En el año 2011 algunos países iberoamericanos asistieron a diversas movilizaciones contra los intentos de difuminar la presencia del Estado en la educación y privilegiar el papel regulador del mercado. Las competencias educativas se convirtieron en excusa para cambiar los planes educativos y la formación del profesorado parece quedar relegada al dominio de técnicas "neutras".

Palabras clave: *Educación y sociedad; Didáctica de las ciencias sociales; Geoforo; Iberoamérica.*

La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación

pp. 65-76

Xosé Souto González* Universidad de Valencia
Nubia Moreno Lache Universidad Francisco José de Caldas (Colombia)
Andrea Coelho Lastoria Universidad de São Paulo (Brasil)

Introducción

En junio de 2008 un grupo de profesores y profesoras de la comunidad iberoamericana, que trabajaban en los ámbitos de la educación universitaria y básica no universitaria, adoptaron la decisión de constituir un Foro para favorecer el intercambio de argumentos sobre la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales[1]. Con esta decisión buscábamos generar una opinión común y una metodología de análisis en los diferentes países, que constituyen esta amplia colectividad de más de setecientos millones de personas. A partir de entonces hemos constituido un espacio en Internet desde el cual pretendemos construir una cultura crítica que nos permita interpretar el mundo y facilitar que diferentes personas puedan adoptar decisiones autónomas y con rigor, en el seno de sus comunidades sociales. Además en estas re-

* Los tres autores son miembros del Consejo directivo del Geoforo Iberoamericano (www.geoforo.com). Sus referencias personales son: Nubia Moreno: Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Bogotá D.C. Colombia. Integrante del Grupo de investigación Geopaideia y de la Redladgeo. Correo: numola@gmail.com. Andrea Lastoria: Docente da Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto - SP, Brasil. Coordinadora do Grupo de Estudos da Localidade - ELO, FFCLRP / USP. Correo: lastoria@ffclrp.usp.br. Xosé M. Souto: Docente en la Universidad de Valencia (Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales), coordinador del Grupo Gea-Clío. Correo: xmsouto@ono.com.

1 Dicho Foro se ubicó en el portal Geocrítica de la Universidad de Barcelona <http://www.ub.edu/geocrit/menu.htm>, pues ya disponía de una red social de personas que vivían en diferentes países de la comunidad iberoamericana.

✉ Artículo recibido el 25 de enero de 2012 y aceptado el 8 de marzo de 2012.

laciones individuales a menudo existía el intercambio de experiencias colectivas, como consecuencia de la presencia de proyectos de carácter innovador en educación: *Geopaideia, Gea-Clío, Humus, Red IRES, ELO, Redladgeo* y asimismo las universidades en las cuales algunos de sus miembros trabajan.

Los objetivos de estos intercambios de ideas y propuestas consisten básicamente en mejorar el aprendizaje de la comprensión de los hechos sociales (explicados desde las coordenadas de la evolución histórica y los factores de localización espacial). Una ciudadanía responsable en un mundo cada vez más informado es aquella que sabe situarse en su tiempo y espacio para, desde dichas coordenadas, comprender el mundo; una dialéctica entre local y global en la que no vamos a insistir.

En este artículo queremos dar cuenta de esta iniciativa y mostrar la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales, en especial de la geografía e historia, para la educación ciudadana. Hemos organizado la información en tres epígrafes básicos. En primer lugar mostramos la oportunidad de organizar redes educativas en la situación actual, presidida por un intento político y económico de orientar la actividad escolar hacia el mercado. Más tarde, nos detendremos en los obstáculos profesionales y administrativos del sistema escolar, pues sabemos que sus decisiones son clave para mejorar la situación educativa actual. Ya en un tercer epígrafe, queremos ofrecer datos concretos que han sido publicados en las distintas secciones del Geoforo para justificar una enseñanza de valores y hechos provenientes del análisis social.

¿Por qué es necesario un ámbito de reflexión educativa en estos momentos? ¿Qué puede aportar el Geoforo Iberoamericano de Educación?

Desde el Geoforo iberoamericano hemos debatido sobre la importancia de la investigación educativa para favorecer la innovación y la mejora de la calidad escolar. Una investigación sobre los grandes problemas sociales que se proyectan desde las concepciones espontáneas personales en una opinión pública colectiva. Por ejemplo, la parálisis ciudadana ante la incapacidad explicativa de la crisis económica europea de 2008-2011, la frustración de las poblaciones colombiana o mexicana ante la inseguridad y violencia de los espacios públicos, las generalizaciones de la corrupción política, los engaños de los acuerdos internacionales sobre el cambio climático (Durham). Todo ello está muy relacionado con los planteamientos que formula Damasio (2006 y 2010) respecto a la forma de pensar y sentir las emociones el ser humano y que aplica a los problemas sociales y políticos con gran maestría Klein (2010). En su documentado libro sobre *el estado del shock* nos muestra cómo una situación de miedo puede atenazar la respuesta ciudadana y facilitar la implementación de programas económicos que quiebran el estado social. Por su parte, las investigaciones neurológicas de Damasio confirman la importancia de emociones y sentimientos en el momento de razonar.

Ante la magnitud e incertidumbre de los problemas creados en la denominada "sociedad de la información y del riesgo", es importante educar de una manera rigurosa e integral. Para ello es preciso abordar los asuntos escolares en relación con las situaciones sociales reales y formar a las personas para procesar información y adoptar decisiones. Este es el sentido de la educación geográfica que defendemos y que proponemos a debate público para que puedan participar los futuros docentes, como así está sucediendo.

En la sección *Noticias* de dicho Geoforo hemos recogido las reacciones de los colegas de diferentes países ante lo que ellos y ellas consideran los retos sociales de la enseñanza de la Geografía. Así podemos citar dos ejemplos relevantes en este ámbito de argumentación.

Por una parte, la carta enviada por diferentes profesores de Chile reclamando una mayor presencia de la enseñanza de los problemas sociales, y más en concreto de la geografía (Noviembre 2010); unas reivindicaciones que son simultáneas a la movilización estudiantil y del

profesorado contra las normas privatizadoras del gobierno Piñera en Chile. Por otra, *A Petição Pública* de los docentes de geografía portugueses, que reclaman continuar con su programa específico de formación del profesorado en geografía y rechazan la formación en grado que se desprende de la aplicación de los programas de Bolonia[2]. En ambos casos no podemos ocultar el origen corporativo de dichas peticiones, pero en un mundo desreglado por los mercados y donde los partidos políticos y sindicatos han perdido eco en la opinión pública es preciso que surjan voces que fomenten el debate sobre la enseñanza de los valores sociales. Y a ello se quiere contribuir desde esta plataforma informática.

Igualmente en el seno de la *plataforma Geocrítica* se ha debatido ampliamente la relación de la educación y la ciudadanía en relación con el ejercicio de los derechos básicos, así como el papel regulador del Estado. En las diferentes intervenciones registradas[3] se hizo patente la crisis del modelo de Estado decimonónico, que margina la participación ciudadana a las citas electorales. En este ámbito debemos preguntarnos cuál es el papel de la educación y más concretamente de la didáctica de las ciencias sociales. ¿Por qué los discursos teóricos desde las universidades y grupos de innovación no calan entre el profesorado de la enseñanza básica?, ¿por qué se mantienen las rutinas y tradiciones en la enseñanza de las ciencias sociales y más en concreto de la geografía e historia? Sin duda las respuestas están relacionadas con la escasa participación de los universitarios en los debates intelectuales, lo que es paradójico e incoherente con su profesión[4].

Siguiendo la estela de este ambiente intelectual hemos recogido en el Geoforo los intercambios y deliberaciones aportadas por colegas, docentes en formación e investigadores tanto en este blog, como también en los diálogos que fluyen en eventos tales como: seminarios, coloquios y congresos, entre otros, y que posibilitan compartir fortalezas, debilidades y retos para la enseñanza de las ciencias sociales[5].

Lo que hemos observado en dichos *foros* y en las *noticias*, publicadas a petición de los profesores de diferentes países, es que se percibe un conjunto de rutinas y tradiciones en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, expresada en programas y actuaciones en las aulas. Persiste una concepción positivista y mecanicista en la que, por ejemplo, la geografía se ocupa de la descripción física de la Tierra. Aunque cambian los contenidos, no se transforman en lo esencial puesto que se sigue enseñando una geografía fragmentada (geografía física, geografía humana, geografía política, geografía económica,) que analiza objetos, incluso la población es un objeto más. Las síntesis de los debates muestran preocupaciones por estas concepciones y apuntan la necesidad de un cambio[6]. No obstante, es precisa mucha mayor constancia en la investigación básica tal como indicaremos más adelante.

[2] Las protestas por la aplicación de las medidas tecnocráticas (como es el caso de Bolonia) han tenido contestación en prácticamente todos los países iberoamericanos. No se pueden analizar todas, para Colombia podemos consultar la creación de la denomina MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil). Mayor información: <http://manecolombia.blogspot.com/> (consultada en 12 diciembre de 2011). <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-227020.html> (onsultado en diciembre de 2011).

[3] Nos referimos al debate entre los profesores Garnier y Capel en relación con el papel del Estado en la regulación de las actividades sociales y económicas, que ha dado lugar a diferentes artículos. El artículo de Horacio Capel titulado "Urbanización Generalizada, derecho a la ciudad y derecho para la ciudad" (Capel, 2010), dio lugar a una reacción crítica por parte del sociólogo Jean-Pierre Garnier (2011) y a una respuesta del autor (Capel, 2011). En el citado debate han participado además de los dos profesores citados, siete profesores de diversas localidades iberoamericanas, siendo mayoría los españoles (ver número 932 de Biblio3W en Geocrítica: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-932/b3w-932.htm>

[4] Sin duda el debate que hemos mencionado es un ejemplo minoritario de lo que sucede en la Universidad española, donde las controversias intelectuales brillan por su ausencia en contraste con el mundo anglosajón.

[5] Así podemos citar la publicación de las revistas *Anekúmene,* revista *Brasileira de Educação*... que aparecen reseñadas en la sección *Noticias* de dicho Geoforo.

[6] Las síntesis de los debates del *Geoforo* se publican en la revista *Biblio3W*. Ejemplos serían los artículos de Fabián Araya (2009) y José Santiago (2012).

¿Qué es necesario cambiar en la enseñanza de las ciencias sociales para facilitar el aprendizaje participativo?

Los estudios conocidos en la enseñanza de las ciencias sociales insisten en la pervivencia de tareas repetitivas (p.e. calcar y colorear mapas, mecanizar hechos y acontecimientos) junto al estudio de héroes y eventos; lo que implica fragmentar los procesos y negar la posibilidad de relacionar procesos. Modelos que no permiten construir aprendizajes significativos, ni menos aún identificar contextos y problemáticas sociales que potencien, por ejemplo, el pensamiento crítico, predominando entonces una enseñanza sesgada y reduccionista de las ciencias sociales.

Aunque es cierto que existen tímidos cambios en la concepción de las Ciencias Sociales escolares, y su enseñanza, que corren parejos a las reformas educativas planteadas en las últimas cinco décadas en diversos países de Iberoamérica. Así los nuevos marcos curriculares proponen "*la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo*" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007). Unos cambios que se reflejan en los debates del Geoforo "*Si utilizamos como fuente diversas publicaciones, ponencias y conferencias sobre didáctica de la geografía, elaborados por autores latinoamericanos desde la última década del siglo pasado, se puede, provisoriamente, percibir algunas tendencias generales en el desarrollo de las transformaciones*".[7] Los estudios del profesor Fabián Araya (2009) nos permiten sistematizar algunas tendencias de las innovaciones registradas, como se puede ver en el cuadro 1.

ASPECTO	BALANCE
Indagación sobre la didáctica de la geografía.	Reformas educativas que inciden en la educación geográfica a través de la llegada de diversas teorías y políticas educativas como las inteligencias múltiples, el constructivismo, los estándares de competencia, lineamientos curriculares.
Tendencias y renovación de libros de texto y recursos didácticos.	Avances en la incorporación de la dinámica socio-espacial en el ámbito geográfico. Se incorporan recursos, programas y ordenadores digitales en la enseñanza de las ciencias sociales en general (p.e. programas como el *Google Earth*, o los juegos de simulación espacial como "*Sim City*" o *Age Empires*).
Congresos y eventos.	Surgen espacios de encuentro y debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales, que permite compartir experiencias y apuestas por la renovación de su enseñanza.
Creación y puesta en marcha de redes.	Geoforo Iberoaméricano (www.geoforo.com). La Red de Investigadores en Didáctica de la Geografía (Redladgeo) con diversas publicaciones, como es el caso de la revista *Anekúmene*. <http://www.anekumene.com>.

Cuadro 1: Tendencias y balances de la educación geográfica en Iberoamérica. Fuente: Elaboración propia con datos de Araya (2009) y Geopaideia.

7 Esta frase está extraída del primer foro de debate del Geoforo (www.geoforo.com).

Con todo, los estudios realizados en España, Colombia y Venezuela respecto a las preocupaciones y hábitos del profesorado de Ciencias Sociales muestran algunas coincidencias que no son casuales, sino que reproducen una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales que reflejan una situación estática y poco comprometida con los cambios sociales. Así es el caso de los estudios de la profesora Amanda Rodríguez (1997)[8] o de los profesores E. Ramiro (1998) para España y de José A. Santiago (2002) en Venezuela. En todos estos casos se muestra la presencia del predominio de una geografía y una pedagogía tradicional, donde se encuentran algunos maestros que aplican una pedagogía activa pero desarrollan contenidos tradicionales, con una mirada geográfica enumerativa, basada en el estudio de aspectos físicos aislados, mediante una enseñanza transmisiva, obteniendo unos aprendizajes memorísticos y repetitivos y encasillando aún más la concepción tradicional y reduccionista de la geografía[9].

¿Por qué perviven estas tradiciones docentes? ¿Por qué no hay cambios relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales? En el caso colombiano su indagación llevó a precisar los factores explicativos: un estudio teórico muy ligado a la concepción constructivista de la didáctica, (dominante en los discursos de la comunidad académica y escolar), pero poco aplicada en la práctica pedagógica cotidiana, tanto en la educación básica como la superior.

Esta desconexión entre el discurso teórico pedagógico y la práctica docente también fue puesta de relieve por el citado E. Ramiro (1998) en su Tesis doctoral en el caso del País Valencià (España). Evidenció cómo las revistas editadas por los departamentos universitarios eran desconocidas para más del 80% de profesorado de enseñanza básica. En esta misma línea de investigación participativa hemos trabajado desde el proyecto Gea-Clío, buscando entender en este siglo XXI si las pautas existentes en el decenio final del veinte continuaban. El cuadro 2 sintetiza los resultados obtenidos con profesores de Secundaria en activo, con alumnos de Grado de Magisterio y del Máster de Secundaria en los cursos 2010-11 y 2011-12. Como podemos comprobar las preocupaciones que más sobresalen son las relacionadas con el comportamiento del alumno y el dominio de conceptos y metodología de la materia[10]. Las entrevistas y debates posteriores nos muestran que ambos problemas están relacionados y que la inseguridad en el conocimiento de la materia repercute en el comportamiento del alumno. Tanto estos resultados, que aún no pueden generalizarse estadísticamente, como las valoraciones del grupo Geopaideia en Colombia son coincidentes.

	78 alumnos de Grado Primaria	**46 alumnos de Master Secundaria**	**52 profesores de Secundaria**
Contenidos	66,2	72,3	90
Comportamiento del alumnado	72,2	81,4	83,3
Relación con familias	39,2	51,1	31,6

Cuadro 2: Principales preocupaciones respecto al trabajo de profesor en Didáctica de las Ciencias Sociales (expresión numérica sobre 100). Fuente: Elaboración propia con cursos de formación de la Universitat de València y CEFIRES.

[8] El trabajo de E.A. Rodríguez se completa con el grupo *Geopaideia,* que desde 1992 indagó sobre la enseñanza de la geografía en educación básica primaria, tanto en el sector urbano como rural, con alumnos y maestros, para concluir que ninguno de los actores mencionados han construido los conceptos fundamentales de la disciplina geográfica.

[9] Mayores resultados se contemplan en el informe de investigación del proyecto "Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica" desarrollado por el Grupo *Geopaideia,* convenio CIUP- DGP DCS- 030 -06, vigencia 2005-2006.

[10] La puntuación expresada se corresponde a la calificación obtenida en los ítems que se trabajaban con la escala de Lickert (máximo 100).

Entendemos que la ausencia de una buena formación epistemológica redunda en la seguridad que poseen los futuros profesores, dando como resultado una práctica que se corresponde con un aprendizaje memorístico de geografía en alumnos y maestros de educación básica; que a veces se refiere a realidades espaciales de hace más de dos décadas (aún se identifican como nevados lugares que dejaron de serlo, o países que ya no existen) y otras es el resultado de la confusión entre el objeto de la geografía académica y la escolar.

Si hemos considerado la autoridad intelectual de las investigaciones de A. Damasio es por entender que su explicación acerca de cómo las emociones y sentimientos afectan al razonamiento es totalmente coherente con los miedos e incertezas que muestran los comentarios de los alumnos que se preparan para ser docentes[11]. A nuestro juicio ello supone una reformulación de las maneras de formar al futuro docente, que no es posible argumentar en este artículo.

Tan sólo a modo de conjetura para seguir trabajando con análisis empíricos queremos señalar la importancia de utilizar el entorno y la cotidianidad como objeto para incorporar prácticas pedagógicas de participación ciudadana. Pero ello se debe hacer a la luz de nuevos enfoques teóricos y con estudios de la localidad que vinculen a la comunidad educativa con los procesos globales[12].

Es valioso innovar con los discursos escolares "precisamente porque las geografías son simbólicas, es decir, humanas, éstas no sólo definen sino que describen las distintas maneras de ser en el mundo" (Yory, 2007: 76); implicando también una apertura a la forma como concebimos y reconocemos el espacio que habitamos, el mundo conocido e imaginado. Hölderlin lo expresó abierta y certeramente, "es poéticamente como el hombre habita la tierra" (Heidegger, 1992:126).

¿Qué proponen las instancias administrativas y cuáles son las respuestas del profesorado? Un diagnóstico educativo iberoamericano

Las administraciones educativas se han ido impregnando de un lenguaje formalmente pedagógico. Con ello pretenden dar la sensación de que mejora la calidad educativa. Sin embargo aumentan, por lo menos en España, las tasas de repetición y abandono escolar temprano[13]. Ello supone una frustración en las expectativas de adolescentes y jóvenes que se reflejan en sus comportamientos escolares, como hemos indicado.

Frente a ello, las administraciones no apuestan por invertir en grupos y proyectos de innovación, sino que buscan remedios en la incorporación de nuevos lenguajes y nuevas reglamentaciones legales. Por último, tratan de justificar sus políticas en las comparaciones de las estadísticas de evaluaciones externas.

A este respecto, las competencias educativas conforman un concepto paradigmático. Se ha venido utilizando de manera harto abusiva y arbitraria en el mundo escolar y académico. En especial se han utilizado en la OCDE como un parámetro pretendidamente objetivo, que sirve para medir el desarrollo intelectual de las per-

11 Sirvan como ejemplos las manifestaciones de los alumnos acerca del escaso dominio conceptual de Historia del Arte o de Historia cuando proceden de un Grado en Geografía, generando una inseguridad tremenda ante preguntas del alumnado como "¿qué es una bóveda de crucería?", o bien en el escaso dominio del trabajo en equipo cuando se relacionan con miembros de un departamento didáctico.

12 Ejemplos serían los laboratorios sociales de Torrefiel o los estudios agroecológicos de Saifresc en Valencia donde participan la Universidad, centros de Secundaria, vecinos y agricultores.

13 Las estadísticas del Ministerio de Educación nos muestran que en el primer decenio del siglo XXI las tasas de idoneidad de 14 y 15 años descienden más de diez puntos porcentuales, de tal manera que casi la mitad de los alumnos de 15 años no estaba en el curso que le correspondía por edad. Al mismo tiempo la tasa de obtención del graduado escolar se situaba por debajo del 70%, con un descenso evidente entre 2001 y 2008 (tres puntos porcentuales).

sonas y su "saber hacer". Se separa así de la concepción chomskiana de competencia, que era la idealización de las capacidades potenciales de una persona para generar comunicación en su contexto social y cultural.

La obsesión por la tecnología y por la medición de los resultados, en especial a través de programas internacionales como PISA[14], ha dado como resultado que se seleccionen algunas materias para instrumentalizar este concepto, que es básicamente transversal y, por tanto, no se puede aplicar a una en concreto. Con ello no queremos negar el valor educativo de las competencias, que como muestra Bolívar (2008) nos parecen un buen recurso para desarrollar una metodología de aprendizaje activa y que genere un conocimiento crítico. Pero cuando deja de ser un proceso para convertirse en un producto, las competencias se cosifican y se traducen en un lenguaje burocrático estandarizado.

Esta manera de enfocar la educación está presente también en Brasil, pues la organización del currículo escolar oficial[15] parece estructurarse en primer lugar sobre los aspectos técnicos, en detrimento de los pedagógicos. El modelo educativo queda subordinado a la productividad económica, relegando los aspectos centrales de las políticas públicas de enseñanza en la Educación Formal, tal como sucede para el conjunto de los pueblos iberoamericanos, pues la realidad educativa actual apunta hacia una gran aproximación en las prioridades políticas, tal como son definidas por los gobiernos.

Esta constatación no es una novedad en el momento histórico actual, sino que procede de los problemas de gestión y organización curricular, tal como muestran las investigaciones realizadas desde las diversas ciencias de la educación (Pérez Centeno y Leal, 2011).

En efecto, dichas investigaciones definen lo que se puede conceptualizar como una desvalorización creciente de la profesión docente, de la formación inicial y continuada del profesorado, de las ciencias sociales y, más específicamente de las áreas de Geografía e Historia escolar. Entendemos que todos estos aspectos precisan ser considerados conjuntamente, pues son productos de una misma política de enseñanza que, estructurada en una racionalidad técnica y de marketing, establece metas educativas teniendo en cuenta las directrices de organismos externos, que sólo contemplan los aspectos del crecimiento económico.

En Brasil, el Ministerio de Educación y Deporte implementó los Programas Curriculares Nacionales (PCNs[16]) que orientan la gestión y la organización curricular para la Escuela Básica desde el año 1997. Se trata de un marco de referencia para la educación escolar que, a pesar de poseer muchas equívocos y dudas, constituye una propuesta curricular inédita.

Los PCNs pueden ser entendidos como la materialización de una política pública de enseñanza. Tales parámetros están compuestos por una colección de volúmenes sobre las áreas curriculares[17]; sin embargo, cada estado brasileño y cada municipio tienen autonomía para implementar su gestión y organización curricular. En el estado de São Paulo, por ejemplo, fue implantado en 2007 un programa curricular denominado *"São Paulo Faz Escola[18]"*, destinado a las 5.000 escuelas públicas estatales paulistas.

[14] PISA son las siglas inglesas *(Program for International Student Assessment)* del programa internacional de evaluación de los estudiantes de la OCDE, que se celebra periódicamente. En 2006 participaron más de 60 países y se centra en el análisis de las competencias lingüística, matemática y de interacción con el medio físico. En otros países, como el caso de Colombia, existen pruebas con finales similares. Por ejemplo las *Pruebas Saber,* aplicadas en diversos niveles de la educación básica (grado quinto, séptimo, noveno, once e inclusive en los estudiantes que culminan estudios universitarios en carreras profesionales)

[15] Tanto en la red pública como en la privada, así como en los variados sistemas de convenios y conciertos.

[16] Para conocer mejor los PCNs se puede ver el sitio: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Similare (consulta realizada el 10/01/2012).

[17] Son éstas: Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, Arte, Educación Física, Temas Transversales y Ética, Medio Ambiente y Salud, Pluralidad Cultural y Orientación Sexual.

[18] Para leer sobre este programa se puede consultar la web de la Secretaria Estatal de Educación: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola> (consulta realizada el 09/01/2012).

Se trata de una política pública que dotó de materiales didácticos alternativos ("guías") para servir de apoyo a profesores y alumnos. La idea de currículo único reside en la lógica de que todos los estudiantes del citado estado deben ser enseñados con el mismo material didáctico y el mismo programa de clase diario. No obstante, observamos que para los años iniciales de la enseñanza fundamental (de seis a diez u once años de edad) dichos materiales solamente fueron editados y suministrados en las disciplinas de Matemáticas y Lengua Portuguesa, dejando de contemplar el resto de las áreas de conocimiento. Ante esta observación básica, algunas cuestiones son inevitables: ¿Cuáles son los impactos en términos teóricos-metodológicos y prácticos que tal programa curricular trae a la Escuela Básica? ¿Cuáles son las percepciones o representaciones de los profesores acerca del tratamiento de las disciplinas de Historia y Geografía por el referido programa "*São Paulo Faz Escola*"? ¿Cuáles son las estrategias que estos profesores adoptan para paliar las carencias que la falta de material didáctico conlleva?

Las manifestaciones expuestas en los foros del Geoforo, junto a investigaciones realizadas en Brasil[19], nos ayudan a responder a estas cuestiones. Los resultados apuntan a que la enseñanza de la Geografía e Historia de los primeros años de las escuelas paulistas, después de la implementación del programa "*São Paulo Faz Escola*" está siendo relegada a un segundo plano. Se alude a la ausencia de materiales y clases a favor de las clases de Lengua Portuguesa y Matemáticas.

Tal acción provoca varios debates, algunos de los cuales los podemos sintetizar en minusvaloración de la formación crítica, activa y plural sobre las cuestiones socio-ambientales de la actualidad; una actitud que se refleja en la marginación de los programas de formación continuada específicos de Geografía, Historia y Ciencias Naturales. Existe así una ausencia de criterios en la organización curricular para el aprendizaje propuesto en los años finales de la enseñanza fundamental (11 a 15 años de edad) en lo referido a los conocimientos citados.

El origen de esta situación se debe buscar en la presión sufrida por profesores y gestores de las escuelas, que reciben orientaciones para preparar a los alumnos de los años iniciales para las evaluaciones externas. En São Paulo existe un sistema de evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de São Paulo – SARESP[20]. Evaluación externa y productividad cierran el círculo.

El objetivo del programa consiste en la evaluación de todo el sistema escolar, por medio de pruebas y cuestionarios que son trabajados por los padres, alumnos, profesores y gestores escolares. Sin embargo, en los primeros años de la educación básica, o fundamental, las pruebas son organizadas en las áreas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, lo que genera una concepción equivocada de que las restantes disciplinas (Geografía, Historia, Ciencias Naturales y otras) pues no precisan del mismo trabajo.

Como hemos señalado, la situación brasileña, que aquí se utiliza como ejemplo de las tendencias que se están produciendo en los países iberoamericanos, nos muestra el riesgo de la organización escolar en relación con la superación de unas pruebas externas. El proceso de competitividad anula la competencia ciudadana, los mercados se imponen a la democracia, como está sucediendo en otras esferas de la vida social.

Esta constatación es realizada también por varios estudiantes de cursos de Pedagogía, que no consiguen realizar actividades del *Prácticum* (*estagio*) supervisado en Geografía, Historia y Ciencias Naturales (y otras disciplinas) en las escuelas públicas paulistas. Pese a que la Secretaría Estatal de Educación de São Paulo no haya

19 Algunos ejemplos de investigación realizados que abordan este asunto son Ciampi (2008), Andrade y Lastoria (2010) y Pelegrino y Lastoria (2011).

20 Para leer sobre el referido sistema se puede consultar: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011> (consulta realizada en 10/01/2012).

explicitado jamás que esta situación escolar no debe ocurrir, muchas escuelas y profesores han sustituido el horario dedicado a estas aulas para destinarlo a la realización de pruebas y clases de refuerzo en Lengua Portuguesa y Matemáticas. En documentos destinados a profesores de los primeros años (período escolar inicial), la referida secretaría sugiere que los contenidos específicos de Geografía se podrían enseñar conjuntamente con los proyectos temáticos del área de Matemáticas, reduciendo el espacio geográfico a una concepción geométrica, error que se conoce desde las investigaciones de Piaget.

Las respuestas desde una red de grupos de innovación

Hemos ofrecido los argumentos que han motivado la constitución de un Geoforo Iberoamericano y su relevancia dentro del contexto educativo actual. Más tarde, hemos realizado el diagnóstico de lo que a nuestro juicio lastra una enseñanza ciudadana desde el análisis temporal y espacial, que delimitan los problemas sociales. Obstáculos que son profesionales (deficiente formación) así como consecuencia de las medidas adoptadas por las políticas de las administraciones para transformar la educación en una actividad tecnocrática y mercantil. Como consecuencia del estudio anterior deseamos ofrecer algunos resultados que se han elaborado conjuntamente en el Geoforo.

En una investigación social las conclusiones pueden ser pragmáticas (obtener un determinado producto) e hipotéticas (reforzar las teorías desde las cuales avanzar en nuevas investigaciones). En nuestro caso disponemos de ambos resultados: una red de profesores y alumnos que construye una teoría de forma colaborativa, debatiendo desde sus posiciones locales para encontrar coincidencias teóricas; además contribuimos a elaborar un diagnóstico de las finalidades de la geografía escolar para este nuevo contexto, así como ofrecer conceptos y hechos que permitan analizar los fenómenos espaciales (como es la globalización) desde el marco escolar.

En primer lugar, nuestra hipótesis de partida se ha visto refrendada desde otras instancias. Un ejemplo relevante es la *Carta europea para reclamar más ciencias sociales*, pues define las características de un conocimiento crítico para afrontar los grandes retos sociales[21]. En concreto señala la necesidad de adaptarse a una sociedad multicultural derivada de las grandes migraciones, que puede fomentar la creatividad, pero también la exclusión social; más adelante alude a la escasa participación en las instituciones sociales y la importancia de favorecer comportamientos que sean tolerantes con las transformaciones que acaecen en las distintas visiones del mundo. Sin embargo, es obvio que ello no se puede alcanzar con una enseñanza tecnocrática, donde los valores queden relegados a una educación moral, de corte individualista. Por el contrario los estudios sociales de los hechos que transcurren en el espacio y en las diferentes duraciones temporales nos permiten fomentar la racionalidad ética, esa que nutre la construcción de una ciudadanía laica y democrática.

En segundo lugar disponemos de una red que difunde un conocimiento crítico. Las opiniones publicadas en el Geoforo, escritas por profesores, investigadores y estudiantes, explicitan tales aspectos. Los problemas denunciados son de carácter teórico, pero también práctico; p.e. la disminución de la carga horaria en las disciplinas de Geografía e Historia en los currículos de la escuela de Educación Básica y en los programas de formación inicial y continuada de los profesores. El cuadro 3 resume algunas aportaciones del Geoforo en su actitud de incentivar y modificar los obstáculos administrativos y profesionales que dificultan la innovación educativa en las ciencias sociales. Son ejemplos de debates que facilitaron la participación de más de un centenar de personas en la búsqueda de soluciones compartidas y que han dado lugar a proyectos de investigación internacionales, tanto sobre la función social del conocimiento como la participación ciudadana.

[21] Se puede consultar en <http://www.eash.eu/openletter2011/> (consulta realizada el 22/11/ 2011).

SECCIÓN GEOFORO	PROBLEMA	SOLUCIÓN APORTADA
Archivo foro y Noticias	Escasa investigación para innovar.	Reseñas y debates sobre Tesis y Trabajos de Master.
Foro 8 y 9	Ausencia de contenidos sociales relevantes.	Debate sobre pensamiento espacial e investigación.
Foro 7 y 9	Escasa interacción entre formación y práctica.	Ejemplos de prácticas que favorecen la innovación.

Cuadro 3. Problemas y soluciones debatidos en el Geoforo. Fuente: Elaboración propia con datos del Geoforo de 2011 (www.geoforo.com).

En tercer lugar, hemos decidido analizar qué cuestiones podemos investigar para mejorar la educación geográfica en Iberoamérica. Nos interesa especialmente escuchar los argumentos del alumnado universitario, pues son ellos quienes tienen la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Y sin su contribución al debate corremos el riesgo de fomentar un intercambio de opiniones donde predomine la gerontocracia y aumente la brecha generacional[22]. En este sentido la investigación sobre la evaluación de la formación inicial es uno de los asuntos básicos del Geoforo.

Para esta labor ha sido preciso definir las características del conocimiento escolar en la didáctica de las ciencias sociales. Y en este ámbito nos resulta de gran utilidad las aportaciones de la investigación sociológica, neurológica y psicológica. En el momento de iniciarse el proyecto Gea-Clío, en el año 1990, tuvimos la fortuna de contar con las orientaciones del neopiagetiano Juan Pascual-Leone (1987 y 1995). Sus apreciaciones sobre las diferencias entre capacidad mental y proceso de percepción impulsaron el análisis de los comportamientos de los sujetos y cómo éstos influyen en el aprendizaje espacial, en especial los elementos afectivos, lo que determinó el análisis de las identidades locales y nacionales.

Por eso nos ha interesado el diagnóstico de Antonio Damásio, desde la neurociencia, al afirmar que "*el objetivo de una buena educación para los niños, los adolescentes, e incluso para nosotros mismos, es organizar nuestras emociones de tal modo que podamos cultivar las mejores emociones y eliminar las peores*"[23]. Pues una de estas consiste en valorar los aportes del conocimiento social, sobre todo cuando se inserta en un proyecto de mayor alcance, como puede ser el estudio del entorno geográfico desde una perspectiva de participación en la comunidad social[24]. Nos ha interesado su aportación, pues consideramos que uno de los valores de las ciencias sociales, y de la geografía en concreto, reside en el hecho de poder organizar las emociones como sentimientos e identidades personales, como se demuestra en las investigaciones de la geografía de la percepción y la humanística. Cuestionamos e impugnamos la

22 En las secciones *Foro* y *Noticias* del Geoforo (www.geoforo.com) se puede consultar el conjunto de opiniones y argumentos aquí necesariamente resumidos. Igualmente en la revista Biblio3W se pueden consultar los resúmenes anuales del Geoforo (Souto, Claudino y García, 2010, Souto y Durán, 2011). Se pueden consultar en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-902.htm> y <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm>.

23 António Damásio es un reputado investigador en el campo del comportamiento y las relaciones que se establecen entre la memoria, el lenguaje y las emociones en el procesamiento de decisiones. La frase citada en el texto está extraída de la conversación que mantuvo con el profesor Eduardo Punset: <http://www.eduardpunset.es/419/charlas-con/el-cerebro-teatro-de-las-emociones> (consultada el 2 de enero de 2012)

24 Ver Noveno debate en el Geoforo, con referencias explícitas a programas de trabajo en Colombia, Argentina y España, donde el objeto de estudio es la mejora de condiciones de vida de la comunidad vecinal. Igualmente se deben considerar los ejemplos citados en la nota 13.

lectura técnica de las puntuaciones de PISA, ya que sólo se evalúan algunas competencias y de forma parcial. Y ofrecemos el debate como formación intelectual, por ejemplo en la difusión de argumentos que se mantienen en las presentaciones de las Tesis doctorales.

La experiencia de estos tres años de Geoforo es positiva, aunque se nos pueda acusar de cierta condescendencia. Hemos logrado que los problemas prácticos se estudien desde el medio local, con la experiencia y análisis teóricos construidos por los grupos mencionados. Y después hemos buscado la manera de compartir nuestras conclusiones de una forma global, para poder revisar los hechos locales a la luz de otras teorías. En esto consiste nuestra aportación: pensar localmente los problemas (sin imposiciones externas) y actuar globalmente, dentro de las posibilidades técnicas y la voluntad humana de la cooperación y solidaridad.

REFERENCIAS

AISENBERG, B y ALDEROGUI S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y Reflexiones,* Buenos Aires*:* Paidós-Educador.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C. SECRETARIA DE EDUCACIÓN (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento.* Serie documentos de trabajo, p. 13.

ANDRADE, M. S. F.; LASTORIA, A. C. (2010). Política pública da rede estadual paulista para o ensino de história e geografia nos anos iniciais do fundamental. *Anais... II Seminário Internacional em Educação: homogeneidade e deversidade em Educação*, Ribeirão Preto-SP. (Homogeneidade e diversidade em educação).

BENEJAM, P. y PAGES, J. (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona: ICE-Horsori.

BOLÍVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior*, Revista Docencia Universitaria*, vol. 6 número 2, 1-23.

CAPEL, H. (2010). Urbanización Generalizada, derecho a la ciudad y derecho para la ciudad. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.* Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XIV, nº 331 (7).

CAPEL, H. (2011). Derecho para la ciudad en una sociedad democrática. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XV, nº 353 (2). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-353/sn-353-2.htm> (consultado el 17 de diciembre de 2011).

CIAMPI, H. et. Al (2009). O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*, 29, pp. 361-382.

DAMÁSIO, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona: Editorial Crítica.

DAMÁSIO, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano.* Barcelona: Editorial Crítica.

DAMÁSIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona: Destino

GARNIER, J. P. (2011). Treinta objeciones a Horacio Capel. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XV, nº 353 (1). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-353-1.htm>. (consultado el 10 de diciembre de 2011).

HEIDEGGER, M. (1992). *Hölderlin y la esencia de la poesía" en "Arte y Poesía*, México: Fondo de Cultura Económica Editores.

KLEIN, N. (2010). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Barcelona: Paidós.

PALACIOS, F. (2009). Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico en contextos escolares formales y no formales. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* Universidad de Barcelona, Vol. XIV, 831, 15 de julio.

PASCUAL-LEONE, J. (1987). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. *International Journal of Psychology,* 22: 531-70.

PASCUAL-LEONE, J. (1995). Learning and development as dialectical factors in cognitive growth, *Human Development* 38: 338-48.

PELEGRINO, W.; LASTORIA, A. C. (2011). O ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: escolas públicas estaduais no município de Ribeirão Preto-SP após a implantação do programa "São Paulo Faz Escola". *Anais... XI Encontro Nacional de*

Prática de Ensino de Geografia. ENPEG, 2011, Goiania - GO. (A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de geografia).

PEREZ CENTENO, C. G. y LEAL, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en Argentina, Brasil y Chile? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *19* (36). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950> (consultado el julio de 2011).

RAMIRO, E. (1998). *La institucionalització i difusió de la geografía escolar: la percepció del profesorat de la comarca de la Ribera.* Tesis Doctoral,Unversidad de Valencia, Departament de Geografia.

RAMIRO, E. (1998). ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales,* 29.

RODRÍGUEZ, A. et al. (1994). "El espacio concebido: Un concepto clave en la enseñanza de la geografía". *Folios*, 4, 15-25

RODRÍGUEZ, A. et al. (1997). *Geografía y Ambiente*, Bogotá: Ediciones Universidad de la Sabana.

SANTIAGO, J. A. (2003). Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional, *Geoenseñanza. Revista venezolana de Geografía y su enseñanza*, 8, 5-23.

SANTIAGO, J. A. (2012). Globalización, educacion y enseñanza de la geografia en el *Geoforo.* Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. XVII, nº 961. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-961.htm> (consultado el 12 de septiembre de 2011).

SOUTO, X. M. (1998) *Didáctica de la geografía*, Barcelona: Ediciones del Serbal.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S.; GARCÍA PÉREZ, F. F. (2010). Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red. La experiencia del Geoforo Iberoamericano. Balance inicial. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. XV, 902.

SOUTO, X. M. y DURÁN, D (2011). La consolidación de un proyecto iberoamericano de educación. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2011. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.* [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XVI, 955.

YORY, C. (2007). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*, Bogotá: Editorial Pontifica Universidad Javeriana.

ABSTRACT

Citizenship education in technocratic societies: a critical perspective from the Ibero-American Geoforo

In the year 2011 some ibero-american countries attended various mobilizations against attempts to blur the presence of the State in education and priority access to regulatory role of the market. The educational competencies became an excuse to change the educational plans and the training of teachers appears to be relegated to the domain of techniques to "neutral".

Key words: *Education and society; Didactics in the social sciences; Geoforo; Latin America.*

RÉSUMÉ

Éducation à la citoyenneté dans les sociétés technocratiques: une perspective critique de la Geoforo Ibéro-américain

Dans le année 2011 certains pays ibéro-américains ont assisté à diverses mobilisations contre les tentatives de brouiller la présence du État dans l'éducation et privilégier le rôle régulateur du marché. Les compétences éducatives sont devenues excuse pour changer les plans d'enseignement et la formation des enseignants semble être reléguée au domaine de techniques "neutres".

Mots clé: *Éducation et société; Didactique des sciences sociales; Geoforo; Ibéro-américains.*