



VOLUMEN I

# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

*Derechos reservados:*



©Asociación Universitaria de Profesorado  
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.  
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla  
Tel. +34 954 129 216  
WEB: [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com)

*Editores:*

**NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**  
**FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ**  
**ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**  
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

**Impreso en España**

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.  
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

## **GEOGRAFÍA DE LA EQUIDAD Y DE LA FELICIDAD. ¿UN NUEVO DESAFÍO DE CIUDADANÍA?**

**Sérgio Claudino y Maria João Hortas\***

*Universidade de Lisboa*

### **UNA GEOGRAFÍA ALEJADA DE LAS PERSONAS**

La Geografía tiene en su propia designación (“descripción de la tierra”) la marca de una vocación universalista (“la tierra”), pero también la de una perspectiva de abordaje: la descripción, no la intervención. Y si, al pensar en la “tierra” no excluimos a sus habitantes, éstos no emergen, de inmediato, como nuestro centro de atención.

En la descripción del mundo de los racionalistas de la segunda mitad del siglo XVIII, como en los enciclopedistas Diderot y D’Alembert, emerge el interés por los grandes sistemas que ayudan a explicar el planeta (Claudino, 2001). Se abordan las características de los pueblos, no propiamente sus problemas. En el viraje del siglo XIX hacia el siglo XX, Alexander Humboldt denuncia la explotación de los pueblos indígenas de la América Hispánica por los colonizadores (Tamayo Pérez, 1973; Claudino, 2008). Aun así, esto surge más como resultado de la sensibilidad humanista de este explorador que de una preocupación específica de quien practica Geografía (aunque no se califique como geógrafo); todavía más significativo, sus preocupaciones sociales son ignoradas por la generalidad de los propios geógrafos, aun asumiéndolo como uno de los “padres putativos” de la Geografía (Capel, 1981).

En la Europa de principios del siglo XIX, la institucionalización de la enseñanza de la Geografía en la instrucción primaria y en la enseñanza secundaria precede a la afirmación de la enseñanza universitaria y a su consolidación como dominio científico, también a través de las sociedades científicas (en especial, las Sociedades de Geografía) y de la realización de los congresos internacionales de Geografía. En realidad, la enseñanza de la Geografía surge de forma inequívoca como instrumento del proyecto nacionalista de identificación del joven ciudadano con su país. Significativamente, en la reforma fundadora de Passos Manuel para la instrucción primaria, de 1836, surge la enseñanza de “Breves Nociones de Historia, Geografía y Constitución” -la educación geográfica aparece íntimamente asociada al proyecto ideológico de conformación de los niños al ideal burgués del régimen, materializado en la Constitución de 1822 (Claudino, 2000).

---

\* Sérgio Claudino: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Av. Professor Gama Pinto. 1649-003 Lisboa (Portugal). E-Mail: sergio@campus.ul.pt.

Maria João Hortas: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa (Portugal). Escola Superior de Educação de Lisboa. Campus de Benfica do IPL. 1549-003 Lisboa (Portugal). E-Mail: mjhortas@esexl.ipl.pt.

Con el desarrollo del siglo XIX, la enseñanza de Geografía adquiere un innegable prestigio social. Ella enseña a los jóvenes ciudadanos no sólo las grandes regiones y principales ciudades, sino también la organización del sistema político, judicial y militar. Pero la perspectiva es la de la preparación de los jóvenes para adecuar sus actividades a estos sistemas, no para intervenir en los mismos. Así, por ejemplo, no se dice nada sobre el sistema electoral y la elección de los representantes populares en los varios niveles de gobierno. Por otro lado, en los manuales escolares surgen puntualmente algunas denuncias, como la de un reducido desarrollo de la red de transportes. A pesar de estar crecientemente contestado y prohibido oficialmente, la esclavitud es sistemáticamente ignorada por los autores escolares de Geografía; en los de mayor sensibilidad social conseguimos encontrar, sólo, breves referencias etnográficas a indígenas de otros continentes, como África. La irrupción migratoria de poblaciones europeas hacia el continente americano, o es ignorada o criticada en los manuales, por la ambición que mueve a quien no se resigna a las condiciones de vida en su nación, aunque éstas sean miserables (Claudino, 2007).

Así y todo, de esas denuncias no forma parte la crítica a las condiciones de vida de las poblaciones -lo que, de alguna manera, sería una crítica *contra natura*. Si la Geografía promueve la identificación de los jóvenes portugueses con su país, éste tiende a ser descrito de forma favorable. No por casualidad navegará en la Geografía y en la mayoría de los sistemas educativos europeos la escuela regional francesa de Vidal de la Blache, al contrario del olvido al que se somete a Elisée Réclus y las preocupaciones sociales de las que se hace más eco. Aun así, cuando se habla del mundo, los autores se permiten mayor libertad en la denuncia de situaciones problemáticas (Claudino, 2001). En el discurso escolar de la Geografía, no hay una visión humanista sobre los pueblos y los individuos que anhelan una vida mejor.

En la transición del siglo XIX al XX la enseñanza de Geografía vive momentos de crisis. Con el avance de los naturalistas y de la escuela regional francesa, tiende a ser apartada del excepcionalismo kantiano, en cuanto a la desvalorización de las dimensiones política y cívica heredadas de XIX -reorientación que va al encuentro de movimientos de renovación pedagógica, que orientan a los chicos hacia el conocimiento empírico de los lugares. Pero este es un periodo marcado, igualmente, por el desarrollo de la escuela anglosajona, de la que la creación de la Geographical Association (1893) constituye un marco. En el corazón de un gran imperio, la Geografía es útil para la "eficiencia social" (Morgan, 2002) y se desarrolla en la perspectiva del conocimiento de territorios y pueblos de todo el mundo.

## UNA LECTURA QUE ABARCA LOS DERECHOS HUMANOS

A principios del siglo XX avanza el reconocimiento de los derechos políticos, como los de las mujeres (Romero, 2004, p. 138), de lo que la disciplina de Geografía se despreocupa. La I Guerra Mundial y el recelo del nuevo conflicto dan visibilidad a los movimientos pacifistas. En 1925, en Ginebra, surge la Oficina Internacional de Educación/BIE, defensora de la "comprensión internacional". También la escuela británica de Geografía asume esta orientación, subrayando que "*To the truly educational value of geography there may thus be added its usefulness as a contribution towards the understanding*

of the peoples of the world” (Barker, 1927, p. 168). Un año antes, James Fairgrieve (1926) había destacado el valor de la formación de ciudadanos que reflexionasen sobre los problemas sociales y políticos mundiales.

En 1939, la misma OIE divulga una recomendación sobre la *Enseñanza de Geografía en las escuelas secundarias*, donde se alude a la “comprensión y colaboración entre naciones”<sup>1</sup>. Con el final de la II Guerra y la construcción de las Naciones Unidas, en 1945, en el Acto Constitutivo de la UNESCO, se escribe que “las guerras nacen en el espíritu de los hombres y es en él donde deben ser erguidas las defensas de la paz”. Al año siguiente surge la UNESCO, que refuerza la necesidad de construir la paz a través de la educación. De alguna forma, estamos ante una actualización del discurso nacionalista: la tolerancia entre las naciones es fundamental para la paz entre las mismas. Las personas y su bienestar continúan apartados de este discurso.

En 1948, la Asamblea General de la ONU proclama la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Se reafirma la primera generación de derechos humanos, de libertad e igualdad, y se añade una nueva generación: la de los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 22º). Esta Declaración es complementada por declaraciones sectoriales, como la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia y la Declaración Universal de los Derechos de las Mujeres. En los años 70, la cultura de paz es directamente asociada al cumplimiento de los derechos humanos, como sucede en la 18ª Conferencia de la UNESCO, de 1974. Ya en 1993, el Congreso Internacional de Educación para los Derechos Humanos y Democracia desarrolla una visión que abarca el cumplimiento de los derechos humanos, orientación que es desarrollada posteriormente (UNESCO/OIE, 1996, pp. 7-8).

Mientras tanto, en Geografía perdura la atención a los espacios limitados que viven aparentemente del progreso y a la explicación de un territorio construido a partir de las relaciones entre el hombre y la naturaleza -desvalorizando las desigualdades territoriales y sus dimensiones políticas y sociales. Es la “Geografía de los Profesores”, no problemática, de la que nos habla Yves Lacoste (1983). En Europa, ante la profundidad de la construcción comunitaria europea, el discurso escolar se coloca al servicio de la misma; muchas de las manipulaciones que ayudaron a la identificación con el estado-nación surgen en la promoción de la “dimensión europea de la educación” (CHAM´S, 1991), en una renovada recuperación de la matriz nacionalista de la Geografía.

## **CARTA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: NUEVOS DISCURSOS, SIN NUEVAS PRÁCTICAS**

Con la caída del Muro de Berlín se desmorona el mundo bipolar y surge un amplio espacio para las preocupaciones por el cumplimiento de los derechos sociales. La ONU intenta colocar los derechos humanos de la agenda política mundial: 1995-2004 es la Década de las Naciones Unidas para la Educación de los Derechos Humanos. En el 2000, la Asamblea General hace la *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas* y los líderes

<sup>1</sup> <[http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34\\_77\\_e/R18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_e/R18.pdf)>.

mundiales asumen la “responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, de la igualdad y de la equidad, a nivel mundial...”<sup>2</sup>, para lo que se apuntan metas concretas. Se multiplican, mientras, las constataciones de que estas metas no están siendo cumplidas, con muchos de los países “desarrollados” y más sensibles en cuanto a la salvaguarda de los derechos humanos sumidos, desde 2008, en una profunda crisis financiera. A diferencia del siglo XIX, el bienestar de los pueblos se reconoce mediante la obtención de condiciones que le permitan satisfacer sus necesidades materiales.

En Geografía, la Carta Internacional de la Educación Geográfica (UGI, 1992) se hace eco de una disciplina atenta al cambio de los tiempos, en que la satisfacción de los derechos sociales surge como una prioridad: el hambre, la pobreza, el desempleo, los refugiados y apátridas, los enfermos -pero este discurso no entra en los discursos de las aulas, como el análisis de los manuales escolares permite confirmar (Claudino, 2005).

Este discurso de la Geografía es, sin duda, revelador de una sensibilidad social. Sin condiciones básicas de subsistencia, no hay derecho a una vida digna. Pero los geógrafos olvidan, frecuentemente, su propio discurso, centrado en la diversidad de los pueblos y culturas. Tener una vida digna, ser feliz, ¿significa lo mismo para un peruano, un chino o un australiano?; ¿dónde está el reconocimiento de la diversidad?; y ¿qué hace una sociedad armoniosa, buena consigo misma: tener elevados niveles medios de riqueza? Entonces, ¿no se puede ser feliz en una sociedad con rendimientos medios reducidos? Nuestros padres, nuestros abuelos, nuestros antepasados ¿no se sintieron bien con ellos mismos, por ser el nivel medio de rendimientos claramente inferior al actual?

## ¿UNA SOCIEDAD MEJOR Y UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA?

En 2009, los académicos británicos Richard Wilkinson y Kate Pickett editaron el libro *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better* (publicado por Allen Lane), traducido en portugués (Pickett y Wilkinson, 2010). Basándose en datos estadísticos, argumentan que muchos de los problemas sociales surgen de las desigualdades sociales y no tanto de la pobreza en sí misma. Cuando son interrogadas sobre si son felices, las poblaciones de los países más pobres dicen que no. Con todo, somos sorprendidos por habitantes de países con rendimiento medio bajo que se manifestaron tanto o más felices que personas de países de rendimiento más elevado. Poblaciones de países europeos periféricos insatisfechas: tienen modelos sociales y culturales que no parecen satisfactorios. No hay una relación directa entre rendimiento y esperanza media de vida y, más importante, no hay, asimismo, una relación directa entre riqueza y felicidad. Consta que las sociedades con menores contrastes sociales son aquellas donde hay menos violencia y donde las personas se sienten más felices. Y los datos se van repitiendo y señalando que la felicidad no es un producto directo del bienestar material. En este cambio de paradigma, se redescubre un indicador, el de la “Felicidad Nacional Bruta”, que surgió en los años 70 en Bután; se publica una Base de Datos Mundial de Felicidad (Universidad Erasmus de Rotterdam), etc.

<sup>2</sup> <<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/dh-milenio/declaracao-milenio.htm#I>>.

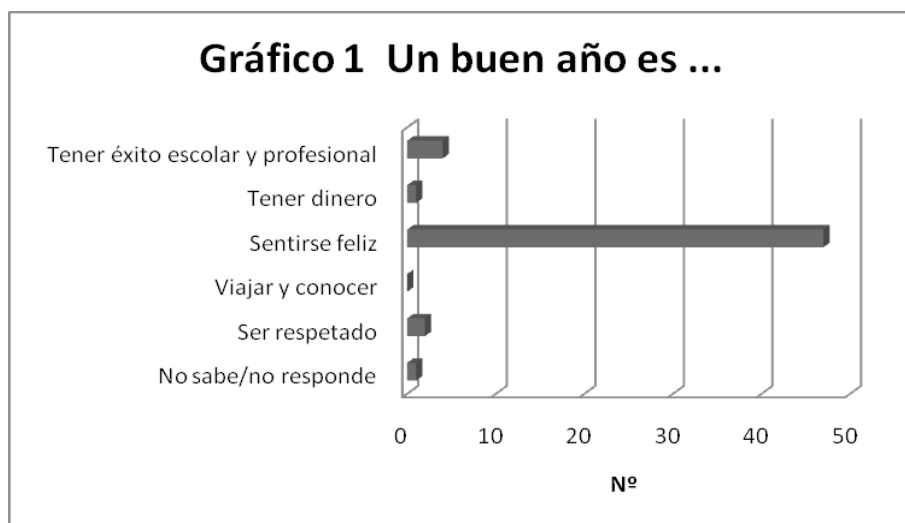
En su visión europea y occidental, incluso siendo estudiantes de Geografía, algunos alumnos de la Universidad de Lisboa, enfrentados con estos datos, llegan a dudar de los resultados: quien es pobre y se declara feliz es porque tiene una información distorsionada.

El Informe sobre Desarrollo Humano de 2011 se dedica a la “Sustentabilidad e igualdad: un mundo mejor para todos”, haciéndose eco de esta preocupación: sustentabilidad e igualdad son dos vectores convergentes. La Geografía, disciplina de ciudadanía, ¿será capaz de responder al desafío de que una sociedad mejor es una sociedad más justa?; ¿será capaz de responder a este nuevo desafío?

## JÓVENES: ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA NO ES PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Pretendiendo evaluar la receptividad de futuros responsables de la educación geográfica a este discurso, preguntamos a 56 alumnos de tercer año de la carrera de licenciatura en Educación Básica de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Lisboa. Estos futuros docentes tienen una formación generalista; de los 180 créditos, 15 son de formación en Ciencias Sociales, en unidades curriculares de Geografía e Historia. Debe recordarse que mucha de la formación geográfica de estos alumnos fue desarrollada a lo largo de la enseñanza básica y secundaria, en un sistema educativo que devalúa las Ciencias Sociales en sus líneas de orientación.

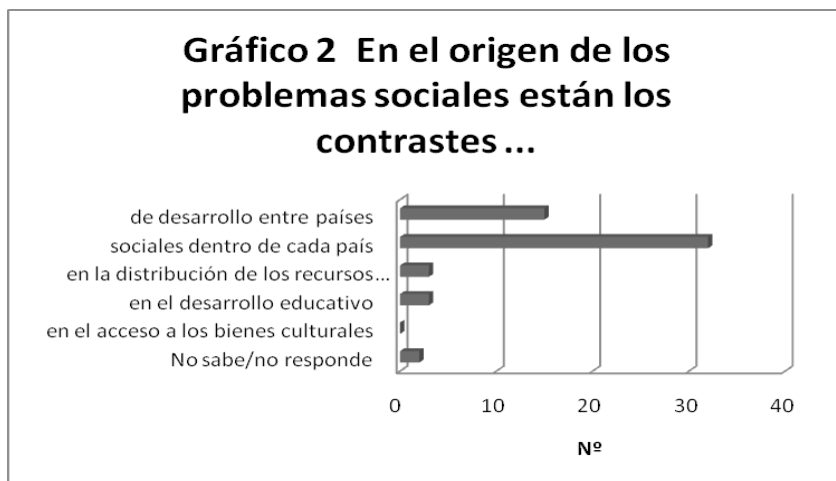
Casi la totalidad de los alumnos es de sexo femenino y tiene en torno a 21/22 años (la ficha de la investigación está recogida en el Anexo I). La primera cuestión fue sobre el significado de “un buen año” (Gráfico 1) -deseo habitual en el inicio de cada año civil, habiendo sido esta investigación aplicada al principios de enero de 2012. Para estos jóvenes, sentirse felices es lo fundamental para un buen año.



Interrogados sobre las causas de los problemas sociales (Gráfico 2), estos jóvenes revelan igualmente la consciencia de que los mismos se deben a los contrastes sociales

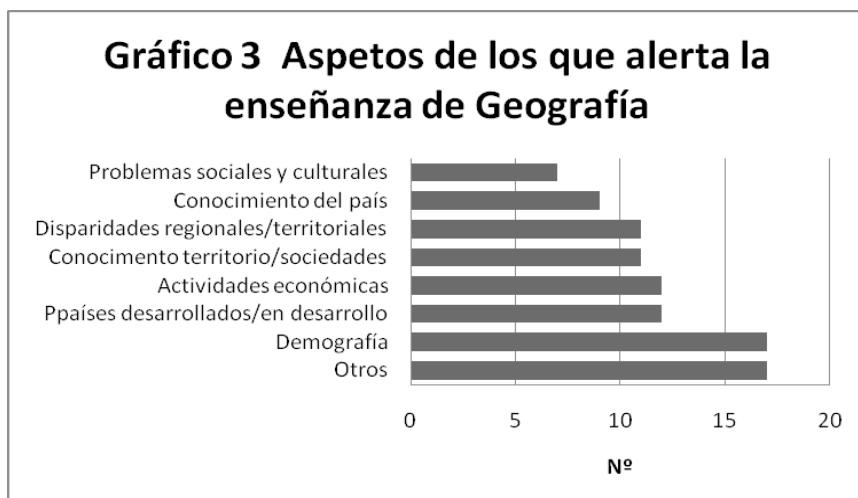


dentro de cada país, aunque un número igualmente elevado apunte hacia los contrastes entre países –aproximándose al discurso escolar tradicional. El desarrollo educativo y la distribución de los recursos naturales merecen igualmente alguna atención.



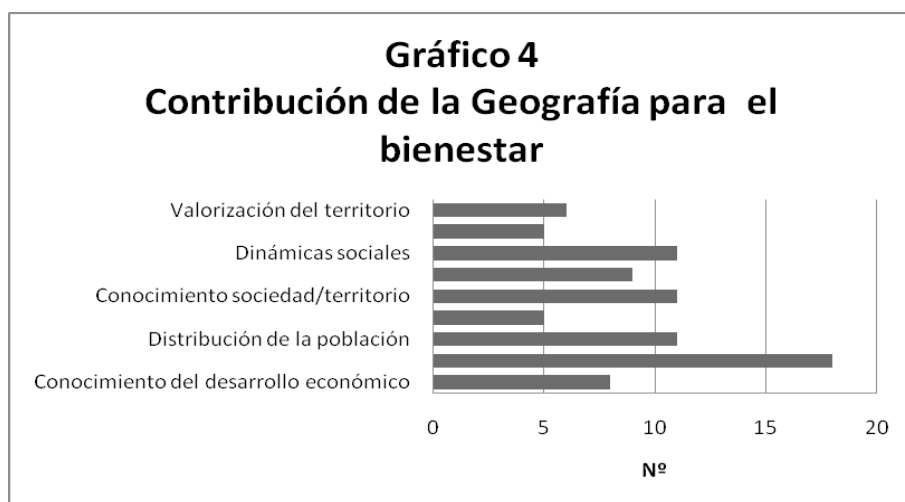
Diríamos que estos jóvenes revelan una gran sintonía con las nuevas perspectivas sobre las causas de los problemas sociales, asociadas a la sociedad (grupos, comunidades y redes sociales) donde el individuo se encuentra inserto e, implícitamente, a los territorios -espacios donde las características de la vivienda, de los equipamientos sociales, de las accesibilidades y de las actividades económicas dificultan las condiciones de vida de los habitantes (Costa, 2005).

Las restantes cuestiones son preguntas abiertas. La primera, tiene que ver con dos aspectos de los que nos alerta la enseñanza de Geografía (Gráfico 3).



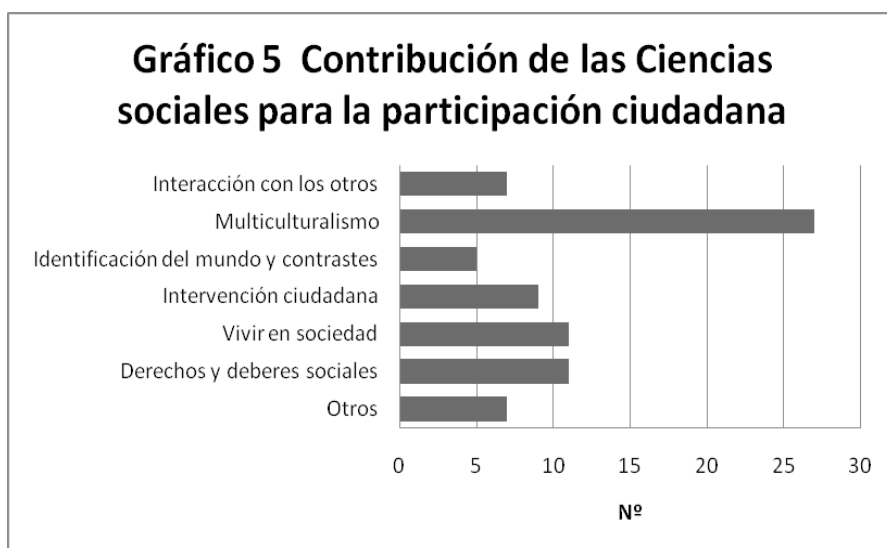
Estos alumnos, con una sensibilidad social que puede sorprender, al identificar la contribución educativa de la Geografía, nos hablan de una disciplina tradicional, que trata de la demografía, de los contrastes entre países, de las actividades económicas, del conocimiento del país, que también aborda problemas sociales y culturales, pero que está apartada de la resolución de problemas territoriales, de la intervención ciudadana. De hecho, no es ajeno a la formación más reciente que obtuvieron durante la licenciatura -muy centrada en la formación científica necesaria para dar respuesta a los contenidos de los programas o de las orientaciones curriculares definidas para la enseñanza de los 3 a los 12 años, y menos direccionada hacia la intervención en el territorio y en la sociedad. La necesidad de proporcionar a estos estudiantes una formación generalista dificulta el desarrollo de competencias que permitan movilizar el uso de la formación geográfica en un ámbito más amplio. Solo en el 2º ciclo de formación (doctorado en enseñanza) es posible un abordaje de las Ciencias Sociales más dirigido a la intervención en el territorio y a la educación para la ciudadanía (Despacho nº 6195/2010, DR 2ª serie, 7 de Abril).

La cuestión siguiente era la de identificar la contribución de la Geografía al bienestar de las personas y de las sociedades (Gráfico 4).

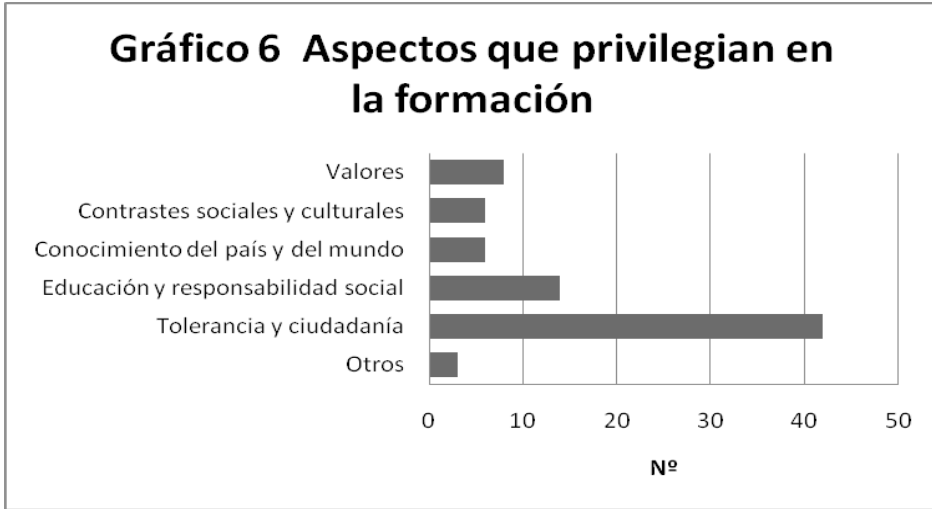


En las respuestas se destaca la denuncia de las desigualdades sociales y territoriales -lo que, siendo importante en sí mismo, es insuficiente. Los conocimientos geográficos que detentan les permiten hacer el diagnóstico pero la intervención social y territorial aparece, una vez más, como minoritaria en sus respuestas. Para estos futuros profesores/educadores, es importante ser feliz, que los contrastes sociales se atenúen... pero, de este proyecto, la enseñanza de la Geografía no parece formar parte. Dicho de otra forma, no consiguen identificar la necesidad práctica del conocimiento geográfico en la resolución de problemas de la vida cotidiana (Cachinho, 2000). Interrogados, ahora, sobre la contribución de las Ciencias Sociales a la participación ciudadana, la valoración de la multiculturalidad, el vivir en sociedad, los derechos y deberes sociales y la intervención

ciudadana son las respuestas más frecuentes. Consiguen identificar algunos de los contenidos posibles que puede implicar el ejercicio de una ciudadanía que se adecúe a las especificidades de la construcción de una nación: a) que garantice los principios de una funcionalidad democrática conectada a tierra en el respeto a los derechos, libertades y garantías individuales y a las especificidades culturales de las pequeñas comunidades; b) que se centre en la resolución de los problemas sociales que más afectan a cohesión socio-económica de la nación; c) que privilegie la igualdad de género, reduciendo progresivamente las situaciones de discriminación de la mujer; d) que sea capaz de integrar la diversidad cultural, entendiéndola no como un problema, sino como una potencialidad de desarrollo; e) que sea capaz de promover un desarrollo integrado y sostenible, garantizando el bienestar de cada individuo, comunidad y región, sin olvidar que este bienestar implica necesariamente la protección del medio ambiente para no hipotecar el desarrollo de las futuras generaciones (Hortas y Dias, 2006). Si la Geografía no emerge como disciplina de ciudadanía, las Ciencias Sociales son claramente identificadas como un proyecto de construcción social (Gráfico 5) y la multiculturalidad, los derechos y los deberes sociales o vivir en sociedad son dimensiones importantes.



Por último, al identificar los valores que facilitan la formación de los futuros ciudadanos, los estudiantes indican la tolerancia y la ciudadanía, la educación y la responsabilidad social (Gráfico 6). Una lista que no es necesariamente específica de ninguna disciplina en particular, “pero a la cual las ciencias sociales contribuyen decisivamente: en primer lugar, a la obtención de conocimientos y competencias necesarias para enfrentarse a la complejidad del mundo y de la sociedad; segundo, a la utilización de los saberes para desarrollar la razón y el respeto por las acciones, valores y opiniones de los otros; por último, al desarrollo de una posición ética y reflexiva” (Hortas y Dias, 2006, p. 140).



## NUEVOS DESAFÍOS DE CIUDADANÍA

Disciplina con una génesis vinculada a los intereses de los estados, la Geografía continúa apareciendo distante de las aspiraciones de construcción de un mundo más igualitario, más armonioso y más feliz, según la voz de jóvenes que se revelan identificados con este mismo proyecto y que aspiran a ser profesores. Curiosamente, las Ciencias Sociales son encaradas de forma más bien positiva, desde el punto de vista de la intervención social. ¿Será la Geografía capaz de reformular su discurso y prácticas, transformándose menos en una disciplina que describe el planeta Tierra y más en un saber escolar que prepara para la intervención en el mismo? Por este cambio pasa un poco el futuro de la educación geográfica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKER, W.B. (1927). *Geography in Education and Citizenship*. London: University of London Press.
- COSTA, A.B. (2005). Excluídos Sociais. *Cadernos Democráticos*, 2 (5ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- CACHINHO, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgeo*, 15, pp. 69-90.
- CAPEL, H. (1981). *Filosofia y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona : Barcanova.
- CHAM'S / GROUPE CHAMONIX-SÉRIGNAN (1991). *Enseigner la géographie en Europe*. Paris: Anthropos / GIP RECLUS.
- CLAUDINO, S (2000). O Ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. *Inforgeo*, 15, pp. 169-190.
- CLAUDINO, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CLAUDINO, S. (2005). Educação Geográfica, Divisões Administrativas e Cidadania Local: o desafio incontornável. *Apogeo. Revista da Associação de Professores de Geografia*, 29, pp. 34-42.
- CLAUDINO, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, pp. 85-104.
- CLAUDINO, S. (2008). Humboldt ou a Refundação da Geografia Contemporânea. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, 126ª (1-12), Jan.-Dez., pp. 64-72.
- FAIRGRIEVE, J. (1926). *Geography in School*. London: University of London Press.
- HORTAS, Mª.J.; DIAS, A. (2006). Geografia, História e Diversidade na Construção da Cidadania Europeia. *III Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia*. Madrid: Associação de Professores de Geografia e Grupo de Didáctica de la Geografia (A.G.E.), Universidad de Castilla-La-Mancha, pp. 127-142.
- LACOSTE, Y. (1983). *A Geografia. A Filosofia das Ciências Sociais (de 1860 aos nossos dias)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 197-243.
- MORGAN, J. (2002). Citizenship and geographical education. In: SMITH, M. (ed.). *Teaching Geography in Secondary Schools*. London: The Open University, pp. 245-254.
- PICKETT, K.; WILKINSON, R. (2010). *O Espírito da Igualdade. Por que razão sociedades igualitárias funcionam quase sempre melhor*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROMERO, J. (coord.) (2004). *Geografia Humana*. Barcelona: Ariel.
- TAMAYO PÉREZ, L.M.O. (1973). El mundo de Humboldt y su visión de la Nueva España. En: *Humboldt: Ensayo Político sobre o reino de Nova Espanha*. México: Siglo XXI y UNAM, pp. 17-23.
- UNESCO / OIE (1996). *Education for International Understanding*. Genève: International Bureau of Education.
- UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL (UGI) (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Separata da *Apogeo, Associação de Professores de Geografia*.

## ANEXO I

### GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA

La siguiente averiguación está destinada a un estudio exploratorio sobre Geografía y ciudadanía. La respuesta es anónima. Agradecemos su colaboración

#### I. IDENTIFICACIÓN

Titulación \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Género: M \_\_\_ F \_\_\_

#### II. PREGUNTAS

En las preguntas 1. y 2., seleccione la opción que le parece más correcta.

- Al inicio de cada año, es habitual desearles un “feliz año” a nuestros amigos y conocidos. Un buen año es aquel en el que:
  - tenemos éxito escolar y o profesional. \_\_\_
  - tenemos dinero para nuestras necesidades. \_\_\_
  - nos sentimos felices. \_\_\_
  - viajamos y conocemos otras personas y territorios. \_\_\_
  - nos sentimos respetados por los otros. \_\_\_
- En el origen de los principales problemas sociales, se encuentran los contrastes:
  - de desarrollo entre países.
  - sociales dentro de cada país.
  - en la distribución de los recursos naturales.
  - en el desarrollo educativo.
  - en el acceso a los bienes culturales.
- A partir de su propia experiencia como alumno, indique los dos principales aspectos para nuestra alerta / ¿llama la atención la enseñanza de la Geografía?
- Indique dos contribuciones de la enseñanza de la Geografía en la construcción del bienestar de los individuos y las sociedades.
- Indique, ahora, dos contribuciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales para su participación en cuanto ciudadano.
- En cuanto futuro agente / actor social indique dos aspectos que privilegia en la formación personal y social de los ciudadanos.

Gracias.