

REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Revisión disciplinar e innovación didáctica



Alfonso García de la Vega
(Editor)

Reflexiones sobre educación geográfica

Revisión disciplinar e innovación didáctica

Alfonso García de la Vega
(EDITOR)

PRÓLOGO DE
Alfonso García de la Vega



Índice

Prólogo	9
I. ¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía? Francisco F. Pérez.....	11
II. Educación geográfica e investigación educativa en la formación de profesores M. Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich	27
III. La didáctica de la geografía y los retos de leer el mundo como un todo Raquel Pulgarín	45
IV. Ensinar Geografia para formar um pensamento espacial: uma reflexão da didática da Geografia focada na formação de conceitos Lana de Souza Cavalcanti.....	63
V. A educação geográfica e o estudo do lugar Helena Copetti Callai	79
VI. Concepción e imagen de ciudad. Una indagación desde la Educación Nubia Moremo Lache y Alexander Cely Rodriguez.....	95
VII. A concepção de natureza, o discurso da mídia e a formação para a cidadania Eliana M. Barbosa de Moraes.....	115
VIII. El escenario geográfico en el estudio de paisaje. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la Geografía Alfonso García de la Vega	129
IX. Enseñar y aprender el tiempo atmosférico y clima Rafael Sebastián Alcaraz y Emilia M. Tonda Monllor.....	153
X. A importância da geografia no currículo e no contexto escolar Sonia V. Castellar	177

XI. El currículo de Geografía en España: evolución y tendencias actuales	
Rafael de Miguel González.....	191
XII. Ensino de geografia nos anos iniciais: alteridade e anacronismos discursivos	
Rafael Straforini.....	217
XIII. La construcción del conocimiento geográfico en educación primaria: una genealogía personal	
Xosé M. Souto González	235
XIV. Contribuições de Vigotsky e de Bachelard para a construção do conhecimento profissional do professor de geografia	
Vanilton C. De Souza.....	263
XV. Fragmentación del espacio escolar público: mecanismos de selección y su relación con la producción de fronteras y apartheid escolares	
Marcelo Garrido Pereira	279
XVI. Propuesta metodológica para leer e interpretar el paisaje por medio de herramientas cartográficas virtuales	
Óscar Jerez García.....	293
XVII. La construcción social del lugar habitado a través de la cartografía colaborativa: aprendiendo a expresar la propia realidad espacial	
José J. Delgado Peña y M. Purificación Subires Manceras.....	315
XVIII. Retos para la construcción de la educación geográfica como disciplina educativa en Chile	
Fabián Araya Palacios.....	337
Epílogo	355

CAPÍTULO I

¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía?

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla (España)

1. POTENCIALIDAD EDUCATIVA DE LA GEOGRAFÍA Y CURRÍCULUM ESCOLAR

La potencialidad educativa de la Geografía tiene una larguísima tradición y no suele ser puesta en duda, a pesar de que cada cierto tiempo surgen debates curriculares, casi siempre derivados de intereses gremiales o políticos, que cuestionan algunos campos de contenidos. Dicha potencialidad ha sido destacada tanto desde la perspectiva científica disciplinar como desde la perspectiva pedagógica. De hecho, la Geografía ha estado en el centro de muchos de los planteamientos pedagógicos innovadores desde hace más de dos siglos. Y hoy, con mayor motivo si cabe, la aportación educativa de la Geografía a la comprensión de los problemas de nuestro mundo y a la preparación para intervenir en los mismos sigue siendo absolutamente necesaria.

Ante todo la Geografía ofrece un rico bagaje conceptual apto –y adaptable– para ser utilizado en la enseñanza escolar. Hay que destacar, sobre todo, el concepto de espacio social, capaz de integrar diversos tipos de conocimiento, de conectar con distintas disciplinas sociales y con posibilidad de ser asumido desde diferentes enfoques educativos, por sus conexiones con distintas disciplinas sociales. Baste con destacar, a este respecto, tanto la tradición sociológica del concepto (especialmente de la mano de Henri Lefebvre) como su genuina tradición geográfica (cuya mejor expresión podemos ver en la obra de Milton Santos). El concepto de espacio social se ha mostrado particularmente válido para aproximar la reflexión teórica global sobre la sociedad y la intervención social y política de los ciudadanos. Puede ser considerado, pues, un concepto clave para la enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y no sólo de la Geografía.

Este tipo de conceptos, de una elevada jerarquía epistemológica y con gran capacidad para conectar e integrar otros conceptos, constituyen piezas básicas para la construcción de un currículum integrado, en el sentido más ambicioso y potente del término, no como mero artefacto de suma de discipli-

nas, ni siquiera como una construcción interdisciplinar convencional (Beane, 2005, Pozuelos, 2011). Desde la perspectiva del proyecto IRES –que presento como marco general de referencia de estas reflexiones¹–, consideramos estos conceptos como «conceptos metadisciplinarios» o «metaconceptos», que permiten dar coherencia y organizar sistemáticamente las propuestas escolares en torno al estudio de problemas sociales y ambientales relevantes, una alternativa didáctica a la que me referiré más adelante.

En el ámbito de las destrezas la educación geográfica ofrece, asimismo, un extenso catálogo. Recordemos, por ejemplo, todas las vinculadas al trabajo de campo, tan característicamente geográfico. Pero quiero destacar, especialmente, la capacidad de realizar análisis en distintas escalas, una destreza tanto más valiosa en un mundo globalizado, como el nuestro. De hecho, los problemas de un mundo global no son comprensibles si no es con una escala planetaria, pero, a su vez, para actuar sobre ellos es necesaria la concreción en escalas locales. Hablamos, en definitiva, de la interacción entre lo global y lo local, una perspectiva usual de la Geografía.

En último término, la comprensión de los problemas sociales en el espacio y su análisis en distintas escalas tendrían que ir encaminados –en una educación geográfica deseable– a capacitar para la intervención en la realidad, es decir, a la educación de ciudadanos activos y comprometidos con su sociedad. Esta orientación de educación social crítica ha estado presente en la disciplina geográfica desde hace mucho tiempo, sobre todo a través de las aportaciones de la Geografía «social» o de la Geografía «crítica», si bien su presencia en la Geografía escolar no ha sido habitual. En todo caso, el enfoque de educación ciudadana cada vez más se nos presenta como el enfoque educativo más coherente para ayudar a afrontar los graves problemas de nuestro mundo (Souto y Claudino, 2004; Souto, 2007 y 2011; García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2011a); un aspecto que abordaré posteriormente.

Por lo demás, las potencialidades educativas de la Geografía han sido reconocidas de manera formal mediante su presencia constante –con distintos enfoques– en el currículum educativo de la educación primaria y secundaria, a

1. El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) –en el que estoy integrado– es un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco se vienen desarrollando, desde 1991, diversas investigaciones y experiencias innovadoras. El IRES sirve, asimismo, como marco para el desarrollo profesional del profesorado. Una visión de síntesis sobre el proyecto IRES puede verse en García Pérez y Porlán, 2000. Más concretamente, sobre el modelo didáctico que constituye el núcleo del proyecto, lo que denominamos «Modelo de Investigación en la Escuela», puede consultarse: Porlán, 1993, García Díaz, 1998 y García Pérez, 2000. En torno al proyecto se ha consolidado una red de docentes que comparten sus planteamientos educativos, la Red IRES (<http://www.redires.net/>); esta red está hermanaada con diversas redes y colectivos iberoamericanos que tienen la «investigación en la escuela» como referente fundamental, y que realizan encuentros trienales desde 1992 (en España, México, Colombia, Brasil, Venezuela, Argentina...).

veces con la estructura de una disciplina o de un campo disciplinar, otras –en el caso de España sobre todo a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990– como contenidos geográficos insertos en un área más amplia, «Conocimiento del Medio» en la Educación Primaria o «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» en la Educación Secundaria Obligatoria.

En efecto, en el caso español, la LOGSE apostó por un enfoque de currículum más integrado, en el que las disciplinas quedaran subsumidas en áreas y estuvieran al servicio de los objetivos educativos, quedando los contenidos en una especie de segundo plano. Frente a este intento de integración curricular –que podía responder, en principio, a una buena intención pedagógica–, la realidad escolar rápidamente mostró que pesan más las tradiciones; y el hecho de que el área que se denominó «Ciencias Sociales», en Secundaria, enseguida pasara a denominarse «Ciencias Sociales, Geografía e Historia», lo refleja de manera elocuente².

Es más, si analizamos el desarrollo real de la enseñanza en las dos últimas décadas, podemos comprobar que, de hecho, los libros de texto han continuado «repartiendo» claramente (no integrando, ni siquiera combinando interdisciplinariamente) los contenidos de Geografía y de Historia en los diversos cursos, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria; lo que sin duda resultaba más funcional e «identificable» para el profesorado que los había de impartir, sobre todo en Secundaria. Cerrando el círculo, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y de Secundaria (2007), derivados de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, haciéndose eco del peso de esa realidad, han terminado por distribuir los bloques de contenidos de Geografía y de Historia –otras ciencias sociales prácticamente no están presentes en el currículum español– entre los distintos cursos, con criterios no fácilmente justificables; y lógicamente los libros de texto ratifican lo que ya de hecho ellos mismos venían recogiendo desde mucho tiempo antes.

No ha de llamarnos a engaño, a este respecto, la intrusión –más que inclusión– de las denominadas «competencias básicas» en el currículum; una novedad curricular que, sin embargo, se pretende que conviva con el tradicional enfoque de objetivos y contenidos. Sin poner en duda la potencialidad educativa presente en el enfoque de competencias (que permitiría integrar los planteamientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y vincular más el aprendizaje a la acción), la forma en que ha llegado al currículum y sus relaciones con el enfoque de evaluación de la calidad nos ponen en alerta respecto a la filosofía tecnocrática subyacente, siempre presta a rebrotar en la educación como reflejo de la filosofía neoliberal (Hirtt, 2010; Merchán, 2012).

2. Más aún, la LOMCE cristaliza aún más esta realidad y pretende volver a llamar al área –como ya lo intentó la truncada LOCE (2002)– por su nombre tradicional: «Geografía e Historia».

¿Cómo interpretar, desde este marco, la polémica surgida en algunos países iberoamericanos, como en Portugal o en Chile, a propósito de la disminución de horas de clase o de inserción de la Geografía en un área más amplia junto con la Historia, y la resistencia docente frente a ello? Sin duda, podemos interpretarlo como un ataque, desde las posiciones del neoliberalismo global, a la Geografía como disciplina escolar con una gran potencialidad crítica. En todo caso, estamos ante una cuestión compleja, que merece un análisis riguroso. En este momento –y sin ser éste un asunto central de este capítulo– apunto dos matizaciones. Ante todo, es evidente que un cambio de estas características no se puede hacer de forma prepotente por parte de los gestores políticos, sin tener en cuenta a los diversos colectivos implicados, entre otros –además del alumnado– el profesorado del área y sus formadores en la universidad, sobre todo los especialistas en Didáctica de la Geografía.

En segundo lugar, la clave educativa no se halla en que los contenidos de carácter geográfico se presenten en el currículum con un formato de disciplina independiente o de conjunto de disciplinas en un área, sino en el enfoque educativo que se dé a esos contenidos. Sin duda, una orientación en forma de currículum integrado podría resultar muy adecuada para la educación obligatoria, pero también hemos podido comprobar que, en la dinámica escolar habitual, resulta muy difícil llegar a buenos planteamientos integrados de los contenidos, y que para ello no basta con colocar contenidos de diversas disciplinas en un mismo contenedor llamado «área de...». Y a la inversa, una organización estrictamente disciplinar puede dificultar, sobre todo en la educación obligatoria, el aprendizaje de problemas sociales que son complejos, y no meramente disciplinares, pero también es verdad que, si están bien definidos los propósitos educativos, desde un campo disciplinar concreto –como puede ser el caso de la Geografía– se puede abordar de forma muy provechosa el estudio de la realidad social y establecer conexiones con otras disciplinas.

2. CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR Y LIBROS DE TEXTO

En cualquier caso –como espero haber esbozado–, no se trata de plantear el problema de la potencialidad educativa de los contenidos geográficos como una cuestión meramente teórica y descontextualizada, sino que es obligado plantearlo como un problema real, contextualizado, inserto en el funcionamiento escolar habitual. Y, en ese sentido, con frecuencia esas posibilidades formativas se han difuminado, cuando no desaparecido, al plasmarse los contenidos geográficos en determinados formatos académicos que han dado prioridad a un conocimiento que parece estar más al servicio de la pervivencia de la disciplina escolar que de la formación del alumnado para enfrentarse

a los problemas del mundo en el que está inmerso. Así lo podemos apreciar tanto en los documentos curriculares –antes citados, como ejemplo, para el caso español– como, sobre todo, en los libros de texto, en los que cristaliza el currículum «real», y que constituyen un indicador fundamental de la enseñanza que se desarrolla en las aulas.

En efecto, diferentes conclusiones de investigación y la experiencia de muchos profesores y didactas ponen ante nosotros algunos rasgos característicos del conocimiento escolar presente en los libros de texto habituales, no sólo de Geografía, sino, en general, de Ciencias Sociales.

Partimos de constatar que la organización de los contenidos dentro de cada tema o lección suele responder a un formato «académico», que sigue la lógica interna de la disciplina (enumeración de factores del clima, clasificación de las migraciones, tipología de las industrias, morfología urbana a partir de los tipos de plano, etc.). Esta forma de organización del conocimiento suele resultar fría y poco conectada con las realidades del entorno del alumnado; son como «paquetes» de información ya preparados y codificados de una determinada forma (según el formato de la tradición disciplinar escolar), que se suele considerar «natural» (por ser la que estamos acostumbrados a ver desde siempre).

Entrando en un análisis más detallado (García Pérez, 2011b), en cada lección o tema del libro de texto el contenido aparece presentado mediante diversos «discursos» que coexisten, sin llegar, apenas, a interactuar. Así, por ejemplo, nos encontramos: el discurso «teórico», que va exponiendo los contenidos de carácter conceptual (sobre todo, definiciones, clasificaciones e informaciones en forma de datos), que constituye el cuerpo de contenidos básicos en el sistema escolar; el discurso de las informaciones complementarias, bajo denominaciones como «Para saber más» o «Te interesa saber»; el discurso de las temáticas transversales (a veces incluido en el anterior); el discurso de «refuerzo» presente en los recuadros con fondo de color, que va recordando datos destacables, glosario, etc.; el discurso de los apartados de «repaso» (a veces fundido con el anterior); el discurso, específico, de las imágenes e ilustraciones (que raramente están conectadas de forma estrecha con el discurso teórico ni con las actividades o ejercicios); el discurso, «práctico», de los ejercicios intercalados (que suele servir de apoyo y repaso del discurso teórico); el discurso de las actividades complementarias finales del tipo experimentos, «investigación», etc. (que suelen tener un planteamiento muy poco realista y bastante espontaneísta); incluso el discurso de la autoevaluación... El problema es que no suele haber orientaciones para entrelazar de forma realista y efectiva todos estos discursos, que son como «ofertas» sumativas de contenidos y actividades que resultan inmanejables; con lo cual, habitualmente, los profesores tienden a seguir el discurso teórico, comple-

mentado por algunos ejercicios o «tareas para casa», es decir, lo que es más susceptible de ser sometido a examen, meta que, a la postre, gobierna el funcionamiento de la enseñanza (Merchán, 2011); todo lo demás queda como un «adorno» interesante desde el punto de vista del marketing editorial, pero no constituye un sistema cohesionado y funcional de contenidos.

Según se deriva de los comentarios anteriores, suele haber un predominio de los contenidos de carácter conceptual, con bastante abundancia de informaciones (más que de «buenos» conceptos). Más concretamente, lo conceptual tiende a tomar la forma de «definiciones», que es un tipo de formato que promueve más el aprendizaje puramente memorístico que la comprensión significativa. Asimismo, se manejan muchas informaciones (datos, hechos, etc.), pero realmente no suelen tener un lugar central en el discurso los conceptos clave para entender las realidades, supuestamente, analizadas. Los contenidos de carácter procedimental no aparecen insertos en el discurso de los contenidos conceptuales –como sería lógico desde la perspectiva epistemológica– sino separados y bajo el formato de actividades o ejercicios; con lo cual se suele desvincular la comprensión de ideas importantes de lo que sería su proceso de construcción. Los contenidos de carácter actitudinal y axiológico (y, en general, los contenidos relacionados con la acción), o bien están ausentes o bien están vinculados a las temáticas transversales –que, por otra parte, resultan, en la práctica, marginales–, pero difícilmente aparecen relacionados con los contenidos conceptuales.

De lo dicho se desprende que no se suelen contemplar diferentes «niveles de profundidad» en la formulación de los contenidos, ya sea dentro de un mismo curso académico, ya sea a lo largo de un ciclo o etapa, sino que, más bien predomina la idea de «reparto» de contenidos por cursos, siendo frecuente la reiteración de contenidos en cursos posteriores más que la «construcción progresiva» de los mismos a lo largo de una etapa. En todo caso, se suele buscar, de forma casi intuitiva, una cierta adaptación de los contenidos a la edad de los alumnos; y esto lo suelen hacer también los profesores, basándose en su propia experiencia profesional.

Por lo demás, las lecciones o temas no se conciben prácticamente nunca estructuradas en torno a un eje de «secuencia de actividades», que pudiera ir poniendo en juego, de forma organizada, los diversos contenidos, a lo largo del proceso de enseñanza. Por el contrario –como se ha dicho– el eje central de cada tema suele ser un discurso «teórico» de carácter conceptual y con un formato estandarizado, que puede, en todo caso, ser complementado con la realización de algunas actividades, que, en realidad, son más bien «ejercicios» de escaso alcance intelectual para el alumno, pues, con frecuencia, lo que se requiere de éste es localizar la frase o palabra que tiene que utilizar para rellenar determinados huecos de una página.

En definitiva, con estos rasgos, el conocimiento geográfico escolar –como el de otras disciplinas escolares–, tal como se suele presentar en los libros de texto al uso, queda convertido en un conocimiento frío y descontextualizado, con un formato academicista –más que académico– muy alejado de la funcionalidad que requeriría su aplicación al análisis de la realidad social y su posible uso en la acción ciudadana. En efecto, las investigaciones sobre la génesis de las disciplinas escolares³ nos vienen mostrando, frente a lo que se suele creer, que el conocimiento de las distintas disciplinas escolares –y los libros de texto constituyen el reflejo fiel de dicho conocimiento– se ha ido configurando de forma paralela y con independencia respecto a la evolución del conocimiento disciplinar de referencia; y, pese a las inevitables y lógicas conexiones con el mismo, su configuración viene determinada, en gran parte, por el contexto en que se gesta, es decir, por el marco escolar. Ese marco escolar requería –desde el momento en que surge la institución escolar en el mundo contemporáneo– un determinado tipo de conocimiento geográfico, que respondiera a unas determinadas finalidades formativas –a veces no del todo confesables– y que, además, se adecuara, al funcionamiento de la escuela, es decir, que fuera susceptible de ser generalizado de forma homogénea, dividido en trozos, dosificado, sometido a examen, etc. Y ahí está el resultado: un conocimiento formalizado, pero desconectado de la realidad próxima, distante de las motivaciones de los alumnos y de los estímulos del contexto, ajeno a la actualidad⁴. Así, ese conocimiento tiene sentido, básicamente, en el contexto escolar, en esa especie de «mundo-burbuja», en el que comienza y acaba su función, desconectado, conceptual, espacial y temporalmente, de la realidad social circundante.

Claro que, a la postre, quizás esto no constituya un problema verdaderamente grave para el funcionamiento real de la enseñanza, pues... la vida si-

3. En las últimas décadas se han producido abundantes investigaciones en este campo. Sin posibilidad de hacer ahora ni una mínima síntesis, podemos recordar algunas aportaciones emblemáticas, como las de André Chervel en el ámbito francófono o las de Ivor Goodson en el ámbito anglófono. En el campo geográfico, Horacio Capel desarrolló un interesante programa investigador en torno a la historia de la Geografía escolar en España. En el campo de la Historia –paralelo, y por tanto de interés para el área de Ciencias Sociales en su conjunto– la producción más sugerente en España la ha realizado Raimundo Cuesta (1997), quien ha acuñado el concepto de «código disciplinar» para dar cuenta de la sociogénesis de esta materia. En esa línea, y conectando con el ámbito geográfico, se ha desarrollado también la investigación de Julio Mateos (2011) sobre «el código pedagógico del entorno» (vid. también el estudio de Romero Morante y Luis Gómez, 2008). Por lo demás, en términos más generales, las peculiaridades del conocimiento escolar con respecto al conocimiento científico de referencia ha sido un aspecto resaltado en muchas publicaciones (véase, por ejemplo, para el caso de la Geografía, Cavalcanti, 2008, Callai, 2011).

4. La separación –tanto en el contenido como en el lenguaje– de la cultura escolar con respecto a la cultura del alumnado se ha señalado, asimismo, por parte de diversas investigaciones, en el ámbito de la educación (véase, por ejemplo: Libâneo, 2006; García Díaz et al., 2007; Santiago, 2011) y en otros ámbitos de las ciencias sociales, como el antropológico o el sociológico.

gue, y, mientras la escuela continúe abierta cada día, cumple otras funciones sociales prácticas, aunque sean diferentes de las que se proclaman. De hecho, no parece haber una conciencia de vinculación directa entre lo que se enseña en la escuela y la realidad a la que habría que aplicar esos aprendizajes. Es como si se concibiera que la enseñanza produzca una especie de «aprendizaje diferido»; es decir, se trataría de enseñar «ahora» –en la escuela– un cuerpo de conocimientos para que «luego» (mucho más tarde) los niños y jóvenes puedan utilizar ese bagaje cultural para interpretar el mundo e intervenir fuera de la escuela, en la realidad social. Claro que este enfoque tiene una grave dificultad: los alumnos no suelen generalizar ni transferir lo aprendido en la escuela a las situaciones reales de la vida (tan alejadas en el tiempo, y tan diferentes en su contexto, del aprendizaje escolar); incluso hay muchas dudas acerca de si realmente comprenden lo que se les pretende enseñar en la escuela. Y esta dificultad no llega a solucionarse tampoco con la mera ilustración de la «transmisión teórica» con algunos ejemplos extraídos de la realidad, pues resulta complicado integrar el uso de ejemplos de problemas reales con el discurso de la transmisión académica convencional.

Ante el panorama presentado en este breve análisis, habría que preguntarse, inevitablemente, si tiene sentido seguir defendiendo la presencia de la Geografía, como disciplina, en el estado en que está actualmente en el currículum escolar. ¿No será indispensable un replanteamiento de la misma, un repensar para qué enseñar (esta) Geografía?

La respuesta es afirmativa, sin duda alguna. Es necesario, en efecto, recurrir a un planteamiento alternativo más radical: abordar directamente los problemas sociales y ambientales relevantes de nuestro mundo, analizándolos con la ayuda del bagaje cultural que nos proporcionan los distintos campos del conocimiento, en este caso específico, la Geografía. Pero esta vía no está exenta de dificultades: hay escasa tradición escolar y exigua formación profesional de los profesores para actuar con esta orientación. Sin embargo, es una meta que puede ser contemplada, estratégicamente, como deseable, sin que sea, por ello, necesario prescindir del bagaje docente profesional habitual, es decir, lo que realmente sabemos hacer en el día a día. A ello me voy a referir en el apartado siguiente.

3. HACIA OTRO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Es necesario repensar el sentido de la educación geográfica escolar en función de las necesidades de nuestros alumnos y alumnas de hoy (no de hace medio siglo) y en sintonía con los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, siempre desde el supuesto –antes enunciado– de

la potencialidad de la Geografía para favorecer una mejor comprensión de la sociedad y para propiciar la intervención de los ciudadanos en la misma (Souto y Claudino, 2004; Souto, 2007 y 2011; Cavalcanti, 2008; García Pérez y De Alba, 2008, García Pérez, 2011a; Callai, 2011; Santiago, 2011).

En efecto, nuestro mundo tiene hoy problemas muy graves, de características diferentes a los problemas a los que se han enfrentado generaciones anteriores. Sobre todo, hay que destacar que se trata de problemas con una dimensión global, planetaria, aunque se manifiesten de forma diferente en los distintos lugares. Asimismo, el grado de gravedad de algunos de estos problemas los hace distintos de los problemas de otras épocas, no solo desde el punto de vista cuantitativo, sino cualitativamente. Piénsese, por ejemplo, en la acumulación en el espacio, ya sea de personas, de residuos, de capitales... O en las desigualdades sociales, que no dejan de aumentar pese –o debido a– la coyuntura de crisis económica. O en los cambios de determinados ciclos naturales, como el del carbono o el agua... O en el grado de aceleración que han adquirido determinados procesos.

Parece evidente que el bagaje formativo que proporciona el conocimiento escolar tradicional –y metamos aquí a la Geografía, con su cuota de responsabilidad– no es el más adecuado para afrontar este panorama de problemas. La breve caracterización de los libros de texto realizada más arriba corrobora este diagnóstico⁵. Se requiere una formación que permita a los ciudadanos habitantes del planeta estar mínimamente preparados para hacer frente a esos problemas, reales, graves, inaplazables, inesperados en muchas ocasiones. Ello implica estar preparados no tanto para responder a las certezas, sino para afrontar lo incierto, incluso lo desconcertante. Y para ello se requieren –como acertadamente nos recuerda Morin (2001)– «estrategias», más que programas cerrados. Desde esta perspectiva, educar, y concretamente educar geográficamente, ha de ser, sobre todo, preparar para participar en la gestión de los graves problemas actuales y para comprometerse, como ciudadanos y ciudadanas, en su solución. ¿Responde la educación geográfica actual a este propósito? La respuesta creo que es evidente. Y algo hay que hacer, urgentemente.

En este punto, y a partir de los análisis y reflexiones anteriores, me atrevo a sugerir, para la agenda de la Didáctica de la Geografía, algunas pautas de actuación con carácter estratégico:

1^a. Adoptar una perspectiva general de educación para una ciudadanía planetaria como enfoque y referencia educativa básica.

2^a. Trabajar en torno a problemas como estrategia metodológica.

5. Muchos estudios confirman la separación existente entre los contenidos de los libros de texto y los problemas sociales y ambientales reales. Baste con citar como ejemplo el documentado estudio de la Comisión de Educación Ecológica de Ecologistas en Acción (2006) sobre el «currículum oculto anticológico» de una amplia muestra de libros de texto de Primaria y de Secundaria en España.

3^a. Volver a poner en valor el bagaje de contenidos de la Geografía, especialmente de la geografía social y la geografía crítica.

4^a. Vincular la investigación educativa a la innovación a través de proyectos curriculares sometidos a experimentación por parte de equipos de profesionales de la enseñanza de distintos niveles educativos.

Respecto a la necesidad de situar la enseñanza de la Geografía y de otras ciencias sociales en un marco de «educación ciudadana planetaria», ya he esbozado anteriormente las razones fundamentales. No son tiempos de una Geografía de mera descripción y clasificación de los espacios, sino de asumir el reto de trabajar desde la Geografía el espacio social, como nos han propuesto relevantes pensadores de la Geografía –baste con recordar, de nuevo, a Milton Santos. No son tiempos de educar a un ciudadano –masculino– conoecedor y defensor de su patria, sino a ciudadanas y ciudadanos de un planeta que –retomando la imagen moriniana⁶– es una nave espacial en cuyo interior o sobrevivimos de forma solidaria y cooperativa o sucumbimos todos. Esta perspectiva no ha sido, en absoluto, ajena para los geógrafos, aunque sí ha sido más ignorada por la Geografía escolar, que por lo general se ha aproximado a esta idea más bien desde la óptica de una Geografía descriptiva mundial –y no se trata de eso, claro. La mirada de la educación para la ciudadanía está mostrando a la Geografía un camino interesante (García Pérez, 2009, García Pérez et al., 2009), con posibilidades de confluencia con otros ámbitos transversales, como es el caso de la Educación Ambiental (Moreno y García Pérez, 2013), un campo muy próximo a los planteamientos geográficos y que ha abordado en las últimas décadas las graves problemáticas mundiales a las que me he referido más arriba.

Para trabajar en esa línea habría que invertir, desde la didáctica, el enfoque curricular convencional, que tradicionalmente ha puesto en el centro los contenidos a enseñar y ha considerado la metodología como un instrumental para trabajar sobre algo ya dado. Es necesario poner en el centro los problemas –como propongo en la segunda pauta de actuación arriba citada–, de forma que, al trabajar sobre problemas –pero problemas verdaderamente relevantes, desde el punto de vista social, desde el punto de vista educativo y desde el punto de vista científico–, se mantiene el foco en las finalidades educativas realmente importantes, se define un proceso enseñanza vinculado a la «investigación escolar» de esos problemas y se pueden rescatar los mejores contenidos que las disciplinas escolares ponen a nuestra disposición para trabajarlos.

6. «La nave espacial Tierra está propulsada por cuatro motores que producen un desarrollo incontrolado: la ciencia, la técnica, la industria y la economía [...] Pero la nave espacial carece de piloto. Además los pasajeros riñen entre sí» (Morin y Hulot, 2008:101 y también Morin, 2011).

Se trata, en definitiva, del trabajo en torno a problemas, o, en términos más conocidos, el «aprendizaje basado en problemas»⁷, una idea con hondas raíces en las corrientes pedagógicas renovadoras, presente, por lo demás, en la filosofía de los grandes proyectos curriculares de Ciencias Sociales, como es el caso, más conocido, del *Humanities Curriculum Project* (de Stenhouse). Sobre ello hay, por lo demás, una extensísima bibliografía⁸.

En el proyecto IRES⁹ hemos considerado el trabajo en torno a problemas sociales y ambientales («socioambientales»), como uno de los principios didácticos fundamentales. Desde el proyecto IRES consideramos que los «problemas» que han de trabajarse en el contexto escolar han de ser –como se ha adelantado más arriba– relevantes desde la óptica educativa. Concretamente, han de reunir una triple relevancia: ser social y ambientalmente relevantes, es decir, ser problemas reales importantes (como los graves problemas del mundo a los que me he referido anteriormente); ser relevantes desde la perspectiva científica, es decir, que hayan sido tratados desde distintos campos científicos, campos que nos puedan aportar información pertinente para tratarlos escolarmente (y la Geografía cumple en esto un papel esencial); y ser relevantes para los alumnos y alumnas, es decir, que puedan ser asumidos como problemas por ellos (sin olvidar, por tanto, que, con demasiada frecuencia, problemas que son considerados como muy importantes por los geógrafos y otros científicos sociales, no lo son en absoluto para los escolares de la educación obligatoria).

Trabajar escolarmente problemas sociales y ambientales relevantes, implica (García Díaz y García Pérez, 2000; García Pérez, 2011b) plantear esos problemas con claridad y mantenerlos vivos a lo largo del proceso de enseñanza. Para ello es indispensable tener en cuenta las ideas o concepciones de los escolares y ponerlas en juego a lo largo, también, de todo el proceso. La investigación escolar que así se va desarrollando requiere, asimismo, aportación de información nueva, de conocimiento indispensable para poder comprender, analizar y actuar en relación con los problemas trabajados; y, como colofón, llegar a algunas conclusiones en relación a los problemas investigados (aunque sean respuestas en permanente construcción).

7. ABP; o PBL, por sus siglas en inglés: «Problem-Based Learning».

8. Sin posibilidad de entrar ahora en la exploración de este sugerente ámbito, baste con citar, como referencia general, por ejemplo, Luis Gómez, 2001, Fernández Martínez *et al.*, 2006, y, para el campo de la didáctica de la Geografía, Souto, 1998, Ollé, 2011, García de la Vega, 2012.

9. Pueden consultarse algunas referencias, generadas en el marco del Proyecto IRES, relacionadas con el trabajo en torno a problemas y la metodología de investigación escolar correspondiente: Porlán, 1993; García Díaz, 1998 y 2004; García Díaz y García Pérez, 2000; García Pérez, 2000 y 2011b; García Pérez y Porlán, 2000; Cañal, 2007; García Pérez y De Alba, 2008; Pineda y García Pérez, 2011.

Sin duda, el conocimiento que se pone en juego en todo este proceso no puede ser un conocimiento cerrado y codificado –como el que hemos sometido a crítica anteriormente–, pues un conocimiento de tales características serviría –y esto es incluso dudoso– para ser aprendido tal cual, con su formato, con su lógica «escolar», pero no sería susceptible de ser utilizado para la indagación de un problema concreto; o, al menos, exigiría una fuerte adaptación. De ahí la tercera pauta de actuación didáctica que he propuesto: es necesario volver a poner en valor el bagaje de contenidos de la Geografía. Pero hay que hacerlo «desescolarizando» sus formulaciones, es decir, rescatando las aportaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales de corrientes geográficas que han abordado de forma explícita el estudio de los problemas sociales en el espacio, como es el caso, especialmente, de la geografía social y la geografía crítica. En este caso, las aportaciones de la disciplina tendrían que estar –en el más noble sentido del término– al servicio de la enseñanza, es decir –viéndolo desde la otra cara de la enseñanza– del aprendizaje del alumnado. Ello requeriría una tarea didáctica previa de descodificación y de selección, para poder articular propuestas de contenidos, flexibles, pero coherentes en relación con los problemas a trabajar.

La principal dificultad para ello reside, de nuevo, en la resistencia que suponen las tradiciones y rutinas de la cultura escolar y, particularmente, de la cultura docente (Viñao, 2002; Merchán, 2011). La experiencia frustrante de muchas innovaciones nos pone en guardia, a este respecto, frente al «idealismo pedagógico» –que, evidentemente, no debe ser confundido con la lucha ilusionada por la consecución de ideales educativos y sociales. No basta, en efecto, con desear fervientemente el cambio educativo para que éste se produzca. En este camino hay que superar graves obstáculos; por ello se hace indispensable conocer esas dificultades (tanto las relativas a la naturaleza y características del conocimiento escolar como las relativas al aprendizaje de los alumnos, a las dinámicas escolares o la capacidad del profesorado para incorporar las innovaciones) y desarrollar estrategias adecuadas de intervención frente a ellas. Y a ello nos ayuda la investigación educativa, que nos viene proporcionando conclusiones relevantes al respecto.

Pero ocurre que las aportaciones de la investigación –tan abundantes, por otra parte, en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales¹⁰– con frecuencia no son aprovechadas en la práctica educativa, un campo en el que, sin embargo, se generan muchas innovaciones, que suelen partir con demasiada frecuencia desde cero. En ese sentido –y de ahí la cuarta pauta que señalé anteriormente–, es indispensable repensar las relaciones entre investigación educativa e innovación. Algunos autores (Souto, 1998) señalan el

10. Véase, por ejemplo, la revisión de Estepa, 2009.

trabajo con proyectos curriculares como una vía adecuada para esto. En todo caso, como principio básico, hay que poner el énfasis en la necesidad de tener como referencia el productivo triángulo formado por la investigación educativa, la experimentación curricular y la formación del profesorado (García Pérez, 2000 y 2006). Y a partir de ahí, establecer líneas de investigación y de actuación didáctica.

Para ello, habría que fomentar –como se viene defendiendo desde el IRES– la formación de equipos de docentes de distintos niveles educativos que, cooperando en este trabajo –en horizontal, pero no de forma meramente simétrica, antes bien complementaria–, plasmen y garanticen ese nuevo tipo de relaciones, que sería un motor fundamental del cambio educativo. Ahí la didáctica, y específicamente la didáctica de la Geografía, tiene mucho que decir, si es capaz de adoptar una nueva mirada hacia un futuro que nos está exigiendo respuestas. Y esa mirada quizás no haya de cegarse con la obsesión curricular de «enseñar Geografía» sino que habría de contemplar, más bien, el horizonte, más prometedor, de «educar desde la Geografía».

BIBLIOGRAFÍA

- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Callai, H.C. (2011). A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. *Aneku-mene*, 1 (1): 128-139.
- Cañal, P. (2007). La investigación escolar, hoy. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 52, pp.9-19.
- Cavalcanti, L.S. (2008). Concepções de Geografia e de Geografia escolar no mundo contemporâneo. In: Cavalcanti, L.S. (ed.). *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP, Editora Papirus, pp.15-37.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ecologistas en Acción: Comisión de Educación Ecológica (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69: 19-30.
- Fernández Martínez, M.; García Sánchez, J.N.; De Caso, A.; Fidalgo, R.; Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de educación*, 341: 397-418.

- García de la Vega, A. (2012). A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia. In: Castellar, S.M.V.; Cavalcanti, L.S. y Callai, H.C. (Orgs.). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xãma Editora, pp. 243-255.
- García Díaz, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García Díaz, J.E. (2004). *Educación Ambiental, Constructivismo y Complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- García Díaz, J.E. y García Pérez, F.F. (2000). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora, 6ª ed. (1ª edic. 1989).
- 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*, nº 63, pp. 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*, vol. IV (64), 15 de mayo de 2000.
- García Pérez, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In: Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- García Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, nº 68, pp. 5-10.
- García Pérez, F.F. (2011a). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, nº 1 (1), pp. 108-122.
- García Pérez, F.F. (2011b). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene.*, nº 1 (2), pp. 6-21.
- 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*, XII nº 270, (122), 1 de agosto de 2008.
- García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, V (205), 16 de febrero de 2000.

- García Pérez, F.F.; De Alba, N.; Estada, P.; Herrero, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, nº 28, pp. 111-122.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2): 108-114.
- Libâneo, J.C. (2006). Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? *Educativa*, nº 9 (1), pp. 25-46.
- Luis Gómez, A. (2001). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VI (337), 30 de diciembre de 2001.
- Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F.J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de pedagogía*, nº 250, pp. 521-535.
- Merchán, F.J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, nº 20 (32).
- Moreno, O. y García Pérez, F.F. (2013). Medioambiente y ciudadanía: Educación para la participación ciudadana como base de una educación ciudadana planetaria. *Global Education Magazine*, April 7th.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2011). *La Vía: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Planeta.
- Morin, E. y Hulot, N. (2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ollé, M. (2011). Ensenyar geografia a partir de situacions problema. *Perspectiva Escolar*, nº 358, pp. 14-23.
- Pineda, J.A. y García Pérez, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 68, pp. 82-91.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- Pozuelos, F. (2011). El currículum integrado en el panorama educativo español. XXI: *Revista de Educación*, nº 2, pp. 177-198. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006. *Real Decre-*

- to 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007.
- Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270) (123), 1 de agosto de 2008.
- Santiago, J.A. (2011). La cultura juvenil desde la enseñanza de la Geografía en el contexto del mundo contemporáneo. *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, nº 1 (1), pp. 85-100.
- Souto, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X.M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, nº 9, pp. 11-32.
- Souto, X.M. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, nº 1 (1), pp. 28-47.
- Souto, X.M. y Claudino, S. (2004). Educação geográfica e cidadania no século XXI. In: *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas*, Guimarães, Universidade do Minho, 14-16/10/2004, cd: 14 p.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.