniciativas para intentar aproximar más la escuela a la vida, incluso para desarrollar en la escuela programas específicos –generalmente procedentes de fuera de la propia escuela- relacionados con la participación ciudadana, pero el abismo existente entre mundo escolar y mundo real se sigue haciendo presente y las bienintencionadas actividades de educación cívica se convierten a veces en actividades tan “escolarizadas” como las tareas escolares convencionales.

2ª. ¿Qué puede **aportar la Geografía escolar a la educación ciudadana**? ¿Qué enfoques serían más coherentes con dicha finalidad? ¿Cómo podría trabajar interdisciplinariamente la Geografía con otras materias escolares? Sobre la potencialidad del conocimiento geográfico para la formación de los alumnos como ciudadanos activos y comprometidos, probablemente existen pocas

dudas entre nosotros, pero el reto se halla, como ha ido apareciendo en las cuestiones anteriores, en cómo hacer propuestas adecuadas de conocimiento y cómo organizar un sistema de trabajo que propicie el aprendizaje de dicho conocimiento; lo que nos remite, en definitiva, a las cuestiones básicas de la didáctica.

Opción propuesta: Trabajar sobre problemas sociales y ambientales relevantes – como más arriba se ha dicho- es una opción adecuada para contribuir a la educación ciudadana de los alumnos. Concretando un poco más, la Geografía puede afrontar, de forma ventajosa, el tratamiento de **problemas relacionados con la ciudad y la ciudadanía**, prestando especial atención a las cuestiones de **participación ciudadana**. En ese sentido, los profesores de Geografía están mejor cualificados para colaborar en los programas de fomento de la participación promovidos por diversas instituciones desde fuera de la escuela. Hay proyectos de gran interés al respecto: “La ciudad de los niños” (promovido por Francesco Tonucci), el “Movimiento de Ciudades Educadoras”, los “Consejos de Alumnos”, experiencias diversas relacionadas con los “Presupuestos Participativos”... Asimismo, una forma de vincular la educación ciudadana con los problemas ciudadanos podría ser implicar a la escuela y a la comunidad en la formulación y el desarrollo de proyectos participativos dirigidos a la resolución de algún problema o de alguna necesidad social relevante.

4ª. Un modelo de formación del profesorado de Geografía centrado en “problemas prácticos profesionales”

Breve estado de la cuestión: Cuando se abordan, hoy, los problemas relacionados con la educación, suele pensarse enseguida en los profesores como elementos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo. Esa perspectiva atribuye una responsabilidad quizás excesiva a uno solo de los elementos de todo un complejo sistema, pero, sin duda, el profesorado sigue siendo una pieza clave en la educación, y, por tanto, su formación es un asunto central del debate educativo. Parece fuera de duda que en dicha formación deben existir aportaciones o componentes con un carácter más “teórico” y aportaciones o componentes con un carácter más “práctico”, pero no resulta fácil estructurar propuestas coherentes al respecto. Frecuentemente la cuestión se ha planteado en términos “aditivos”: formación en un campo disciplinar específico (como puede ser el caso de la Geografía) más formación en disciplinas psicopedagógicas “generales”, pero eso no resulta funcional ni satisfactorio. La aportación de L. S. Shulman destacando el papel del “conocimiento didáctico del contenido” (PCK) en el “conocimiento básico” para la enseñanza promovió, en su momento, un interesante debate ya desde una perspectiva explícitamente didáctica y abrió un camino alternativo. Pero es necesario continuar profundizando en cuestiones no sólo relacionadas con los componentes del conocimiento profesional sino con su organización y sentido.

Algunas cuestiones de debate: En relación con esta temática hay, asimismo, una gran cantidad de cuestiones dignas de ser debatidas. Vamos a enunciar, simplemente, algunas:

1ª. Una cuestión general -que guarda relación con otra planteada en el punto anterior- en la que aparece involucrado el profesorado: ¿Qué **desajustes** existen entre los requerimientos planteados por los actuales problemas del mundo, la función tradicional de la escuela y el papel profesional de los profesores?

2ª. Una cuestión central relacionada con el desarrollo profesional del profesorado: ¿Cuál debe ser el tipo de **relación entre la teoría y la práctica** profesional docente? ¿Cómo sería la praxis docente?

3ª. Una cuestión específica del profesorado de Geografía: ¿Cuál debería ser el **perfil profesional de un profesor de Geografía** en el siglo XXI? ¿Qué **tipo de formación** se requeriría para ello? ¿Habría que incorporar nuevos campos formativos o se trataría, más bien, de adoptar **nuevos enfoques y modelos**?

4ª. Una cuestión relacionada con el **ejercicio de la profesión** de profesor de Geografía: ¿Cómo garantizar la coherencia entre la formación inicial del profesorado de Geografía, los mecanismos de acceso al ejercicio de la profesión y el desempeño profesional real como profesores de Geografía, en los centros de enseñanza?

Opción propuesta: Para el tipo de enseñanza de la Geografía que hemos ido perfilando, es necesario, sin duda, un **nuevo modelo de profesor, cuya formación** podría estructurarse en torno a un conjunto de lo que denominamos –en el Proyecto IRES- **“problemas prácticos profesionales”**. Ello permitiría una praxis profesional más coherente y una mejor vinculación entre educación escolar y transformación social. Esos “problemas prácticos profesionales” podrían formularse en el contexto de una serie de **“ámbitos de investigación profesional”** (que son conjuntos cohesionados de problemas profesionales relevantes). Simplemente a modo de ejemplo de problemas definidos según diversos criterios (relacionados con la fundamentación de la enseñanza; relacionados con el diseño y desarrollo del currículum; relacionados con el desarrollo cotidiano de la vida del centro escolar, etc.), propongo aquí algunos ejemplos de ámbitos de investigación profesional:

- *la historia y el significado de las materias escolares;*
- *el trabajo con las ideas o concepciones de los alumnos;*
- *la formulación de propuestas de contenidos escolares;*
- *el uso de los libros de texto y los materiales didácticos;*
- *el método de enseñanza y las actividades didácticas;*
- *el sentido de la evaluación y su funcionamiento en la práctica;*
- *la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares;*
- *etc., etc.*

Asimismo, la aplicación del aprendizaje profesional docente se podría realizar a través de la experimentación curricular. Esta experimentación podría estructurarse en torno a lo que denominamos **“ámbitos de investigación escolar”**, que son “conjuntos de problemas socioambientales”, relacionados entre sí y que tendrían las siguientes características:

- son problemas de la realidad social;
- son relevantes para la comprensión de esa realidad por parte de los alumnos;
- permiten integrar y aprovechar contenidos procedentes de distintos campos del conocimiento.

Así, por ejemplo, en el proyecto curricular *Investigando Nuestro Mundo* (del Proyecto IRES), se contemplan **“ámbitos de investigación escolar”** como: *la ciudad* (o, más general, *los asentamientos humanos*), *las actividades económicas*, *la alimentación*, *las sociedades históricas*, etc.

En todo caso, para que la experimentación curricular llevada a cabo por los docentes, como mecanismo de formación profesional tenga verdadero sentido, el proceso

debería estar acompañado siempre –como tercer vértice de un triángulo- por la **investigación educativa**, que nos va a permitir evaluar lo que hacemos y definir mejor nuestro camino. Para eso esperamos que nos sirva este Encuentro.

Algunas lecturas complementarias

- BEANE, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Ediciones Morata. (Ed. orig. en inglés: Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education. New York: Teachers College Press, 1997).
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- ESCUADERO, J. M.; LUIS, A. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J. E.; GARCÍA PÉREZ, F. F.; MARTÍN, J. y PORLÁN, R. (2007): ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 1-19. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2003): Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2009): Reseña de la tesis doctoral de Julio Mateos Montero, “La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 123-126.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2007): Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2008): ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, núm. 270 (122), 1 de agosto de 2008. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2008): Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 12, 15-19.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 1-13. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LUIS GÓMEZ, A. (1998). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, III (128), 1-32. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm>.
- LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- LUIS GÓMEZ, A.; ROMERO MORANTE, J.; GARCÍA PÉREZ, F. F. y ROZADA, J. M^a (2006): La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-68.

- MARTÍN GÓMEZ, C. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2009): Algunos recursos en Internet para mejorar la enseñanza de la geografía. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, nº 118, 1 de marzo de 2009. En: <http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-118.htm>.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. Accesible en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/los7saberes/index.asp>.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Trad. cast.: Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 2005, 1-30. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- SOUTO, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, nº 9, p. 11-32.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Ed. orig. italiana: *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza, 1996).